КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 19 (72)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2011

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

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

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах :*** зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 19 (72). – 476 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 психологічних 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 Сіднєв Л.М.
доктор педагогічних наук, професор Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
30 листопада 2011 р. протокол № 3.

© Класичний приватний університет, 2011
© Колектив авторів, 2011

До уваги авторів

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

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Кот О.П.
АНТРОПОЛОГІЧНІ ІДЕЇ К.Д. УШИНСЬКОГО 10

Мартиненко І.І.
ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ НАУКОВЦІВ ТА МИТЦІВ СЛОБОЖАНЩИНИ XIX ст. 13

Матвєєва О.О.
ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ПРАДАВНІХ ЦИВІЛІЗАЦІЙ 19

Приходченко К.І.
ХІЛІАЗМ ЯК ПРОВІДНА РЕЛІГІЙНА ТЕЧІЯ У ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКІВ II–III СТОЛІТЬ 27

Северинюк В.М.
НАВЧАННЯ МУДРОСТІ І МУДРІСТЬ НАВЧАННЯ (АКТУАЛЬНИЙ КОНФУЦІЙ) 30

Шокотко Т.В., Тесленко О.А.
МЕСТО РЕБЕНКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ 38

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Алєксєєва Г.М.
ФОРМУВАННЯ ОПЕРАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 43

Бондар О.В.
ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ 47

Бочарова О.А.
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ 53

Буренко М.С.
СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ "ФАХОВА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА" 63

Василенко М.Є.
ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ ДО НАДАННЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДОПОМОГИ 68

Воробйова Т.В.
ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛОЖЕНЬ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ 73

Глазкова І.Я.
БАР'ЄРНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ЯК МЕТА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 78

Дяченко М.Д.
ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН 85

Заскалєта С.Г.
ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В КРАЇНАХ ЄС 92

Захаріна Є.А.
ПІДГОТОВКА ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНИХ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ
ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОЗДОРОВЧО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ 100

Ігнатюк О.А.
ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА
ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ 106

Кабак Ю.В.
К ВОПРОСУ РЕФОРМИРОВАНИЯ
ВЫСШЕГО ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В НЕЗАВИСИМОЙ УКРАИНЕ 112

Каралкіна К.В.
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ 117

Копитков Д.М.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕВЕЗЕНЬ
НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ ТА КЕРУВАННЯ НИМ 124

Короткова Л.І.
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ
В ХОДІ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ
ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ
НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ 129

Кравченко О.Г.
СУТЬ ПОНЯТТЯ "ПРАВОВА КУЛЬТУРА" 136

Крамаренко А.М.
ЗМІСТ ОСВІТНІХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ
УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА 141

Кулешова В.В.
АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ
"НЕПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА" 153

Левченко Я.Е.
АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ
СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 160

Лисак Н.О.
ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ 167

Любченко О.В.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОНФЛІКТОЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГІЧНО-ДИСКУСІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 172

Мальнєва О.В.
СТРУКТУРА Й ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 178

Манохіна І.В.
ЩОДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ 182

Мариновська О.Я.
ПОНЯТТЯ “ПРОЕКТНО-ВПРОВАДЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ”: СУТНІСТЬ, СПЕЦИФІКА, ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІФУНКЦІОНУВАННЯ 190

Морохов Г.О.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА 197

Москаленко О.І.
РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БЕЗПЕЦІ ПОЛЬОТІВ 203

Москальова Л.Ю.
ЗМІНИ ХАРАКТЕРИСТИК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ 209

Ніколенко Л.М.
ПРИНЦИПИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ, СПРЯМОВАНОЇ НА РЕАЛІЗАЦІЮ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОГО ОБ’ЄДНАННЯ 217

Повалій Л.В.
ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У СІМ’Ї: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 223

Попик В.А.
МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ 230

Ревенко І.В.
СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 243

Рябко І.В.
ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ВІДНОСИН ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ 252

Скірко Р.Л.
ДОСЛІДНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 258

Сошенко С.М., Пилипенко М.М.
ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ АБІТУРІЄНТІВ 264

Степанюк К.І.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 271

Сущенко А.В.
РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ХОДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ 277

Сущенко Л.О.
ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ НАУКИ ЯК ФЕНОМЕНУ КУЛЬТУРИ 282

Тимощук Г.В.
ФЕНОМЕН СЕРЕДОВИЩА ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ 288

Токарєва А.В.
ЕЛЕКТРОННИЙ ДИСКУРС ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ 293

Учитель І.Б.
ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ 298

Фадєєва Т.Ю.
АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ 302

Фаст О.Л.
ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ 307

Фоменко Н.А.
МЕТОДОЛОГІЯ РОЗРОБЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СФЕРІ ТУРИЗМУ 312

Фунтікова О.О.
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ Й НАВЧАННЯ ДИТИНИ 319

Хаустова О.В.
ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО АРТ-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛЯ 324

Шаповал О.А.
ІНТЕРЕС ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 333

Ядранська О.В.
АСПЕКТИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ 338

Якиміва О.О.
ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ 344

Яременко Н.В.
ТИПИ ПРИВАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
У СУЧАСНІЙ ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 349

Яценко О.М.
ЗНАЧЕННЯ ПРИНЦИПІВ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЕТИКИ ГОСПОДАРЮВАННЯ
Й УПРАВЛІННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ 353

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Барило А.В.
ВИХОВАННЯ ЧУЙНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА 358

Заворотна Я.В.
ІННОВАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ 364

Коваленко О.А.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМПЛЕКТУВАННЯ КЛАСІВ
ДЛЯ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 368

Курінна А.Ф.
ПИТАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ
В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ: СЛОВОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД 377

Мусаєв К.Ф.
ПРОБЛЕМА ЗДІБНОСТЕЙ У ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ
УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 382

Скірко Г.З.
ПЕДАГОГІЧНО ДОЦІЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ
ДУХОВНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА 387

Хромова О.Л.
АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 392

ВИЩА ШКОЛА

Глухова О.Л.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО СТАТУСУ
У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 400

Жмуркова І.В.
РОЛЬ І МІСЦЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРІВ-ХІМІКІВ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ 405

Капченко О.Л.
ПЛАНУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В СУЧАСНИХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 411

Корогод Н.П., Ковальчук Д.К.
МЕТОДИ, ІНСТРУМЕНТИ ТА МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ТРАНСФЕРОМ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ВНЗ 417

Лучанінова О.П.
ВИХОВНА СИСТЕМА ВНЗ В УМОВАХ ВХОДЖЕННЯ УКРАЇНИ В ЄДИНИЙ ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР 427

Трубнікова Ю.О.
ЩОДО ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ЕТАПІ МОВНОГО НАВЧАННЯ 434

Черепєхіна О.А.
ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ 439

АНОТАЦІЇ 447

АННОТАЦИИ 457

ANNOTATION 468

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

КОТ О.П.

АНТРОПОЛОГІЧНІ ІДЕЇ К.Д. УШИНСЬКОГО

Однією з ключових ідей сучасної педагогічної теорії та світової практики є антропоцентризм та олюднення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Антропологічні ідеї створюють широку методологічну перспективу змін людського буття, тому що розглядають особистість як біосоціокультурну цілісність, а її духовність стає центром інноваційних перебудов і суттєвих зрушень в освіті.

У зв'язку із цим є актуальним звернення до філософсько-педагогічної спадщини Костянтина Дмитровича Ушинського, де відображені філософські погляди на суть та природу людини, важливість антропологічних ідей.

Проаналізовані джерела дають підстави для висновку про те, що педагогічна діяльність К.Д. Ушинського є предметом уваги широкого кола українських науковців. Вони звертаються до узагальнення психолого-педагогічної спадщини видатного педагога, а саме: обґрунтування ідеї народності та антропологічних ідей, формування категорійного апарату педагогіки як науки, науково-методичних узагальнень питань дидактики, теорії виховання, організації професійної підготовки вчителів (М. Грищенко, С. Єгоров, Є. Мединський, В. Струминський); систематизації та ретроспективному виданню оригінальних педагогічних праць К.Д. Ушинського (О. Острогорський, В. Чернишов). Дослідженню питань антропологічних ідей К.Д. Ушинського присвячено праці Л. Ваховського (антропологізм як провідний принцип педагогіки К.Д. Ушинського) [1]; В. Довбні (проблема людини у філософській антропології К.Д. Ушинського) [2]; О. Рогової (чинники духовно-морального виховання за антропологією К.Д. Ушинського) [3].

Однак антропологічні ідеї К.Д. Ушинського не були предметом цілісного педагогічного дослідження. В названих вище працях відсутній аналіз теорії та практики використання антропологічних ідей К.Д. Ушинського.

Мета статті – проаналізувати антропологічні ідеї, їх зміст, теоретичні положення та методичні поради щодо організації навчання на засадах антропологічних ідей К.Д. Ушинського.

Як відомо, К.Д. Ушинський акцентував увагу на тому, що лише система антропологічних наук дає об'єктивні знання про людину, уперше аргументував необхідність педагогічної антропології, складність та багатогранність у ній наукових даних про людину.

Аналіз основної педагогічної праці К.Д. Ушинського "Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології" (1868) засвідчив, що автор подав методологічне обґрунтування педагогіки, розкрив місце педа-

гогічної антропології в ряді людинознавчих наук (психологія, фізіологія, анатомія); проаналізував процеси пізнання дитини, закономірності розвитку її пам'яті, уяви, мислення та інших видів психічної діяльності; наголосив на тому, що на цих знаннях будується навчання й виховання.

К.Д. Ушинський у фундаментальній праці "Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології" та інших публікаціях загострював увагу на тому, що від правильного виховання залежить майбутнє як окремої людини, так і людства в цілому, тому найважливішим фактором удосконалення суспільства є, на його думку, формування духовності особистості. Учений прагнув розв'язати суперечності, які містяться в самій людині: її матеріальна й духовна природа. Основне завдання освітньої системи педагог убачав у тому, щоб привести в належну рівновагу тілесні та душевні прагнення, а потім душевні розвинути так, щоб вони власною силою своєю узяли перевагу над тілесними.

У своїй педагогічній концепції педагогічної антропології учений наголошував, що основною умовою реалізації антропологічних ідей є єдність навчання й виховання. У статті "Три елементи школи" (1867), аналізуючи співвідношення виховання та навчання в різних європейських школах, К.Д. Ушинський показав, що розрив між цими процесами загострює суперечність усього педагогічного процесу, позбавляє його цілісності й ефективності. Вдаючись до критики освіти інших країн щодо єдності й розбіжності завдань навчання й виховання, учений таким чином висловив незадоволення офіційною педагогічною доктриною відомства освіти в Російській імперії, зорієнтованою на запозичення "педагогічних інновацій" з німецької педагогіки та шкільної практики [4].

Вивчення творів педагога свідчить про те, що К.Д. Ушинським розроблено комплекс найважливіших засобів виховання з позиції антропологічних ідей у певній послідовності: гра, праця, навчання. Варто відзначити, що у визначеній послідовності праця передує навчанню. Краща спадщина, яку треба залишити дітям, – це любов до праці та вміння працювати. Тому одне з найважливіших завдань виховання – це надати можливість вихованцеві знайти собі корисну працю у світі й запалити його невгасимою жадобою до праці. "Я люблю діло за ради діла і працю за ради праці", – ці слова любив повторювати К.Д. Ушинський. Усім своїм життям він давав зразок невгасимої натхненної праці [5, с. 245].

Під вихованням він розуміє цілеспрямований та систематичний вплив на тіло, душу й розум дитини з метою прищеплення їй якостей здорової, розумної, моральної, релігійної, національно свідомої, творчо ініціативної, культурної людини. Видатний педагог наголошує, що без особистого впливу вихователя на вихованця справжнє виховання неможливе: "Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характер може формувати характер" [5].

Найважливішим завданням початкової школи К.Д. Ушинський уважав моральне виховання, висловлюючи переконаність, що "вплив моральний є головним завданням виховання, значно важливішим, ніж розвиток

розуму взагалі, наповнення голови знаннями й роз'яснення кожному його власних інтересів" [4, с. 431].

Актуальними вважаємо й переконання К.Д. Ушинського, що за антропологічними ідеями в змісті початкового навчання відповідальне місце повинно посідати природознавство. Школа зобов'язана внести в життя основні знання з природознавства. Логіка природи простіша, очевидніша та дужча від логіки класичних мов; логіка природи – найдоступніша й найкорисніша логіка для дітей. Природничі знання, які базуються на відчуттях, більше, ніж інші знання, сприяють розвиткові розумових здібностей дітей та мають велике значення в практичному житті дітей.

На думку педагога, щоб виховати людину, необхідно глибоко вивчити й зрозуміти її природу і сутність, осягнути її найогидніші й найвеличніші діяння. Тобто "вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабостями і в усій її величі, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті із своєю совістю; у будь-якому віці, в усіх класах, в усіх станах, у радощах і горі, у величі й приниженні, в розквіті сил і в недузі, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово людської втіхи вже безсиле" [4, с. 207].

У процесі виховання особистості, на думку К.Д. Ушинського, значну увагу потрібно приділяти фізіологічним особливостям. "Читаючи фізіологію, ми на кожній сторінці переконуємося у широкій можливості впливати на фізичний розвиток індивіда… З цього джерела, яке тільки-но відкривається, виховання ще майже не черпало. Коли ми переглядаємо психічні факти, узяті з різних теорій, нас вражає можливість мати ще більший вплив на розвиток розуму, почуття і волю людини і так само вражає нас мізерність тієї частки цієї можливості, яку вже використало виховання" [4, с. 207–208].

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що вітчизняний педагог К.Д. Ушинський визначив мету педагогічної антропології: гармонізувати матеріальну й духовну частини життя людини в довкіллі. Згідно з антропологічними ідеями великого педагога мета освіти передбачає вдосконалення природи людини. Досягнення такої мети можливе, на думку просвітника, за умови вивчення культурних витоків педагогічних явищ, механізмів формування психічних утворень у процесі загального розвитку людини, єдності навчання й виховання, педагогічної теорії та практики.

Подальшого аналізу потребують способи практичного втілення антропологічних ідей К.Д. Ушинським у дитячій навчальній і дозвіллєвій літературі, вивчення тенденцій розвитку антропологічних ідей у послідовників славетного педагога.

Література

1. Ваховський Л.Ц. Антропологізм як провідний принцип педагогіки К. Ушинського [Електронний ресурс] / Л.Ц. Ваховський. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzspp/2009_4/statti/3.html (назва з екрану).

2. Довбня В.М. Проблема людини у філософській антропології Костянтина Ушинського [Електронний ресурс] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.05 / В.М. Довбня. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський нац. ун-т, 2003. – Режим доступу: www.lib.ua-ru.net/diss/cont/29580.html (назва з екрану).

3. Рогова О.Г. Чинники духовно-морального виховання за антропологією К.Д Ушинського [Електронний ресурс] / О.Г. Рогова. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Fkzh/2010_34/Rogova.pdf (назва з екрану).

4. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський // Ушинський К.Д. Твори : в 6 т. / К.Д. Ушинський. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во, 1954. – Т. 1. – С. 33–49; 43–103; 110–126; 148–165; 168–196; 207–208; 431.

5. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : у 6 т. / К.Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1982. – Т. 1. – 339 с.

МАРТИНЕНКО І.І.

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ НАУКОВЦІВ ТА МИТЦІВ СЛОБОЖАНЩИНИ XIX СТ.

Сучасні державотворчі процеси, що відбуваються в Україні, торкнулися не тільки найважливіших питань політичного й економічного розвитку, а і проблем розбудови національної освіти, головним завданням якої повинно стати формування нової генерації молоді, особистісними якостями якої стануть працелюбність, творчість, високорозвинута громадянськість, соціальна зрілість, здатність до трудових та героїчних подвигів в ім’я України. Вирішення вищезазначених проблем пов’язане із систематичним науковим вивченням нагромадженого досвіду, оскільки врахування досягнень і помилок у ретроспективному огляді дають змогу вдосконалити шляхи побудови гармонійної системи національної освіти в незалежній Україні.

У низці методів, які використовують історики педагогіки, важливе місце посідає історіографічний аналіз, що покликаний показати, як проходив розумовий процес у ході дослідження проблеми через праці різних учених; чи було в ньому поглиблення, приріст теоретичного і фактологічного знання про об’єкт дослідження, чи спостерігалися повороти назад.

Мета статті – дослідити історіографію проблеми національної освіти учнівської молоді у творчій спадщині науковців та митців Слобожанщини XIX ст.

Дослідження розвитку ідеї національної освіти в спадщині видатних представників науки та мистецтва Слобожанщини XIX ст. вимагало опрацювання значного масиву наукової літератури, яку умовно можна розподілити на три групи, першу з яких становлять загальнотеоретичні праці з історії України; другу – дослідження науковців, які висвітлюють сторінки боротьби прогресивної інтелігенції за розбудову вітчизняного шкільництва в різні історичні часи; третю – дисертації, предметом вивчення в яких стали напрями, форми та інші аспекти реалізації ідеї розбудови національної системи освіти в діяльності видатних діячів освіти, науки та культури

України в цілому й Слобожанщини зокрема впродовж періоду, що вивчається. У свою чергу, зазначені групи наукових джерел доцільно розглядати з урахуванням часу їх появи на науковому просторі, а саме: праці, які з'явилися в науковому обігу в дореволюційний період; розробки, які були видані за радянських часів, і, нарешті, наукова література сучасного періоду. Це дало можливість показати досліджуване явище фронтально, крізь призму його оцінок представниками різних епох.

У процесі наукового пошуку виявлено, що вперше боротьба вітчизняної інтелігенції за розбудову національної освіти знайшла відображення на сторінках дореволюційної літератури. Це праці видатних вітчизняних істориків Д. Багалія, М. Грушевського, Д. Донцова, І. Крип'яковича та ін. У переліку наукових розвідок вищезазначених учених передусім слід назвати працю М. Грушевського "Нариси історії українського народу", у якій учений розробив періодизацію процесу українського відродження XIX ст. у контексті утвердження національної свідомості. Науковець виділив три стадії цього процесу: перша – провансальська – охоплює період з початку XIX ст. до утворення Кирило-Мефодіївського братства і характеризується поглибленим етнографічно-історичним інтересом тодішньої інтелігенції до народного побуту. Друга – період діяльності "братчиків" до і після їх арешту (40–70-ті рр. XIX ст.) – характеризується соціалізацією українства, тобто усвідомленням і розробкою інтелігенцією соціально-економічних, соціально-політичних та культурно-соціальних завдань розвитку українського суспільства. Третя – з 80-х рр. XIX ст. (термінологічного визначення немає) примітна тим, що національний рух "переводить" українську справу з утопічної всеслов'янської федерації на ґрунт реальних відносин на всій території українських земель під владою Російської та Австро-Угорської імперій, спрямовується на забезпечення українському громадянству вільного та успішного розвитку як нації [2]. З огляду на проблему, що вирішується, значний інтерес також становлять праці І. Лисяка-Рудницького "Нариси з історії нової України", Д. Дорошенка "Нарис історії України", О. Субтельного "Україна. Історія", у яких українська історія XIX ст. подається як історія країни і народу та національного руху, які тісно переплітаються між собою.

До другої групи джерел ми зараховуємо праці педагогів-просвітян, які активно виступали за необхідність розбудови національної освіти, побудови навчання та виховання у школі на основі рідної української мови – "Нова школа", "Позашкільна освіта" (С. Русова), "Національне виховання", "Національність і національна школа", "Ґрунтовні принципи народної школи", "Проект української школи" тощо (Я. Чепіга), "Історія освіти в Україні" (С. Сірополко) тощо.

У контексті дослідження обраного історико-педагогічного явища привертає увагу й розробка видатного вітчизняного педагога, історика М. Драгоманова "Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії", в якій викладено думки щодо необхідності й організаційних засад розвитку народного українського шкільництва; наведено порівняльні дані

із Західною Європою та Росією. Особливу значущість набуває також праця професора Харківського університету М. Сумцова "Малюнки життя українського народного слова", в якій учений здійснив науковий дослід "історичного розвою української мови із злучених з ним політичних, суспільних і побутових обставин". Зазначимо, що вищеназвані праці, які написані на основі значної кількості цінних матеріалів, більшість яких втрачена, становлять особливий інтерес для сучасних педагогів та істориків педагогіки.

Аналіз історико-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що в період 20–80-х рр. XX ст. національне трактувалося як ідентичне соціалістично-радянському, партійно-класовому, інтернаціональному. Власне конкретно-національне, українське, не могло розглядатися інакше, ніж на фоні чи крізь призму загальносоціалістичного і радянського. А інтернаціоналізм декларувався як суто політичне гасло, у світлі якого суб'єктом інтернаціоналістських відносин виступали головним чином великі групи людей – класи, соціальні верстви, нації, народності [4, с. 6].

Головним завданням радянської школи та педагогічної науки, як відомо, було "виховування в дусі пролетарського інтернаціоналізму, в дусі безмежної відданості соціалістичній Батьківщині, ідеалам комунізму". Такий "пролетарський інтернаціоналізм" у розумінні ідеологів марксистсько-ленінського вчення розумівся як "…боротьба проти націоналізму, шовінізму, космополітизму, національної замкнутості, вузькості, відчуженості" [4, с. 5–7]. У площині підготовки майбутнього покоління ідея виховання у дусі інтернаціоналізму знайшла яскраве вираження у працях В. Леніна, у яких наголошувалося, що для того, "щоб бути соціал-демократом інтернаціоналістом, треба думати не тільки про свою націю, а вище неї ставити інтереси всіх, їх загальну свободу і рівноправність". Наголосимо, що вищезазначена "ідея інтернаціоналізму" стала провідною для всієї науково-педагогічної літератури радянського часу. Так, Р. Еймонтова, досліджуючи роль студентства у національно-визвольному русі у другій половині XIX ст. у праці "Російські університети на рубежі двох епох", підкреслює, що в "буржуазно-ліберальному українському русі помітно відчувався націоналістичний струмінь". "Учасники гуртка Антоновича з властивими їм націоналістичними захопленнями, – зазначає дослідниця, – вважали, що викладання повинне здійснюватися виключно українською мовою. Драгоманов і деякі інші, визнаючи важливе значення російської культури, бачили в російській мові і літературі дієвий освітній засіб і для українських шкіл". Українським революційним демократам, стверджує Р. Еймонтова, навпаки, була чужа національна обмеженість і характерне прагнення до співпраці з російськими і польськими революціонерами [9, с. 297].

Такої самої думки дотримувався і авторський колектив "Нарисів історії школи і педагогічної думки народів СРСР. Друга половина XIX ст.", яка вийшла під редакцією О. Піскунова у 1976 р. У розділі XV "Школа і педагогічна думка на Україні", виділяючи та характеризуючи напрями руху за народну освіту на Україні, І. Пуха підкреслював, що ідеологи громад,

які створювалися в рамках ліберально-буржуазного націоналістичного напряму (П. Куліш, М. Костомаров та ін.), «…протиставляли український народ російському, відстоювали ідею “безкласовості” української нації, розглядали освіту як засіб примирення “низів” з поміщиками і буржуазією, пропагували ідеї виховання мас у дусі православно-християнської релігії і беззаперечного підкорення “можновладцям”» [6].

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що в дисертаціях, захищених за радянських часів, діяльність української передової інтелігенції, її об’єднань у напрямі національного шкільництва або взагалі замовчувалася, або розцінювалася як реакційна та буржуазно-націоналістична. Отже, наведені вище факти дають змогу стверджувати, що панівна за радянських часів комуністична ідеологія унеможливлювала об’єктивне дослідження історії вітчизняного шкільництва, зокрема проблеми внеску передової української інтелігенції в розбудову національної освіти у XIX ст.

Проведений науковий пошук свідчить, що початок 90-х рр. XX ст. позначився виходом у педагогічній періодиці низки публікацій, у яких порушувалося питання розбудови національної школи, національної освіти, наголошувалося на значущості формування національної самосвідомості молоді тощо, серед них: “Українська національна школа в регіоні”, “Проблеми національної самосвідомості молоді”, “Концепція української національної школи і проблеми викладання історії” тощо. Автори вищезазначених публікацій (М. Антонець, Ю. Тараненко, О. Юрловський, М. Ярмаченко та інші) зауважували, що “національна школа має виступати важливим фактором відродження нації, виховання в молоді почуття національної самосвідомості й гідності, активним засобом боротьби з національним нігілізмом…”, зауважували, що “лише демократична, гуманна національна школа може виховати людину, здатну забезпечити перебудову українського суспільства, … його рух шляхом прогресу” [8], підкреслювали, “…що найчастіше сприятливе підґрунтя для деформації у міжнаціональних відносинах, проявів національного екстремізму та егоїзму створює незрілість національної самосвідомості, непідготовленості до розв’язання національно-культурних проблем” [1]. Зазначимо, що у 1990 р. було прийнято низку важливих законодавчих актів, таких як Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України, Концепція розвитку національної вищої (післясередньої) освіти України, що визначили нові орієнтири розвитку української школи та засвідчили “…нове науково-педагогічне мислення, наявність глибоких і невідворотних перебудовчих процесів у галузі освіти, вищий рівень суспільної думки, визнання культуротворчої функції школи” [8].

Аналіз стану наукової розробки проблеми свідчить про те, що у визначений нами період досліджуване історико-педагогічне явище знайшло широке відображення в наукових працях загального характеру. У контексті аналізу обраного історико-педагогічного феномену передусім привертають увагу монографії з історії України Я. Грицака, О. Забужко, Я. Ісаєвича, В. Сарбея та інших, у яких аналізуються суспільно-політичні та соціально-

економічні аспекти боротьби українського народу за незалежність, за соціальні та політичні права тощо. Зауважимо, що характерним для цієї групи досліджень є намагання вчених не тільки дати визначення сутності понять "українська ідея", "національна свідомість та самосвідомість", а й визначити та обґрунтувати етапи формування національної свідомості в Україні в різні періоди її розбудови. Аналіз праць вищеназваних учених свідчить про одностайність їхніх думок щодо значущості XIX – поч. XX ст. у процесі становлення національної свідомості українців як культурного феномену, у розбудові основ національної школи та виховання.

Другу групу наукових розвідок, здійснених після проголошення України самостійною незалежною державою, представлено працями історико-педагогічного спрямування П. Ігнатенка, П. Кононенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Римаренко, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін., у яких розкрито концептуальні засади національного виховання.

У контексті аналізу досліджуваного феномену, насамперед, привертає увагу колективна праця "Основи національного виховання: Концептуальні положення", автори якої наголошують, що "національне виховання – це виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій виховній традиції, духовності; національне виховання є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Воно забезпечує етнізацію дітей як необхідну і невід'ємну складову їх соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в дітях рідний народ, увінчує в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй світу. Українське виховання формує з дітей типових носіїв національної культури, творців історичного шляху рідного народу, вірних продовжувачів справ, заповітів батьків і дідів" [5].

З погляду на проблему, що досліджується, заслуговують на увагу й публікації Б. Ступарика, який займався вивченням еволюції ідеї національного виховання в українській педагогіці. Так, у праці "Національна школа: витоки, становлення" вчений наголошував, що національна школа має забезпечити не тільки виховання представника певного етносу, а й має виховати учнів, незалежно від їхньої національної належності, високоінтелектуальними патріотами України, відповідальними за її долю, готовими працювати для її блага і захищати від будь-яких посягань. Навчально-виховний процес у національній школі науковець розглядав як частину глобальної соціально-педагогічної системи, яка виховує нові покоління, від котрих залежатиме доля всієї цивілізації.

В організації навчально-виховного процесу в школі та позаурочний час, як підкреслював педагог, важливо виходити із того, що національна культура є вселюдським надбанням і багатством, а виховний процес у різних типах навчальних закладів повинен утверджувати єдність загальнолюдської і національної культур. Учений на основі глибокого вивчення та аналізу історико-педагогічної літератури дійшов висновку, що "виховання в національній школі має поєднувати виховання для потреб нації, виховання для пот-

реб держави, виховання для потреб всієї людської цивілізації". Аналізуючи проблеми розвитку національної школи Б. Ступарик зауважив, що успіх школи у вихованні свідомих, самовідданих патріотів забезпечується єдністю народної і наукової педагогіки, вітчизняної та світової історії [7].

У переліку праць вищеназваної групи заслуговує на увагу дослідження українського вченого І. Зайченка "Проблеми української національної школи у пресі другої половини XIX – початку XX століття", у якій висвітлено роль преси у формуванні теоретичних основ української національної школи кінця 50-х рр. XIX ст. – 1905 р. [3].

Особливий інтерес становлять і праці сучасних філософів, зокрема, І. Бичка, В. Лутая, М. Возняка, В. Жмира, М. Лука та інших, у яких висвітлено філософські аспекти проблеми національного виховання.

Третя група науково-педагогічних джерел сучасного часу представлена дисертаціями, предметом вивчення яких виступила науково-педагогічна, громадсько-просвітницька та мистецька діяльність видатних діячів культури, освіти і науки України періоду, межі якого збігаються з обраними нами. Зауважимо, що цю групу доцільно поділити на три частини: першу з них становлять історико-педагогічні праці, автори яких досліджують проблему формування громадянськості, національної свідомості та самосвідомості молоді різних типів освітніх закладів та різних вікових груп в Україні у рамках визначеного нами хронологічного періоду. Це розробки М. Чепіль, Н. Мещерякової та ін. Учені розкривають загальнотеоретичні питання й надають історичну панораму становлення проблеми формування національної свідомості в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст., висвітлюють суспільно-політичні та культурно-освітні передумови формування національної свідомості в дітей та молоді різних регіонів України, виділяють етапи розвитку теорії і практики формування національної свідомості, розкривають зміст виховної діяльності школи та висвітлюють роль сім'ї, церкви і громадських організацій у формуванні національної свідомості учнівської молоді досліджуваного періоду.

Другу частину вищезазначеної групи утворюють праці Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Побірченко та інших, у яких аналізується діяльність вітчизняних громадських організацій, наукових товариств, освітніх комітетів, дія яких припадає на другу половину XIX – початок XX ст.; у контексті національної освіти і виховання учнівської молоді. Так, учені розкривають інтелектуальні пошуки української педагогічної громадськості зазначеного періоду у вирішенні проблеми надання освіти для дорослого населення, наголошуючи, що пріоритетною тенденцією теорії і практики освіти дорослих того часу була національна ідея; аналізують публіцистичну спадщину багатьох відомих українських діячів досліджуваного періоду. Крім того, в їхніх дослідженнях висвітлено культурно-національний характер педагогічної і науково-просвітницької діяльності громад; визначено головні позиції громадівців щодо розвитку національної освіти в Україні.

Третя частина праць представлена дисертаціями історико-педагогічного спрямування, предметом вивчення яких виступила науково-пе-

дагогічна, громадсько-просвітницька та мистецька діяльність видатних діячів культури, освіти і науки Слобожанщини XIX – початку XX ст. Це дослідження С. Золотухіної, О. Кін, О. Мартиненко, О. Микитюка та інших, в яких доведено, що С. Миропольський, О. Потебня, М. Сумцов та багато інших видатних вітчизняних педагогів, учених, громадських діячів, письменників проблему національної освіти і виховання учнівської молоді зараховували до першочергових. Протягом тривалого часу всі вони неодноразово звертали увагу на потреби української школи і не тільки критикували антидемократичну політику уряду царської Росії, а й були активними діячами відродження національної школи.

Висновки. Таким чином, проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що для багатьох історико-педагогічних досліджень феномен розвитку проблеми національної освіти учнівської молоді у творчій спадщині видатних діячів науки та культури Слобожанщини XIX ст. ще не став предметом наукового вивчення. Знайдені джерела, які умовно можна поділити на три групи, не розкривають головних положень та особливостей розвитку досліджуваного явища та мають певні недоліки.

Література

1. Антонець М. Проблеми національної самосвідомості молоді / М. Антонець // Радянська школа. – 1991. – № 2. – С. 5–9.
2. Грушевский М. Очерки истории украинского народа / М. Грушевский. – Киев : Либідь, 1990. – 490 с.
3. Зайченко І.В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини XIX – початку XX століття : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / І.В. Зайченко. – К., 1996. – 414 с.
4. Заслуженюк В. Інтернаціональне виховання в школі / В. Заслуженюк. – К. : Радянська школа, 1975. – 140 с.
5. Основи національного виховання: Концептуальні положення / В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергійчук та ін. – К., 1993. – Ч. 1. – 152 с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / [Ш.И. Ганелин, Л.Д. Голубковских, П.В. Горностаев и др.] ; отв. ред. А.И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – С. 381–382.
7. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення / Б.М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
8. Тараненко Ю. Концепція української національної школи і проблеми викладання історії / Ю. Тараненко // Радянська школа. – 1991. – № 3. – С. 70–75.
9. Эймонтова Р. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической / Р. Эймонтова. – М. : Наука, 1985. – 349 с.

МАТВЄЄВА О.О.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ПРАДАВНІХ ЦИВІЛІЗАЦІЙ

Актуальність теми статті зумовлена тим, що в наш час зростає увага учених та практиків-педагогів до використання процедур педагогічної діагностики в освітньому процесі. Сучасна наукова література розглядає педагогічну діагностику як компонент професійної педагогічної діяльності,

як відносно самостійну сферу освітньої практики. На думку багатьох науковців, вона покликана забезпечити різнобічний вимір та оцінювання стану педагогічного процесу, його результатів, виявити позитивні й негативні тенденції розвитку освітніх установ і систем, окреслити проблеми й утруднення, які вимагають подолання. Але для того, щоб використовувати процедури педагогічної діагностики в освітній практиці, необхідно систематизувати діагностичні ідеї, теорії, прийоми та методи, показати їхнє місце в історичному контексті освіти й педагогіки.

Аналіз ступеня розробленості питання свідчить, що системні дослідження в галузі історії педагогічної діагностики майже не проводилися, а публікації з окремих питань і короткі історичні екскурси теоретиків педагогіки й психології не відтворюють цілісної картини розвитку педагогічної діагностики.

Питання про відокремлення історії педагогічної діагностики як структурного підрозділу діагностико-педагогічних знань було порушено К. Інгенкампом, який у підручнику педагогічної діагностики описує історичні причини незадовільного стану атестаційної практики в Німеччині та Європі XX ст. й відзначає її консервативність [4, с. 13–17]. Вітчизняні автори підручників і навчальних посібників з історії освіти питання історії педагогічного діагностування не роблять предметом спеціального розгляду.

Найбільш повно питання історії педагогічної діагностики як самостійного напряму досліджень у сфері діагностичної проблематики були порушенні Є.О. Міхайличевим, який дав короткий огляд історії розвитку ідей і практики педагогічної діагностики від фараонів до 1980-х рр. Пізніше ці ідеї набули розвитку в його наступних публікаціях. Істотний внесок у вивчення історії педагогічної діагностики зробила своїми працями Г.Ф. Карпова, яка докладно проаналізувала діагностичну практику в контексті експериментальної педагогіки, педології та її заборони.

Історико-діагностичний аспект висвітлений у педагогічних дослідженнях різної предметної спрямованості: при розгляді еволюції підходів до тестування профпридатності (А.Г. Бермус), при обґрунтуванні освітньої кваліметрії й системи кваліметричного моніторингу в управлінні якістю освіти на основі тестового контролю (І.Ф. Єфремова, С.О. Сафонцев), при розробці організаційно-управлінських аспектів діагностики виховання (Л.Л. Кравцов), при побудові тестової системи контролю в конкретній освітній області (Н.А. Раннєва) тощо.

Метою статті є звернення до досвіду минулого освітньої практики прадавніх цивілізацій у її спрямованості до становлення форм, методів та прийомів контролю за засвоєнням знань, що відігравали в ті часи діагностичну роль.

У *рабовласницькому суспільстві*, коли навчання та виховання оформилися як специфічні й самостійні сфери діяльності, визначення їх ефективності становило одне зі значущих педагогічних завдань. Дослідження історичних джерел дає чимало прийомів, способів і засобів для оцінювання, аналізу й узагальнення інформації про виховання та навчання юнацтва.

Носіями знань у цивілізаціях *Прадавнього Сходу* були жерці. Однак сучасні уявлення про обсяг їх знань досить приблизні через мізерність і фрагментарність джерел цих цивілізацій, які дійшли до нашого часу. Відомо, що храмові жерці в державах Прадавнього Сходу поряд із сакральними й лікарськими функціями завжди виконували педагогічні. Вони були організаторами й учителями шкіл усіх рівнів – від придворних до провінційних храмових, які готували переписувачів, – місцевий адміністративний апарат. Таким чином, жерці повинні були задовольняти суворі вимоги щодо їхніх знань, умінь і навичок, інакше їх не допускали до професії й не приймали в асоціації.

У *Месопотамії* жерці (“халдеї”) були універсальними вченими, які володіли знаннями з психології, астрології, математичними обчисленнями. Так само вони повинні були добре орієнтуватися в широкому спектрі ознак для пророкування подій, писати звіти про них, уміти, спираючись на зібраний фактичний матеріал, тлумачити сновидіння, знамення.

Ще однією професією, пов’язаною з навчанням на Прадавньому Сході, були *переписувачі*. Змістовний аспект програми підготовки переписувача включав велику кількість різноманітних дисциплін: оволодіння арифметичними діями й умінням вимірювати поля, ділити майно, володіти мистецтвом співу та гри на музичних інструментах, розбиратися в різних матеріалах, тканинах та інших товарах, у сортах глини, формах табличок для різних потреб. Можна сказати, що це були перші відомі стандарти освіти.

Елементи діагностики присутні у вимогах до результатів навчання й відбору для навчання переписувачів у храмових школах. Відбір підлітків-кандидатів для вступу в колегію здійснювався в результаті індивідуальних і колективних спостережень за якістю виконання різного роду практичних завдань. При доборі контингенту для навчання майстерності переписувачів велику роль відігравало оцінювання аналітичних здібностей і пошукових умінь претендентів. Ураховували походження, фізичну досконалість і раніше здобуту освіту. Як уважає А.Л. Опенхейм, можливо, існували іспити й відбірний конкурс, оскільки професія була престижною, відкривала великі можливості для кар’єри й добре оплачувалася [5, с. 80–222]. Для учнів у храмових школах головним критерієм оцінювання знань була точність відтворення ритуальних формул, як словесних, так і рухових, втілених у послідовності виконання обрядів. Насамперед, перевіряли *механічну пам’ять*. Критеріями діагностики й оцінювання поточних знань були точність копіювання табличок, у тому числі за допомогою спеціальних “прописів”, завчання напам’ять вимови й читання різних рядів і комбінацій знаків та користування довідниками, а для більш високої кваліфікації – уміння їх створювати. При цьому традиційною в підготовці переписувачів була двомовність ведення записів (шумерською та аккадською мовами) із синхронним перекладом.

У *Прадавньому Єгипті* епохи фараонів освітня практика суттєво не відрізнялася від Месопотамії. При храмах діяли школи різних щаблів: як

для підготовки переписувачів і дітей знаті й чиновників, так і вищого рівня, у яких найбільш важливі знання передавалися шляхом учнівства тільки майбутнім жерцям вищого рангу. Значна частина вільного міського населення знала грамоту, особливо ремісники, що працювали на будівництві, в скульптурних і збройних майстернях, бальзамувальники. Оволодіння елементарною грамотою вимагало засвоєння близько 650 основних ієрогліфів у нижчій школі при храмовім господарстві. В основному навчання будувалося на відтворенні слів учителів та ієрогліфів, розрахунків математичного характеру. У школах для підготовки жерців вищих категорій вивчали не тільки історію, міфологію й основи політики та господарювання, а й спеціальні прикладні інженерні, медичні, астрономічні й астрологічні знання, з якими було пов'язане й музичне мистецтво (кожному із семи тонів відповідала планета) [2]. Результати дослідження В.С. Аванесова свідчать, що в освітній практиці Прадавнього Єгипту *прикладна* діагностика має місце в нижчій школі, де *поточний контроль* відбувався на відтворенні зразків: текстів, ілюстрацій, ритуальних гімнів, і нічим суттєво не відрізнявся від аналогічного контролю в Месопотамії.

Навчання в *Прадавній Індії* так само мало багатоступінчастий характер. Елементарна школа давала основи грамоти, рахунку, міфології й етики поведінки, у школах підвищеного типу, пов'язаних з кастами, філософськими й релігійними течіями навчання піднімалося до високих щаблів посвяти у філософську мудрість самовдосконалення, як фізичного, так і психічного. У культурі індійських арійців з II тис. до н.е. ключовим компонентом освіти були "Веди" ("Знання") – чотири збірники релігійних гімнів, жертовних і магічних формул, описів ритуалів, тлумачень священних текстів. До програми навчання елементарної школи входили збірники притч, байок, легенд: у школах підвищеного типу основним було коментування священних текстів, навчання складних психофізичних вправ, логіки, ораторського мистецтва. Носіями освіти були жерці-браміни, що ділилися на кілька категорій за рівнями посвячення в знання. Поточний контроль за засвоєнням знань здійснювався в ході відтворення по пам'яті учнями слів учителя й у процесі виразного читання. Церемонія освяти в більш високі щаблі знання була не простішою, ніж у Прадавньому Єгипті, особливо, якщо врахувати, що для повного засвоєння всіх Вед було потрібно 48 років [1, с. 134–143].

У *Прадавньому Китаї* освітня практика суттєво не відрізнялася від інших прадавніх центрів цивілізації. Однак система контролю знань відома краще, ніж в інших регіонах, завдяки збереженій китайській класичній літературі. Джерела з історії освіти свідчать, що ще до нашої ери в Китаї існувала практика *екзаменаційної перевірки здібностей і освіченості* претендентів на посаду чиновника. Система іспитів у Китаї була настільки раціональна, що без істотних змін проіснувала більше ніж два тисячоріччя. До претендентів входили тільки випускники шкіл, де строки навчання були досить довгими (в VI ст. до н.е. Конфуцій вчився 10 років). *Контроль за засвоєнням* знань був індивідуальним і дуже суворим. Іспит на чиновниць-

кий чин “з літератури” передбачав складання в умовах повної ізоляції від зовнішнього світу таких творів: трьох текстів-коментарів до священних книг конфуціанства й вірша. Зазвичай витримували іспит не більше ніж 5% кандидатів. При вдалому складанні першого іспиту повторне випробування відбувалося через 3 роки та вимагало для виконання близько місяця. Третій іспит на шляху до вищої чиновницької кар’єри вимагав від здобувача протягом 13 днів скласти оригінальний літературний твір, який відрізнявся б чистотою стилю й витонченістю. Його проводили тільки в столиці. Останнє випробування проходили ті учні, які бажали увійти до складу академії наук у Пекіні й бути найближчими радниками імператора. Ці випробування проводили в імператорському палаці без обмежень у строках. До обов’язкових мистецтв, з яких проводили іспити, належали музика, стрільба з лука, верхова їзда, уміння писати, рахувати, а також знання ритуалів і церемоній. Високо цінували навички віршування “на замовлення” на мотиви відомих мелодій. Під час іспитів ставили каверзні запитання, розбиралися складні казуси. Аналогічні системи випробувань існували *в Японії, Кореї та Індокитаї,* зокрема, у В’єтнамі, вони були багатоетапними й багаторівневими за своїм характером, різними за обсягом і ступенем складності. У *Шумері* для відбору учнів, найбільш здатних до математики, розробляли спеціальні контрольні завдання, наприклад, на вирішення квадратних рівнянь.

В еллінсько-римському світі аналіз освітньої й діагностичної практики в хронологічному плані доцільно починати зі *спартанської системи виховання,* оскільки вона відображала типову ситуацію в Елладі докласичного періоду. Аналіз джерел свідчить, що вона була більш суворою та жорстокою, ніж у всій іншій Елладі, і, хоча викликала заздрість сусідів своєю ефективністю, більш цивілізованими сусідами не приймалася. Ця система повністю контролювалася державою в особі старійшин-геронтів, які самі брали участь у вихованні, розповідаючи про традиції, історію, релігію, подвиги героїв.

Із семи років хлопчиків відбирали від батьків і поєднували в *іли* – невеликі військово-спортивно-навчальні групи, що входили як структурні підрозділи в більші (до 180 осіб) різновікові загони підлітків – *агели.* Дітей приводили на обов’язкові спільні обіди зі старими воїнами – *сиситії* – щоб вони слухали бесіди старших і звикали до них, а також до жартів і глузування, що супроводжували ці бесіди. Греки вважали, що такі заходи виховують дотепність і витримку. Діти вчилися тримати в таємниці все, що відбувалося, тому відомості про спартанську систему освіти нечисленні.

Недбайливому або ледачому було практично неможливо сховатися від критики й покарань старших при тотальному соціальному контролі в Греції. Педеопи відбирали для безпосереднього керівництва агелою найбільш розумного й сміливого – *ірена* – того, хто вже більше ніж рік як вийшов з дитячого віку. Їхніми помічниками, майбутніми іренами, називали найстарших хлопчиків. Дванадцятирічний ірен керував своїми підлеглими в потішних боях, які постійно розігрували, щоб привчити до військової ди-

сципліни й відваги. Через ірена, але не тільки, здійснювали поточний контроль за поведінкою вихованців.

Система педагогічного контролю в Прадавній Греції була продуманою й тотальною. Для індивідуального контролю вихованості в агелах у дітей були індивідуальні наставники з дорослих воїнів, які несли моральну й реальну відповідальність за якість підготовки. Якщо підшефний виявляв у бійці або боротьбі страх, накладали штраф на наставника. Ірени також виконували контрольно-діагностичні функції. Мова спартанців повинна була відрізнятися стислістю, влучністю проникнення в суть і дотепністю. Ірен часто карав дітей у присутності старих і влади, щоб вони могли бачити, за яку справу й наскільки правильно він їх карає. Під час покарання йому не заважали, але коли діти розходилися, з нього стягували, якщо він покарав суворіше, ніж слід, або якщо, навпаки, зробив надто м'яко й поблажливо [1, с. 109–111].

Підсумкові іспити завершували подвійним випробуванням – нещадним пороттям перед вівтарем Артеміди, під час якого випробуваний без найменшого стогону повинен був переносити біль, й участю в *криптіях* – таємних убивствах найдужчих і сміливих ілотів (державних рабів Спарти). Так загартовувалася безжалісність майбутнього воїна. Сувора система контролю за підготовкою до майбутнього військового життя формувала дисциплінованого й холоднокровного воїна, який вміє стримувати свої емоції, здатного пробігти в озброєнні десятки кілометрів і зберегти свою боєздатність, спостережливого, мовчазного й дотепного. Як пише А. Тойнбі, історія педагогіки не знає більш твердої системи тотального багаторівневого контролю за молоддю: регулярний контроль старійшин і наставників-ветеранів плюс індивідуальне наставництво, кураторство [6, с. 207].

Значно більше даних дійшло до нас про системи освіти в *полісах Еллади й у Римі* класичного періоду. Характерною рисою держав Еллади класичного періоду, а потім і Рима, було розуміння освіти як загальнокультурного надбання вільного громадянина, на відміну від професійної підготовки й діяльності вільнонайманця або зневажуваних і обмежених у правах іноземців, із середовища яких нерідко виходили вчителі.

У державах Еллади не обмежувалася кількість дітей вільних громадян, що навчалися в початковій школі. Поліс фінансував з муніципальних засобів учителя початкової школи для бідних, виділяв для занять у гімнасії алеї, зали й портики храмів, доручав найбільш шановним і освіченим громадянам обов'язки *гімнасіархов* – улаштовувачів гімнасії й організаторів змагань та свят у них. У цьому плані філософські школи, які були не формальними структурами зі статутом, планом роботи й внутрішнім режимом, а, скоріше, співтовариствами друзів і учнів, та мали свої джерела існування, викликали побоювання у влади, і нерідко зазнавали гонінь під ідеологічними приводами.

В Елладі до н.е. якість і обсяг знань, одержуваних учнями, варіював залежно від кваліфікації вчителів. Учителі початкових шкіл, оплачуваних муніципальною владою, були здебільшого бідняками. У греків вони не викликали поваги як особи, які займаються найманою працею.

У *гімнасіях* не було твердої системи відбору або відсівання. Ці питання вирішували за домовленістю учнів і їх наставників за участю батьків. Для практики спілкування з аудиторією, засвоєння стилів мови, доцільних манер публічного виступу вчитель часто виводив своїх вихованців послухати ораторів на судових процесах або під час обговорення важливих суспільних справ. Школа Еллади не була закритим навчальним закладом, як храмова школа Сходу або монастирська школа середньовічної Європи. Вільний городянин, який проходив поблизу, вслухавшись у повчання шкільного вчителя, міг вступити в бесіду й давати свої коментарі.

У більшості полісів Еллади навчання грамоти будувалося на вивченні поем і гімнів Гомера, байках Езопа, або на основі *завчання* законів і мелодій. Поряд з механічним завчанням практикувалося *коментування текстів* учителем граматистом у початковій школі. Як навчальні посібники з діалектики й етики в період III–V ст. використовували компіляційні твори на подобі праць Діогена Лаертського "Про життя вчених і вислови знаменитих філософів", наповнені фрагментами, що легко запам'ятовуються цитатами з кращих діалогів [3].

Система контролю за поведінкою, навчання й розвитку школярів в Елладі була багатопланова. У містах-полісах Прадавній Греції існувала офіційна система *соціального контролю за змістом освіти* й меншою мірою *методів навчання, що застосовувалися.* Це відбувалося тому, що в більшості випадків вони були однотипні через низьку кваліфікацію вчителів і їх невисокий статус. Засобами соціального контролю над школами були прийняті в Прадавній Греції, а пізніше й у Римі, постійні відвідування дорослими шкіл граматика, кіфариста, але особливо *палестр* (шкіл боротьби) і *гімнасіїв* (середньої школи). Тут вони разом з учнями брали участь у різних змаганнях і могли оцінити педагогічну майстерність та ерудицію наставника, що позначалося на кількості бажаючих навчати в цих школах своїх дітей, на рівні оплати й престижу вчителя.

В Афінах соціальним наглядом за школами займалися спеціальні комісії *софропистів,* у Спарті – старійшини-геронти, у Римі – муніципальна влада й *цензори* – високоавторитетні члени Сенату, що вважалися зразками чесноти. В імператорському Римі III–V ст. функції нагляду за *якістю навчання* виконували також керівники спеціально створених педагогічних колегій – об'єднань станово-професійного характеру.

Дидактичний контроль був спрямований на перевірку знань у початкових школах у ході відтворення учнями заученого й у формі *усних викладів*. Серед самостійних контрольних завдань завершального періоду навчання, наприклад, у школах граматистів в епоху еллінізму застосовували *стилістичні вправи:* розвиток сентенцій, опис характерів і положень гомеровських героїв з коментарями й особистими оцінками учнів. Навчання музики й гімнастики проходило шляхом суворого *відтворення зразків.* Для завчання й контролю за відтворенням греки використовували *класифікаційні схеми* [3, с. 466]. Так само у дидактичній літературі Еллади в старшій школі була представлена для вивчення форма сократівського

(платонівського) діалогу, яка мала складну типологію. Учень гімнасія повинен був "на випуску" володіти всіма видами діалогу, уміти оцінювати свої й чужі виступи, знаходячи в них сильні та слабкі сторони.

Для тренінгу у вправах, необхідних майбутньому ораторові, філософ Івбулід Мілетський розробив ряд *діалектичних завдань* для перевірки розвинутості *логічного мислення* учнів. Вони мали успіх і в пізній античності, і в епоху Середньовіччя, зберігшись до наших днів. Як *засіб підсумкового контролю* використовували публічні змагання учнів у присутності старших, у тому числі знаменитих людей міста, з нагородженням вінками й призами. Для кращого *засвоєння й контролю знань* у Прадавній Греції використовували віршовані філософсько-світоглядні загадки [3, с. 161]. Постійними *формами закріплення й перевірки знань* у старшій і вищій школі були *філософські (сократовські) бесіди, диспути* на морально-етичні, політичні, космогонічні теми.

У період з III ст. до н.е. до III ст. н.е. в античному світі затвердилася навчальна система "повної" освіти, що включала "Сім вільних мистецтв": граматику, риторику, діалектику, арифметику, музику, геометрію, астрономію. У рамках цієї системи *контрольно-діагностичні форми* доповнювалися *імітаційними судами* над вигаданими особами, політичними діячами минулого або літературними героями, з імітацією захисту й обвинувачення. Учні в таких диспутах-судах писали й потім виголошували промови привселюдно.

Висновки. Таким чином, у переліку діагностичних підходів і засобів контролю за результатами освітньої діяльності в практиці *прадавніх цивілізацій* мали місце:

а) *як засоби "вхідного" й поточного контролю:* аналіз практичних дій учня за більш-менш чіткою програмою; перевірка знань у запитально-відповідній усній і письмовій формі під час індивідуальної або групової співбесіди; перевірка точності відтворення текстів, мелодій, складних ритуальних дій в офіційних церемоніях; евристичні бесіди, які коректують помилкові судження й знання учня; перевірка навичок письма за допомогою стандартних прописів, усного й письмового рахування; виклад учнями змісту тексту (трагедії, комедії, історичного твору);

б) *як засоби рубіжного й підсумкового контролю*: завдання, виконувані як індивідуально, так і в змаганнях у процесі ініціації; аналіз учителем разом з учнями реальних або умовних ситуацій із суспільно-політичної та юридичної практики; діагностико-тренінгові вправи з прямого й зворотного перекладу текстів; коментування літературних і політичних текстів з різних рольових позицій з наступним граматичним, етико-філософським і політологічним розбором; переробка віршів у прозу й навпаки; уміння писати звіти й самостійні "авторські твори" на задані теми у встановлений термін відповідно до чітко сформульованих вимог; публічні мови й участь у диспутах.

Література

1. Вильман О. Дидактика как история образования в ее отношениях к социологии и истории образования : в 2 т. / О. Вильман. – М. : Типогр. Г. Лисснера и А. Гешела, 1904. – Т. 1. – 471 с.

2. Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса / Н.К. Голубев. – Л., 1988. – 156 с.
3. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский. – М. : Мысль, 1986. – 571 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
5. Оппенхейм А.Л. Древняя Месопотамия / А.Л. Опенхейм. – М. : Наука, 1980. – 328 с.
6. Тойнби А. Постижение истории / А. Тойнби. – М. : Прогресс, 1991. – 720 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

ХІЛІАЗМ ЯК ПРОВІДНА РЕЛІГІЙНА ТЕЧІЯ У ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКІВ II–III СТОЛІТЬ

У II–III ст. з'являється ряд різних релігійних систем. Серед них провідною є течія богослов'я хіліазм. Першими свідченнями про нього є: Вознесіння Ісаї, Послання Варнави, Книга Ювілеїв тощо.

Розглядаючи різні релігійні течії II–III ст., ставимо за ***мету*** виділити найсуттєвіші риси одного з провідних учінь – хіліазму, вирішуючи такі завдання: звернутися до наукових та документальних джерел, в яких містяться свідчення про названу релігійну течію; виокремити спільне й відмінне в творах християнських мислителів та діячів – захисників Церкви II–III ст. – Юстина, Іринея Ліонського, Іполита та Тертуліана.

Виникнення хіліазму вивчали У. Барклі, С. Булгаков, В. Валько, Ж. Даніел, К. Керн, М. Оксюк, А. Падовезе, М. Поснов, А. Фокін, А. Цігенаус та ін. [1–10].

Їх цікавили різні аспекти означуваної проблеми. Однак усі вони наголошують на думці, що апокаліптична література виникла через складні політичні ситуації в тогочасному суспільстві. Стародавні релігійні легенди, на переконання дослідників, мають багато месіанських хіліастичних впливів.

Перші згадки про зародження хіліазму як провідної релігійної течії знаходимо в Старозавітніх біблійних текстах та апокрифах, які просякнуті апокаліптичними та есхатологічними елементами. До хіліастичних книг належать Єзетея 36-40, Еноха 4, Даниїл 7, Апокаліпсис Варуха та ін. Есхатологічний підхід у старозавітніх писаннях був зумовлений різними причинами релігійного, соціального характеру. Хіліастична течія характеризується такими рисами, як: символічність та метафоричність певних образів, за допомогою яких іде пояснення поглядів прибічників хіліазму. Література, що відбивала їх світоглядні установки, формувалася протягом трьох століть – після повстання Маккавеїв (168 р.) та після повстання Бар-Кохби (130 р.). У Старозавітних писаннях провідною темою було відновлення Єрусалиму як святині, що послужить єднанню ізраїльського народу, який живе у роздріб невеликими групами. Все життя ізраїльтян було пов'язане із постійною надією на кращі часи, що закріплювалося релігійними переконаннями.

Юдейська есхатологія має два головні напрями: месіанський – характеризує прихід Месії, хіліастичний – поява нових часів та Його царства. У цьому царстві Ізраїлю належить визначне місце між усією спільнотою.

Одним із основних текстів Нового Завіту, що говорить про хіліастичне царство, вважається Одкровення Йоана Богослова, написане в кінці першого століття в Ефесі. За словами науковців, назване джерело є важливим біблійським документом, на якому побудоване майже все вчення Отців про хіліазм. В Йоановому Апокаліпсисі засуджуються всі, хто аморально поводився, здійснив злочин, говорив неправду.

Свідченнями про хіліазм у II–III ст. є: Вознесіння Ісаї, де вміщено опис парусії; послання Варнави, де згадується сьоме тисячоліття; Книга Ювілеїв, в якій розповідається, що людина в час існування раю повинна була прожити тисячу років, а через власну грізність не зуміла цього осягнути.

Іншим представником хіліазму є Папій – родоначальник його азійського напряму. Під азійським хіліазмом розуміємо його формування богословами азійського походження. Це Юстин, Папій, Іриней Ліонський. У своєму вченні Папій запозичує багато елементів з тексту Вознесіння Ісаї. Апологет зосереджує увагу на темах матеріального хіліазму та буквального розуміння текстів Старого Завіту. Есхатологію Юстина можемо охарактеризувати як *вже і ще ні*. Іншими словами, в його учінні відбувається постійна взаємодія між Божою милістю та людським провидінням. У творах Юстина час парусії є особливо популярний. Він вважає хіліазм правдивим релігійним напрямом, який повинен поширюватися в християнській спільноті. Іншим представником хіліастичної течії виступає Іриней Ліонський. Новизною в його вченні є опис надзвичайної плодючості землі. Фактично Іриней посилається на свідчення Папія та старших пресвітерів та коментує їх вчення. У його вченні присутні такі хіліастичні елементи: тисячоліття сьомого дня, новий Єрусалим. Есхатологія Іринея представляє хіліастичну теорію рекапітуляції світу. На його переконання, душа та тіло перебувають у тісному зв’язку й забезпечують гармонію та життєдіяльність цілій людській особі. Іриней заперечує думку грецьких філософів щодо реінкарнації – переселення душ. У його творах можна зустріти багато висловів, у яких ідеться про те, що кожна людина має душу й тіло, а також особистий характер, дарований їй від Бога. Досить цікавим у науці Ліонського Єпіскопа є вчення про рай. Для позначення аду Іриней використовує ще такі назви, як: Гієна, Вічний вогонь, Підземний Тартар. Також дає тлумачення числа 666, коментуючи текст Одкровення, і виводить думку, що це число розкриває справжню суть морського звіра. Він наводить грецьке (ΕΓΑΝΘΑ∑Z), латинське (ΛΑΤΕΙΝΟ∑) ім’я на означення антихриста та припускає, що вони означають те саме число. Антихрист, на переконання Іринея Ліонського, походить з роду Дана.

Учнем та послідовником Святого Іринея був Святий Іполит Римський. Будучи прихильником хіліазму, Іполит вважає, що Христос, зійшовши до Аду, сповістив душам спасіння, але не визволення. На його переконання, душі праведників будуть царювати з Христом у земному царстві. За вченням Іполита, грішники ідуть у частину Аду, що знаходиться з лівого боку та називається Гієнна. Душі грішників, на думку Іполита, можуть

споглядати за станом праведників, які знаходяться на Лоні Авраама, і від цього ще більше страждають. Між Гієнною та Лоном Авраама розташована безодня, яка не дає змогу грішникам перейти до праведників та навпаки. Також Іполит говорить про другий прихід Ісуса Христа, відмінний від першого. За сказанням Іполита, другий прихід буде пов'язаний із судом праведних та грішних, на відміну від першого, пов'язаного зі спасінням людини.

Ще одним яскравим представником хіліазму є Тертуліан. Якщо подивитися на його есхатологічне вчення, то можна припустити, що воно є продовженням хіліастичної думки апологетів II ст. Есхатологію Тертуліана можна поділити на часткову та загальну. Душа, на думку Тертуліана, це Боже дихання. Ад, за його переконанням, складається з верхньої та нижньої частин: верхня називається за висловом Тертуліана, Лоном Авраама, нижня – Гієнна, а між цими двома частинами міститься безодня. Душі грішників розміщені в нижній частині Аду, де відбувають кару в очікуванні суду. Душі ж праведників ідуть на Лоно Авраама та перебувають у стані очікування вічного щасливого життя. Особливе місце в есхатології Тертуліана посідають мученики за Христа, які після відходу в небуття ідуть до неба без перешкод. Тема мучеництва є провідною в працях Тертуліана. Багато інших моментів в есхатології Тертуліана набрали хіліастичного забарвлення. На його думку, після другого пришестя Христа настане Царство Месії, царство праведників. Для мешканців цього царства час буде Пасхою, адже вони перебуватимуть у постійній присутності Христа. На думку Тертуліана, Хіліастичне царство є проміжним і не виступає кінцевою точкою в спасінні людини. Він каже, що це царство є перехідним етапом у дорозі до Бога, воно є процесом.

Таким чином, первісне значення хіліазму – це очікування Месії та нових часів, що століттями плекався в ізраїльського народу. Незабаром хіліазм стає поширеним та популярним серед християн.

Хіліазм ранньої церкви, за припущенням відомого дослідника ранньохристиянської думки Жана Данелю, слід поділяти на гетеродоксійний хіліазм із сильними матеріалістичними рисами, та хіліазм Отців, в основі якого була доктрина про другий прихід Христа Царства, Страшного Суду, Воскресіння. Одним із найбільш відомих письменників, у творах яких присутня тема хіліазму, є Юстин, Іриней Ліонський, Іполит та Тертуліан. Як відомо, хіліазм був поширений на території Малої Азії, звідки вихідцями були вищеназвані богослови. Тому вважаємо на необхідне виокремити найсуттєвіше у творчості кожного з них. Так, у творах Юстина присутні такі хіліастичні елементи, як: земне царство, новий Єрусалим, щасливе життя праведників з Христом.

Іриней Ліонський у своєму вченні ставить акцент на тому, що Христос прийде другий раз у славі та заснує царство для праведних. На відміну від Юстина, Іриней детальніше описує вигляд Царства, стан праведників та Нового Єрусалиму. Особливістю хіліастичного вчення Іринея є те, що він говорить про певні етапи входження людини в Божу присутність. Хіліас-

тичне царство на землі буде уособлювати часткові зміни для цілої землі та істот, що населяють її.

Тема хіліазму стає актуальною й у творчості Іполита Тертуліана. У своєму вченні про тисячолітнє царство його погляди подібні до вчення Іринея, а саме: в описах земного Царства Христа та Нового Єрусалиму як міста Божої слави.

Зазначена течія потребує подальшого вивчення з метою більш чіткої інтерпретації текстів ранньохристиянської доби.

Література

1. Падовезе Л. Вступ до патристичного богослов'я / Л. Падовезе. – Л., 2001. – 389 с.
2. Даниелу Ж. Християнский милленаризм [Электронный ресурс] / Ж. Даниелу. – Режим доступа: http//www.qumer.info/bogoslov–Bubs/bogoslov/Daniel–HrisMie.php (23 грудня 2007 р.).
3. Баркли У. Толкование откровения Иоанна / У. Баркли. – Брюссель, 1987. – 592 с.
4. Поснов М. Гностицизм II века и победа Христианской церкви над ним / М. Поснов. – Киев, 1917. – 304 с.
5. Булгаков С. Апокалипсис Иоанна [Электронный ресурс] / С. Булгаков. – Режим доступа: //www.krotov.info library/bible/comm/apocalip.html (25 грудня 2007 р.).
6. Цігенаус А. Есхатологія / А. Цігенаус. – Л., 2006. – 279 с.
7. Керн К. Патрология / К. Керн. – М., 1996. – 343 с.
8. Оксиюк М. Эсхатология Св. Григория Нисского / М. Оксиюк. – М., 1995. – 192 с.
9. Фокин А. Латинская патрология / А. Фокин. – М., 2005. – Т. 1. – 362 с.
10. Валько В. Первісне Християнство / В. Валько. – Л., 1997. – 294 с.

СЕВЕРИНЮК В.М.

НАВЧАННЯ МУДРОСТІ І МУДРІСТЬ НАВЧАННЯ (АКТУАЛЬНИЙ КОНФУЦІЙ)

Живучи в сучасному світі інтерактивних технологій, декому важко уявити, як люди обходилися без них у далекі історичні часи. Сьогодні Земля обплутана комп'ютерними тенетами, що стають усе густішими, і важко сказати, як насправді вони впливають на цивілізаційний розвиток: одним здається, що завдяки новітнім технологіям людство вдосконалюється і його стрімкий біг скерований виключно до вершин прогресу, інших тривожить думка, що "мережа" скидається на павутиння, у якому людина насправді не живе, а борсається і все більше втрачає змогу бути сама собою, заглиблюватися у власний духовний світ і бачити блакить неба, затінену віртуальними on-line-картинками. Геніальний винахід – комп'ютер – навічно уславив своїх творців, котрі, без сумніву, самі є продуктом планетарного людського інтелекту, що стрімко торує шлях до нових знань. Проте великі відкриття породжують великі проблеми. Комп'ютер об'єднав сотні мільйонів землян, небачено розширив їхні пізнавальні можливості. Разом з тим він уподібнює людей одне до одного, уніфікує технічні навички, що починають відігравати значення начебто головного людського уміння, поряд з яким інші (не настільки технологічні) вже видаються менш важливими. Віртуальний простір прискорює взаємодію між людьми та водночас сприяє знеособленню людських взаємин. Сукупність користувачів всесвіт-

ньої “мережі” породжує новітній тип “масової людини”, яка тяжіє в першу чергу до споживання “масової продукції”: вона всім доступна, бо здатна задовольнити будь-який смак. У ній щільно перемішане “високе” й “низьке”. Щоб відрізнити перше від другого, потрібно зробити над собою душевне зусилля, але масовому споживачеві це не потрібно: він всеїдний і з того задоволений. За “високе” не потрібно боротися – його легко можна підмінити “низьким” та залишитися не поміченим і не осудженим ні законом, ні громадською думкою, ні тим більше самим собою. І навпаки, можна запросто прикинутися “високим”, треба лише повитягувати з Інтернету та почіпляти на себе необхідні для цього зовнішні ознаки (псевдоталант, фальшиві дипломи про освіту, незаслужені наукові ступені, вчені звання тощо) і спокійно почуватися, не переймаючись тим, що суть особистого “я” залишається нікчемною. І начебто розуміємо, що “тут щось не так” і варто всерйоз замислитися над подібними явищами, стишити їх розвиток, який помітно вихолощує людське начало з багатьох сфер суспільного життя, але... робимо “як усі”, бо важко не піддатися спокусам “пожити по-людськи”, соромно не зробити “кар’єру”, принизливо зажити слави “невдахи”, коли інші “правлять світом”.

Сьогодні дуже легко перетворитися на крайнього конформіста або на крайнього егоїста. Власне, це – аверс і реверс однієї монети. Знеособлення, масове споживання одного й того самого технічного продукту призводить до масової залежності від нього. Як наслідок – слабшає духовна залежність людини від людини, падає значення суто людських якостей морального змісту, посилюється відчуження від них, що й провокує егоїстично-цинічне ставлення до дійсності. Звичайно, подібні явища є породженням цілого комплексу причин, й існують різні способи їх подолання. Проте за будь-яких обставин нагальною необхідністю залишається гуманітарне знання, його класичні надбання, бо ніщо й ніколи не замінить людям радості безпосереднього, довірливого особистого спілкування, якщо вони не втратять це вміння раніше, ніж зрозуміють згубність надмірного захоплення його ерзац-формами.

Метою статті є розгляд педагогічного змісту філософії Конфуція в таких двох аспектах: 1) цінність навчання, його гуманістичне наповнення; 2) методика досягнення позитивного результату відповідно до первинного смислу – “вищого знання”.

Давньокитайський філософ на прізвисько Конфуцій (Кун Фуцзи) (551–479 до н.е.) (інші імена – Кун Цю, Кун Чжун-ні; кун – вчитель, Цю – ім’я, яке він отримав при народженні) у 22 роки став засновником власної школи, у якій гуртувалася молодь, що прагнула до історичних знань та філософських роздумів. У 51 рік зайнявся державно-адміністративною діяльністю, був міністром кримінальних справ у царстві Лу. Залишивши службу, 12 років (495–483 до н.е.) мандрував разом з учнями по різних феодальних царствах Китаю, пропагуючи ідеї правильного, на його думку, державного правління. Залишок життя присвятив упорядкуванню архаїчних письмових текстів, зокрема поетичних, поширенню літератури, написанню

музичних творів. Учні Конфуція (за переказами, їх налічувалося майже три тисячі) на основі почутого від учителя, можливо, ще за життя філософа склали збірку його висловлювань "Лунь-юй" ("Роздуми та бесіди"), яка стала перлиною світової філософської класики.

У центрі усієї філософії Конфуція перебуває людина. Її сутність, призначення, здібності, характер, норми поведінки набувають ваги загальнофілософських, а тому й найважливіших, соціально значущих понять: "благородний / досконалий / гуманний / вчений / достойний / святий муж (людина)". Ступінь досконалості людини Конфуцій пов'язує з її спроможністю бути носієм знання. Зразковими соціальними якостями може володіти лише той, хто досяг "повного вищого Знання" ("Лунь-юй", Розд. XIX, § 12). Корисними є й "малі знання" – про окремі факти або предмети, але для досягнення "віддалених державних (суспільних) цілей" їх недостатньо, тому благородний муж "не займається ними" (Розд. XIX, § 4) – він шукає знань, які дадуть йому змогу "досягнути вищого розуміння своїх принципів" (Розд. XIX, § 7). У відповідь на твердження одного зі своїх учнів, що Конфуцій володіє багатьма знаннями, той сказав: "Ні, я одним все зв'язую" (Розд. XV, § 3), тобто "встановлюю подібність змістів, загальні закони буття". Більш важливим, ніж саме знання про наявність чогось, є розуміння смислу такої наявності. Від простого знання до розуміння суті – ось шлях до справжньої мудрості. Зосередженість "на основах" (Розд. I, § 2) означає для мислителя уміння віднайти в сукупності знань "істинне" і тільки воно має справжню цінність, бо, спираючись на нього, можна створювати закони практичної діяльності. "Якщо людина зранку осягнула істинний закон речей, – резюмує Конфуцій, – то увечері вона може, не жалкуючи, померти" (Розд. IV, § 8).

Критерієм істинності знання є для Конфуція ступінь наближеності до природи людини. Він усвідомлює, що життя не стоїть на місці: суспільство розвивається, змінюються соціальні форми, нові покоління не задовольняються тим, що було достатнім для їх попередників. Але значна кількість новостворених матеріальних форм, виникаючи як продовження раніше існуючих (менш комфортних і привабливих) та заступаючи їх своїм зовнішнім блиском, не є обов'язковими для вдосконалення духовного світу людина. З якою б силою вони не зваблювали людину, їх потрібно сприймати як другорядні, підпорядковані значення. Штучність (зовнішня атрибутика) не повинна переважати над природністю. Перше й друге слід збалансовувати. За доказами філософ звертається до традицій. Минуле не є ідеальним. Конфуцій не закликає в усьому повторювати досвід предків ("древніх людей"); його мета в іншому: показати, що в сукупності знань є такі, які становлять цінність для всіх поколінь, і тому їх належить зберігати та передавати як спільний духовний спадок. "Хоч колишні люди в церемоніях і музиці були дикунами, – зазначає Конфуцій, – а наступні – людьми освіченими, якби дійшло до використання їхнього досвіду, то я пішов би за першими" (Розд. XI, § 1). Отже, щоб зрозуміти смисл сущого й розвивати кращі сторони душі, потрібно іти "слідами древніх мудреців" (Розд. XI, § 20). Іс-

торичність знань є важливою ознакою їх істинності, тому закономірно, що практичне значення своєї філософії мислитель формулює таким чином: “Я передаю старовину, а не вигадую” (Розд. VII, § 1).

Конфуцій пояснює, у чому саме полягає соціальний зміст древньої мудрості: “У старовину люди вчилися для себе, а тепер вчаться для інших” (Розд. XIV, § 24). Відомий учений-китаїст П.С. Попов, котрий у 1910 р. переклав російською “Лунь-юй”, дав точний коментар до цієї фрази: “Тобто у старовину навчалися для морального самовдосконалення, а тепер – для слави” [1, с. 140]. Отже, настанова вчитися “для себе” не передбачає зневаження інших людей. Вона є внутрішнім наказом, самозобов’язанням першочергово пізнати людську сутність у самому собі, збагатити власний духовний світ, і лише керуючись критеріями моралі, претендувати на ті чи інші суспільні ролі. Благородного мужа не цікавить показовість, зовнішній лоск. Очевидно, саме в такому настрої писав свої вірші й український геній Т. Шевченко, линучи думками до Дніпра з далекого Кос-Аральського заслання:

Не для людей, тієї слави,
Мережані та кучеряві
Оці вірші віршую я.
Для себе, братія моя! [4, с. 467].

Прагнення будь-що стати відомим – егоїстичне, і тому не властиве благородному мужу (Розд. I, § 1), а ось думка, що після смерті його ім’я не буде прославлене (Розд. XV, § 20), бо для цього він доклав менше душевної праці, ніж міг, його засмучує. “Благородний муж переймається своєю нездатністю, а не тим, що люди не знають його” (Розд. XV, § 19).

Знання, таким чином, є індивідуальною й соціальною цінністю, а вчена людина – корисним членом суспільства. Однак стати справжнім ученим дуже нелегко. Для цього потрібно дотримуватися багатьох вимог. Найважливішою з них є глибокі знання. Проте їх недостатньо – ученість має також виявлятися в особливій соціальній поведінці носія знань. Адже найперше призначення “вищого Знання” полягає в тому, що воно допомагає дотримуватися правильних способів життя людини в суспільстві. Для ученого, який присвятив себе пошукам істини, неможливою є жадібність до матеріальних благ. Він має задовольнятися достатнім, не прагнучи до надмірного. Де межа між першим і другим? Вона відносна. Її має підказати власна свідомість. Якщо думки про матеріальне переважають над думками про духовне, то людина не може претендувати на статус ученого, оскільки забуває про свій головний обов’язок. “Благородний муж... в їжі не переймається бажанням насититись, у житлі не шукає комфорту...” (Розд. I, § 14). Якщо ж учений, “прагнучи до істини, разом з тим соромиться поганого одягу і поганої їжі”, то з ним “не варто розмірковувати про Вчення” (Розд. IV, § 9). Іншими словами: “Учений, який думає про спокій і зручності, не заслуговує такого імені” (Розд. XIV, § 2).

У Конфуція поняття “учений”, “благородний муж” поєднуються з гуманністю (людинолюбністю). “Знання – це знання людей” (Розд. XII, § 22). Воно потрібне для того, щоб вивищувати людей чесних і перепиняти

дорогу безчесним. Бути гуманним – це добровільний обов'язок, тяжка довічна ноша (Розд. VIII, § 7), "жертвування собою" (Розд. XV, § 9). Гуманізм, моральність людини мають виявлятися в усіх ситуаціях – тільки тоді їх можна вважати справжніми. Конфуцій порівнює гуманізм з горою, що символізує постійність і непорушність "незаперечних та незмінних основ людинолюбності". Учениість обов'язково супроводжується щирістю, переконаністю в благородності обраного шляху, наполегливістю, люб'язністю, правдивістю (Розд. IV, § 15; Розд. VIII, § 13; Розд. XIII, § 28; Розд. XIX, § 12). Подібними якостями повинен у першу чергу володіти педагог, тоді йому можна вибачити незнання якихось конкретних речей, адже незаперечних мудреців не існує: "Мудреця мені не пощастило бачити, – зауважує Конфуцій, – але якби мені вдалося бачити обдарованих видатними талантами і морально достойних, то й цього досить" (Розд. VII, § 26).

Дотримуючись незмінних основ гуманності, учений, з іншого боку, знаходить задоволення в спогляданні води, яка тече вічно й невтомно, і бачить у ній "силу розуму, що ніколи не знає спокою в його устремлінні до пізнання істини" (Розд. VI, § 22). Шлях інтелектуального та морального самопізнання і самовдосконалення нескінченний. Людина – це учасник постійного руху природи й суспільства: "Усе, що відбувається, схоже до течії [річки], яка не зупиняється ні вдень, ні вночі" (Розд. IX, § 17). Однак людина не повинна безвольно піддаватися забаганкам долі. Їй належить самостійно вибудовувати власне життя і, незважаючи на вік, намагатися зазирнути в майбутнє – це уберігає від розчарування в несприятливому сьогоденні: "Людина, яка не має далеких замислів, без сумніву, зазнає близької печалі" (Розд. XV, § 12).

Освіченою людиною в Китаї за часів Конфуція вважали того, хто оволодів шістьма обов'язковими предметами (уміннями): церемоніями (життєвими правилами), музикою, стрільбою з лука, управлінням колісницею, письмом та арифметикою [3, с. 217]. Але для виховання моральності – особливого духовного стану – існував спеціальний порядок засвоєння знань. Конфуцій радив: "Починай освіту з поезії, зміцнюй її церемоніями й завершуй музикою" (Розд. VIII, § 8). Поезія учить любові до слова, виховує особливу естетику думки, щирість почуттів. Церемонії виявляють уміння спілкуватися з іншими людьми, привчають до порядку. Музика виражає гармонію – природну невимушеність. Але чому поезія поставлена на перше місце? Вочевидь, через її особливу здатність вивільняти людську душу з корисливих, егоїстичних бажань, підносити над світом буденності та прагматизму. На цій особливості поетичного мистецтва як "інстинктивній моральності" наголошував філософ-поет другої половини XIX ст. Ф. Ніцше. У своєму есе "Про походження поезії" він писав: "...ця ритмізація мови, яка, швидше, заважає, ніж сприяє, чіткості висловлювання і яка, попри це, бурхливо зросла і продовжує зростати по всій землі, немов якась насмішка над всякою корисною доцільністю! Незаймано прекрасне безрозсудство поезії спростовує вас, утилітаристи! Саме прагнення *звільнитися* одного разу від користі й піднесло людину, надихнувши її на моральність та мистецтво!" [2, с. 383].

Процес навчання філософського ставлення до реальності має розпочинатися, на думку Конфуція, з підліткового віку й тривати все життя, проходячи кілька стадій. Свій особистий життєвий досвід він описував так: “У 15 років у мене виникло бажання до навчання; у 30 років я вже усталився; у 40 років я не мав сумнівів; у 50 років я знав волю Неба; у 60 років мій слух був відкритий для негайного сприйняття істини; у 70 років я діяв згідно з прагненнями свого серця, не порушуючи належної міри” (Розд. II, § 4).

Людина мусить дозріти до усвідомлення суті того, що вона вивчає. Для цього важливо навчитися правильно набувати знання. Тут, переконує Конфуцій, головним є не кількість, а якість знань, під якою він розуміє їх гуманістичне спрямування, не шкідливість. У сприйнятті знань слід бути розбірливим: “Багато слухати, вибирати з цього хороше і дотримуватися його; багато спостерігати і запам’ятовувати – це другорядне заняття” (Розд. VII, § 28). Однак уміння мислити, щоб бути в змозі відокремлювати ціннісне від вторинного, все ж передбачає достатньо ґрунтовну обізнаність з реальністю. Якщо “навчання без міркування некорисне”, то “міркування без навчання небезпечне” (Розд. II, § 15; Розд. XV, § 31). Тут, очевидно, Конфуцій каже про суб’єктивність та догматизм ідеологій – ними не слід надто захоплюватися, бо це призводить до ігнорування практичних наслідків їх застосування, що не йде на користь суспільству. Цінність всякої філософії перевіряється, зрештою, практичним досвідом: він засвідчує, наскільки рішення, прийняті на її основі, відповідають об’єктивним обставинам і вимогам часу: “Людина, з якою можна разом навчатися, ще не є людиною, з якою можна утвердитися в благодіянні; <...> людина, з якою можна утвердитися в благодіянні, ще не є людиною, з якою можна визначити належне” (Розд. IX, § 30).

Не варто перейматися через ненастання негайного результату витрачених на навчання зусиль. Він обов’язково виявиться згодом, і чим тяжче дався шлях до нього, тим більшу цінність матимуть здобутки. Не випадково про самого Конфуція його учні згадували: “Філософ вудив рибу, але не ловив її сіттю; не пускав стріл у сидячого птаха” (Розд. VII, § 27). Той, хто дійсно прагне стати освіченою людиною, повинен відчувати постійний потяг до знань і радіти не з того, що він уже знає, а з бажання пізнати ще більше. Якщо людина розуміє, скільки їй ще потрібно дізнатися, то це також є ознакою її мудрості та правильної самооцінки: “Що знаєш, те й вважай, що знаєш; чого не знаєш, те й вважай, що не знаєш, – ось це й буде Знання” (Розд. II, § 17). Потрібно виховувати в собі “любов до навчання” (Розд. VIII, § 13), і навіть той, хто має “швидкий розум” (Розд. V, § 15), повинен її постійно підтримувати (“не зупинятися на півдорозі”) (Розд. VI, § 11), “щомісяця згадувати те, чого навчився” (Розд. XIX, § 5). “Навчайся так, ніби боїшся не досягнути предмета, остерігаєшся втратити його”, – рекомендує Конфуцій (Розд. VIII, § 17).

Заслуговують на увагу поради Конфуція стосовно того, як учень має сприймати мудрість учителя. Шанобливе ставлення до наставника не означає простого засвоєння почутих від нього істин. Філософ не вважав своїми

справжніми послідовниками (“помічниками”) тих, хто в усіх його промовах “знаходить задоволення” (Розд. XI, § 4). Знання мають бути наслідком діалогу, спільного руху педагога та учня шляхом пізнання – через сумніви й запитання. Тоді вони є дійсними, стають переконаннями та набувають практичного значення. Навчитися бачити суть проблеми та оволодіти умінням її самостійно вирішити – ось головне завдання учня, а обережність, уважність, аналізування, самокритика – необхідні елементи таких зусиль. “Жаль мені його! – казав Конфуцій про одного зі своїх учнів. – Я бачив, як він рухається вперед, і ніколи не бачив, щоб він зупинявся” (Розд. IX, § 21). Будь-який наставник виявиться безсилим, якщо сама людина “у кожній справі не запитує себе: як мені бути? як мені бути?” (Розд. XV, § 16).

Антиподом образу “благородного мужа” в концепції Конфуція є образ “низької людини”. У “Лунь-юй” знаходимо численні зразки протиставлень цих понять – у таких дихотоміях містяться конкретні характеристики, за якими одних людей можна вважати “благородними”, а інших слід називати “низькими”. Наприклад, самому Конфуцієві, за оцінками його учнів, не були властиві: упереджений погляд, упевненість (мабуть, ідеться про повну переконаність у своїй правоті), впертість, егоїзм (Розд. IX, § 4). Категорії “благородного” (або “високого”) і “низького” безпосередньо стосуються проблематики освіти, вони, зокрема, присутні у висловлюваннях мислителя, що розкривають його особисту педагогічну методику. Причому при першому читанні подібних афоризмів вона видається суперечливою. Але, як відомо, і в суперечностях є логіка, про що нагадує один з гегелівських законів діалектики з приводу єдності та боротьби протилежностей.

Незмінним принципом освіти і просвітництва, за Конфуцієм, має бути правило: “Для Вчення немає категорій” (Розд. XV, § 39). Цим він підкреслює, що всі люди повинні прагнути до знань, гуманності та самовдосконалення. Проте не всі від природи мають однакові здібності і не всі однаково стараються: “Ті, які мають знання від народження, суть вищі люди; наступні за ними – це ті, які набувають знань навчанням; наступні за цими – ті, котрі навчаються незважаючи на свою нетямущість; нетямущі і ті, що не навчаються, становлять найнижчий клас” (Розд. XVI, § 9). Отже, реально існують різні “категорії” учнів, з якими зобов’язаний працювати педагог. Щоб досягти успіху, він мусить правильно організувати своє дидактичне мислення, а саме – налаштуватися на діалог з учнями і на простих моделях, які вже існують у їхній свідомості, допомогти їм осягнути істини вищого порядку. Освічена людина “не соромиться звертатися з запитаннями до нижчих” (Розд. V, § 15). І навпаки, “якщо проста людина, – пояснює Конфуцій, – запитує мене про щось, то яким би нікчемним не було питання, я сприймаю його з двох боків і роз’яснюю людині в усій його повноті” (Розд. IX, § 8). Закони гуманізму можна вивчати й на прикладі негарних, ницих вчинків людей, хоч вони й суперечать гуманістичній суті. До речі, далеко не всі учні Конфуція розуміли його вчення, серед них були й такі, котрі його розчаровували своїми вчинками. Однак і з цього він намагався

добути дидактичний сенс – у відповідь на нерозуміння починав шукати більш переконливі докази правильності своєї філософії. Одного разу мислитель зауважив: “Люди не знають мене... [але] я не нарікаю на Небо, не звинувачую людей і, вивчаючи низьке, досягаю розуміння вищого” (Розд. XIV, § 35). Вочевидь, з подібними роздумами Конфуція перегукується висловлювання римського філософа I ст. Сенеки “Docendo discimus” (“Навчаючи – самі навчаємось”).

Конфуцій дійсно “не звинувачував людей”, але стосовно “нетямущих і тих, що не навчаються”, дотримувався чітких позицій. Він не виправдовував ледарів і нездар, оскільки людина, якщо буде лінуватися й не захоче пересилити себе внутрішньо, не стане досконалішою навіть під впливом найблагороднішого вчення: “Гниле дерево не годиться для різьби, так само стіна, складена з гною, не годиться для штукатурки” (Розд. V, § 10). Існують як “вище знання”, так і “вище глупство” – і те й те залишається незмінним (Розд. XVII, § 3). “Не оспаривай глупца” – написав О.С. Пушкін у вірші “Я памятник себе воздвиг нерукотворный”. “З дурним розмова, як за вітром полова” – нагадує українське прислів’я. Конфуцій висловлюється так: “Незавзятих я не просвітлюю; не палаючим від нетерпіння отримати пояснення – не пояснюю; своїх уроків не повторюю тим, які за одним злегка піднятим кутом не відгадують трьох інших” (Розд. VII, § 8). І в цих словах немає найменшої інтелектуальної зарозумілості чи педагогічного чванства. Філософ каже про необхідність зберігати вірність вищим науковим істинам та гуманістичним ідеалам, щоб не принижувати їх до рівня, звичного для неуків і моральних нікчем.

Висновки. Ця стаття не є нарисом з історії світової педагогіки. Хоча можна сказати й так. Але опрацювання подібної тематики – не просто погляд у минуле. Звернення до стародавньої філософії доводить важливу істину: крім уміння створювати матеріальні блага, природа, на щастя, наго-родила людину здатністю творити духовне середовище. Саме в ньому людина формує основну систему цінностей, які слугують критеріями визначення сенсу її існування. Слід розуміти, що призначення цієї системи практично не змінилося за останні кілька тисяч років. Вона виконує функцію своєрідного якоря, який дає змогу людині “не розбитися” об скелі історичних катаклізмів, що жбурляють її, як той корабель, з хвилі на хвилю несприятливих подій, згубних рішень політичних вождів, божевілля натовпів, сумнівних захоплень різноманітними “передовими методиками”, у тому числі освітніми. За жодних умов не варто забувати, що головною метою всіх перетворень має бути людина, яка здатна самостійно та самокритично мислити й нести моральну відповідальність за вчинене. Педагогіка без прямого зв’язку між учителем і учнем – нісенітниця. Освіта без виховання в людині людського начала – глухий кут цивілізації. Не варто в нього пхатися.

Література

1. Конфуций. Суждения и беседы / Конфуций ; [пер. с кит. П.С. Попова]. – СПб. : Азбука-классика, 2008. – 224 с.

2. Ницше Ф. Весёлая наука / Фридрих Ницше // Так говорил Заратустра / [пер. с нем. Ю. Антоновського, К.А. Свасьяна ; предисл., примеч. К.А. Свасьяна]. – М. : Эксмо, 2007. – С. 305– 548.
3. Попов П.С. Конфуций / П.С. Попов // Конфуций. Суждения и беседы / Конфуций / [пер. с кит. П.С. Попова]. – СПб. : Азбука-классика, 2008. – С. 206–217.
4. Шевченко Т.Г. Кобзар. Повна збірка / Т.Г. Шевченко ; [вступ. ст. та прим. Р. Полонського]. – Х. : Фоліо, 2009. – 736 с.

ШОКОТКО Т.В., ТЕСЛЕНКО О.А.

МЕСТО РЕБЕНКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ

Имя итальянки М. Монтессори, замечательной учительницы, психолога, физика, врача 1970-х гг. было забыто в Восточной Европе и упоминалось лишь в трудах историков педагогики. В то же время на Западе, в Америке, Азии открывались научные институты и академии, в которых изучали и воплощали в жизнь антропологические, дидактические, педагогические идеи М. Монтессори, и миллионы детей успешно учились в ее школах. Именно Монтессори-школа занесена в Книгу Гиннесса как самая многочисленная. В ней учится более 22 тыс. детей, а находится она в Индии. Такую же школу в Америке окончила дочка Б. Клинтона. Внуки и правнуки Л. Толстого, эмигрировавшие в разные страны мира, тоже учились в Монтессори-школах. В Нидерландах, Финляндии и США детские сады и школы этого направления включены в основной государственный реестр официальных учебных заведений.

Сегодня педагогика М. Монтессори переживает пик популярности во всем мире. Тысячи педагогов, признавая эту педагогическую систему уникальной и необычайно эффективной, работает по ее педагогическим принципам. Функционируют тысячи детских дошкольных учреждений по всему миру, основанных на Монтессори-педагогике.

Цель статьи – раскрыть специфику педагогики М. Монтессори и место ребенка в этой педагогической системе. Исходя из этой цели мы поставили следующие задачи*:* проанализировать взгляды М. Монтессори на особенности развития ребенка и вытекающие из этих особенностей потребности ребенка, раскрыть педагогические принципы педагогики М. Монтессори и роль педагога в педагогическом процессе, рассмотреть основные понятия педагогической системы.

Для раскрытия темы была изучена и проанализирована следующая литература: работы самой М. Монтессори и работы, посвященные Монтессори-педагогике. Так, педагог Т. Афанасьева утверждает, что существует очень много мифов о Монтессори-педагогике. Согласно одному из них, ребенку в Монтессори-группе все позволено, он делает все, что хочет, но это не так. Также педагог указывает на то, что родители оказываются вовлеченными в работу детей. Отношения между детьми и родителями обновляются и наполняются новым содержанием. Это тоже не происходит само собой [1].

Книга М. Богуславского, Д. Сорокова “Юлия Фраусек: Тридцать лет по методу Монтессори” имеет особое значение, потому что Ю. Фаусек занимает важное для России место среди последователей М. Монтессори. Для Ю. Фаусек педагогика М. Монтессори была не только и не столько педагогической и психологической технологией, а гораздо большим – образом жизни для детей и с детьми. Ее имя практически не известно на Западе. Долгие годы она искусственно была оторвана от своих коллег за рубежом. Тем не менее, она вела одинокую борьбу и с теми, кто, не понимая сущности этой педагогической системы, пытался примирить ее с коллективным трудовым воспитанием, господствующим в России, и с теми, кто не признавал за Монтессори-педагогикой права на жизнь [2, с. 7].

К. Сумнительный отмечает, что педагогика М. Монтессори идет “от ребенка”, в ее центре находится ребенок, образование которого строится с позиций антропологии и психологии. Предельно серьезно в этой педагогической системе отношение к свободе и достоинству человека уже в детском возрасте. Одно из основных требований к процессу воспитания – “уважение, с которым мы должны относиться к духовной свободе ребенка” [9].

М. Монтессори большое внимание уделяла развитию ребенка и его потребностям. Она всегда утверждала, что “ребенок наделен большими возможностями. И если мы действительно стремимся к преображению общества, целью обучения должно стать развитие человеческих способностей” [6].

Методы и организация исследований. В основу своей педагогической системы М. Монтессори положила биологическую предпосылку: любая жизнь есть проявление свободной активности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Ребенок, у которого отсутствуют признаки регрессии, весьма очевидным и энергичным образом демонстрирует свое стремление к функциональной свободе. Его развитие становится толчком к обретению все большей и большей независимости.

М. Монтессори выделяет в своей педагогической системе несколько важных принципов, которым необходимо уделить особое внимание:

1. З*начение среды в воспитании.* Одним из наиболее важных принципов М. Монтессори считает значение среды в воспитании. Она утверждает, что для наиболее продуктивного развития ребенка необходимо создать среду, отвечающую его потребностям и интересам.

2. *Свобода и дисциплина.* “Дисциплина в свободе – вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школьных методов. Как добиться дисциплины в классе свободных детей? Разумеется, в нашей системе понятие дисциплины весьма отличается от расхожего понятия ее… Раз дисциплина основана на свободе, то и сама дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной. Обычно мы считаем индивида дисциплинированным только с той поры, когда он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но тогда эта личность “уничтоженная”, а не дисциплинированная.

Мы сообразовываем свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. Это понятие активной дисциплины нелегко осознать и усвоить, но оно заключает в себе великий воспитательный принцип, весьма отличный от безусловного и не терпящего возражений требования неподвижности" [4, с. 67].

Учительнице, намеренной вести ребенка в условиях такой дисциплины, необходимо овладеть специальной техникой, если она желает облегчить ему этот путь на всю его жизнь, желает сделать его полным господином над собою. Свободе ребенка должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма ее – то, что мы называем воспитанностью. Следовательно, должно подавляться в ребенке все, что оскорбляет или неприятно действует на других или что носит характер грубого или невежливого поступка. Но все остальное – каждое проявление, имеющее полезную цель, – каково бы оно ни было в каковой бы форме ни выражалось, не только должно быть дозволяемо, но и должно стать объектом наблюдения для воспитательницы.

3. *Самостоятельность.* Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны быть направлены так, чтобы в этой активности вырабатывалась его самостоятельность. Маленькие дети начинают требовать самостоятельности уже с момента своего отнятия от груди.

4. *Упразднение наград и наказаний.* "Человек, дисциплинированный свободою, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарования, – расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего "я", его души, где возникают все его активные способности" [4, с. 68].

Оказывается, что для того, чтобы ребенок учил (а лучше образовывал) себя, его уже не надо наказывать или поощрять, нужно только вовремя "подкидывать уголек" в топку его ума, а еще лучше показать, как и где этот "уголек" находить.

5. *Разновозрастность.* М. Монтессори заметила, что дети учат других детей лучше, чем взрослые, да и в нашей взрослой жизни мы общаемся и с теми, кто старше нас и с теми, кто младше. Используя это наблюдение, М. Монтессори наполнила свои классы детьми разных возрастов, выделив две группы. В первой – дети от 3 до 6 лет, во второй – от 6 до 12. У них разные задачи. До шести лет ребенок строит свой разум, а после шести активно осваивает культуру. И если дети умнеют каждый в своем темпе и до своего предела, то культуру еще можно осваивать и в разных формах и направлениях [8, с. 67].

Исследования последних лет убедительно доказали, что малыши обладают совершенно особой психикой. Это открытие указывает новый путь в процессе обучения, его новую форму, которая обращена к самой природе человека, до сих пор не принимавшейся в расчет. Изучение первых двух лет жизни распахнуло перед нами новые горизонты. Сам ребенок даровал нам эту возможность, приоткрыл перед нами свою психоло-

гию, совершенно отличную от психологии взрослого. Не учитель применяет методы психологии по отношению к ребенку, но сами дети раскрывают ученым свою психологию. Даже поверхностные наблюдения доказывают, что детский разум обладает способностью впитывать знания и возможностью самообучения.

Существует некая психическая сила, помогающая развитию ребенка. К двум годам малыши умеют различать людей и предметы, окружающие их. Масштаб их созидательной деятельности очень велик – ведь все наши знания приобретены в первые годы жизни. Речь идет не только о том, что дети учатся познавать то, что их окружает, понимать и приспосабливаться к этому окружению. Равным образом важно, что в тот период, когда никто не может стать для него учителем, ребенок сам формирует основу своего интеллекта, создает некий прообраз будущего религиозного чувства и особенностей своего национального и социального сознания.

К трем годам у детей уже закладываются основы человеческой личности, и они начинают нуждаться в специальной помощи обучающего воспитания. Сравнивая способности детей и взрослых, психологи утверждают, что нам потребовалось бы шестьдесят лет напряженного труда, чтобы добиться того, к чему ребенок приходит всего за три года. В три года ребенок формируется как человек, несмотря на то, что его способность впитывать в себя окружающий мир к этому времени далеко не исчерпана [8, с. 3].

Обладая именно таким неосознанным типом умственной деятельности, ребенок делает свои удивительные свершения, начиная с познания окружающего мира. Ребенок обладает настолько сильной восприимчивостью, что окружающие вещи пробуждают в нем интерес и энтузиазм, которые “пронизывают” его жизнь. Ребенок ассимилирует впечатления не разумом, но всей своей жизнью.

На примере того, как ребенок учится говорить, можно понять, какое огромное значение имеет абсорбирующий разум ребенка. Ребенок не запоминает звуки, но впитывает их, а затем безошибочно воспроизводит. Он говорит, следуя сложнейшим правилам и исключениям родного языка, не потому, что выучил его, и не потому, что обладает тренированной памятью. Детская память не удерживает это знание сознательно, однако владение языком становится частью психики ребенка, частью его личности. Без сомнения, мы имеем здесь дело с феноменом, отличным от обычной мнемонической деятельности, – с особой чертой психической индивидуальности ребенка.

М. Монтессори была убеждена в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего его мира, на вхождение в культуру, созданную предшествующими поколениями, одновременно приводит к реализации заложенного в формирующейся личности потенциала, к полноценному физическому и духовному развитию [3, с. 57].

Выводы. Основные принципы школы М. Монтессори можно сформулировать таким образом: “во-первых, это интерес ребенка, который приводит его к сосредоточению на учебе; во-вторых, сотрудничество детей, неоценимая база которого – разновозрастность; в-третьих, существование человеческого инстинкта автономности, который приводит к дисциплине и порядку. И все это основы организации школы моего направления” [5].

Необходимо отметить гуманистический подход М. Монтессори к ребенку. Ставя его в центре своей педагогической системы, она подчиняет все свои педагогические принципы потребностям ребенка. Монтессори-педагогика ориентирована на личность ребенка, и признается уникальной гуманистически направленной и очень продуктивной многими педагогами по всему миру.

Делая основной упор на развитии у детей дошкольного возраста сенсорных способностей, развивая их мелкую моторику, М. Монтессори не только активно стимулировала их мыслительную, творческую деятельность, но и вплотную подошла к реализации сенсетивных и экстрасенсорных задатков своих подопечных.

Выдающийся педагог своего времени, она гениально предвосхитила предположение современных исследователей о том, что формирование интуиции и делового предвидения у подрастающего поколения возможно лишь при условии максимального развития основных органов чувств до уровня сверхчуственного и даже внечувственного восприятия.

Наследие М. Монтессори может оказать современным исследователям педагогической теории и практики неоценимую помощь в разработке сверхэффективных, нетрадиционных методик воспитания и обучения детей “индиго” и “кристаллов”.

Адаптированные формы и методы работы, применяемые к “обычным” детям, уже обогащают современную дидактику и теорию воспитания.

Литература

1. Афанасьева Т. Учить по Монтессори / Т. Афанасьева. – М. : МЦМ, 1996. – 48 с.
2. Богуславский М.В. Юлия Фаусек: Тридцать лет по методу Монтессори / М.В. Богуславский, Д.Г. Сороков. – М. : МЦМ, 1994. – 146 с.
3. Дичковская И.Н. Воспитание для жизни: образовательная система Монтессори / И.Н. Дичковская, Т.И. Пониманская ; под ред. К.Е. Сумнительного ; Моск. Центр Монтессори. – М. : МЦМ, 1996. – 116 с.
4. Монтессори М. Дом ребенка: Метод научной педагогики / М. Монтессори ; пер. с итал. С.Г. Займовского. – СПб. : АСТ, 1993. – 336 с.
5. Монтессори М. Значение среды в воспитании / М. Монтессори // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122–127.
6. Монтессори М. Подготовка учителя / М. Монтессори // МАМА : научно-методическое издание Межрегиональной альтернативной Монтессори-ассоциации. – М., 1994. – Вып. 1. – С. 35–44.
7. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори ; [сост., вступ. ст. М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова]. – М. : Карапуз, 2000. – 270 с.
8. Педагогика М. Монтессори : курс лекций / М. Монтессори. – М. : МЦМ, 1992–1993. – Ч. 1–2. – 206 с.
9. Сумнительный К. Как помочь ребенку построить себя ? (Беседы о педагогике М. Монтессори) / К. Сумнительный. – М., 1999. – 63 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

АЛЄКСЄЄВА Г.М.

ФОРМУВАННЯ ОПЕРАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Під експериментом розуміють "активне втручання в предмет для точного вивчення окремих частин і співвідношень у предметі" [1], "метод дослідження, при використанні якого експериментатор здійснює перевірку гіпотези своєї наукової роботи, тобто науково обґрунтованого припущення про закономірність протікання процесів і явищ, що вивчаються" [2, с. 9]. На думку М. Данилова й Н. Болдирева, суть педагогічного експерименту характеризується цілеспрямованим внесенням принципово важливих змін у педагогічний процес відповідно до завдань дослідження і його гіпотези. Експеримент дає змогу показати співвідношення між явищами, що вивчаються, провести глибокий якісний аналіз і дати, по можливості, точну кількісну оцінку результатів дослідження.

Ми згодні з Є. Яковлєвим, який зазначає, що планування будь-якого педагогічного експерименту є дуже важливим етапом дослідної діяльності, адже складання раціонального плану дасть можливість отримати більш достовірні дані та значно скоротити час на проведення експериментальної роботи [3].

Аналіз літератури свідчить про те, що структура діяльності спеціаліста включає три компоненти. Ключовими характеристиками готовності є зацікавленість майбутніх соціальних педагогів в оволодінні комп'ютерними технологіями (потребнісно-мотиваційний компонент); сформованість спеціальних навичок і вмінь, наявність необхідних знань (операційно-діяльнісний компонент); інформованість про себе, свій рівень володіння необхідними знаннями, навичками й вміннями щодо застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності (рефлексивно-оціночний компонент).

Мета статті – розглянути вправи, що забезпечують формування операційно-технологічного компонента майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

З цією метою пропонується ряд вправ, наведених нижче.

Вправи

1. Вам запропоновано лист бібліотек, розміщених он-лайн (українські: http://www.municipal-librarv.org.ua/; http://ukrlib.com.ua/; російські: http://lib.ru/;

http://orel.rsl.ru/; http://books.ru/; англомовні: http://rs6.log.gov/amhome.html – Library of Congress American Memory Collection, http://americaslibrarv.gov/cgi-bin/page.cgi – America's Library). Дослідіть їх тематичну спрямованість, структуру, інформаційні ресурси. Підготуйтеся до обговорення на тему: "Використання ресурсів електронних бібліотек у процесі навчання".

2. Перегляньте запропоновані веб-музеї (http://museumstuff.com/; http://vahooligans.vahoo.com/scienceandnature/museumandexhibits; http://yahoo ligans.yahoo.com/art_and_entertainment/museums_and_galleries/). Оберіть зі списку один. Ґрунтовно проаналізуйте зміст колекцій музею. Складіть віртуальні подорожі по залах музею залежно від обраної дисципліни (література, історія, культурологія тощо).

3. Попередньо ознайомтеся з новинами, використовуючи традиційні носії інформації (газети, журнали, телебачення, радіо). Перегляньте запропонований перелік веб-сайтів (новини он-лайн: http://www.rian.ru/; http://www. lenta.ru/; http://www.korrespondent.net/; http://www.ukranews.com/; http://www. from-ua.com/). Порівняйте інформаційну насиченість веб-сайтів з традиційними джерелами інформації. Оберіть найінформативніший веб-сайт.

4. Оберіть будь-яку пошукову систему.

AltaVista	http://www.altavista.com/
Excite	httD://www.excite.com/
Lycos	http://www.lucos.com/
WebCrawler	http://www.webcrawler.com/
Rambler	http://rambler.ru/
Yandex	http://yandex.ru/
SpyLog	http://spvloe.com/

Назвіть усі можливі форми запиту "Мережа Інтернет і освіта" модулюючи й видозмінюючи запит. Оберіть та обґрунтуйте найефективнішу форму запиту.

5. Використовуючи пошукові сервери мережі Інтернет, підберіть інформацію з обраної теми ("Сучасні технології освіти", "Педагогічне спілкування", «Особливості взаємодії в системі "викладач – студент"», "Міжособистісні конфлікти у педагогічному колективі" та ін.). Розробіть та підготуйтеся до проведення міні-лекції.

6. За допомогою пошукових серверів Yandex (http://vandex.ru). Rambler (http://rambler.ru) здійснити пошук інформації з певної теми.

7. Складіть бібліографію з певної теми.

8. За допомогою ресурсів www.earthcam.com проведіть віртуальну екскурсію для учнів цікавими місцями планети.

9. Створення поштової скриньки. Оберіть програму запуску електронної пошти (російськомовну або англомовну) та створіть поштову скриньку (використовуйте рекомендації обраної програми).

10. Створення електронного листа. Обміняйтеся електронними адресами з однокурсниками і викладачем. Відправте кожному з них електронне повідомлення, ураховуючи правила мережного етикету.

11. За допомогою поштового сервера ua.fm надіслати повідомлення колезі про отримані результати проведеного вами педагогічного дослідження.

12. За допомогою поштового серверу надішліть рецензію на самостійну роботу однокурсника за допомогою програми Microsoft Outlook Express.

13. Надішліть повідомлення, використовуючи таку послідовність дій: зайдіть до своєї поштової скриньки; знайдіть функцію "Відповісти" (Reply) та натисніть на неї. Оберіть електронний лист, на який плануєте відповісти (оберіть "Відповісти відправнику повідомлення" ("Reply to the sender") або "Відповісти усім" ("Reply to all")); у вікні "Кому" вже буде стояти адреса партнера, якому бажаєте відповісти, а у вікні "Тема" буде написано "Re: назва попереднього повідомлення" (якщо бажаєте, то маєте можливість змінити назву); надрукуйте ваше повідомлення, наберіть свою адресу у вікні "СС" та відправте повідомлення ("Відправити" або "Send").

14. Відправте повідомлення, використовуючи таку послідовність дій: зайдіть до вашої поштової скриньки; оберіть останнє отримане повідомлення та відкрийте його; знайдіть функцію "Переслати" ("Forward" або "Redirect") й активізуйте її; у вікні "Кому" наберіть адресу викладача, а у вікні "СС" свою адресу; після появи вікна "Коментарі" ("Comments"), напишіть короткий коментар до повідомлення (кожна строчка повідомлення починається знаком ">"); відправте повідомлення.

15. Надішліть декілька повідомлень однокурсникам, не використовуючи вищезазначений алгоритм дій.

16. Створення адресної книги та списків розсилань. Виконайте вправу, дотримуючись такої послідовності дій: створіть адресну книгу (використовуйте файл "Допомога" ("Help")) та внесіть до неї важливі для вас електронні адреси; активізуйте функцію "Створити повідомлення" ("Compose Mail"); зайдіть до вікна "Кому", оберіть функцію "Адресна книга" та виберіть адресанта натисканням кнопки "ОК" (ця адреса автоматично буде перенесена у вікно "Кому"); ознайомившись у розділі "Допомога" з можливостями створення списків розсилань, створіть зазначені списки, використовуючи дані файла "Допомога"; за допомогою принтера роздрукуйте адресну книгу та списки розсилань.

17. Приєднання файла до електронного листа. Виконайте вправу, дотримуючись алгоритму дій: зайдіть до своєї поштової скриньки; активізуйте функцію "Створити повідомлення" ("Compose mail"); у вікні "Кому" ("To") наберіть електронну адресу викладача; у вікні "СС" наберіть свою електронну адресу; у вікні "Тема" ("Subject") наберіть "приєднання файлів та своє прізвище"; у текстовому вікні надрукуйте "До цього повідомлення приєднати файли …" ("This message has a file attached …"); запустіть дискету в дисковод; знайдіть та активізуйте функцію "Приєднання файлів" ("Attached files"), оберіть "дискета" ("floppy disk"); відкрийте дискету, оберіть та відкрийте необхідний файл ("Open" або "Attach" або "ОК"); отримавши повідомлення про приєднання файлу до електронного листа, натисніть кнопку "Відправити" ("Send"). Зробіть ту саму операцію з іншим файлом, не використовуючи вищезазначений алгоритм дій.

18. Розкриття файлів, приєднаних до електронних листів. Виконайте вправу за таким алгоритмом: зайдіть до своєї поштової скриньки; відкрийте повідомлення, що містить приєднаний файл; загрузіть отриманий файл, обравши функцію “Download Attachment”; у вікні, що відкриється, необхідно визначити: зберегти цей документ або відкрити його; роздрукуйте отриману інформацію (якщо файл містить архів (відео, графічне зображення), необхідно обрати програму, яка дасть змогу його відкрити).

19. Підключіться до телеконференції світової системи USENET (сукупність правил, за якими проводяться та поширюються телеконференції) та отримайте назви статей педагогічної спрямованості. Отримайте повні тексти статей (повідомлень) та здійсніть їх аналіз. Підключення до електронної конференції здійснюється за алгоритмом: зайдіть до довідникової системи, що містить довідникові дані про всі телеконференції (http://www.liszt.com/news; http://www.tile.net/tile/listserv/index.html; http://www.tile.net/news); оберіть розділ “Discussions” (“Дискусії” або “Обговорення”) та визначтеся із телеконференцією відповідно до психолого-педагогічної тематики; для отримання назв статей, вміщених у телеконференції, необхідно обрати команду “Subscribe” та заповнити запропоновану анкету або відправити електронне повідомлення-команду на адресу сервера новин: subscribe назва конференції; для отримання текстів статей, вміщених у телеконференції, необхідно обрати команду “Feed” (надає можливість отримати повні тексти статей) та, використовуючи електронну пошту, надіслати повідомлення-команду у вигляді: feed назва конференції.

20. Використовуючи запропоновані довідникові системи, оберіть цікаву для вас електронну конференцію, присвячену обговоренню питань навчання, виховання дітей, педагогічному спілкуванню, та налагодьте з нею зв’язок. Отримайте перелік статей та повні тексти повідомлень за обраною тематикою. Збережіть отримані дані на дискеті та роздрукуйте. Підготуйтеся до мікровиступу за обраною тематикою.

Висновки. Виконання цих та інших видів вправ сприяє формуванню у студентів навичок та вмінь роботи з комп’ютерною технікою в теперішній та майбутній професійній діяльності.

Література

1. Грищенко І.М. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / І.М. Грищенко, О.М. Крищенко. – К. : Вид-во КНТЕУ, 2001. – 185 с.

2. Педагогічний експеримент : навч. посіб. для студ. пед. вузів / [В.І. Євдокимов, Т.П. Агапова, І.В. Гавриш та ін.]. – Х. : ОВС, 2001. – 148 с.

3. Якименко П.В. Інструментальна модель підготовки студентів філологічних факультетів до профільного навчання / П.В. Якименко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / гол. ред. Т.І. Сущенко та ін. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 43. – С. 431–436.

БОНДАР О.В.

ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Обов'язковою умовою професійної компетентності сучасного менеджера є володіння персональним комп'ютером та інформаційно-комунікаційними технологіями. Усе це належить до системи метазнань і метавмінь фахівця, які входять до складу одного з найбільш важливих компонентів культури сучасної людини і суспільства, що актуалізувався у зв'язку із небувалим розвитком інформаційних та комунікаційних технологій у XX ст. і дістав назву інформаційної культури.

Основи інформаційної культури майбутнього менеджера закладаються в середній школі та базовій вищій освіті. Проте знання, уміння й навички, здобуті на цих етапах навчання мають загальний характер, далекий від специфіки реальної управлінської діяльності. Виходячи з останнього, формування інформаційної культури менеджера має продовжуватися в післядипломній управлінській освіті, обов'язковість якої (поряд з повною вищою освітою відповідного напряму підготовки та стажу роботи за здобутою спеціальністю) закріплена в кваліфікаційних вимогах до менеджерів різних рівнів і галузей.

Утім, досвід показує, що загальний стан інформаційної культури студентів післядипломної освіти за спеціальністю "Менеджер організацій" не може бути визнано задовільним. Наочною ілюстрацією цієї тривожної тенденції в системі післядипломної освіти є значно поширена практика копіювання готових рефератів, курсових та дипломних робіт з мережі Інтернет. Іншим симптомом низького рівня інформаційної культури студентів є те, що вони не знають цінності спеціальних знань і вмінь у сфері інформаційного самообслуговування, не уявляють, яку реальну допомогу ці знання і вміння можуть надати їм у навчальній, науково-дослідній, самоосвітній, дозвіллєвій та професійній діяльності.

Шляхи підвищення рівня інформаційної культури менеджерів організацій намічені в наукових працях, присвячених формуванню інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів (О. Гончарова, І. Вєтрова, А. Витухновська, С. Малярчук, О. Ракітіна, А. Ясінський та ін.), проблемам формування окремих компонентів інформаційної культури педагогів (В. Гриценко, Л. Коношевський, І. Пустинникова, А. Столяровська, А. Фіньков), працівників прикладного та декоративного мистецтва (М. Близнюк), економістів і менеджерів (О. Ільків, Т. Коваль, М. Коляда).

Не зменшуючи цінність наукового внеску названих вище авторів, відзначимо, що в існуючих дослідженнях не знайшли належного висвітлення питання формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній підготовці.

Метою статті є обґрунтування перспективних шляхів формування інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій у післядипломній освіті.

Аналіз освітньо-професійних програм фахової підготовки майбутніх менеджерів та відповідних освітньо-професійних характеристик показав, що суттєвим моментом фахової підготовки майбутніх менеджерів є вимоги до аналітичної підготовки; знання правових норм; уміння успішно використовувати операції комбінаторного мислення, формулювати рекомендації, складати звіти.

При цьому для сучасного менеджера будь-якої галузі знань та вмінь, набутих під час загальної і базової вищої освіти, недостатньо. Виходячи з чого номенклатура компетенцій, набутих у ході базової вищої освіти, має поповнитися в післядипломній управлінській освіті за рахунок поглиблення теоретичних управлінських знань, а також досвіду використання цих знань на практиці, чим створюються умови для переходу працівника від професійної позиції виконавця до позиції організатора тих чи інших бізнес-процесів.

Закон України "Про вищу освіту" визначає післядипломну освіту як спеціалізоване вдосконалення наявної освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або оволодіння іншою спеціальністю на основі здобутого раніше кваліфікаційного рівня і практичного досвіду. Іншими словами, післядипломна освіта забезпечує фахове вдосконалення громадян, поглиблення, розширення й оновлення їхніх професійних знань, умінь, навичок.

Визначальною ознакою системи післядипломної освіти є органічне поєднання стаціонарних форм роботи (курсовий період) із самостійною роботою студентів у міжкурсовому періоді. Характерними для післядипломної освіти є денна, заочна, вечірня, дистанційна форми навчання, об'єднання цих форм, а також екстернат.

Строки, періодичність навчання, обсяги навчального часу в системі післядипломної освіти встановлюються закладами післядипломної освіти згідно з відповідними нормативними документами та державним стандартом освіти за погодженням із замовником, згідно з обраними формами і видами навчання, а також порядком і періодичністю атестації фахівців у відповідній галузі.

Особливість післядипломної освіти менеджерів організацій у контексті формування їхньої інформаційної культури полягає в тому, що контингент студентів представлений вже сформованими особистостями, у яких вже сформовані загальні уявлення про особливості управлінської діяльності, а також основні професійні функції менеджерів. Студентами вже свідомо визначена подальша освітня (а часто і професійна) траєкторія, що дає змогу більш усвідомлено та цілеспрямовано формувати й розвивати необхідні професійні компетенції.

Таким чином, в аспекті інформаційної культури післядипломна управлінська освіта покликана вдосконалити наявні навички, що були за-

кладені на ранніх етапах навчання, пов'язати їх з кваліфікаційними характеристиками менеджера організацій. Останнє стосується і такої важливої складової професійної готовності, як інформаційна культура.

З метою визначення стану сформованості інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій у післядипломній освіті ми провели пілотне дослідження. Інструментарієм цього дослідження стала розроблена нами анкета, яка складалася із 17 запитань закритого типу, розподілених на п'ять блоків, відповідно до показників мотиваційного, операційного і когнітивного критеріїв сформованості інформаційної культури.

Усього пілотним дослідженням було охоплено 70 студентів трьох навчальних груп післядипломної освіти за спеціальністю "Менеджмент організацій".

У результаті первинної обробки анкети дійсними було визнано 64 бланки. За підсумками їх опрацювання встановлено такі факти.

Майбутні менеджери організацій не виявляють самостійної пізнавальної активності, що відображається в низькій інтенсивності користування бібліотечними ресурсами. Зокрема, декілька разів на тиждень у бібліотеці бувають 8,3% студентів, декілька разів на місяць – 14%, декілька разів на рік – 27%, не бувають у бібліотеках взагалі – 50,7%. При цьому електронним каталогом бібліотеки вищого навчального закладу користувалося 57% респондентів, електронними каталогами бібліотек, доступ до яких відкрито в мережі Інтернет – 5%, навчальною літературою, завантаженою з мережі Інтернет – 8,3%, іншомовними бібліографічними базами даних – 1,3%.

У процесі анкетування з'ясувалося, що 73,3% студентів не цікавляться новими надходженнями професійної літератури до бібліотеки навчального закладу, 63,3% не інформовані про журнали економічної та управлінської тематики, що видаються в Україні.

З'ясувалося, що більшість студентів не вміє складати бібліографічні записи. Зокрема, тільки 10,7% студентів указали, що знають, як зробити бібліографічний запис книги, 2% – як зробити бібліографічний запис електронного ресурсу.

Особливу увагу привертають результати анкетування, що відображають самооцінку студентами своїх інтелектуальних умінь. Так, тільки 39% студентів оцінюють свої інтелектуальні вміння, серед яких володіння порівнянням, аналізом, узагальненням; самостійність мислення; перенесення інформації в новий контекст; вміння визначити головне тощо, як достатні.

Що стосується прикладних умінь, необхідних для успішної самостійної роботи з інформацією, то з'ясувалося, що у 39% студентів викликає утруднення створення і редагування текстів за допомогою комп'ютера; створення й редагування графіки викликає складності у 84% студентів; не уміють працювати з електронними таблицями й базами даних 68% студентів.

При цьому 72% студентів відзначили, що не відчувають труднощів при роботі з електронною поштою, інтернет-телефонією та конференціями; 81% – відзначили, що в них не викликає ускладнень обмін файлами через мережу; у 69% не викликає труднощів робота з мультимедіа; ресур-

сами мережі Інтернет з освітньою метою регулярно користуються 48,3% студентів.

Отже, проведене анкетування дало змогу констатувати низький рівень інформаційної культури більшості студентів, що виражається в: низькому рівні активності в пізнавальній діяльності; невмінні висловлювати свою інформаційну потребу, формулювати інформаційні запити; дефіциті спеціальних технологічних знань і вмінь роботи з інформацією; відсутності стійких пізнавальних потреб та інтересів, необхідних для самостійної пізнавальної діяльності інтелектуальних умінь аналізу та синтезу інформації, її критичного оцінювання; несформованості глибоких опорних знань про різноманіття сучасних інформаційних ресурсів та алгоритмів пошуку інформації.

Означені недоліки інформаційної підготовленості студентів перешкоджають підготовці якісних інформаційних продуктів, які б відображали результати самостійної навчальної та науково-дослідної роботи студентів. Наслідком цього є прагнення замінити креативну діяльність репродуктивною.

Результати анкетування вказали на актуальність пошуку перспективних підходів до формування інформаційної культури у післядипломній освіті, що включали б формування у студентів уявлення про існуючу систему інформації, вміння орієнтуватися в ній, знання інформаційно-пошукових систем тощо.

Основи для визначення найбільш перспективних напрямів підвищення рівня інформаційної культури менеджерів в післядипломному навчанні закладено в педагогічному досвіді, нагромадженому в ході розвитку сучасної професійної підготовки фахівців економічної та управлінської галузей. Цей досвід висвітлено в наукових працях, де науково обґрунтовано відповідні педагогічні умови.

Так С. Заскалета робить акцент на суб’єкт-суб’єктному співробітництві викладачів і студентів у процесі вирішення навчально-пізнавальних завдань; спрямуванні самостійної пізнавальної діяльності студентів на оволодіння глибокими і міцними знаннями, уміннями й навичками; вихованні у студентів певних особистісних якостей; систематизації процесу самостійної пізнавальної діяльності студентів; оволодінні викладачами достатніми знаннями й уміннями щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях [3].

На думку Г. Костішиної, формуванню інформаційної культури студентів сприятиме забезпечення ціннісно-орієнтаційної значущості змісту знань, умінь; спрямованість навчання на формування системи дій і досягнення когнітивних змін особистості, розвиток мотиваційної сфери; забезпечення єдності освітньої, розвивальної, виховної функцій процесу навчання; використання психологічних і педагогічних стимулів активної навчально-пізнавальної діяльності студентів у поєднанні з модульно-рейтинговою системою контролю [5].

Л. Савчук стверджує, що процес формування інформаційної культури засновується на фаховому наповненні інформативної складової професійної підготовки; застосуванні сучасних програмно-апаратних навчальних комплексів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності; налагодженні взаємодії викладача і студента з формування комп'ютерної компетентності; створенні сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей студентів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності [7].

За С. Кустовським, формуванню інформаційної культури сприятиме використання новітніх інформаційних педагогічних технологій у поєднанні з традиційними методами і прийомами організації самостійної роботи студентів; упровадження проблемного та інтегрованого підходів у навчанні; застосування особистісно орієнтованого підходу [6, с. 3].

Як вважає Н. Бойко, в аспекті формування інформаційної культури перспективним виглядає використання електронних контролюючих програм з метою діагностики, контролю, моніторингу якості навчальних досягнень під час самостійної роботи, що дає можливість збільшити об'єктивність контролю, скоротити витрати часу на проведення контролюючих заходів, отримати зворотний зв'язок, що сприяє підвищенню ефективності самостійної роботи студентів [1, с. 16].

Перспективним з точки зору формування інформаційної культури виступають напрацювання І. Захарової, відповідно до яких вдосконалення освітнього процесу з метою розвитку інформаційної компетенції студентів стане можливим за таких умов:

– проектування інформаційно-освітньої системи вищого навчального закладу як відкритої системи, яка поряд із суб'єктами, цілями, змістом, методами, засобами і формами організації освітнього процесу акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси;

– надання студентам можливості активно брати участь у проектуванні та подальшій актуалізації індивідуальних освітніх траєкторій;

– використання потенційних можливостей інформаційної освітньої системи для реалізації розвивального навчання, спрямованого на розвиток здатності до навчання, інтелекту, креативності учнів;

– забезпечення усвідомленої й активної участі педагогів у формуванні освітнього середовища за допомогою створення електронних навчальних курсів, завдяки чому здійснюється поповнення інформаційного освітнього простору від інформаційної освітньої системи окремого навчального закладу до глобальної мережі Інтернет;

– формування інформаційного освітнього середовища ВНЗ шляхом системної інтеграції навчальних, наукових та організаційних структур на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій [4].

Аналіз вищенаведених науково обґрунтованих педагогічних умов, що сприяють формуванню інформаційної культури, дав нам змогу виділи-

ти відповідні перспективні шляхи вдосконалення формування інформаційної культури майбутніх менеджерів у післядипломній освіті серед яких:

– створення навчальним закладом колективного інформаційного середовища, що передбачає: створення і адміністрування локальної мережі ВНЗ з доступом до мережі Інтернет; забезпечення доступу студентів для здійснення самостійної та науково-дослідної роботи до електронних ресурсів (навчальних посібників, гіпертексту, ресурсів мережі Інтернет); застосування комунікативних мережевих технологій; перевірку та самоперевірку пізнавальних досягнень студентів з використанням вільно поширюваного програмного забезпечення;

– спрямування змісту навчання на створення у студентів системи узагальнених орієнтирів для самостійного пошуку професійної інформації, навчання евристичних пізнавальних процедур, що передбачає відповідну корекцію навчальних планів;

– педагогічний супровід створення і використання студентом індивідуального освітньо-інформаційного середовища, що виражатиметься у стимулюванні самостійної пізнавальної діяльності студентів з наступною педагогічною допомогою у вирішенні проблем, що виникатимуть у ході цієї діяльності.

Таким чином, загальним результатом досліджень, матеріали яких висвітлені у цій статті, є такі ***висновки***.

1. Більшість майбутніх менеджерів-післядипломників має низький рівень інформаційної культури, що виявляється в низькій пізнавальній активності; невмінні висловлювати свою інформаційну потребу, формулювати інформаційні запити; дефіциті спеціальних технологічних знань і вмінь роботи з інформацією; відсутності стійких пізнавальних потреб та інтересів, глибоких опорних знань про різноманіття сучасних інформаційних ресурсів та алгоритмів пошуку інформації, необхідних для самостійної пізнавальної діяльності інтелектуальних умінь аналізу та синтезу інформації, її критичного оцінювання.

2. Перспективними напрямами підвищення рівня інформаційної культури майбутніх менеджерів у післядипломній підготовці виступають: створення і постійне вдосконалення навчальним закладом колективного інформаційного середовища; спрямування змісту навчання на створення у студентів системи узагальнених орієнтирів для самостійного пошуку професійної інформації, навчання евристичних пізнавальних процедур; педагогічний супровід створення і використання студентом індивідуального освітньо-інформаційного середовища.

Подальші дослідження передбачається присвятити розробці необхідних і доцільних педагогічних умов формування інформаційної культури в післядипломній освіті менеджерів організацій.

Література

1. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / Н.І. Бойко. – К., 2008. – 23 с.

2. Гендина Н.И. Информационная культура, творчество и креативность выпускника высшей школы в контексте проблем развития человеческого капитала информационного общества (ч. I) / Н.И. Гендина // Информационное общество / Институт развития информационного общ-ва. – 2008. – № 5–6. – С. 78–83.

3. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / С.Г. Заскалета. – К., 2000. – 19 с.

4. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 спец. “Общая педагогика и история педагогики” / И.Г. Захарова. – Тюмень, 2003. – 46 с.

5. Костишина Г.І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / Г.І. Костишина. – Т., 2003. – 20 с.

6. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / С.М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 255 с.

7. Савчук Л.О. Формування інформаційної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / Л.О. Савчук. – Т., 2009. – 20 с.

БОЧАРОВА О.А.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Життєвий досвід свідчить, що роль родини у формуванні здібностей дитини є дуже важливою, оскільки саме родинне оточення надає дитині всі умови для розвитку її здібностей. Однак настає такий момент, коли дитина йде до школи й у її житті з’являються вчителі, які будуть поруч з нею протягом наступних кількох років. Крім підтримки в школі, дитина знаходить нові сфери захоплень та інтересів, знайомиться з новими людьми, опановує нові галузі діяльності.

Освітні цілі стають головними вимогами в педагогічній діяльності. Окреслення нових завдань приводить до того, що вони стають обов’язками вчителів. У польському освітньому праві чітко визначено завдання вчителя з розвитку здібностей учнів, тому їх реалізація залежить від знань, компетенцій і мотивації вчителя.

Мета статті – розкрити роль учителя в навчанні й вихованні обдарованої особистості.

Розглядаючи основні аспекти дидактики творчості, польська дослідниця Д. Екерт-Олдройд увела в обіг таке поняття, як “педевтологія творчості” [4, с. 305]. Підтримуючу цю ідею, інша польська дослідниця Т. Гіза, запропонувала аналогічний термін “педевтологія здібностей”. Таке форму-

лювання має на меті узагальнити думку науковців, батьків, учнів про професію вчителя, а особливо представників, котрі працюють з обдарованими учнями. “Педевтологія” має свої питання, а саме: хто є / стає вчителем обдарованих учнів, як підготувати вчителя до роботи з обдарованими дітьми, якими компетенціями вони мають володіти, які мають цілі, у чому полягає ефективність праці та з якими труднощами вони стикаються у процесі роботи [5, с. 301].

Т. Гіза зазначає, що є лише одна відповідь: з обдарованими дітьми працюють учителі, які наділені особливими професійними й особистісними якостями.

У польському педагогічному словнику можна знайти таке визначення: учитель – особа, яка навчає інших, надаючи інформацію, вводячи у світ цінностей і формуючи компетенції й уміння впродовж усього життя. Сучасний учитель – це професіонал, підготовлений мериторично, педагогічно, психологічно та методично. Згідно з польським Законом “Про освіту” від 1991 р. та Картою вчителя, до цієї професійної групи належать також вихователі та інші педагогічні працівники шкіл або інших навчальних закладів, установ з удосконалення знань учителів [2, с. 548].

Проаналізувавши польські освітні розпорядження, треба відзначити, що в них чітко прописано, що кожен учитель є вчителем обдарованих дітей. Розпорядження Міністра національної освіти “Про програмні положення дошкільного виховання та навчання учнів у всіх типах шкіл” від 23.12.2008 р. зобов’язує всіх вчителів до виконання певних дій, спрямованих на виявлення здібностей обдарованих дітей, їх розвиток і створення умов для їх презентації. У широкому значенні термін “учитель обдарованого учня” означає невелику, але специфічну професійну групу вчителів, які, крім виконання своїх обов’язків, розвивають і підтримують талановитих дітей.

Для визначення обдарованого учня польські дослідники застосовують такі концепції:

– психологічну: традиційно обдарований учень розглядається як такий, що володіє видатними інтелектуальними здібностями. Цю характеристику зазвичай доповнює діагностика особистісних якостей (мотивація та темперамент);

– педагогічну: обдарований учень – особистість, яка має високі шкільні оцінки й високі результати в конкурсах та олімпіадах;

– педагогічно-психологічну: до характеристики якостей обдарованого учня додається характеристика мотивації й соціального функціонування.

У польській педагогіці вже багато років використовується дефініція обдарованого учня Т. Левовицького.

На думку науковця, обдарований учень характеризується:

1) високим рівнем загальних здібностей, інтелектом (IQ – 120 і вище);

2) високим рівнем спеціальних здібностей;

3) високими досягненнями або можливостями таких досягнень у науці або інших сферах діяльності цінних для суспільства;

4) оригінальними та творчими досягненнями або можливостями до таких [7, с. 52].

Крім зазначених вище якостей, обдаровані учні відрізняються специфічними особистісними рисами, які допомагають учителю виявити та розвинути їх. Однак, як зазначає дослідник, не в усіх учнів ці чотири риси виявляються одночасно. Кожна з них може виявлятися в конкретних досягненнях (досягнення є показниками здібностей) або як можливість для досягнення успіху (потенційні досягнення) [7, с. 47].

Підсумовуючи, автор надає таке визначення: "Обдаровані діти характеризуються високим рівнем загальних здібностей до навчання, спеціальними здібностями, відрізняються високими досягненнями, або можливостями до таких у різних сферах діяльності" [7, с. 48].

Отже, повертаючись до основної проблеми, можна зауважити, що вчитель обдарованого учня – це той, хто працює з конкретною групою дітей, які відрізняються особливими здібностями та значними досягненнями. Оскільки вчителю дуже складно виявити дитину, яка має здібності до досягнень, то вчителі виявляють їх за такими критеріями: предмети навчання, творче мислення, творча діяльність, спортивна діяльність, соціальна активність.

Таким чином, учні, які досягають успіхів у конкурсах, олімпіадах, мають високі оцінки з предметів, у зовнішніх іспитах, виграють спортивні змагання, можуть бути віднесені до категорії обдарованих. Зрозуміло, що застосування цих критеріїв у виявленні обдарованих дітей стосується лише 3–5% школярів [3, с. 14–15]. Отже, вони можуть бути адекватно оцінені своїми вчителями.

Егалітарна концепція, прийнята в ряді країн ЄС і в деяких штатах США, збільшує кількість обдарованих дітей від 25 до 30% [9, с. 36]. Тому, коли цей критерій збільшується, то також зростає кількість учителів, які працюють з ними. До цієї групи входять шкільні вчителі, університетські викладачі, позашкільний штат персоналу освітніх установ, здатних дбати про обдарованих дітей, співробітники фондів підтримки талантів, спортивні тренери, опікуни учнів, які працюють за індивідуальною програмою.

Статистичні дані свідчать, що, наприклад, кількість переможців та фіналістів предметних олімпіад і лауреатів предметних конкурсів польських регіонального та воєводського рівнів, які були звільнені від гімназіального іспиту в 2010 р., становлять 3423 особи [13].

Дещо інші результати мають польські учні в зовнішніх тестах. Іспити є єдиними для всіх учнів, і тому можна вважати, що учні, які досягли кращих результатів, є здібними (зазвичай у галузі шкільних предметів). За даними Центральної екзаменаційної комісії (ЦЕК), у 2006 р. 5498 польських учнів отримали максимальні оцінки.

Якщо за показник взяти результати міжнародного порівняльного дослідження, то відсоток польських учнів, які мають високі оцінки, є низьким. У 1997 р. була заснована PISA (Programme for International Student Assessment) –

Міжнародна програма оцінювання знань учнів, яка оцінює "грамотність" 15-річних учнів, а саме: здатність застосовувати набуті знання та навички, аналізувати, узагальнювати, приймати рішення в різних ситуаціях.

Представники PISA оцінюють знання учнів у трьох напрямах: читання та інтерпретація (навички читання), математика (математична грамотність) і дослідження в науці (наукова грамотність). Випробування знань проводиться кожні три роки, починаючи з 2000 р. Особливий акцент робиться на вивченні одного напряму: у 2000 р. – читання та інтерпретація, у 2003 р. – математика, у 2006 р. – природничі науки [14].

Порівняльні дані результатів польських учнів середніх шкіл з результатами їхніх однолітків з інших країн PISA свідчили, що польська школа орієнтована на середнього учня, середні результати та середні вимоги. У доповіді польських авторів за 2009 р. містилась така інформація: "До найбільших успіхів польської школи в останнє десятиліття можна зарахувати значне зниження відсотка учнів, які мають низькі результати знань. Цей показник є моніторингом якості освіти в країнах Європейського Союзу. Такі непогані показники пов'язані з тим, що в країні дуже мало учнів з низьким рівнем знань, однак він є низьким порівняно з іншими країнами" [16].

Учнів з гарним і дуже гарним рівнем (5 або 6 балів) у Польщі менше, ніж у більшості країн, що беруть участь у дослідженні [16]. Найвищий рівень знань мають учні Фінляндії. Порівняльне дослідження досягнень польських і фінських учнів свідчить, що рівень знань польських учнів у читанні та інтерпретації дорівнює 7%, тоді як фіни мають у два рази вище, з математики в Польщі – 10%, а у Фінляндії 22%, у природничих науках – у Польщі учні мають менше ніж 8%, а у Фінляндії – більше ніж 18% [16].

Автори Рапорту дійшли висновку, що Польща змогла вирішити проблеми слабких учнів, але все більш і більш помітним стає зменшення відсотка рівня знань сильних учнів, порівняно з більшістю розвинутих країн. Це стосується всіх трьох сфер випробувань. Польські науковці ці низькі показники пов'язують з низькою активністю шкіл, слабкою зацікавленістю адміністрації та вчителів [16].

Як зазначає Т. Гіза, такий стан речей свідчить про непрофесіоналізм і низьку компетенцію вчителів, особливо тих, хто працює з обдарованими учнями. Однак визначити риси, які необхідні аби скласти реєстр учительських компетенцій, необхідних у роботі з обдарованими учнями, практично неможливо.

Основне завдання вчителя у сфері підтримки здібностей учнів визначено в концепції *"високого професіоналізму"*.

Ця концепція включає такі завдання для вчителів:

– діагностика та моніторинг розвитку здібностей учнів;
– вимірювання індивідуального прогресу;
– виявлення здібностей і специфічних потреб учня;
– розробка очікувань згідно з учнівськими можливостями, які розвиваються;
– застосування різних методів у навчанні обдарованих учнів;

– складання спеціальних навчально-методичних матеріалів [8, с. 48].

Учитель – професіонал, здатний поєднувати вміння та навички з професійними знаннями, моральною свідомістю, особистісними рисами, які характеризують індивідуальний стиль роботи. Ці риси свідчать про професійні компетентності вчителя.

Категорію *"глобального професіоналізму"* як рису, що характеризує вчителя обдарованого учня, назвала О. Болдуін. Авторка має на увазі поєднання досконалих знань предмета, що викладається, з психологічними знаннями про індивідуальні особливості учнів. На її думку, вчительська пристрасть і відданість справі може згодом вплинути на діяльність учня [8, с. 59].

Польський науковець, дослідник творчості А. Гоpальський назвав такі компетенції обдарованих учителів:

– знання про виховні ситуації;
– розвиток інтуїції та передбачення виховних ситуацій;
– ефективність у діях і рішучість у розв'язанні проблем;
– добрі відносини з учнями.

Завданнями вчителя є:

– формування уявлення про необхідність створення еліт;
– підтримка здібностей дітей;
– формування в обдарованих учнів компетенцій до пізнавальних мотивів;
– формування уявлень про необхідність самостійного вирішення проблем;
– формування в обдарованих учнів почуття обов'язку;
– формування стійкості на перешкоди в досягненні мети [6].

Центральною фігурою в педагогіці здібностей і творчості, на думку А. Гоpальського, є педагог-майстер. Оскільки є небагато майстрів, а шлях до досягнення цього статусу довгий і різнорівневий, функції майстра можуть "замінити" спеціально підібрані для учнів завдання.

Теоретик і практик, засновник першої австрійської школи для обдарованих учнів, А. Салхер зазначив: "Талановитий учень не має потреби ні в гарних школах, ні мудрій освітній політиці. Він просто потребує трохи вдачі. І якщо йому пощастить, навіть у найгіршій школі він зустріне компетентного вчителя, то з нього виросте обдарована, а й може щаслива людина" [17, с. 225].

Поняття "гарний учитель" характеризує "модель учителя обдарованого учня". У сфері педагогіки здібностей і творчості існують дві моделі вчителів. За В. Лімонт, до них належать: учитель-майстер і вчитель-наставник (ментор) [17, с. 45].

Модель учитель-майстер інтерпретується по-різному. Вдалий образ подав у своїй концепції А. Гоpальський: "Стосунки вчителя-майстра з учнями будуються на власному прикладі. Тільки справжній майстер володіє такими якостями, як: опіка, послідовність, гнучкість, взаємодоповнюваність, специфіка, ефективність у роботі".

Однак емпіричні дані польських дослідників свідчать, що на практиці відносини "учень – майстер" зустрічаються у виняткових випадках.

У П. Торранса зустрічається термін "учитель-наставник (ментор)", який відіграє ключову роль у розвитку мотивації учнів. Ментор може надихнути дитину до реалізації власного бачення ідеї й повного використання здібностей. На думку науковця, наставник – це людина-господар, гарний радник, який поділяє дитячі інтереси та пристрасті.

Інший вид досліджень представив професор, ректор Варшавської педагогічної академії, Я. Лащик. У випадку, коли учні хочуть бути об'єктивно оціненими, вони очікують від учителя партнерства, розуміння та визнання власних індивідуальних потреб і можливостей. Вони потребують майстра, від спілкування з яким можна "перейняти" те, про що ми можемо дізнатися лише від прямого контакту в поєднанні з емоційною близькістю.

Для виявлення та розвитку здібностей учнів недостатньо знань лише одного вчителя, оскільки з дорослішанням дитини цей обсяг виявляється замалим. Якісні дослідження, проведені Б. Блумом серед 120 успішних видатних молодих людей, довели, що їх батьки присвячували своїм дітям багато часу, енергії та надавали суттєву фінансову підтримку. Вони самі були працьовиті й того самого вимагали від дітей. Успіх учня є результатом захоплень батьків і дітей, а також участі кваліфікованих учителів [3, с. 32–34]. Таким чином, дослідник вказав на важливість ролі вчителя в розвитку здібностей і захоплень дитини.

Б. Блум виділив три типи вчителів обдарованих учнів:

Перший – як правило, звичайний шкільний учитель з найближчої школи. Його компетенції через деякий час виявляються недостатніми, але він відіграє значну роль у житті дитини. Такий учитель стимулює дитину до роботи, викликає ентузіазм, позитивні форми мотивації (внутрішні, хоча й під впливом нагород і похвал) спонукають дитину до напруженої діяльності та прагнень.

Другий – фахівець у своїй галузі, він навчає учнів техніки, суворий та вимагає підпорядкування.

Третій – майстер-учитель. Таких дуже мало. Він відкриває двері до успіху, але вимагає активної участі дітей (і фінансової підтримки батьків). Як зазначив Б. Блум, більшість нобелівських лауреатів вчилися в лауреатів Нобелівської премії [3, с. 33].

Дослідження, проведені польською дослідницею Т. Гізою серед обдарованих дітей, дали таку картину: 93,3% респондентів вказали, що для них важливими є комунікаційні компетенції вчителів; для 76,4% це дидактичні уміння; 65,8% учнів очікують від своїх учителів справедливих оцінок; 36,9% – знань [5, с. 220].

Таким чином, головним для більшості обдарованих дітей є міжособистісні стосунки з учителями. Вважається, що найбільш ефективним видом підтримки обдарованих дітей є налагоджені відносини з учителем. Такий вибір свідчить про те, що для одних учнів і їх батьків важливими є гарні стосунки з учителями, для інших, меншої частини, – професійні компетенції [5, с. 225].

Як зазначає Т. Гіза, дитяча оцінка роботи вчителя, безсумнівно, пов'язана з її самопочуттям в школі.

Отже, спираючись на типологію Б. Блума, можна зробити висновок, що досліджені учні, унаслідок свого віку та розвитку можливостей (учні гімназії, ліцею) потребують учителя, який розширює коло інтересів і мотивації, що є можливим лише в тісному контакті з ним. Невелика група хоче бачити вчителя – експерта з предмета, гарного техніка, від якого учні вимагають знань і компетенцій.

Про специфіку роботи з обдарованими учнями свідчать рекомендаційні вказівки для вчителів. А. Горальський сформулював "Десять заповідей для майстра":

1. Люби те, що робиш!
2. Досягай у своїй професії майстерності та будь взірцем для інших.
3. Умій навчати та пам'ятай, що добрий (іноді кращий) спосіб дізнатися що-небудь – це відкрити самого себе.
4. Читай по дитячих обличчях і душах, умій побачити їхні сподівання, проблеми та труднощі, умій поставити себе на місце інших.
5. Віддавай дітям свої знання, уміння та навички, вчи їх творчо мислити, виховуй звичку працювати методично.
6. Навчай дітей уміння здогадуватися, мистецтву вдалих ідей.
7. Привчай дітей перевіряти власні результати, своєї команди.
8. Звертай увагу дітей на ті особливості завдань, які можуть їм допомогти у вирішенні інших.
9. Не розкривай увесь секрет одразу. Нехай кожен учень знайде сам відповідь.
10. Пропонуй, керуй, давай поради і ніколи не зупиняйся! [6, с. 7–8].

Дещо інші рекомендації сформулював для вчителів математики Дж. Пойа у "Десяти заповідях для вчителя математики":

1. Будьте зацікавленими у своєму предметі.
2. Знайте свій предмет.
3. Знайте, що найкращий спосіб дізнатися щось нове – це відкрити самого себе.
4. Намагайтесь побачити по обличчю учнів їхні потреби й труднощі, вмійте поставити себе на їхнє місце.
5. Надавайте учням не лише інформацію, а й уміння, навички методичної роботи.
6. Нехай учні навчаються здогадуватися.
7. Нехай вони вчаться доводити та аргументувати.
8. Звертайте увагу на ті особливості завдань, які можуть їм допомогти у вирішенні інших.
9. Не розкривайте увесь секрет одразу – нехай думають, нехай знаходять відповідь.
10. Пропонуйте, але не нав'язуйте своєї думки [15].

А. Новіцкі, описуючи спосіб роботи К. Твардовського зі студентами-філософами, пише про ступеневий відбір кандидатів на заняття в майстер-

класах. Працювати з видатним педагогом мали можливість найкращі, які погодилися із суворими умовами співпраці. Не лише високі оцінки, отримані під час колоквіумів і лекцій, були запорукою успіху. Перед тим, як їх прийняти, К. Твардовський перевіряв стан загальних знань, про що свідчать дані, які збереглися в архівах Першої світової війни, та картки з іменами й прізвищами, національністю, назвою школи, яку закінчив кандидат. Для того, щоб довести рівень своїх знань, студент мав відповісти на такі запитання:

1. Яким чином виробляється електроенергія для переміщення трамваю?
2. У які часи жив і хто такий Шекспір?
3. Між ким і де відбулася битва, у якій знайшов смерті Ю. Понятовський?
4. Яке місто лежить вище над рівнем моря: Краків чи Варшава?
5. Яка етимологія слова “кінематографія”?
6. Коли жив Коперник?
7. Яка країна є батьківщиною грецького стилю?
8. Що таке логарифм?
9. У чому відмінність між кримінальним та цивільним судом?
10. Чи птахи належать до хребетних?

На окремому аркуші студенти зазначали, де вивчали логіку, скільки годин на тиждень, хто їх навчав логіки, за якими підручниками навчалися, хто був їх керівником, які мали оцінки.

Отже, головним питанням, що турбує науковців, є підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями. Відправною точкою є аналіз стандартів підготовки вчителів і педагогів [12].

Аналіз освітніх стандартів, опублікований Головною радою вищого шкільництва в лютому 2007 р., свідчив про таке.

На напрямі підготовки *“Спеціальна педагогіка”* передбачено вивчення здібностей як індивідуальних якостей дитини, зокрема темпераменту, інтересів й інтелекту. У ході навчання особлива увага приділяється вивченню творчих здібностей в осіб з обмеженими можливостями.

На напрямі підготовки *“Артистична освіта”* в галузі мистецтва передбачено вивчення художньої творчості, у результаті чого студенти набувають знань “ролі психології в художній творчості”.

На напрямах *“Педагогіка”, “Наука про родину”, “Художня освіта в галузі музичного мистецтва”* і *“Технічно-інформаційна освіта”* особливості обдарованих учнів не розглядаються, а увага приділяється вивченню питання дитячих розладів.

Далі в освітніх стандартах проаналізовані вимоги до професійної діяльності вчителя. Її зміст включає вивчення педагогічно-психологічних дисциплін, дидактики предмета, що відповідає основній / додатковій спеціальності.

Основними вимогами до кваліфікації випускника є: виявити пізнавальні інтереси учнів; заохочувати учнів у виборі методів навчання і ресурсів навчання; уміння індивідуалізувати навчальний процес; бути для

учнів керівником і радником як у процесі навчання, так і в процесі роботи над собою.

Питання здібностей не включено до стандартів освіти як обов'язкові. Під час академічної практики ці питання університети намагаються вирішувати самостійно. На сьогодні педагогів здібностей готують в Академії спеціальної педагогіки в м. Варшава. На напрямі *"Педагогіка"* викладають психопедагогіку креативності, на *"Спеціальній педагогіці"* – педагогіку здібностей і інформатику.

Питання підготовки вчителів для обдарованих учнів є важливим завданням для країн ЄС. Чіткі принципи вирішення цієї проблеми простежуються в Німеччині, Великобританії та Угорщині. Вчителі мають можливість брати участь у європейських післядипломних дослідженнях, організованих спільно з Європейською асоціацією видатних здібностей (ЕХА), різних проектах, що фінансуються Європейським союзом. У США для вчителів існує ряд пропозицій від університетів та інтеграційних центрів педагогіки здібностей [9, с. 34].

Післядипломні студії, що стосуються підготовки вчителів для роботи з обдарованими учнями, також організовані в Польщі. Найбільші успіхи мають Університет Миколи Коперника (м. Торунь) та Спеціальна педагогічна академія (м. Варшава).

"Якість" роботи вчителя є похідною його самоосвіти, перепідготовки та вдосконалення. Емпіричні дослідження доводять, що зазвичай учителі обирають прості форми та методи навчання.

Під час роботи з обдарованими учнями в учителя виникає багато проблем. Т. Гіза наголошує на двох: мотивація педагогів до роботи з обдарованими та етика роботи з талановитими дітьми.

Для вчителів, які працюють з талановитими дітьми, немає однозначної підтримки, як і процедур для заохочення й винагород. Розпорядження Міністра національної освіти "Про досягнення кар'єрного зростання вчителів" від 01.12.2004 р. не передбачає процедури нагород для вчителя обдарованих учнів.

У розпорядженнях Міністра національної освіти передбачені мотиваційні нагороди і стимули за видатні досягнення учнів. Успіх учнів є оцінкою їх учителів. Однак, як зауважує Т. Гіза, оскільки механізми конкуренції з кожним роком збільшуються, іноді така конкуренція призводить до "експлуатації" обдарованих.

Про важливість винагород учителів, обдарованих і талановитих учнів свідчать емпіричні дані. П. Члешинський, досліджуючи результати зовнішніх іспитів у 2002–2004 рр., заявив, що "найбільші успіхи учнів простежуються у разі отримання вчителями винагород … Гнучкість у визначенні фінансових умов означає збільшення можливостей для залучення до роботи висококваліфікованих кадрів" [18, с. 66]. Позитивна кореляція між рівнем середньої заробітної плати вчителів і їх продуктивністю пов'язана з результатами шкільних іспитів й тестів.

Не можна не зазначити, що в роботі з обдарованими дітьми в учителів спостерігається "професійне вигорання", оскільки вони завжди очікують від цієї категорії дітей більш високих досягнень, ніж від звичайних. Успіх (перемога дитини в конкурсі, високі результати у зовнішніх іспитах) є джерелом позитивних емоцій учителя в подальшій роботі. Але рано чи пізно вчителі досягають своєї межі. Це може призвести, згідно з Ф. Марйо, до одержимого впливу на іншу людину. Віра в можливості дитини, її сили має йти поряд зі згодою на поразки та "здатністю приймати негативний досвід" [10, с. 27].

Синдром вигорання впливає як на вчителів, так і на батьків дитини, оскільки вони завжди поряд зі своїми дітьми. Є навіть такі, які надмірно втручаються в їх розвиток і кар'єру.

Висновки. Отже, учитель не повинен ідентифікувати свої здібності з досягненнями учнів. На практиці цього важко досягти, оскільки оцінка потреб іншої людини створює безліч етичних і моральних перешкод. Насамперед, це стосується обдарованих дітей, тому що майже завжди існує конфлікт інтересів між професійною оцінкою потреб інших людей і фінансовими можливостями батьків.

Література

1. Banach Cz. Nauczyciel, w: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. III. Pod red. T. Pilcha. Warszawa, 2004. – 301 s.
2. Banach Cz. Pedeutologia, w: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. IV, pod red. T. Pilcha, Warszawa, 2005. – 548 s.
3. Eby Judy W.: Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży / Judy W. Eby, Joan F. Smutny; Krzysztof Konarzewski. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 213 s.
4. Ekiert-Oldroyd D. Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości), w: Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania, pod red. K.J. Szmidta, Kraków, 2003.
5. Giza T. Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniow w szkole. – Kielce. Wydaw. Akademii Swiętokrzyskiej, 2006. 359 s.
6. Góralski Andrzej. Pedagogika zdolności // W: Szkice do pedagogiki zdolności / pod redakcją Andrzeja Góralskiego. – Warszawa : Wydaw. Nauk. SCHOLAR, 1996. – S. 7–9.
7. Lewowicki T. Kształcenie uczniów zdolnych / Tadeusz Lewowicki. – Warszawa: WSiP, 1980. – 173 s.
8. Limont W. Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować. Wydawca: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. – 317 s.
9. Limont Wiesława, Cieślikowska J. Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? // Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych / red. Wiesława Limont. – Kraków : Oficyna Wydaw. Impuls, 2004, s. 31-63.
10. Meirieu P. Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika, Warszawa, 2003. – S. 27.
11. Nauczyciele we wrześniu 2009 roku. Stan i struktura zatrudnienia. www.bc.ore.edu.pl.
12. Nowicki A. Nauczyciele, Warszawa, 1989.
13. Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2010. www.cke.edu.pl (режим доступу 8.04.2011).
14. PISA (badanie) http://pl.wikipedia.org/wiki/PISA_%28badanie%29 (режим доступу 20.04.2011).

15. Polya G. Odkrycie matematyczne, Warszawa, 1975.
16. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce.www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf (режим доступу 20.04.2011).
17. Salcher A. Utalentowany uczeń i jego wrogowie, Rzeszów, 2009. – S. 225.
18. Śleszyński P. Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002 2004; www.igipz.pan.pl/miasto/sleszynski/publikacje/edukacja/ekspertyza.pdf. (режим доступу 8.04.2011).
19. Wykorzystanie wskaźników EWD w ewaluacji zewnętrznej. www.ewd.edu.pl/EWD_nadzor.pdf (режим доступу 8.04.2011).

БУРЕНКО М.С.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ФАХОВА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА”

Приєднання нашої країни до Болонського процесу зумовлює переорієнтацію вищої освіти з традиційного підходу до визначення змісту та очікуваних результатів навчання на основі традиційних знань, умінь і навичок до актуальних у тій чи іншій галузі компетенцій. Для позначення такого навчання в освітній практиці нашої країни набув поширення термін “компетентнісний підхід”, який останнім часом усе частіше вживається в офіційних документах, що регламентують функціонування вітчизняної системи освіти.

Питанням формування професійної компетентності працівників галузі фізичного виховання та спорту з позицій компетентнісного підходу присвячені праці О.С. Августимової, Л.Б. Волошко, Є.Н. Гогунова, Н.Ю. Зубанової, А.І. Нужиної, Н.Ш. Фазлєєва, С.А. Хазової, А.І. Щелкової.

Аналіз публікацій названих авторів показує, що між ними не існує згоди у використанні та змістовому наповненні деяких термінів. Зокрема, потребує уточнення змістове наповнення термінів “компетенція” та “фахова компетенція тренера-викладача”, що і є ***метою статті.***

Аналіз джерел свідчить про те, що в науковому обігу щодо співвідношення понять “компетентність” – “компетенція” виділяються два підходи, перший з яких їх по суті ототожнює.

Так Л.Н. Болотов, В.С. Ледньов, Н.Д. Нікандров, М.В. Рижаков використовують поняття “компетентність” і “компетенції” як взаємозамінні. Вони вважають, що компетенція є “сферою відношень, які існують між знанням та дією в людській практиці”, при цьому “…термін “компетентність” використовується в тих самих значеннях. Компетентність, як правило, використовується в описовому плані” [8, с. 12].

Представники іншого підходу диференціюють поняття “компетентність” та “компетенції”, співвідносячи їх як загальне та особливе. Так, у працях І.А. Зимньої, А.І. Субетто компетентність розглядається як інтелектуально та особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, вміннях та досвіді [8, с. 14], а компетенції – як її компоненти, які містять у собі “міру якості”, відображаючи рівень або ступінь, з якими людина здатна реалізувати свої знання,

вміння та досвід у життєдіяльності [9, с. 9]. Іншими словами, з позицій названих авторів компетентність виступає актуальним проявом комплексу компетенцій, які визначають її зміст.

Виходячи з наявності двох підходів, з метою уникнення термінологічної плутанини І.А. Зимня запропонувала використання конструкта "компетентність/компетенція", який би водночас указував і на загальний і на особливий зміст поняття залежно від контексту [8, с. 17]. На нашу думку, цей крок виглядає як тимчасовий у вирішенні важливого термінологічного питання. В міру розвитку педагогічної термінології необхідно буде "розмежувати" ці поняття.

У цій статті ми вважаємо доцільним у використанні поняття "компетенція" спиратися на трактування означеного терміна Європейським проектом TUNING, згідно з яким компетенції розглядаються як сполучення характеристик (що стосуються знань та їх застосування, позицій, навичок та відповідальностей), які описують рівень або ступінь, до якого людина може ці знання, позиції, навички, відповідальності реалізувати [13].

Услід за І.А. Зимньою [8], О.І. Субетто [9] та іншими дослідниками ми розглядаємо компетенцію як певне "знаряддя" для досягнення значущої для людини мети. Іншими словами, у статті, під компетенціями будемо розуміти окремі компоненти готовності до дії – деякі внутрішні, потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми, програми дій, системи цінностей та відношень), які згодом комплексно виявляються в компетентності людини.

Попереднє вивчення наукової літератури показало, що сьогодні існує безліч зорієнтованих на конкретну мету класифікацій компетенцій, при описанні яких використовується велика кількість різноманітних понятійних систем.

Так, наприклад, І.А. Зимня у складі компетентності людини виділяє чотири блоки компетенцій: базовий – який включає основні розумові операції на рівні норми розвитку: аналіз, зіставлення, порівняння, систематизацію, моделювання діяльності та ін., що необхідні для відповідності навколишньому світу взагалі; особистісний, у якому відображається формування таких якостей, як "відповідальність", "організованість", "цілеспрямованість" та ін., що необхідні для відповідності еталонам особистості, що існують у тому чи іншому суспільстві; соціальний – той, що забезпечує життєдіяльність людини в суспільстві та адекватність взаємодії з іншими людьми, а також організацію свого буття згідно із суспільно значущими імперативами; професійний – такий, що забезпечує адекватність виконання професійної діяльності [8].

В.І. Байденко подає структуру компетентності людини у вигляді двох груп компетенцій: до першої групи належать загальні компетенції (універсальні, ключові, надпрофесійні), а до другої – ті, що можна назвати спеціалізованими (професійними). У блоці загальних компетенцій він виділяє: компетенції соціальної взаємодії, системно-діяльнісні компетенції, компетенції самоорганізації і самоврядування, ціннісно-смислові та полі-

тико-правові компетенції, компетенції самостійної пізнавальної діяльності; у блоці професійних компетенцій: організаційно-управлінські, економічні, загальнонаукові, загальнопрофесійні, спеціальні. При цьому автор підкреслює, що загальні та професійні компетенції утворюють комплементарну єдність [3, с. 19].

Існують і інші підходи до класифікації компетенцій. Так, наприклад, на думку В.Д. Шадрикова, випускник, який повністю засвоїв освітню програму, повинен характеризуватися такими компетенціями: соціально-особистісними (такими, що стосуються людини як індивіда, суб'єкта діяльності та особистості); соціальними (які визначають його взаємодію з іншими людьми, належать до вміння навчатися); загальнопрофесійними (інформаційними, пов'язаними з отриманням та обробкою інформації; експлуатаційними; управлінськими, організаційними; конструкторськими; проектувальними; економічними; тими, що включають поведінку на ринку праці, тощо).

Означені компетенції, на думку науковця, мають формуватися як загальні для широкого кола професій. Крім них у випускника мають бути спеціальні компетенції чи професійно-функціональні знання та вміння, які забезпечують прив'язку до конкретного об'єкта, предмета праці та забезпечують конкретизацію загальнопрофесійних компетенцій [12].

У контексті завдань нашого дослідження найбільший інтерес становить група фахових компетенцій – тих, що відрізняють їх носія від усіх інших професіоналів, тобто тих, що є необхідними для виконання специфічних професійних функцій тренера-викладача.

Зазначимо, що, використовуючи термін "фах", ми зважаємо на синонімічність його вживання поряд із поняттями професії, спеціальності. При цьому ми використовуємо саме термін "фах", оскільки плануємо зосередитися на предметному навчанні виконання професійних функцій майбутніми тренерами-викладачами.

У сучасній практиці термін "професійна (фахова) компетенція" найчастіше визначають як:

– здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, уміння та знань при вирішенні завдань професійного роду діяльності;

– інтегративну властивість, яка включає в себе сукупність професійних та соціокультурних знань, умінь та навичок, які дають людині змогу на високому рівні планувати та здійснювати професійну діяльність з метою досягнення соціально та особистісно значущих результатів [2];

– соціально закріплений освітній результат [5];

– відчужену, заздалегідь задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, необхідної для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері. Компетентність – володіння учнем відповідною компетенцією, яка включає його особисте ставлення до неї та предмета діяльності [11];

– інтегроване особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей, що зумовлюють готов-

ність до виконання трудової діяльності. При цьому професійна компетенція охоплює всі сфери навчання й становлення особистості та є провідною метою випускника навчального закладу [6];

– готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог діяльності, методично організовано та самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також самооцінювати результати своєї діяльності. Іншими словами, це пов'язані з предметом навички – відповідні методи та технічні прийоми, властиві різноманітним предметним галузям [4].

На нашу думку, відмінності у розумінні змісту поняття "компетенції" пов'язана, перш за все, з різноманітністю позицій, з яких розробляється відповідна дефініція. Ця думка перегукується із позицією А.І. Субетто, який показав, що в найбільш загальному вигляді в основу класифікації компетенцій можуть бути покладені такі системи понять: "компетенція – відношення"; "компетенція – відповідність"; "компетенція – здатність, потенція"; "компетенція – знання"; "компетенція – готовність"; "компетенція – диспозиція" [9, с. 53].

Вважаємо, що найбільш продуктивним підходом до визначення змісту терміна "компетенції" є опора на вищенаведене методологічне положення, що дає змогу дати визначення поняття компетенції з позицій різних суб'єктів трудової діяльності: роботодавців, працівників, системи професійної освіти.

Так, з погляду роботодавця (замовника результату фахової підготовки) компетенція виступатиме гарантом виконання професійної функції (професійного завдання, справи) на належному рівні якості. Іншими словами, знаряддям, що повинно бути у працівника. З цієї точки зору компетенція виступатиме, перш за все, як оцінна категорія і може розглядатися у системі понять "компетенція – відповідність" [9, с. 23].

З погляду працівника (майбутнього працівника, студента) наявність тієї чи іншої компетенції є гарантією того, що він справиться з відповідним професійним завданням. З цього погляду окрема компетенція виступає як професійна якість особистості, що ґрунтується на доведеній на практиці здатності застосовувати знання й уміння, а сукупність компетенцій – як своєрідне знаряддя (знання, вміння і навички, а також якості, які дають змогу виконувати складні завдання, мобілізовуватися, спілкуватися з людьми тощо), помножене на усвідомлення його наявності.

З точки зору фахівців системи професійної освіти компетенція – сукупність характеристик (знань, умінь, досвіду їх використання, психологічної готовності та ін.), що виступають орієнтиром для цілей професійної підготовки, а також критеріальними показниками її успішності. У цьому випадку компетенція виступає як модельний еталон характеристик, необхідних для вирішення професійних завдань [3, с. 10].

У системі освіти компетенції інтерпретуються як характеристики, які можна набути в процесі навчання і підтвердити їх наявність відповідними дипломами та сертифікатами.

Вищезазначене дає підставу говорити про те, що кожна компетенція постає багатогранним утворенням, кожна грань якого відображає проекцію змісту відповідного поняття на позиції різних суб'єктів професійної освіти.

У зв'язку з тим, що ми виступаємо з позицій представників системи освіти у цій статті окремі компетенції розумітимуться як характеристики знань, умінь, досвіду їх використання, психологічної готовності та ін., що виступають орієнтиром для цілей професійної підготовки, а також критеріальними показниками успішності цієї підготовки.

Таким чином, матеріали досліджень, викладені у статті, дають змогу сформулювати такі ***висновки***:

– компетенції – елементи компетентності – деякі внутрішні, потенційні новоутворення (знання, уміння, алгоритми, програми дій, системи цінностей та відношень), які згодом комплексно виявляються в діяльності людини у конкретній ситуації і містять у собі "міру якості" цієї діяльності;

– фахові (професійні) компетенції – ті, що відрізняють їх носія від усіх інших професіоналів і є необхідними для виконання специфічних професійних функцій тренера-викладача. Вони являють собою елементарні якісні характеристики суб'єкта професійної діяльності, що можуть бути описані через знання, уміння, навички, установки і безпосередньо виміряні або зафіксовані;

– кожна фахова компетенція постає багатогранним утворенням, зокрема вона виступає: з погляду роботодавця – оцінною категорією, гарантом здатності суб'єкта до виконання професійної функції на належному рівні; з позиції працівника – професійною якістю особистості; з точки зору системи освіти – модельною характеристикою, орієнтиром для професійної підготовки, а також критеріальним показником успішності цієї підготовки.

Подальші дослідження плануємо спрямувати на розробку перспективних шляхів визначення номенклатури фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів.

Література

1. Августимова О.С. Методика формирования управленческой компетентности у студентов вузов физической культуры : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Станиславовна Августимова. – Волгоград, 2004. – 182 с.

2. Арендачук И.В. Профессиональные компетенции в структуре профессионализма преподавателей высшей школы / И.В. Арендачук // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – № 4. – Т. 9. – С. 63–68.

3. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособ. / В.И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

4. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

5. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія. – 2004. – С. 45–50.

6. Вачевський М.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / М.В. Вачевський. – К., 2008. – 41 с.

7. Волошко Л.Б. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі медико-біологічної підготовки / Л.Б. Волошко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 24. – С. 42–44.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

9. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.

10. Фазлеев Н.Ш. Компетентно ориентированный подход к профессиональной подготовке педагога по физической культуре и спорту / Н.Ш. Фазлеев // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 12. – С. 9–12.

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

12. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 56–59.

13. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. – Access mode: http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm.

ВАСИЛЕНКО М.Є.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ ДО НАДАННЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДОПОМОГИ

Актуальність дослідження зумовлена особливостями інтенсифікації всіх сфер сучасної життєдіяльності людини, що змушує звертатись по професійну допомогу у вирішенні різноманітних життєвих ситуацій. Тому останнім часом спостерігається зростання кількості звернень населення до юридичних установ з приводу отримання консультативної допомоги в складних життєвих обставинах. У відповідь на соціальні запити перед системою професійної освіти поставлено завдання посилення уваги до фахової підготовки майбутніх юристів з надання якісної консультативної допомоги населенню.

Аналіз педагогічного досвіду професійної підготовки майбутніх правників подано в працях С. Алексєєва, О. Бандурки, І. Бенедика, П. Біленчука, М. Васильєвої, В. Горшенєва, А. Жалінського, А. Коблікова, С. Сливки, О. Тихомирова та ін. Проте формуванню готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності приділяється недостатньо уваги у фаховій підготовці. Хоча окремий досвід використання інноваційних методик залучення кращих студентів до роботи консультаційних пунктів юридичної допомоги населенню (на навчальних засадах) заслуговує на поширення в практиці їх фахової підготовки.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні засади вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності.

Відповідно до мети поставлено такі завдання:

– проаналізувати особливості консультативної діяльності в професійній праці юристів;

– узагальнити зміст фахової підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності;

– визначити перспективи подальшого дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності.

Дослідники Р. Джордж, Т. Крістіані, С. Файн вказують, що виокремлення консультування як функції професійної діяльності пов'язане з появою категорії людей, котрі зазнають певних життєвих труднощів і звертаються за порадою до фахівця. Професійна консультація передбачає науково організовану систему взаємодії консультанта та особи, що потребує допомоги в життєвій ситуації [3; 6].

Вивчення особливостей праці в різних галузях суспільного виробництва показало, що консультативна діяльність притаманна переважно професіям сфери обслуговування. Спеціалісти з психології праці та економіки під сферою обслуговування розуміють сукупність галузей, де відбувається виробництво та реалізація послуг для населення. Юридичні професії відносять до тих галузей обслуговування, діяльність яких спрямовано на задоволення соціально-культурних, духовних та інтелектуальних потреб людини й підтримання її нормальної життєдіяльності. Для широкого кола юридичних спеціальностей об'єктами праці виступають окремі особи та групи людей, які можуть представляти як приватні інтереси, так і інтереси державних, акціонерних, орендних, приватних підприємств, фірм, установ, організацій тощо [1; 5].

У багатьох дослідженнях з проблем правової освіти юридичне консультування характеризується як вид спеціально організованого спілкування, у процесі якого фахівець-консультант допомагає клієнтові проаналізувати, прояснити свою життєву ситуацію в правовому полі, актуалізувати його дії на пошук виходу зі складних життєвих обставин. Юридична консультація передбачає ґрунтовне вивчення особистих запитів клієнтів, особливостей їх життєвих обставин з подальшим наданням рекомендацій щодо подолання юридичних труднощів розв'язання ситуації.

Питання про цілі та правові межі консультативної діяльності дискутуються в усіх сучасних напрямах юридичної допомоги. Однак А. Бражникова, С. Гусарєв, В. Савіщенко та інші дослідники виділяють такі основні завдання юридичного консультування: надання юридичної інформації; узгодження особистих інтересів клієнтів з юридичними нормами; активізація діяльності клієнтів на пошук правового виходу зі складної життєвої ситуації; подолання обмежень обізнаності в законодавчій сфері та освоєння нових правових поглядів на власну життєву ситуацію; професійні підтримка й порада, правова перебудова ієрархії цінностей; юридична допомога та підтримка у розв'язанні гострих життєвих проблем [1; 2; 5].

С. Гусарєв підкреслює, що юридичне консультування сьогодні має достатньо складну структуру та багатоаспектний зміст; воно перестало бути просто індивідуалізованою порадою й набуває характеру державно санкціонованого методу допомоги у вирішенні різних життєвих проблем. Широке коло юридичних запитів клієнтів розширює спектр професійних моделей взаємодії суб'єктів консультування [2].

За змістом праці відповідно до кваліфікаційних вимог юристові доводиться консультувати представників різних соціальних груп та верств. Надаючи консультації, юрист повинен враховувати вік, стать, соціальний стан, освіту; психічні особливості своїх клієнтів, зважати на моральну відповідальність за надані рекомендації. Про складність консультативної діяльності у своїх працях пише В. Савіщенко. Враховуючи різноманітність людських характерів та поведінки, юристові доводиться в ході пояснень виявляти врівноваженість, витримку, терплячість, тактовність [5].

В аспекті дослідження професійних функцій юристів А. Бражниковою доведено взаємозалежність розумових дій консультанта від пошукових, оцінювальних, аналітичних і контрольних операцій стосовно порівняння життєвих фактів, побажань, запитів клієнтів із законодавчими вимогами для встановлення їх відповідності юридичним нормам. Для успішного виконання цих професійних дій юристам необхідні спостережливість, уважність, логічне мислення. Присутність у консультативній діяльності факторів моральної відповідальності за її результати підвищує напруженість праці й вимоги до таких професійних якостей, як: порядність, чесність, вимогливість, дисциплінованість. Наявність численних ділових контактів у ході консультування зумовлює прояв фахівцями комунікативних здібностей та розвинутого мовлення [1].

Ознайомлення з працями П. Глассера, С. Гусарєва, Р. Нельсона-Джоунса, С. Файна дає підстави зробити висновок про використання певних концепцій і запропонованих у їх парадигмі технік, які пропонують як моделі та алгоритми ведення консультативної бесіди, так й орієнтири розв'язання конкретних консультативних проблем. Науково-методологічний підхід до організації та проведення юридичної консультації спирається на взаємопов'язану тріаду концептуальної, процесуальної та ціннісної моделей консультування [2; 4; 6].

Аналіз фахових досліджень з проблем консультативної діяльності юристів дає змогу виділити ряд специфічних особливостей юридичних консультацій, зумовлених: суворою правовою регламентацією рекомендацій юриста клієнтові; складністю юридичного тлумачення життєвих ситуацій як предмета консультації без права зважання на психологічні та соціальні обставини клієнта; присутністю ризику надмірного застосування юристом владних повноважень, що може призвести до зловживання службовим становищем; недостатньою розробленістю науково-методичних засобів, спрямованих на виявлення механізмів консультування юристами громадян у різноманітних життєвих ситуаціях [1–4; 6].

Хоча функціональними обов'язками юридичних професій передбачено широке надання консультацій населенню як у письмовій, так і в усній формах, проте між кваліфікаційними вимогами до праці та змістом професійної освіти майбутніх юристів існує невідповідність стосовно їх підготовки до консультативної діяльності. Згідно з галузевим стандартом вищої освіти України та освітньо-професійними програмами спеціальності "Правознавство", майбутні юристи у процесі фахової підготовки вивчають основні галузі права, закономірності виникнення та розвитку держави і права України та зарубіжних країн на різних етапах історичного розвитку, основи організації та функціонування державних, судових і правоохоронних органів.

Наприклад, згідно з освітньо-державною програмою, змістом юридичної деонтології передбачено ознайомлення з основами юридичної діяльності як видом соціальної діяльності. У межах цієї дисципліни розглядаються питання стосовно видів юридичної практики, правової, політичної, психологічної, моральної, естетичної культури юриста. Студенти засвоюють знання про теоретичні, практичні та деонтологічні аспекти юридичної професії, а також властивості юриста як професіонала.

Змістовими модулями однієї з фахових дисциплін "Цивільне право" передбачено вивчення загальних положень цивільного права, змісту та видів, підстав виникнення, учасників цивільних відносин, об'єктів цивільного права, здійснення та захисту цивільних прав, основ цивільно-правової відповідальності. На заняттях з дисципліни "Цивільний процес" увага приділяється питанням про предмет, методи, систему, джерела цивільного процесуального права, цивільне судочинство, цивільні процесуальні правовідносини (судове представництво, судове доказування, позовне провадження тощо).

Питання ж підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності не відображено в професійно орієнтованих дисциплінах. Натомість програмами гуманітарних дисциплін, зокрема "Української мови за професійним спрямуванням", "Основ психології та педагогіки", "Конфліктології", передбачено вивчення основ професійного спілкування без окремого виділення консультативної діяльності юристів. Так, у ході вивчення української мови за професійним спрямуванням здійснюється формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійної діяльності в усній і письмовій формах, навичок і вмінь практичного володіння мовою, засвоєння юридичної лексики в різних видах мовленнєвої діяльності.

Вивчення наукових праць А. Алексюка, Т. Анісімова, Ю. Бабанського, М. Васильєва, І. Звєрєвої, А. Капської, М. Корольчука, В. Крайнюка, Н. Ничкало, В. Онищука, О. Пєхоти, П. Підласистого, В. Сластьоніна, Т. Сущенко з проблеми формування готовності майбутніх фахівців до консультативної діяльності свідчить, що ці дослідження стосуються переважно системи професійної підготовки педагогів, психологів, соціальних працівників, економістів. Запропоновані вченими моделі консультативної ро-

боти побудовано на засадах філософських, соціологічних, психологічних концепцій взаємодії суб'єктів та об'єктів консультування.

У теоретичних і методичних працях М. Войтовича, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Р. Моторина, В. Приходька, В. Рибалки, Г. Романової, О. Щотки з означеної проблеми розкрито принципи, зміст і методики консультування педагогів у процесі викладання навчальних дисциплін; обґрунтовано основні напрями вдосконалення результативності консультування на засадах концепції технологічного підходу.

На жаль, здійснені наукові дослідження не розкривають повною мірою можливості організації підготовки до консультативної діяльності майбутніх юристів у процесі вивчення фахових дисциплін. На підставі вищевикладеного сформульовано гіпотезу формування готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності. Цей процес набуває ефективності за умов упровадження у фахову підготовку майбутніх юристів психолого-педагогічної моделі такої готовності з урахуванням специфічних особливостей юридичних консультацій; забезпечення єдності й наступності змісту та організаційно-педагогічних умов фахової підготовки до консультативної діяльності; залучення юристів до участі в роботі консультаційних пунктів юридичної допомоги населенню.

Висновки. Консультативна діяльність є важливою складовою професійних обов'язків юриста. Юридичне консультування як вид спеціально організованого спілкування допомагає клієнтові знайти правовий вихід зі складних для нього життєвих обставин.

Серед концептуальних цінностей, які покладено в основу індивідуальної моделі юридичного консультування, чільне місце посідають конструктивні уявлення про життєві обставини та труднощі клієнта, цінності правового регламентування людської життєдіяльності, професійної компетентності консультанта, почуття професійної відповідальності за надані клієнтові рекомендації. Результати дослідження свідчать, що на вибір моделі консультативної допомоги впливають не тільки поставлені цілі покращення життєвих обставин клієнта, а й стратегічна парадигма, в якій працює юрист-консультант. У процесі юридичної допомоги консультант формує певну схему відносин у правовому полі життєвих ситуацій як предмет консультування.

Вивчення педагогічного досвіду фахової підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності дає підстави стверджувати про певні труднощі та недоліки такої підготовки, пов'язані з недостатньою науково-методологічною обґрунтованістю можливостей її організації в процесі вивчення фахових дисциплін. Тому перспективи подальшого дослідження вимагають визначення, теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки змісту й організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності в процесі фахової підготовки.

У теоретичному аспекті перспективи подальшого дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльнос-

ті вимагають аналізу та узагальнення педагогічного досвіду такої підготовки в системі професійної освіти; встановлення взаємозв'язку між цілями, завданнями, змістом та її організацією; уточнення змісту поняття "готовність юриста до консультативної діяльності" та обґрунтування його психолого-педагогічної структури; обґрунтування змісту формування готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності в процесі фахової підготовки; визначення організаційно-педагогічних умов забезпечення єдності та наступності всіх ланок фахової підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності. З метою досягнення практичних результатів у ході дослідження цієї проблеми доцільно здійснити створення методичного забезпечення спецкурсу та змістових модулів підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін; розробити та упровадити в процес фахової підготовки майбутніх юристів методики залучення їх до діяльності консультаційних пунктів надання юридичної допомоги населенню; створити й відпрацювати механізм діагностики готовності юристів до консультативної діяльності; розробити навчально-методичні посібники та методичні рекомендації стосовно формування готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності в процесі фахової підготовки.

Література

1. Бражникова А.Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста : дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.07 / А.Н. Бражникова. – Ставрополь, 2000. – 214 с.

2. Гусарєв С.Д. Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти / С.Д. Гусарєв. – К. : Знання, 2005. – 375 с.

3. Джордж Р. Консультирование: теория и практика / Р. Джордж, Т. Кристиани. – М. : ЭКСМО, 2002. – 443 с.

4. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб. : Питер, 2000. – 532 с.

5. Савіщенко В.М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / В.М. Савіщенко. – Запоріжжя, 2008. – 262 с.

6. Файн С.Ф. Первичная консультация: установление контакта и завоевание доверия / С.Ф. Файн, П.Г. Глассер. – М. : Когито-Центр, 2003. – 238 с.

ВОРОБЙОВА Т.В.

ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛОЖЕНЬ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

Основною стратегією розвитку медичної освіти в Україні є необхідність підготовки лікаря, здатного гнучко переорієнтовувати спрямування та зміст своєї діяльності у зв'язку із потребами сфери медицини. Світовий досвід розвитку медичних послуг показує, що відповідний рівень фінансування закладів охорони здоров'я та наповнення їх необхідною матеріально-технічною базою не є запорукою якісного лікування. Лише лікар, який володіє вміннями, що забезпечують вирішення професійних завдань лікар-

ської діяльності з профілактики, діагностування, лікування та реабілітації хворих, має сформовану лікарську поведінку та клінічне мислення, може швидко відреагувати на індивідуальні потреби кожного пацієнта й зростаючі вимоги суспільства до медицини, постійно вдосконалювати себе для гідної роботи у сфері охорони здоров'я. Це ставить перед системою української вищої медичної освіти складне завдання вдосконалення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх лікарів з метою підвищення рівня їх професійної та особистісної компетентності, духовної зрілості, здатності виявити високий професіоналізм за будь-яких умов.

Вирішення проблем професійної підготовки майбутнього фахівця багато в чому залежить від адекватності та ефективності обраних засад організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Вважаємо доцільною реалізацію положень контекстного навчання (реалізується через системне використання професійного контексту, поступове насичення навчального процесу елементами професійної діяльності) у процесі підготовки майбутніх медиків.

Теоретичні положення контекстного підходу закладені А. Вербицьким. Досвід упровадження контекстного навчання в навчально-виховний процес вищої школи висвітлено Н. Бакшаєвою, М. Бобровою, Н. Борисовою, О. Картьожніковою, В. Кругліковим, М. Мащенко, М. Тиріною, О. Тумашевою, Ж. Холодовим та ін. Не дивлячись на значний інтерес науковців до реалізації ідей контекстного навчання у процес підготовки майбутніх фахівців, це питання потребує подальшого вивчення.

Мета статті – розкрити особливості реалізації положень контекстного навчання у процесі фахової підготовки майбутніх медиків.

Перш за все зазначимо, що контекстний підхід до організації процесу навчання у ВНЗ, запропонований А. Вербицьким, заснований на ідеї знаково-контекстного навчання. Автор підкреслює, що для досягнення мети формування особистості фахівця у ВНЗ необхідно організувати навчання, що "забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійну) відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів та результатів" [1]. У контекстному навчанні зміст навчання проектується як предмет навчальної діяльності, що послідовно трансформується в предмет діяльності професійної, наповнюючи процес навчання особистісним значенням, створюючи можливості для цілепокладання та досягнення цілей. Наш вибір зумовлений тим, що положення контекстного навчання, ґрунтуючись на орієнтирах гуманістичної парадигми, передбачають максимальне наближення процесу професійної підготовки до реалій майбутньої професійної діяльності медика; формування здатності майбутнього фахівця аналізувати, прогнозувати й проектувати траєкторії власного професійного зростання.

За такого підходу студентам надається можливість моделювати позицію майбутнього медика, яка б забезпечувала рівень належної мотивації до здобуття професійної освіти не за допомогою механізму передачі йому навчальної інформації в готовому вигляді для запам'ятовування, а шляхом

особистого включення в процеси пізнання й опанування професійної діяльності [1, с. 102], завдяки його власній інтелектуальній, емоційно-вольовій, мовленнєвій активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу й соціальної дійсності, шляхом створення ситуацій, коли досліджувана проблема стає власною проблемою студента (трансформація пізнавальної мотивації в професійну). На нашу думку, багато чого залежить від власних зусиль та активності студента, його зацікавленості самостійно нести відповідальність за свій особистісний та професійний розвиток.

Отже, під час організації засвоєння знань важлива заздалегідь спланована діяльність, яка дасть студентам змогу екстеріоризувати їх у вигляді відповідних дій і вчинків, збагатити особистий досвід, зможе забезпечити досягнення тих цілей, заради яких організується засвоєння. На взаємозв'язок знань і способів їх засвоєння вказувала М. Холодна: "У навчанні важливим є не обсяг знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не міцність та глибина (бо завелике заглиблення заважає виникненню нового погляду). Річ у тім, як організовані індивідуальні знання і якою мірою вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень" [6, с. 138]. На наше переконання, знання мають стати для студента основою для здійснення будь-якої професійно спрямованої дії.

За умов контекстного навчання відбувається особливе доповнення навчального матеріалу з дисципліни професійно спрямованою інформацією, сконструйованими за її допомогою завданнями, проблемними ситуаціями, реаліями професійного майбутнього медика. Це наповнює процес навчання особистісним значенням, створює можливості для переходу діяльності від минулого через теперішній час до майбутнього, від навчання до праці [3, с. 32]. При цьому важливим є дотримання семіотичних (висуваються до організації текстової інформації), психолого-педагогічних (відображають закономірності засвоєння знань), наукових (втілюють фундаментальні основи навчального предмета), професійних (відображають модель фахівця) вимог [2, с. 229].

Базовим формам діяльності студентів за умови контекстного навчання відповідають три навчальні моделі: семіотична (представлена вербальними або письмовими текстами, що містять теоретичну інформацію про конкретну галузь професійної культури та мають на меті її індивідуальне засвоєння кожним студентом (лекційний матеріал, традиційні навчальні завдання); одиницею роботи студента є мовна дія), імітаційна (змодельована ситуація майбутньої професійної діяльності, що потребує аналізу та прийняття рішень на основі теоретичної інформації; одиницею роботи студента є предметна дія, мета якої – практичне перетворення імітованих професійних ситуацій), соціальна (проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, які аналізуються та перетворюються у формах спільної діяльності студентів; одиницею активності студента є вчинок, тобто дія, спрямована на іншу людину). Отже, процес професійної підготовки

має діяльнісний характер. Ці теоретичні міркування враховано у процесі підготовки майбутніх медиків.

Моделюючи зміст навчання (зокрема навчальної дисципліни "Медична та біологічна фізика"), маємо на меті не лише формування в студентів цілісного уявлення про майбутню професію, а й спрямування їх погляду на майбутнє. Сучасна українська вища школа переймається проблемами саме такого моделювання, а його результатом має стати відповідність державним стандартам вищої освіти, які визначають вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки і є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян, незалежно від форми здобуття ними вищої освіти. Саме відповідність освітніх послуг державним стандартам вищої освіти і визначає якість освітньої і наукової діяльності вищих навчальних закладів [5].

У процесі навчання дотримуємося таких принципів:

– індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній медик;

– наявності цілісної інформації про сутність і структуру, функції професійної діяльності медика;

– послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності;

– проблемного й діалогічного спілкування в системі "студент – викладач" і "студент – студент";

– індивідуалізації та диференціації змісту навчання, технологій організації навчального процесу;

– ігрового моделювання й рольової перспективи;

– єдності навчання й виховання;

– відкритості навчання (гармонійне поєднання різних технологій навчання (як традиційних, так і інноваційних)).

Урахування зазначених принципів забезпечує діяльнісний характер процесу навчання, його динамічність, тобто поетапний перехід від навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність; гарантує диференційований характер цього процесу у вищому навчальному закладі; окреслює перспективу професійного й кар'єрного зростання молодого фахівця тощо [4]. Наші твердження базуються на результатах досліджень Н. Борисової, А. Вербицького, В. Голуб, Т. Гордієнко, Ф. Пеларіна, Т. Сорокіної, В. Теніщева, А. Федорова та ін.

У процесі навчання передбачено гармонійне поєднання різних форм роботи: лекційно-практичної, семінарської, лабораторно-практичної, самостійної, різновидів консультацій, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, мікрогрупове навчання в співпраці), в яких студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами і які сприятимуть ефективному засвоєнню студентами змістового компонента навчання.

Спираючись на концепцію знаково-контекстного навчання А. Вербицького [2], передбачено такі види лекцій: проблемна лекція, лекція-

візуалізація, лекція удвох, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-прес-конференція. Завдяки їх впровадженню зростає роль діалогічної взаємодії, відбувається послідовний перехід від простої передачі інформації до активного засвоєння студентом змісту навчальної дисципліни.

Організація семінарських та практичних занять передбачає взаємодію та активне спілкування рівноправних учасників (семінар – круглий стіл, семінар-дискусія, семінар-дослідження тощо), де студенти виступають у ролі доповідачів і опонентів, ставлять та вирішують професійні (творчі, пошукові, проектувальні) проблеми, тренуються у публічному виступу, доведення правильності власної позиції тощо.

Окреме місце відведено індивідуальним заняттям, організованих з метою: усунення причин зниження пізнавальної активності; створення індивідуальної траєкторії навчання кожного студента й формування умов, що сприяють розвитку його готовності до майбутньої діяльності.

Вважаємо доцільною реалізацію таких педагогічних умов: активна участь студентів у процесі обговорення, неформальних дискусіях у групі за тематикою курсу, під час прийняття рішень; організація спільної діяльності на кожному етапі навчання (особливо на початковому), яка поступово перетворюється на самостійну роботу, спрямовану на вирішення навчально-проблемних ситуацій; створення партнерських відносин взаємодії, що ґрунтуються на співробітництві, відкритості, довірі, особистій участі, підтримці; постійне консультування (надання викладачем консультацій та додаткових завдань студентам які бажають знати більше); забезпечення систематичного контролю знань студентів, як додаткового мотиватора навчання; урахування стартових знань студентів з метою моделювання індивідуального підходу до кожного майбутнього фахівця; створення “ситуацій успіху” (розуміння внутрішнього світу особистості, зацікавлення її емоційним станом, прагнення зрозуміти і допомогти) в навчанні студентів (підбір здвоєних завдань, заохочення проміжних дій, диференційована допомога), ефекту новизни, ефекту уяви, ефекту змін, ефекту гри. Перелічені умови визначено на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення можливостей процесу навчання у ВНЗ.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що нами розкрито один з підходів до організації професійної підготовки майбутніх медиків, а саме: контекстне навчання, що упроваджується серед студентів Луганського державного медичного університету.

Література

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: формирование мотивации / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101–107.

2. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М., 1987. – 346 с.

3. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : Знание, 1990. – 64 с.

4. Вербицкий А.А. Рациональная работа с текстом при повышении квалификации инженерно-педагогических работников: теория и практика обучения динамическо-

му чтению в вузе и средней школе / А.А. Вербицкий, А.А. Федорова. – Новокузнецк, 1986. – С. 106–152.

5. Постанова Кабінету Міністрів України "Про розроблення державних стандартів вищої освіти" від 07.08.1998 р. № 1247 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nau.com.ua (2006. – 1 серп.).

6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб., 2002. – 249 с.

ГЛАЗКОВА І.Я.

БАР'ЄРНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК МЕТА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сьогодні вдосконалення професійної підготовки вчителя є метою і засобом соціально-економічного та духовного прогресу суспільства. У науковій педагогічній та психологічній літературі розроблено теоретичні й практичні питання загальної професійної підготовки педагога, сформульовано поняття "підготовка", визначено зміст і структуру цього поняття, виявлено основні параметри й умови, що впливають на її ефективність (О. Абдулліна, Ю. Азаров, Н. Болдирева, Н. Бугаєць, П. Гусак, Т. Ільїна, Л. Кондрашова, Л. Мацук, В. Сластьонін, А. Троцко, Р. Хмелюк, Л. Хомич, А. Чорноштан, О. Шалар та ін.). Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя ніколи не втрачає своєї актуальності: підвищуються вимоги суспільства, як наслідок, – змінюються підходи, обґрунтовуються нові технології та стратегії.

Мета статті – висвітлити можливі перспективні зміни в змісті підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю у зв'язку з актуалізацією проблеми запобігання та подолання бар'єрів педагогічного процесу.

Слід зазначити, що в деяких працях увага дослідників акцентується на змісті, формах і методах професійної підготовки, а результатом дослідження є перелік знань, умінь та навичок, якими повинен оволодіти майбутній фахівець (В. Журавльов, С. Кисельгоф, Н. Кузьміна). В інших дослідженнях об'єктом є процес формування професійних якостей вчителя, шляхи становлення його педагогічних здібностей та майстерності (Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, В. Сластьонін), а результатом – сукупність професійних особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічної діяльності.

О. Пєхота зазначає, що "специфіка підготовки вчителя з позицій теоретичних моделей його індивідуальності полягає в тому, що акцент переноситься із зовнішньої організації діяльності у сфері підготовки спеціаліста на її "внутрішню картину". У центрі такого підходу є майбутній учитель як суб'єкт підготовки, як суб'єкт індивідуального професійного розвитку, а сама підготовка здійснюється з позицій розвивального навчання, з позицій формування його особистісно-професійної "Я-концепції" [7, с. 11].

На основі аналізу праць учених можна визначити складові змісту професійної підготовки та її мету. Складовими професійної підготовки є:

– психолого-педагогічна підготовка (Н. Кузьміна, О. Піскунов); взаємозв'язок теоретичної підготовки та педагогічної практики (О. Абдулліна, Л. Кондрашова), професійна освіта (В. Сластьонін, Н. Хмель);

– спільна діяльність професорсько-викладацького складу зі студентами (М. Кобзєв, В. Страхов);

– професійно корисні види діяльності (С. Вершловський, Л. Лєсохіна).

О. Абдулліна характеризує професійну педагогічну підготовку вчителя як процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і результат, який характеризується повним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь, навичок; багатобічну систему, яка об'єднує відносно самостійні системи підготовки: суспільну, соціально-наукову, психолого-педагогічну, загальнокультурну. Зміст педагогічної підготовки студентів зображується як взаємозв'язок загального (ядра), особливого (доповнення з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (індивідуалізація навчання та виховання) [1].

Перший компонент змісту, його ядро – це фундаментальні знання в галузі педагогіки, які студенти здобувають у процесі вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін. У структурі цього ядра головне місце займають знання про закономірності, принципи й методи навчання та виховання, особливості організації навчально-виховного процесу.

Другий компонент змісту – дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки факультетів. Процес навчання в педагогічному ВНЗ лише тоді буде сприяти розвитку творчості майбутніх учителів, коли їм буде надана широка можливість самостійного вибору альтернативних спецкурсів, різних варіантів профільних дисциплін.

Третій компонент змісту – самостійна робота студентів за інтересами, яка спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності. Це вільний вибір диференційованих завдань, найбільш відповідних індивідуальним особливостям студентів.

Таким чином, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дає підставу стверджувати, що професійна підготовка педагога у вищому педагогічному навчальному закладі є багатогранною системою, котра поєднує відносно самостійні, але взаємозалежні й взаємозумовлені підсистеми підготовки: спеціально-наукову, психолого-педагогічну, загальнокультурну, деонтологічну й інші, кожна з них виконує специфічні завдання.

На нашу думку, найповнішим є визначення професійно-педагогічної підготовки, яке дає А. Троцко, оскільки воно містить інтегруючий елемент системи підготовки: "Це система, яка характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності" [10, с. 20].

Поряд з професійною готовністю, як результат професійної підготовки до педагогічної діяльності, дослідники розглядають категорії професій-

ної підготовленості (С. Вершловський, О. Дубасенюк, Л. Лєсохіна) та професійно-педагогічної компетенції (М. Васильєва, О. Дубасенюк, О. Мороз).

Професійна підготовленість включає теоретичну та практичну підготовленість, що свідчить про рівень володіння професійними знаннями, вміннями, навичками. Практична підготовленість виступає як сформованість у майбутнього вчителя готовності діяти в педагогічній ситуації, застосовувати відповідні обставинам засоби, методи, способи діяльності. Крім того, О. Мороз доповнює їх психологічною готовністю, ідейно-політичною підготовкою, світоглядом та загальною культурою вчителя, професійною спрямованістю особистості вчителя [6, с. 71–75].

Розгляд суті професійної компетенції передбачає вирішення питання співвідношення понять "компетенція" і "компетентність". Аналіз сучасної соціально-педагогічної літератури з проблеми досліджуваних категорій, визначення їх суттєвих ознак за допомогою контент-аналізу засвідчив, що "компетентність" є ширшим поняттям, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття нею необхідних компетенцій, що становлять мету професійної підготовки фахівця, саме ця думка є провідною нашого дослідження.

Поняття компетенції (від лат. competo – добиваюсь, відповідаю, підходжу) в довідниковій і науковій літературі має різні тлумачення. Зокрема:

– знання і досвід у тій або іншій галузі [9, с. 613];

– здатність людини здійснювати певні акти або дії в конкретних умовах [2, с. 149];

– здібність мобілізовувати знання, вміння й цінності в конкретних ситуаціях для вирішення практичних завдань у різних сферах життя і діяльності.

Виходячи з вищенаведених трактувань, можна зазначити, що компетенція особистості – це знання й досвід людини, що дають їй змогу здійснювати певну діяльність.

Дещо іншої думки дотримується О. Дубасенюк. Вона визначає професійно-педагогічну компетенцію як "сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань" [3, с. 71], компонентами якої є: компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм, методів; компетентність у сфері фахових предметів та знання того, як зробити сам процес виховання та зміст предмета провідними способами виховання учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків власної професійної діяльності та особистості. Звідси професійна підготовленість та професійно-педагогічна компетентність є окремими аспектами готовності особистості до педагогічної діяльності.

Незважаючи на ґрунтовні дослідження проблем професійної підготовки, на наш погляд, поза увагою вчених залишилася проблема підготовки

вчителя до запобігання та подолання бар'єрів у педагогічному процесі. Ми вважаємо, що вчитель має знати суть, механізми та типологію бар'єрів, володіти методами, прийомами та стратегіями їх запобігання або подолання. Саме тому в контексті нашого дослідження обґрунтовуємо необхідність формування бар'єрної компетенції майбутнього фахівця, що є складником його професійної компетентності та забезпечується в процесі професійної підготовки. Тобто під бар'єрною компетенцією майбутнього вчителя будемо розуміти інтегроване особистісне утворення, яке відображає його теоретичну і практичну готовність до здійснення діяльності із запобігання й подолання бар'єрів.

Таким чином, визначаємо бар'єрну компетенцію як складне інтегроване, динамічне утворення особистості, що є результатом професійної підготовки та поєднує в собі бар'єропревентивність і бар'єростійкість як якості особистості, що, відповідно виконують функції запобігання та подолання бар'єрів суб'єктами навчального процесу.

У межах дослідження правомірними є виокремлені нами положення:

– бар'єрна компетенція майбутнього вчителя як складник професійної компетентності та мета його професійної підготовки відображає внутрішній стан особистості, який характеризується спрямованістю на запобігання та подолання бар'єрів, що виникають у навчальній діяльності. Такий стан особистості одночасно є ознакою фахової кваліфікації, а також важливим фактором підготовки;

– суб'єктами бар'єрної компетенції є як студент, так і викладач, оскільки він взаємодіє зі студентом, вступаючи в суб'єкт-суб'єктні відносини. Таким чином, набуття бар'єрної компетенції є характерним і для студента, і для педагога, який працює з ним.

Виходячи з вищевказаних положень, охарактеризуємо змістові компоненти бар'єрної компетенції студента. Спочатку розглянемо наявні підходи до структури якостей особистості. Багато дослідників, спираючись на поняття якості особистості як стійкого і звичного утворення, характеризують структуру якостей на основі психологічної структури відносин: потреби, знання, почуття, вчинки, вольові прояви особистості. Так, Г. Костюк виділяє три структурних компонента якості особистості: знання, мотиви, способи дій. Він пише, що в структурі кожної якості певне місце займають знання. Однак самі по собі знання не забезпечують відповідної поведінки. Навіть якщо вихованець володіє навичками правильної поведінки, але у нього відсутні внутрішні спонукання, то знання і навички не будуть дієвими. Тому важливим компонентом якостей особистості виступає система мотивів, що спонукають до тих або інших дій. Мотивація поведінки зумовлює успіх закріплення норм, що засвоюються особистістю, перетворення їх у внутрішні звичні способи регуляції [5, с. 177–178].

Якість особистості, на думку І. Харламова, виражається в органічній єдності її потреб, свідомості, емоційно-вольової сфери і практичних дій [11].

Розглядаючи якості особистості М. Касьяненко вказує, що вони можуть бути описані не тільки системою ідей, знань, умінь, вчинків, а й характером самоконтролю і саморегуляції [4]. Ми частково поділяємо думки вчених І. Харламова та М. Касьяненко і визначаємо бар'єростійкість як якість особистості, яка буде характеризуватися прагненням і бажанням подолати бар'єр, що знаходить відображення в потребах, мотивах та ставленнях особистості; системою знань, що створюють підґрунтя для формування відповідних умінь; самим процесом діяльності і поведінки особистості, а також її емоційними переживаннями і саморегуляцією.

Таким чином, визначаємо бар'єропревентивність і бар'єростійкість як якості особистості, що є структурними складовими бар'єрної компетенції і включають мотиви, потреби, відношення, інтереси, знання, вміння та емоційно-рефлексивну поведінку суб'єктів педагогічного процесу, характеризуються адекватним аналізом його труднощів й емоційної поведінки його учасників і забезпечуються, відповідно, реалізацією стратегічних технологій запобігання та подолання бар'єрів студентами в навчальній діяльності.

Відповідно до визначення, виділяємо її змістові компоненти: стимулювально-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегулювальний. Оскільки, як зазначалось нами раніше, структура характеризується не лише її складовими, а і їх взаємозв'язком, то вивчення структури бар'єрної компетенції передбачає розкриття особливостей взаємозв'язку і взаємодії між її змістовими компонентами.

Провідне місце серед змістових компонентів має діяльнісно-практичний компонент, оскільки він включає систему вмінь, що забезпечують запобігання та подолання різних бар'єрів. Когнітивний компонент є основою діяльнісно-практичного, оскільки, за висловом Ю. Бабанського, уміння – це знання в дії, але не безпосередньо, а через мотиваційний компонент означених якостей. Разом з тим ефективність засвоєння знань залежить від потреб, інтересів особистості. У процесі активної діяльності особистості на певному її етапі виникає суперечність між діями і мотивами, що їх породили, і в результаті вирішення суперечностей відбувається зміна мотивів, які, у свою чергу, викликають, більш складну дію.

Таким чином спостерігається взаємозв'язок між когнітивним, діяльнісно-практичним і мотиваційним компонентами. Будь-яка діяльність особистості супроводжується певними емоційними переживаннями. Позитивні емоційні стани, що виникають у процесі діяльності та вчинків особистості, повторюючись і узагальнюючись, перетворюються у стійкі мотиви поведінки.

Крім цього, емоційні переживання створюють індивідуальний досвід людини, його поєднання зі знаннями сприяє становленню саморегуляції поведінки. Отже, у змістових компонентах бар'єрної компетенції знаходять відображення такі взаємозумовлені зв'язки: когнітивний компонент є основою діяльнісно-практичного, мотиваційний компонент виступає спонукачем активності особистості, емоційно-почуттєвий компонент впливає на розвиток діяльнісно-поведінкового, саморегулювального, мотиваційного компонентів досліджуваних якостей.

Важливим змістовим компонентом бар'єрної компетенції є мотиви, що з'ясовують, заради чого людина виконує певні дії, поводить себе у той або інший спосіб. Стимулювально-мотиваційний компонент характеризується наявністю інтересу до бар'єрів навчальної діяльності, потребою досягнення успіху (оскільки це можливо саме за умови запобігання або подолання певних перешкод), а також певним ставленням до цієї проблеми, що має втілення в займаній позиції.

Для формування бар'єрної компетенції вчителя необхідно пов'язати опорні знання з різних предметів педагогічного та спеціального циклів та внести зміни у зміст психолого-педагогічних дисциплін, які б орієнтували майбутніх учителів на запобігання та подолання різних бар'єрів. Із загальної суми педагогічних знань, виділяємо такі, що, на нашу думку, є підвалинами формування бар'єрної компетенції:

– методологічні знання (теоретичні знання): теорія наукового пізнання; філософські, психолого-педагогічні ідеї та положення про взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ і процесів навколишнього світу, про особистість як активного суб'єкта діяльності; системний, особистісно-діяльнісний та компетентнісний підходи в педагогічній науці; загальні принципи вивчення педагогічних явищ, закономірності навчання і виховання; принципи бар'єрної педагогіки;

– знання основ бар'єрної дидактики (знання-засоби): цілісний процес навчання; основні його типи, вибір ефективних тактик, механізмів та засобів запобігання або подолання бар'єрів навчальної діяльності; основні категорії та поняття; розвивальний потенціал бар'єрів у процесі навчання; рефлексивне керування пізнавальною діяльністю учнів.

Розкриваючи когнітивний компонент бар'єрної компетенції, вважаємо необхідним формування не лише знань про суть, типологію, механізми бар'єрів навчальної діяльності, прийоми, методи, способи, умови, способи та стратегії їх запобігання та подолання, а й розвиток таких якостей мислення студентів, як гнучкість, швидкість, продуктивність, що дають учителю змогу вирізняти й координувати різні погляди, розуміти думку інших та співвідносити її з власною. Когнітивна складова практично реалізується тільки за умови володіння відповідними вміннями, що втілюються в діяльнісно-процесуальному компоненті. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури з питань формування вмінь як школярів, так і студентів сприяв формулюванню такого висновку: вміння майбутнього вчителя, які забезпечують формування бар'єрної компетенції необхідно розглядати як інтегровані вміння, що поєднують загальнонавчальні вміння та власне вміння запобігання та подолання бар'єрів.

Серед умінь бар'єрної компетенції виділяємо: діагностичні, прогнозувальні, проектувальні, конструктивні.

Діагностично-прогностичні уміння передбачають обґрунтований прогноз розвитку подій після подолання бар'єрів або їх передбачення і прогнозування наслідків; моделювання оптимальних варіантів виходу із

бар'єрної ситуації; відбір можливих способів запобігання або подолання. На діагностиці змісту бар'єра ґрунтується його прогнозування – обґрунтоване припущення про можливості його виникнення або розвитку в майбутньому. Прогнозування тісно пов'язане з їх діагностуванням і запобіганням. Без обґрунтованого прогнозу можливого бар'єра не можна запобігти його появі, тобто прогнозування бар'єра є передумовою його запобігання.

Проектувальні вміння передбачають складання плану, або міні-програми, спрямованої на запобігання або подолання бар'єрів, визначати її цілі, моделювати ситуації, завдання, методи роботи.

Конструктивні вміння забезпечують спроможність застосовувати адекватні ситуації тактики, методи та способи запобігання або подолання бар'єрів.

Доцільність виокремлення емоційно-почуттєвого компонента бар'єрної компетенції зумовлена тим, що будь-який зовнішній бар'єр обов'язково має внутрішній вияв у формі певного емоційного стану, що потребує керування.

Для здійснення ефективної рефлексії особистість має володіти прийомами самопізнання, такими як: самоаналіз, самоконтроль, самовизнання, самокорекція, самооцінка тощо, які становлять суть саморегулювального компонента бар'єрної компетенції.

Висновки. Таким чином, у статті охарактеризовано бар'єрну компетенцію майбутнього вчителя, її структурні складові.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці моделі системи забезпечення бар'єрної компетенції майбутнього вчителя.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. завед. / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Деркач А.А. Акмеология : учеб. пособ. / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога / О.А. Дубасенюк. – Житомир, 1994. – 187 с.
4. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М.Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк ; [під ред. Л.М. Проколієнко]. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности молодых учителей / А.Г. Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск, 1980. – С. 71–75.
7. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.
8. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. / И.С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
9. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с.
10. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г.В. Троцко. – К. : Інститут ПППО, 1997.– 54 с.

11. Харламов И.Ф. Развитие личности и целостность учебно-воспитательного процесса / И.Ф. Харламов // Советская педагогика. – 1985. – № 7. – С. 32–37.

ДЯЧЕНКО М.Д.

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

На зламі тисячоліть особливо гостро постала проблема формування творчої особистості майбутнього журналіста, справжнього професіонала, адже саме йому довіряє громадськість, його думкою зацікавлюються читачі, глядачі, слухачі, а журналістська точка зору на події "сприймається як органічна частка його професійної діяльності, реально впливає на формування громадської думки й суспільної свідомості" [21].

Сучасні ринкові відносини потребують професійно компетентних і мобільних творчих фахівців, готових нести відповідальність за свої дії, слова й міркування, здатних успішно та ефективно самореалізовуватися й самовдосконалюватися в теперішніх соціально-економічних умовах.

Сьогодні професійна підготовка майбутніх журналістів є соціально-педагогічною проблемою, розв'язання якої дасть змогу привести реальний стан журналістської освіти в навчальних закладах України у відповідність із державним та соціальним замовленням. Упродовж останніх десятиліть сталися серйозні зрушення в змісті професійного навчання студентів-журналістів: змінилися її мета, зміст і спрямованість (на формування творчої особистості, здатної до саморозвитку, мобільності, творчої ініціативи, конкурентоспроможності).

Наразі потребують серйозного підходу до їх вирішення проблеми розвитку творчої особистості, організації навчально-творчого процесу студентів, створення умов для творчого самовиявлення кожного громадянина (на чому акцентується увага й у Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі "Освіта. Україна XXI століття") [14], адже кожна людина прагне почуватися професійно затребуваною, самореалізовуватися, постійно самовдосконалюючись, бо саме життя сьогодні висуває нові вимоги до фахівців у кожній галузі, а "сучасні реалії потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу" [18, с. 47].

Актуальність порушеної в статті проблеми зумовлена необхідністю розробки сучасної моделі формування творчої особистості майбутнього журналіста, а також соціальною потребою людини в самовдосконаленні своєї професійної індивідуальності.

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

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

Журналістську творчість досліджували В. Здоровега, М. Кім, І. Михайлин, Г. Лазутіна, О. Нерух, В. Олешко, О. Самарцев, С. Смирнов, Л. Світич, Ю. Шаповал та ін. Проблеми формування й розвитку творчої особистості майбутніх журналістів висвітлені в працях журналістикознавців: Р. Бухарцева, В. Горохова, О. Дорощук, В. Здоровеги, С. Корконосенка, В. Костюка, К. Маркелова, І. Михайлина, Є. Проніної, Є. Прохорова, В. Ученової та ін.

Проблема творчого мислення та його механізми висвітлена в наукових працях М. Бердяєва, В. Біблера, М. Бернштейна, А. Брушлинського, В. Енгельмейєра, Б. Кедрова, Б. Лезіна, В. Моляко, Р. Нємова, Я. Пономарьова, В. Пушкіна, І. Сумбаєв, Б. Теплова, П. Якобсона та ін.

Проблему культури діалогу (важливої риси творчої особистості журналіста) як складової професійної культури в різних сферах людського життя досліджували С. Амеліна, М. Бахтін, В. Берков, Л. Губерський, Т. Колбіна, Л. Лазарєв, О. Лисоченко, Т. Матвеєва, О. Михайлюта, М. Тузова, Я. Яскевич та ін. У журналістикознавстві питання творчого діалогу певною мірою висвітлили М. Гетьманець, В. Іванов, М. Кім, Г. Мельник, А. Москаленко, В. Олешко, П. Павлюк, В. Пельт, Є. Прохоров, Л. Світич, О. Тертичний, В. Ученова, Д. Чубата та ін.

Проте, на наше переконання, ще недостатньо уваги приділено дослідженню творчої особистості майбутнього журналіста; потребує серйозного дослідження та розробки сучасна модель формування творчого журналіста. Вирішення цих проблем сприятиме якіснішій професійній підготовці майбутніх працівників ЗМІ, спрямуванню вектора журналістської освіти на творче самовиявлення студентів, на розвиток у них планетарного інноваційного мислення, творчої індивідуальності та підготовки до реалізації ними свого духовно-творчого потенціалу.

Мета статті – розкрити сутність творчої особистості; висвітлити філософські, педагогічні, психологічні та журналістські погляди на проблему; окреслити соціальну роль журналіста в сучасному суспільстві.

Представники засобів масової інформації сьогодні стають “одним із компонентів психосоціального середовища існування людини, вони претендують на роль потужного фактора формування світогляду особистості та ціннісної орієнтації суспільства. Їм належить лідерство в галузі ідеологічного впливу як на особистість, так і на суспільство в цілому” [16].

Серед безлічі професій існують такі, що називаються творчими; їхні носії мають бути не просто компетентними фахівцями, а, насамперед, творчими особистостями, творцями оригінального продукту, зокрема інформаційного (який створюють журналісти).

Сучасний журналістикознавець Ю. Шаповал зазначає, що "журналістська діяльність виявляється не набором певних особистісних рис і навичок, розбавлених прагненнями та бажаннями. Ця діяльність – цілісний, специфічний спосіб життя, що органічно складає і наповнює все єство" [20, с. 312].

На думку вченого, найбільша роль у журналістському професіоналізмі належить його творчим складовим. Творчість є основним вектором, який спрямовує професійну діяльність журналіста.

Філософські тлумачення творчості традиційно зводяться до діяльності, яка створює щось нове, що не має аналогів. "У філософських концепціях буття, які виросли з досвіду XX століття проблема творчості виявляється однією з найважливіших. Вона розглядається як проблема існування конкретної людини (людей) у світі, як питання її особистісного досвіду, розвитку, життя" [11, с. 704].

У науковому світі існує багато поглядів і міркувань щодо творчості: на думку Л. Виготського, наприклад, це – створення нового; з точки зору А. Брушлинського, це – відкриття невідомого, подолання стереотипів і шаблонів; за визначенням С. Рубінштейна, творчість – це діяльність, яка створює дещо нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, але й науки та мистецтва.

Творчість у тлумаченні Ю. Гагіна – це "спеціальна людська діяльність, що поєднує в собі значення як іманентної властивості людини, так і ознаки її способу існування, дійсності й виявляється у примноженні матеріальних та духовних цінностей, що характеризуються авторськими системами" [6, с. 142]. Ю. Фокін розглядає творчість як неформалізований процес виявлення або створення суб'єктом нових відомостей чи об'єктів духовної або матеріальної культури, які засновані на мисленні, що виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкта [19].

Деякі дослідники безпосередньо пов'язують творчість із мисленням (Д. Гілфорд, П. Підкасистий, О. Тихомиров), з розвитком і виникненням нових структур, нового знання, нових способів діяльності (Я. Пономарьов), з певною діяльністю людини або колективу людей, що спрямована на створення нових, суспільно значущих цінностей (М. Гамезо, І. Домашенко).

Справжня творчість, на думку А. Маслоу, виявляється в людини й у повсякденному реальному житті, щоденному виборі життєвих ситуацій, в різних формах самовираження. Результатом творчості є "не тільки відображення наявних у досвіді людини дій та вражень, а й створення нових образів чи дій" [18].

Аналіз першоджерел, історико-педагогічної літератури, досліджень учених свідчить, що творчість є процесом, а не просто результатом якоїсь діяльності, яка приводить до створення нової якості. Творчість – це істинна

сутність людини, джерело розвитку та прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого професійного призначення.

Сутність творчості – у відкритті й створенні якісно нового, що має бодай якусь цінність. У науковій творчості відкриваються нові факти та закони, які існують, але не були відомими. Технічна творчість винаходить те, чого не було раніше, наприклад, нові пристрої, технічне обладнання тощо. В мистецтві відкриваються і створюються нові духовні й естетичні цінності, розкриваються нові художні образи, нові мистецькі форми. Філософська творчість поєднує в собі риси наукової та художньої творчості.

Виникає питання: що ж являє собою журналістська творчість? На думку російського журналістикознавця В. Олешка, це – "форма саморозвитку індивіда, розгортання його сутнісних сил за мірками свободи, форма залучення до вищих сенсів буття", це – "одухотворена дія, що підносить особистість на якісно новий рівень" [15, с. 16].

Цікаві думки стосовно журналістської творчості висловловив І. Дзялошинський: "у сфері журналістики творчість у будь-яких її проявах являє собою складний сплав усвідомленого й неусвідомленого, суворих розрахунків та інтуїтивних осяянь. Цей процес неможливий без гри уяви, здатності фантазувати, інтуїтивно відчувати і сприймати. Але величезну роль відіграють і здатність журналіста критично, тверезо оцінювати ідеї, що виникають у його голові, вміння логічно мислити, розділяти творче й догматично-рецептурне мислення" [8].

Привертають увагу погляди сучасного українського журналістикознавця І. Михайлина, який стверджує, що "журналістика – творчість тому, що пов'язана з народженням нових духовних сутностей, із створенням раніше неіснуючих, невідомих, суспільно корисних цінностей" [13, с. 165].

Згідно з тлумаченням у "Сучасному словнику літератури і журналістики", журналіст – це "представник творчої професії, у функціональні обов'язки якого входить збирання, обробка й поширення інформації через канали масової комунікації" [7, с. 205]. Як стверджують М. Гетьманець та І. Михайлин, професія журналіста надає людині широкі можливості самореалізуватися; "містить у собі елементи цілого ряду привабливих творчих професій, які самі по собі самодостатні й цікаві: письменника, режисера, актора, педагога, менеджера і навіть лікаря й психолога" [7, с. 205].

Суспільству сьогодні потрібний журналіст не лише функціонально готовий до професійної діяльності, а й сформований як творча особистість. За визначенням В. Андрєєва, "творча особистість – це людина, здатна до безперервного розвитку й самореалізації в одному чи кількох видах творчої діяльності" [2, с. 169].

На думку вченого, творчі здібності студентів у навчально-творчій діяльності виявляються в допитливості, інтересі, відчутті захопленості, емоційному піднесенні, прагненні до творчих досягнень, до лідерства, до отримання високої оцінки, особистої значущості, самоосвіти, самовиховання; а комунікативні здібності полягають у здатностях використовувати

досвід інших, співпрацювати з ними, відстоювати свою точку зору, переконувати інших, уникати конфліктів.

Цікаві риси творчої особистості підкреслював російський психолог Є. Басін, зазначаючи, що творчим людям притаманні незалежність, відкритість розуму, готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйнятливість до нового й незвичайного, висока толерантність до невизначених і нерозв'язних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях, розвинуте естетичне відчуття, прагнення до краси. Творча особистість характеризується не просто високим рівнем творчих здібностей, а й особливою життєвою позицією, власним світобаченням, духовним багатством внутрішнього світу, постійною спрямованістю на творчу дію в довкіллі. На думку вченого, "проблема творчої особистості – це не тільки проблема психологічна, а й проблема гуманітарна та соціологічно-культурна" [3]. Це, на наше переконання, – проблема педагогічна й соціальна.

У чому ж феномен творчої особистості журналіста? Як підкреслював В. Здоровега, "журналістська душа – чутливий інструмент, який негайно резонує на настрої сучасників. Це одна з притаманних рис майстерності журналіста" [10, с. 14]. Нам імпонує дуже доречний у цьому контексті вислів В. Аграновського: "Можливо, здатність дивуватися й уміння жити за принципом "робочий стан" і є в кінцевому підсумку талант, з допомогою якого виникає у журналіста задум і народжується хвилююча тема?" [1].

Сучасна російська дослідниця О. Дорощук [9] розглядає творчу особистість у журналістиці в сукупності з професійними рисами, що формують творчий потенціал майбутнього журналіста, наголошуючи на ролі рівня готовності самого журналіста і його бажання працювати у сфері журналізму.

Виходу особистості журналіста на нові можливості самовдосконалення та професійного самовираження, як стверджує Ф. Олешко, сприяє творчість, що "набуває особливої сили, здається, що вона є необхідним додатком до його життя і підсилює його" [15, с. 106].

Творча особистість не може жити без творчості, оскільки найважливішою рисою творця є сильна і стійка потреба у творчості. "Творчими особистостями не народжуються, а стають. Креативна здатність, яка багато в чому має специфічний характер, виступає як ядро творчої особистості, але остання – продукт соціального, культурного розвитку, впливу соціального середовища і творчого клімату" [3].

Творча особистість майбутнього журналіста формується в процесі професійної освіти й соціального виховання. Суть соціалізації полягає в освоєнні соціальних ролей і набутті навичок рольової поведінки, яка відповідає вимогам журналістської професії.

Професія журналіста потребує нескінченного самовдосконалення, універсальної духовної діяльності. "Це професія професій" [7, с. 206].

Однією з основних рис творчої особистості майбутнього журналіста є здатність планетарно-творчо мислити. На думку С. Сисоєвої, розвиток творчого мислення студентів, ефективне використання навчального часу занять, підвищення рівня знань і вмінь, оволодіння основним арсе-

налом дослідницької роботи, отримання студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складовими розвитку творчого потенціалу особистості [17].

А дослідниця О. Гавалешко стверджує, що формування творчих компонентів залежить від сприятливих умов спілкування, схвалення, розуміння та підтримки, що "процес творчості є розвивальною взаємодією, у якій відбувається взаємовідображення, взаємозміна та взаємозбагачення особистості й оточуючого світу, що виявляється у творчому діалозі зі світом, з іншими, з самим собою. Сам діалог є цілісною динамічною системою, яка розвивається, насичується творчими елементами і збігається з творчістю" [5].

Оскільки становлення громадянського суспільства значною мірою залежить від "здатності засобів масової комунікації забезпечити суспільний діалог", слід зазначити, що саме за допомогою журналістів "домінуюча у нашій країні "культура мовчазної більшості", яку насаджували роками, починає опановувати стандарти спілкування сучасного цивілізованого світу з його акцентованою діалогічністю" [12, с. 27].

Журналістикознавець С. Виноградова стверджує, що "незважаючи на те, що в очах журналістів дар слова залишається одним з найнеобхідніших для професіонала, ні в теоретиків, ні в практиків немає єдиної думки про те, що ж все-таки найголовніше в системі здібностей. В усьому їх різноманітному комплексі виділяються базові характеристики (інтелект, емоційність, воля), соціальні (здатність до праці, творчості, особистісного розвитку), професійні (пізнавальні, проективні та комунікативні). Крім того, сучасному працівникові ЗМІ притаманні дослідні, акторські, режисерські, організаторські та комерційні задатки" [4, с. 27].

Як зазначає О. Дорощук, становлення та розвиток компетентного журналіста-універсала неможливі без розробки й реалізації науково-методичного забезпечення системи індивідуалізованого навчання майбутніх журналістів, створення умов, у яких відбуваються процеси формування й саморозвиток творчої особистості.

Сучасна молодь, у тому числі студентство, прагне до самореалізації через соціальну та професійну діяльність.

На наше переконання, прагнення навчити майбутнього журналіста самовіддано працювати над собою, постійно перебуваючи в стані творчого саморозвитку й роботи над шліфуванням своїх професійних і особистісних рис; розвивати його літературні, комунікативні, організаторські здібності й журналістський хист; формувати творчу особистість, неповторну індивідуальність; зміцнювати впевненість студента в правильному виборі майбутньої професії, посилювати його любов до журналістики не як до фаху, а як до особливого способу життя, філігранно поєднуючи її із всеохопним гуманізмом та високою духовністю, – все це й становить основу творчого підходу до підготовки майбутніх працівників ЗМІ.

Висновки. Отже, формування творчої особистості майбутнього журналіста повинно відбуватися згідно з вимогами, що висуваються сучасним інформаційним суспільством і професійним соціумом, з урахуванням специфіки творчої діяльності журналіста під впливом стимулювальних факторів в умовах педагогічно комфортного сприятливого навчального середовища, творчої атмосфери (близької до журналістської), духовної взаємодії студентів і викладачів, професійного діалогу з використанням творчого підходу до вирішення навчальних завдань і професійних проблем, що стимулюють творче мислення, з повагою до нових ідей і думок студентів.

Від якості освіти в галузі журналістики, від удосконалення системи психолого-педагогічних умов формування творчої особистості майбутнього фахівця ЗМІ безпосередньо залежать саморозвиток, самоосвіта, професійна творча самореалізація майбутніх журналістів.

Література

1. Аграновский В.А. Ради единого слова / В.А. Аграновский. – М. : Мысль, 1978. – 168 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1988. – 238 с.
3. Басин Е. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/psihologiya_i_pedagogika.
4. Виноградова С.М. Слагаемые журналисткой профессии / С.М. Виноградова // Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студ. вузов по спец. “Журналистика” / редактор-составитель С.Г. Корконосенко. – СПб. : Знание : СПбИВЭСЭП, 2000. – С. 7–58.
5. Гавалешко О.М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 / О.М. Гавалешко ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
6. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособ. / Ю.А. Гагин. – 2-е изд. – СПб. : СПбГУПМ ; Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.
7. Гетьманець М.Ф. Сучасний словник літератури і журналістики / М.Ф. Гетьманець, І.Л. Михайлин. – Х. : Прапор, 2009. – 384 с.
8. Дзялошинский И.М. Журналистский интеллект и журналистское мышление [Электронный ресурс] / И.М. Дзялошинский. – Режим доступа: http://www.library.cjes.ru.
9. Дорощук Е.С. Системно-целевая индивидуализация обучения студентов-журналистов культуре творческой деятельности : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.С. Дорощук ; [Место защиты: Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО]. – Казань, 2007. – 480 с.
10. Здоровега В.Й. Теорія і методика журналістської творчості : підручник / В.Й. Здоровега. – 2-е вид., перероб. і доп. – Л. : ПАІС, 2004. – 268 с.
11. 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.
12. Кочубей Л. Діалог як спільна діяльність учасників політичної комунікації / Л. Кочубей // Трибуна. – 2008. – № 1–2. – С. 26–27.
13. Михайлин І.Л. Основи журналістики : підручник / І.Л. Михайлин. – 3-тє вид., доп. і поліпш. – К. : ЦУЛ, 2002. – 284 с.
14. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 3.
15. Олешко В.Ф. Журналистика как творчество : учеб. пособ. для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста” / В.Ф. Олешко. – серия “Практическая журналистика”. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.

16. Поликарпова Е. Аксиологические функции масс-медиа в современном обществе [Электронный ресурс] / Е. Поликарпова. – Режим доступа: http//www.gumer.info/bibliotek_Buks\Gurn\Polikarp\index.php.

17. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С.О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І.А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – 636 с.

18. Сіверс З.Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З.Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.

19. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

20. Шаповал Ю.Г. Мистецтво журналізму : монографія / Ю.Г. Шаповал. – Л., 2007. – 320 с.

21. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/10810806/zhurnalistika/zhurnalistika_tvorchist.

ЗАСКАЛЄТА С.Г.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В КРАЇНАХ ЄС

Наукова проблема розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі як складової системи університетської освіти має пріоритетне значення, належить до фундаментальних наукових досліджень, оскільки її вирішення закладає фундаментальні основи в забезпеченні розвитку соціально-економічної системи суспільства.

На сьогодні перед економіками країн ЄС постало завдання вирішення нових проблем, пов'язаних зі змінами у сфері зайнятості, а отже, професійної підготовки фахівців.

Професійна підготовка фахівців аграрної галузі є не тільки засобом здобуття знань і навичок цієї наукової галузі, а і сприяє розумінню важливості збереження навколишнього середовища. Ця нова філософія освіти і навчання ставить за мету розуміння важливості навколишнього середовища разом із розвитком кожної особистості.

Професійна підготовка фахівців аграрної галузі вимагає визначення нових шляхів її розвитку та стратегій. Вони повинні включати також природничі і соціальні науки. Очевидно, що це має вплинути на методи навчання, організацію системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі та навчання впродовж життя для сільського населення, а також на освіту та професійну підготовку всіх груп, які до неї залучаються.

Профорієнтація суспільства на європейський простір, реформування сільського господарства на основі ринкових відносин, виникнення нового суб'єкта господарювання – власника засобів виробництва, перетворення землі в об'єкт продажу вносить кардинальні зміни в усі галузі української економіки, освіти, культури, людських відносин. Виникла нагальна потреба реформування одного зі стратегічних напрямів державотворення – освіти в цілому та професійної підготовки фахівців аграрної галузі зокрема. За цих умов актуалізується завдання вивчення зарубіжного досвіду щодо ви-

рішення цієї проблеми. Один зі шляхів здійснення цього завдання ми вбачаємо у визначенні основних шляхів розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі, а також її тенденцій у країнах ЄС.

Мета статті – розглянути шляхи розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС.

"Економіка знань" висуває високий рівень вимог до фахівця, який здійснює професійну діяльність у нових умовах. Враховуючи нові вимоги до продукції сільського господарства та вплив фермерства на навколишнє середовище, постає питання професійної підготовки фахівців аграрної галузі та сільського розвитку, здатних провадити свою діяльність у нових реаліях.

Протягом останніх років з'явилися дослідження українських науковців з педагогіки, які стосуються системи освіти та професійної підготовки фахівців в окремих розвинутих країнах Європейського Союзу, Німеччини, Великобританії, Франції та ін. **(**Н.В. Абашкіна, А.А. Сбруєва, Л.І. Зязюн, О.І. Локшина, М.П. Лещенко, В.І. Луговий, Л.П. Пуховська, А.В. Парінов, А.Г. Тараненко та ін.), а також східноєвропейських країн ЄС – Польші, Чехії, Словаччини (А.В. Каплун, І.М. Ковчина, Б.Ф. Мельниченко, І.П. Підласий, С.О. Сисоєва та ін.).

Варто зазначити, що вказуючи на важливість професійної підготовки фахівців, більшість дослідників на перше місце ставлять її роль у розвитку економіки. Оскільки високоякісна професійна підготовка фахівців має високу економічну цінність, то значна частина суспільного багатства має бути вкладена саме в неї.

Взаємозалежність соціально-економічного розвитку країни від рівня розвитку професійної підготовки фахівців зумовила диференціацію країн. Т.В. Фініков пропонує поділити країни за рівнем їх технічного, економічного, соціального і політичного розвитку; часом досягнення його піку; швидкістю просування до нього. За цими досить об'єктивними критеріями країни Європейського Союзу дослідник поділяє на країни Західної (давно розвинуті країни) та Східної (посттоталітарні, або країни перехідного типу) Європи [6].

Тенденціям розвитку цілей освіти в розвинутих країнах світу і України присвячено працю А.Г. Кирди.

Заслуговує на увагу дослідження Г.Г. Поберезської щодо тенденцій розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та Україні, де розглянуто розвиток європейської вищої освіти в умовах освітньої євроінтеграції. У своєму дослідженні автор виявила загальні для країн Західної Європи тенденції та їх специфічні прояви у вищій освіті. Серед них виділяє такі:

– подовження тривалості набуття людиною знань, умінь і навичок;

– урізноманітнення системи освітніх закладів, закриття одних профілів і відкриття інших, постійне оновлення навчальних планів і програм, модернізація засобів і методів навчання [4].

Зазначається, що в індустріальному суспільстві домінували заклади університетського рівня, в яких поєднувався навчальний процес з науко-

вим. Рух до суспільства знань зумовив нагальну потребу у вищій освіті і для тих фахів, які не пов'язані з науковими дослідженнями, що стало безпосередньою причиною появи вищої професійної освіти.

А.А. Сбруєва, аналізуючи тенденції сучасної вищої освіти, вказує на суперечності, які виникають в освітніх системах: між глобальними і локальними проблемами, між традиціями і модернізмом, між конкуренцією в досягненні успіхів і прагненням до рівних можливостей в освітній сфері [5].

Т.М. Десятов, розглядаючи тенденції розвитку неперервної професійної освіти в країнах Східної Європи у другій половині XX ст., відзначає, що розбудова сучасної системи професійної підготовки фахівців у країнах Східної Європи відбувається в різновекторних координатах централізації і децентралізації, глобалізації й регіоналізації, інтеграції та дезінтеграції [1]. Дослідник звертає увагу на посилення зв'язків з ринком праці. Оскільки цей зв'язок найбільш ефективно забезпечується на регіональному і місцевому рівнях, у східноєвропейських країнах здійснюється децентралізація управління освітою. Водночас відбувається посилення механізмів державного регулювання. В усіх країнах Східної Європи найважливішою функцією центрального уряду є визначення загальних обов'язкових стандартів навчання, тоді як на місцевому і регіональному рівнях передаються повноваження в частині регулювання пропозиції на ринку професійного навчання. Щодо фінансування, то тут спостерігаються альтернативні підходи. У системах освіти більшості країн Східної Європи більше поширені національні стандарти професійної освіти, спостерігається посилення ролі держави в управлінні якістю освіти. Виявлено загальну тенденцію до збалансованості попиту та пропозиції послуг професійної освіти, що формується шляхом підвищення престижу професійної освіти, взаємодії первинної і неперервної професійної освіти і навчання. Це виражається в застосуванні механізмів нормативно-правового, організаційного й інституціонального регулювання з метою забезпечення вертикальної і горизонтальної мобільності громадян у межах усієї системи професійної освіти.

Порівняльний аналіз різних джерел дає змогу виявити спільні для країн ЄС тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі:

– професіоналізація вищої освіти (поява вищої професійної освіти зумовлена потребою у вищій освіті для тих фахівців, робота яких не пов'язана з науковими дослідженнями);

– науково-технічний прогрес є головною причиною ускладнення структури професійної підготовки фахівців аграрної галузі, постійного оновлення навчальних планів, програм, модернізації засобів і методів навчання;

– створення навчальних закладів, діяльність яких спирається на електронно-цифрове забезпечення (дистанційне віртуальне навчання);

– посилення демократичних тенденцій в управлінні навчальними закладами;

– проблема від'їзду фахівців зі східноєвропейських країн до західноєвропейських.

Навчання в німецьких професійних ВНЗ максимально наближене до практики, усі викладачі обов'язково мають професійний досвід і тісні зв'язки з промисловими фірмами. Відсутній розрив між вузівською і невузівською, у тому числі промисловістю, наукою. Такий підхід виключає дублювання досліджень, при цьому полегшується передача технології не тільки з однієї наукової установи в іншу, а і, що найбільше важливо, з наукових установ, у тому числі ВНЗ, у промислові фірми, полегшуючи і прискорюючи тим самим процес упровадження винаходів і реалізації наукового потенціалу країни.

Одним із секторів післяшкільної освіти в Данії є "відкрита освіта". Заклади освіти відкрито приймають дорослих і працюючих людей, що хотіли б змінити або підвищити кваліфікацію. Фундаментальна загальноосвітня підготовка, якісна система професійної підготовки фахівців та широкий спектр програм неперервної професійної підготовки дорослого населення стають одним із важливіших компонентів політики зайнятості. Професійна підготовка дорослого населення є неперервним навчанням і здійснюється за програмою навчання для ринку праці.

Інвестування в систему професійної підготовки фахівців аграрної галузі як складову всієї системи професійної підготовки гостро стоїть на порядку денному у всіх країнах Східної Європи, які вступили до Європейського Союзу після розпаду соціалістичної системи.

Одним із завдань сучасної професійної діяльності фахівців аграрної галузі є ефективне управління людськими ресурсами.

Управління людськими ресурсами включає соціальну відповідальність, яка стосується як умов праці, так і житлових умов робітників, ролі сільських громад, здоров'я теперішнього і майбутнього покоління. Управління земельними і природними ресурсами включає підтримку і розширення цих життєво важливих ресурсів протягом тривалого періоду. Ефективне управління передбачає бачення перспективи.

Підрозділ комітету "Сільське господарство" був заснований у 1999 р. і відіграє провідну роль у професійно-технічній підготовці фахівців аграрної галузі. Комітет відповідальний за формування робочих груп проекту. Робоча програма 2000 р. фокусує свою увагу на таких видах діяльності:

- здоров'я та безпека;
- працевлаштування;
- видача свідоцтва про освіту (сертифікація);
- методи роботи;
- структура договору;
- проект розвитку та ін.

Біла Книга соціальних партнерів з питань професійно-технічної освіті є одним з результатів першої робочої програми нового комітету.

GEOPA/COPA та EFA (GEOPA/COPA – організація з професійної зайнятості в сільському господарстві в Євросоюзі, EFA – Європейська федерація союзів працівників сільського господарства) взяли курс на інноваційну діяльність у комітеті та сфокусували свою увагу на проекті ARE

(сільське господарство – регіон – працевлаштування). Цей проект складається з трьох основних елементів: серії із шести семінарів у державах-членах, Білої Книги про соціальних партнерів, а також конференції з фінансових питань [7; 8]. Діяльність комітету спрямована на:

– структурно-технічні зміни в сільському господарстві;

– дискусію на тему "Європейська модель сільського господарства";

– зміни в потребі працевлаштування й адаптації працівників – вимоги щодо нових навичок і методів підготовки;

– глобалізацію та розширення Європейського Союзу;

– визначення нових пріоритетів на ринку праці та соціальної політики.

Європейський центр підготовки та профтехосвіти (Cepfar) вибрав як "платформу" обмін ідеями та точками зору для інформаційних нарад, щоб виконати такі завдання, як:

а) професійна підготовка і прогрес;

б) соціальний і культурний розвиток сільських регіонів;

в) розвиток інформаційних структур, підтримка і керування працівниками сільськогосподарського сектора;

г) розширення європейської концепції серед працівників сільського господарства тощо.

Для виходу з критичних ситуацій Cepfar залучає:

1) групу професійних сільськогосподарських організацій (COPA);

2) загальну групу кооперативного руху сільського господарства Євросоюзу (COGECA);

3) Європейську Федерацію працівників сільського господарства (EFA);

4) Європейську Раду профспілок молодих сільгосппрацівників Євросоюзу (CEJA);

5) групу жінок, представників (COPA);

6) відділення Європейської комісії: парламент, соціальну та економічну ради тощо;

7) відділ земельних наділів.

Проект ARE – це спільна програма, яка спонсорується соціальними партнерами в галузі сільського господарства.

GEOPA/CAP і EFA. Основна мета проекту – розробка нових підходів в окремих країнах. Проект охоплює також питання професійної підготовки фахівців аграрної галузі країн Європейського Союзу, визначає можливості для багатосторонньої сертифікації. Проект був реалізований у шести країнах (Німеччині, Данії, Італії, Франції, Об'єднаному Королівстві та Іспанії). Презентації, дискусії та інтерв'ю окреслили проблему в лісничому секторі, який був спільним для всіх країн-учасниць.

Європейський центр навчання та підготовки в сільському господарстві (CEEFA) є міжнародною асоціацією з давніми традиціями, яка не ставить за мету отримання прибутку. Її цілі такі:

– визначення стану у сфері зайнятості сільськогосподарського сектора за кількістю та за якістю;

– інтеграція та розвиток села з урахуванням навколишнього середовища;

– визначення якості продукції сільського господарства та переробки.

Ці положення діють у межах ЄС. CEEFA ресурси складаються з вкладів, субсидій та грантів.

Структурні та координуючі фонди є частиною структурної політики, які мають за мету скорочення розриву в строках розвитку між різними регіонами і між державами – членами ЄС, розвивають економічні та соціальні взаємозв'язки. У 1994–1999 рр. бюджет співтовариства становив 208 млрд євро, передбачений для структурного розвитку, тобто майже 35% від загального бюджету Європейського Союзу. Так, 90% цього було передбачено для регіонів, а 10% – для чотирьох "країн-координаторів". Фінансові розрахунки сягнули 213 млрд євро (включаючи 195 млрд для Структурного фонду та 18 млрд для Координаційного фонду) на період 2000–2006 рр. [7].

Європейський Союз використовує чотири фінансові інструменти для розвитку регіонів:

а) Європейський соціальний фонд (ESF), створення якого було здійснено Угодою в Римі;

б) Гарантійний фонд з управління сільським господарством (EAGGF), секція керівництва заснована в 1962 р. (розподіл гарантійної секції і секції керівництва датується 1964 р.);

в) Фонд європейського регіонального розвитку (ERDE) заснований у 1975 р.;

г) фінансове управління з рибальства (IFFG) (засноване в 1975 р.).

З 1994 до 1999 рр. надавалась допомога Структурного фонду, яка заснована на принципах концентрації, партнерства.

Проведені заходи у сфері сільськогосподарської політики суттєво вплинули на розвиток професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Один із шляхів розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі ми вбачаємо в її модернізації. Модернізацію національної системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі можна здійснити за рахунок впровадження як вітчизняного, так і іноземного досвіду в цій сфері. Перш за все, це – впровадження системи ступеневої професійної підготовки фахівців.

Другим етапом модернізації ми вважаємо встановлення тісних зв'язків закладів сільськогосподарської освіти із сучасними сільськогосподарськими підприємствами та господарствами.

Розширення міжнародного співробітництва між закладами аграрної освіти є ключовим моментом у вирішенні цього завдання. Участь студентів і викладачів у міжнародних програмах та проектах. У зв'язку з цим актуалізується питання поглибленого вивчення іноземних мов у закладах аграрної освіти. Знання іноземних мов дає можливість знайомства зі світовими науковими досягненнями, досвідом, а також увійти у світовий освітянський простір.

Модернізацію національної системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі можна вирішити також за рахунок впровадження сучасних інформаційних технологій. До інноваційних форм організації неперервної професійної освіти можна зарахувати:

– дистанційне навчання як окрему організаційну структуру;
– відкриті (віртуальні) університети.

Основними факторами, які впливають на організацію системи ДН, є соціально-економічні фактори. Причому соціальні фактори відіграють важливу роль у зв'язку з потребою у вищій освіті та підвищенні кваліфікації та перекваліфікації, збільшенням кількості студентів, які мають бажання займатись під час навчання трудовою діяльністю.

Основними шляхами вирішення проблеми модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС є:

– збільшення розмірів вищих закладів аграрної освіти, які задовольняють потреби в дистанційному навчанні;
– зростання кількості аграрних університетів, що пропонують дистанційне навчання;
– створення університетських спеціалізованих центрів ДН;
– розширення форм організації ДН за рахунок розробки індивідуальних навчальних програм;
– поширення процесів кооперації та інтеграції (створення об'єднань університетів, національних та міжрегіональних центрів ДН);
– покладання на аграрні університети обов'язку готувати фахівців для дорадчих служб.

За таких умов актуалізується питання вивчення основних факторів модернізації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі, серед яких соціальні та економічні. На сучасному етапі вони вимагають модифікації алгоритмів фінансування професійної підготовки фахівців, а також концепції змін у фінансуванні професійної підготовки фахівців.

Соціально-економічні передумови розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС були різними. Сучасні освітні системи як в Україні, так і в розвинутих демократичних країнах ЄС, як зазначає у своїх дослідженнях Л.М. Ляшенко, сформувалися у першій половині XX ст. Вони зорієнтовані на підготовку кадрів для виробництва індустріального типу в умовах конкуренції за світові ринки торгівлі та збуту [3]. На сьогодні такі освітні системи потребують вдосконалення як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу, оскільки вони вже не відповідають сучасним вимогам постіндустріального суспільства.

Структури системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі країн ЄС значно відрізняються. Існують деякі відмінності в менеджменті, оцінюванні, підготовці, підходах щодо приватних спеціалізованих шкіл, навчальної і професійної підготовки, щодо вищої і подальшої освіти, в дослідженнях та кваліфікаціях.

Основними факторами модернізації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі країн ЄС виступають соціальні та економічні. На

сьогодні постала потреба модифікації алгоритмів фінансування професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Отже, соціально-економічними передумовами розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС є:

– вплив технологічного процесу на зростання економіки;
– економічне зростання країни;
– інвестиції в освіту;
– підвищення якості освіти;
– підвищення соціальної значущості особистості (трудова, професійна, рольова), яка забезпечує кращий рівень, конкурентоспроможність;
– перетворення освіти в прибуткову сферу фінансових інвестицій.

Засоби, які сприяють розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі:

1) визначення нових пріоритетів на ринку праці та соціальної політики;
2) зміни в потребі працевлаштування й адаптації працівників – вимоги щодо нових навичок і методів професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Основними шляхами модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі є:

– професіоналізація вищої освіти та підвищення її суспільного статусу;
– збільшення розмірів вищих закладів аграрної освіти;
– зростання кількості аграрних університетів, що пропонують дистанційне навчання;
– створення університетських спеціалізованих центрів ДН;
– розширення форм організації ДН за рахунок розробки індивідуальних навчальних програм;
– поширення процесів кооперації та інтеграції (створення об’єднань університетів, національних та міжрегіональних центрів ДН);
– розвиток основних вмінь студентів аграрних закладів освіти: загально професійних та мовленнєвих (мовна компетентність), що включає успішне володіння рідною мовою та практичне спілкування іноземними мовами;
– розвиток умінь суспільного характеру (активність, відповідальність, самостійність, творчість, адаптаційні здібності, професійна мобільність);
– поступова зміна характеру вмінь: зі спеціальних на основні. У випадку професійної підготовки фахівців вони включають: застосування інформаційних технологій; ефективне спілкування іноземними мовами; міжособистісні вміння;
– модернізація системи профорієнтації. Система профорієнтації стала частиною освітньої діяльності, яка супроводжує навчання впродовж життя. Основними завданнями сучасної системи профорієнтаційної роботи є: надання інформації про наявність дефіциту або надмірного попиту фахівців певної галузі виробництва; мотивації для прийняття рішень про навчання; поради щодо прийняття рішень у виборі професії.

Одним із нових завдань аграрних університетів стала підготовка фахівців для дорадчих служб.

Шляхи реалізації розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі закладені в нормативних документах. Основним завданням національних законодавств щодо професійної підготовки фахівців аграрної галузі є закріплення на законодавчому рівні вимог і умов щодо якісного надання освітніх послуг, що забезпечують матеріальні та духовні прагнення суб'єктів освіти.

Висновки. Отже, у статті розглянуто шляхи розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС, окреслено перспективи застосування прогресивного європейського досвіду в Україні.

Література

1. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / Т.М. Десятов ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 35 с.
2. Кирда А.Г. Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / А.Г. Кирда ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 26 с.
3. Ляшенко Л.М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.М. Ляшенко ; АПН України. Ін-т вищої освіти. – К., 2003. – 20 с.
4. Поберезська Г.Г. Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 [Електронний ресурс] / Г.Г. Поберезська ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2005. – 22 с.
5. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А.А. Сбруєва. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 309 с.
6. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т.В. Фініков. – К. : Таксон, 2002. – 176 с.
7. Papadaki-Klavdianou A., Menkisoglou-Spiroudi O, Tsakiridou E. Quality of agricultural products and protection of the environment: training, knowledge dissemination and certification. // Synthesis report of a study in five European countries.Cedefop Referenceseries; 38, Luxembourg: Official Publication of the European Communities, 2003.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.copa-cogeca.be/img/user/file/geopa_info/GEOPA_E.pdf.

ЗАХАРІНА Є.А.

ПІДГОТОВКА ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНИХ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОЗДОРОВЧО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

В умовах кардинальних змін соціокультурних, соціально-економічних відносин у світі та в країні, в умовах глобалізації й інформатизації суспільства перед вищою освітою стоїть завдання підвищення його якості, що передбачає результатом високий рівень професійної діяльності випускників, відповідність їх професіоналізму вимогам постіндустріального суспільства, готовність до самоосвіти та самовдосконалення. Основна мета вищої педагогічної освіти полягає в підготовці майбутніх учителів, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповідальних, які віль-

но володіють професією, здатних до постійного професійного зростання в конкурентному середовищі.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень у галузі розробки проблеми професійної компетентності розглядали науковці (І.О. Бавтрюков, О.В. Биковська, В.Н. Введенський, Є.Н. Гогунов, О.І. Гура, Л.В. Єлагіна, В.Г. Зазикін, І.О. Зимня, В.Г. Купцова, А.К. Маркова, В.В. Погодін, А.П. Чернишов), але недостатньо уваги до таких аспектів вищої педагогічної освіти як професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Мета статті – охарактеризувати професійну підготовку компетентних майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що формування компетентності майбутніх учителів характеризують такі поняття як: "компетенція", "компетентність", "іміджева компетентність", "комунікативна компетентність", "спеціальна компетентність", "професійна компетентність", "професійна компетентність майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту", "професійно-педагогічна компетентність", "професійно-педагогічна компетентність фахівця фізичної культури та спорту", "психолого-педагогічна компетентність фахівця фізичної культури та спорту". Розглянемо їх визначення. Так, у "Великому словнику іншомовних слів" поняття "компетенція" трактується як право обізнаної особи або установи судити про що-небудь висловлювати своє вагоме, авторитетну думку [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, проведений автором, свідчить, що поняття "компетенція" визначається по-різному. Її тлумачать: як здатність застосовувати знання, вміння і виявляти особистісні якості для успішної діяльності у своїй професійній галузі для вирішення проблем в конкретних обставинах (І.О. Бавтрюков) [1, с. 11]; як науково-професійна якість, яка передбачає наявність у нього спеціальної освіти, широкої і спеціальної ерудиції, постійне підвищення ним своєї науково-професійної підготовки (В.Г. Зазикін та А.П. Чернишов) [10, с. 37]; як сукупність наперед заданих знань, умінь і способів діяльності, необхідних людині для продуктивного здійснення відповідної їй діяльності, вона, проявляючись в поведінці та діяльності людини, стає його особистісною якістю, тобто компетентністю (В.Г. Купцова) [13, с. 12]; як міру відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного професійного статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань; область повноважень керуючого органу, посадової особи; коло питань, за якими вони володіють правом прийняття рішення (І.В. Погодін) [16, с. 12].

В.Д. Шадріков виділяє компетенції, якими повинен володіти випускник: соціально-особистісними (відносяться до людини як індивіда, суб'єкта діяльності й особистості); соціальними, що визначають її взаємодію з іншими людьми (відносяться до вміння вчитися); загально-професійними: інформаційними (пов'язані з отриманням та обробкою інформації); розрахунковими (пов'язаними з умінням вирішувати професійні завдання з викорис-

танням адекватного математичного апарату); експлуатаційними; управлінськими, організаційними; конструкторськими; проектувальними; економічними, що включають поведінку на ринку праці [18, с. 8].

Науковці у визначенні поняття "компетентність" виокремлюють певні відмінності. Поняття "компетентність" визначають: як "особистісну характеристику людини, яка повноцінно реалізує себе в житті, володіючи відповідними знаннями, вміннями, навичками, досвідом та культурою" (О.В. Биковська) [3, с. 115]; як актуальну, особистісну якість, яка ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особистісно-зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини (тобто реальна діяльність в конкретних ситуаціях) (Л.В. Єлагіна) [9, с. 11]; як сукупність наперед заданих знань, умінь і способів діяльності, необхідних людині для продуктивного здійснення відповідної їй діяльності (В.Г. Купцова) [13, с. 11]; як "індивідуальну характеристику рівня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції" (А.К. Маркова) [15].

В.Г. Зазикін і А.П. Чернишов (1993) подають компетентність у вигляді взаємодіючих і взаємопроникних утворень і розкривають її структуру, в якій виділяють: професійно-змістовний, професійно-діяльнісний, професійно-особистісний компоненти [10, с. 37].

В.Г. Купцова наголошує, що компетентність передбачає не тільки володіння людиною компетенцією, яка охоплює когнітивну і діяльнісну сферу людини, але і його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності (мотиваційна сфера людини [13, с 12].

Ж.В. Бережна зазначає, що в структурі компетентності присутні такі підструктури: мотиваційна (наявність цілей, прагнень, установок, інтересу, мотивів професійної діяльності), діяльнісна (володіння знаннями, уміннями, навичками і способами здійснення професійної діяльності), комунікативна (знання, уміння, навички і способи здійснення спілкування і взаємодії з вихованцями), особистісна (сформованість у майбутніх фахівців професійно-важливих рис та якостей особистості) [2, с. 49].

О.В. Биковська зазначає, що у "структурі компетентностей, що становлять основу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті, присутні такі: пізнавальна компетентність – компетентність, спрямована на оволодіння знаннями про культуру, природу, техніку, суспільство; практична компетентність – компетентність, спрямована на формування практичних вмінь і навичок особистості; творча компетентність – компетентність, спрямована на розвиток творчої діяльності, здібностей, нахилів і уяви особистості; соціальна компетентність – компетентність, спрямована на загальну культуру особистості, здатність до співпраці, самореалізацію та самовизначення" [3, с. 125]. Автор наголошує, що "застосування цих компетентностей у методиці позашкільної освіти забезпечить оволодіння поняттями, знаннями, розширення наукового світогляду; формування практичних

умінь і навичок; розвиток здібностей, нахилів, майстерності, уяви, творчості; загальну культуру особистості, вихованість, здатність до співпраці, прийняття рішень" [3, с. 125].

Науковці характеризують різні види компетентності та визначають такі: так, В.Г. Купцова визначає поняття "іміджева компетентність" як інтегративну якість особистості майбутнього педагога фізичної культури, що має складну системну організацію і являє собою сукупність, взаємодію і взаємопроникнення мотиваційного, когнітивного і діяльнісного компонентів, ступінь сформованості яких відображає готовність і здатність майбутнього педагога фізичної культури ефективно здійснювати іміджмейкінг, удосконалювати свій досвід у цій діяльності та розширювати його межі [13, с. 12].

В.М. Введенський визначає поняття "комунікативна компетентність" як здатність людини встановлювати і підтримувати потрібні контакти з іншими людьми; сукупність знань, умінь і навичок з вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відображення дійсності в різних ситуаціях спілкування; конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, які передбачаються в ході природної соціалізації, навчання і виховання [6, с. 52].

А.А. Бодалева визначає поняття "комунікативна компетентність учителя" як компетентність у педагогічному спілкуванні яка є засобом вирішення навчальних завдань, і соціально-педагогічним забезпечення виховного процесу, і способом організації відносин між учителем і учнями [4, с. 237].

І.О. Зимня зазначає, що структура спеціальної компетентності включає: мотиваційний аспект (готовність до прояву компетентності); когнітивний аспект (володіння знанням змісту компетентності); поведінковий аспект (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях); ціннісно-змістовий аспект (відношення до змісту компетентності та об'єкту її застосування); емоційно-вольовий аспект (регуляція процесу та результату прояву компетентності) [11, с. 25].

Розглянемо визначення поняття "професійна компетентність". Так, Л.В. Єлагіна визначає поняття "професійна компетентність" як інтегративну якість особистості, яка формується в процесі освоєння майбутнім фахівцем культури професійної діяльності [9, с. 11]. На думку автора, у цьому контексті культура професійної діяльності виступає як узагальнений досвід життєдіяльності в професії, а професійна компетентність є проекцією цього досвіду на певну сферу, галузь професійної діяльності [9, с. 11].

А.К. Маркова визначає поняття "професійна компетентність" як вид праці вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, тобто його праця, в якій досягаються високі результати в навчанні та вихованні школярів [15, с. 8].

І.О. Бавтрюков визначає поняття “професійна компетентність” як готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог справи, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також самооцінювати результати діяльності у своїй предметній сфері [1, с. 11].

А.К. Маркова виділяє такі види професійної компетентності, як спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвиток індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного “старіння”, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [14, с. 33].

М.І. Дяченко зазначає, що головними передумовами професійної компетентності в педагогічній діяльності є сформованість професійно важливих якостей особистості та психічних станів [8, с. 57].

Ж.В. Бережна визначає поняття “професійна компетентність майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту” як знання, уміння, навички, оволодіння способами і прийомами їх реалізації в професійній діяльності та спілкуванні [2, с. 49].

О.В. Тимошенко зазначає, що “професійна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури включає наступні компоненти: потребнісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, інтеграційний” [17, с. 24].

І.А. Колеснікова визначає сутність професійно-педагогічної компетентності як інтегральну професійно-особистісну характеристику, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент нормами, стандартами, вимогами [12, с. 7].

Є.Н. Гогунов вважає, що в аспекті професійно-педагогічної компетентності фахівця фізичної культури та спорту “в просторі професійної компетентності необхідно виділяти: певне інформаційне поле (теоретичні знання); сферу практичних навичок та вмінь (практичний досвід); реєстр професійно значущих якостей особи (особистісно-діяльнісні якості)” [7, с. 42].

І.О. Бавтрюков визначає поняття “психолого-педагогічна компетентність фахівця фізичної культури та спорту” як універсальну складову професіоналізму, що включає як основні компоненти когнітивний, комунікативний, мотиваційний, емоційний і вольовий, що зумовлює здатність і готовність результативно здійснювати професійну діяльність у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії вчителів та учнів на основі сформованості

об'єктивно необхідних психолого-педагогічних знань, розумінь і навичок, а також професійно значущих особистісних якостей (цільових перевірок спрямованості, товариськості, емоційності, рішучості, наполегливості, самовладання, дисциплінованості, сміливості та ін.) [1, с. 11].

Висновки. Підготовка професійно компетентного майбутнього учителя фізичної культури спрямована на оволодіння студентами сучасними педагогічними технологіями необхідними для здійснення позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Перспектива подальших досліджень полягає у розробці спеціальних завдань з розвитку та вдосконалення умінь та навичок студентів необхідних для організації та проведення позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Література

1. Бавтрюков И.А. Формирование психолого-педагогической компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту : автореф. дис. на соис. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / И.А. Бавтрюков. – Ульяновск, 2009. – 25 с.
2. Бережна Ж.В. Особливості професійної компетентності майбутнього тренера // Ж.В. Бережна // 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. 46–51.
3. Биковська О.В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія / О.В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
4. Бодалева А.А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
5. Большой словарь иностранных слов [Электронный словарь]. – Режим доступа: http://www.megaslov.ru/html/k/kompetentnost5.html.
6. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
7. Гогунов Е.Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре и спорту / Е.Н. Гогунов // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 4. – С. 42–44.
8. Дьяченко М.И. Психология высшей школы : учеб. пособ. для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
9. Елагина Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. на соискание учёной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Л.В. Елагина. – Челябинск, 2008. – 55 с.
10. Зазыкин В.Г. Акмеологические аспекты профессионализма / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе : Обзор. информ. ; Научно-исследовательский институт высшего образования. – М., 1993. – Вып. 6. – С. 37–41.
11. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
12. Колесникова И.А. О феномене педагогического мастерства / Н.А. Колесникова // Интегрированные основы педагогического мастерства : сб. материалов межвузовских и научно-практических конференций. – СПб., 1996. – С. 3–10.

13. Купцова В.Г. Формирование имиджевой компетентности будущего педагога физической культуры : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / В.Г. Купцова. – Челябинск, 2008. – 23 с.

14. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 178 с.

15. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 8–10.

16. Погодин В.В. Дидактические условия формирования компетентности в области физической культуры учащихся профессиональных училищ : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / В.В. Погодин. – Ульяновск, 2007. – 23 с.

17. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.В. Тимошенко. – К., 2009. – 38 с.

18. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 8–9.

ІГНАТЮК О.А.

ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Природа сучасної професійної діяльності педагога вимагає нового педагогічного мислення, ціннісними установками якого є пріоритет індивідуальності мислення над однодумністю, освітніх інтересів особи над стандартною навчальною програмою, саморозвитку, самонавчання над уніфікованим засвоєнням, “передачею” знань. Образ педагога, який представлений у цілях педагогічної освіти, являє собою модель кінцевого результату діяльності – педагога, здатного вільно орієнтуватися в нових тенденціях у розвитку світової цивілізації, таких як глобалізація, перехід до якісно нових технологій, що все разом висуває інші вимоги до життя й діяльності людини; бути готовим до модернізації освітньої діяльності; відповідально і професіонально діяти в сучасних умовах вирішення актуальних освітніх завдань – одного з головних – готувати конкурентоспроможну особистість з урахуванням особливостей людини, її здібностей і певної життєвої траєкторії.

У працях видатних мислителів і педагогів різних епох (М.О. Бердяєва, Ф.А.В. Дістервега, І. Канта, П.Ф. Каптерєва, Я.А. Коменського, М.В. Ломоносова, А.С. Макаренка, Й.-Г. Пестолоцці, М.І. Пирогова, Г.С. Сковороди, В.О. Сухомлинського, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського, С. Франка та ін.) ми знаходимо досить ретельний і ґрунтовний підхід щодо з’ясування сутності професійної діяльності викладача, яку за своїм характером давно й однозначно віднесено до творчих видів діяльності, тому вона розглядається як вельми нелегка праця.

Професійна діяльність педагога виявляється не тільки в різноманітті компонентів і взаємозв’язків між ними, а й у їх наявності між цими компо-

нентами та зовнішнім середовищем. На ці теоретико-методичні аспекти звертають увагу в своїх наукових працях А.М. Алексюк, І.Д. Бех, А.М. Бойко, О.І. Гура, В.М. Гриньова, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, О.М. Іонова, В.О. Кудін, В.І. Лозова, О.М. Пєхота, І.Ф. Прокопенко, О.Г. Романовський, Л.С. Рибалка, С.О. Сисоєва, О.В. Сухомлинська, А.В. Сущенко, Т.І. Сущенко та ін.

Викладацька діяльність невід'ємно пов'язана з творчістю. Практично при проведенні кожного заняття доводиться щось коректувати як у змісті навчального матеріалу, так і в методиці навчання. Не випадково заняття, що проводиться, кожного разу виходить новим. Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він освоює й розвиває педагогічну діяльність, опановує педагогічний капітал, визнаючи педагогічні цінності.

Метою статті є висвітлення меж наповнюваності педагогічної категорії "творчий саморозвиток педагога". При цьому провідними завданнями вбачаємо: виявлення та аналіз різних підходів до визначення поняття "творчий саморозвиток педагога", розгляд його як фактора професійного становлення, обґрунтування критеріїв, які визначатимуть ефективність процесу творчого саморозвитку викладача.

Розуміння особистісно-професійного розвитку педагога сьогодні дає змогу розглядати його як підсумок професійно-педагогічної підготовки, як набуття індивідуальності, неповторності, духовності, суб'єктності. Це виявляється: по-перше, у здібності до самостійного осмислення та трактування педагогічних процесів; по-друге, у доцільності, обґрунтованості, свободі дій у ситуаціях виховання та навчання; по-третє, в оригінальності вибору й поєднання засобів, форм, позицій, прийомів діяльності; по-четверте, в умінні усвідомлено впливати на зміну ситуації, в якій ця діяльність здійснюється.

Більшість дослідників розуміє саморозвиток як вищий етап розвитку, хоча повністю замінити процес розвитку не може. Саморозвиток будується на філософській основі саморуху як його вищому рівні (І.А. Шаршов), на якому відбуваються не спонтанні, мимовільні зміни, а направлені, усвідомлені. Відносячи "саморозвиток" до основних категорій педагогічної науки, багато дослідників (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Л.С. Виготський, А. Маслоу, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейн та ін.) визначають його як власну активність людини в зміні себе, розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, усього особистісного потенціалу.

Різновидом особистісного потенціалу виступає особистісно-професійний потенціал, який спрямований на реалізацію особистості в рамках обраної нею професії. Сьогодні як ніколи для всіх закладів освіти, суспільства в цілому стає актуальним завдання – формування й розвиток людської особистості, яка постійно відчуває потребу в поповненні знань, пошуку нових рішень, творчості в роботі, у самовдосконаленні. Творчий потенціал визначається, розвивається, реалізується в ході людської діяльності, ширше – у процесі життєдіяльності.

Отже, якщо творчість розуміти як взаємодію суб'єкта творчості з навколишнім природним, соціальним і духовним середовищем, а також розглядати різні форми діяльності й спілкування, у яких бере участь людина,

то останні самі по собі виступають потенційними носіями великих чи менших можливостей. При цьому творчість збігається з процесом самовдосконалення, самовиховання, самоствердження, самореалізації. Так, В.М. Гриньова і С.Т. Золотухіна [5], М.Б. Євтух [3], Л.С. Рибалка [7] та інші дослідники розглядають саморозвиток як фундаментальну здатність людини ставати й бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення.

Дуже цікавими до визначення саморозвитку є думки З. Гирич [2], С.О. Сисоєвої [8], які трактують його як безперервний процес постановки й досягнення людиною конкретних цілей за допомогою зміни власної діяльності, поведінки або самого себе на основі внутрішньозначущих устремлінь і зовнішніх впливів.

Саморозвиток педагога – показник суб'єктності викладача на всіх етапах його безперервної педагогічної освіти. Втім, саморозвиток викладача в професійній діяльності є сутнісним соціокультурним проявом процесів самоорганізації особи, невід'ємною людською цінністю й потребою, спрямованою до ідеалу, результатом власного свідомого цілепокладання [3].

Зауважимо, що аналіз досліджень К.А. Абульханової-Славської, Н.М. Боритко, Є.І. Ісаєва, В.Г. Маралова, Л.М. Мітіної, Л.С. Рибалко, В.А. Сластьоніна, В.І. Слободчикова, Б.Е. Фішмана, І.А. Шаршова та інших дослідників дає змогу виділити ряд істотних характеристик саморозвитку:

– саморозвиток – обов'язково внутрішній процес самозміни особи під впливом внутрішніх суперечностей;

– саморозвиток – спосіб реагування людини на дію соціального середовища;

– саморозвиток – прояв активності, що визначається здатністю особистості здійснювати вибори на основі пізнання себе;

– саморозвиток – свідома якісна зміна самого себе і власної діяльності;

– саморозвиток – цілеспрямований процес, в якому зміни відбуваються не тільки в мотиваційній, емоційній, вольовій і інтелектуальній та інших сферах, а й у процесах "самозвеличення".

Метою саморозвитку викладача є освоєння якісно нового рівня професійної компетентності, професійної майстерності, що забезпечує здатність удосконалювати педагогічну реальність. Це – зростання, становлення, інтеграція й реалізація в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, але головне – "це активне якісне перетворення викладачем свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його ладу і способу життєдіяльності" [2]. Отже, рівень творчого саморозвитку є вищим рівнем, на якому відбувається професійне становлення педагога.

Цікавими для нашого дослідження є підходи щодо визначення творчого саморозвитку викладача. Так, В.І. Андреєв розглядає творчий саморозвиток викладача як цілеспрямований усвідомлюваний процес творчої зміни самого себе, як "особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямованої на інтенсифікацію і підвищення ефек-

тивності процесів “самозвеличення”, серед яких системоутворювальним є самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, творча самореалізація й самовдосконалення особистості” [1]. С.Б. Єлканов [4] визначає професійний саморозвиток як процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки й внутрішнього руху, особистісного становлення людини. Зовнішнє задає зміст, форми, схеми, а внутрішній рух забезпечує реалізацію саморозвитку, його особистісне значення. О.М. Пєхота [6] визнає професійно-особистісний саморозвиток найважливішим елементом професійної діяльності й розуміє його як специфічну самоорганізацію педагогом свого особистісного освітньо-розвивального простору, в якому він виступає як суб’єкт свого професійного становлення та розвитку, де відбувається освоєння й ухвалення ним змісту та технологій сучасної освіти, вироблення індивідуально-творчого професійного почерку, авторської педагогічної системи. Л.С. Рибалко [7] розглядає процес саморозвитку як сходження до неповторної індивідуальності, умовами якого є професійна самосвідомість, принцип динамізму й процесуальний підхід.

Усі названі підходи вчених мають право на існування. *Творчий саморозвиток викладача* ми розуміємо як безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного вдосконалення, який заснований на взаємодії внутрішньозначущих і активних творчо сприйнятих зовнішніх чинників та напрямів на підвищення рівня його професіоналізму, розвитку професійно значущих якостей і акумуляцію педагогічної майстерності, досвіду, професійних знань, умінь та навичок.

Аналіз психолого-педагогічної літератури й досвід практичної діяльності дають нам змогу виділити такі *критерії ефективності процесу творчого саморозвитку викладача:* здатність педагога сприймати різні прояви навколишнього середовища як передумови свого професійного розвитку; домінування в структурі педагогічної діяльності дій викладача, спрямованих на професійне оновлення, на зміну своїх способів діяльності; осмислення власних професійних ускладнень і корегування діяльності; поетапне цілепокладання своєї педагогічної діяльності, її моделювання та прогнозування; самоорганізація якісних змін в особистості й діяльності; зміни в мотиваційній сфері; розвиток здатності реалізувати свій творчий потенціал; постановка й розв’язання щодо самого себе педагогічних, психологічних, організаційних, наочних завдань; динаміка науково-теоретичних, психолого-педагогічних знань і методичних умінь, їх відповідність особливостям навчально-виховного процесу й умовам соціуму; сформованість позиції оцінної рефлексії викладача.

Головним механізмом саморозвитку як цілеспрямованої дії людини на самої себе є вирішення суперечностей між властивостями, якостями особистості та об’єктивними вимогами професійної діяльності, що склалися, а також розв’язання творчих завдань, що постійно ускладнюються (К.А. Абульханова-Славська, В.І. Андреєв, С.Б. Єлканов, Е.Ф. Зеєр, О.І. Клепіков, І.Т. Кучерявий, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, С.О. Сисоєва, В.Д. Шадріков) [1; 4; 8 та ін.].

Конкретизація цих *суперечностей* виявляється в такому: *по-перше,* рушійною силою розвитку виступає суперечність між потребами особистості та реальними можливостями їх задоволення, що постійно зростають; *по-друге*, в саморозвитку – суперечність між усвідомленням особистістю власним соціальним призначенням та реальними можливостями його здійснення (суперечність між собою-бажаним і собою-реальним); *по-третє*, в процесі розвитку особа розглядається як об'єкт процесу, в процесі саморозвитку – як суб'єкт, активний творець себе.

Саморозвиток завжди детермінується зсередини особистісною потребою й духовною спрямованістю особистості, які вищеназвані дослідники вважають реальними мотивувальними чинниками саморозвитку. Фундаментальною умовою професійного розвитку педагогів є усвідомлення ними необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу, пошуку нових можливостей самоздійснення в педагогічній діяльності, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості. Багатство, різнобічність і емоційна насиченість педагогічної діяльності спонукають викладача до вивчення себе як професіонала. Викладач усвідомлює професіонально значущі якості, переживає почуття задоволеності або незадоволеності своєю працею, встановлює відповідність "образу Я" ідеальному образу себе як педагога. "Образ Я" викладача є узагальненою системою уявлень суб'єкта про себе, що утворюється в результаті процесу усвідомлення себе в трьох взаємодоповнюваних системах та тих, що взаємоперетинаються: у педагогічній діяльності, у педагогічному спілкуванні та особистісному розвитку. Під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників можлива зміна "образу Я". Усвідомлена потреба в тому або іншому виді діяльності формує внутрішній настрій (мотив) на цілеспрямовану перетворювальну діяльність.

Вихідним початком мотивації є самосвідомість. Слідом за самосвідомістю починається розвиток психічних процесів: *самовизначення – самовираження – самоствердження – самореалізація – саморегуляція,* які становлять природу рефлексії саморозвитку людини.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень ми розуміємо процес творчого саморозвитку викладача як процес різних змін таких *компонентів*: мотиваційно-цільового, когнітивного, емоційно-вольового, конструктивно-діяльнісного, рефлексії й результативного, які характеризуються нерівномірністю розвитку та виявляються взаємопов'язаними, оскільки зміна одного з них є умовою розвитку будь-якого іншого.

Мотиваційно-цільовий компонент розкривається через ціннісні орієнтації, особистісні значення, потреби, інтереси, мотиви зовнішнього стимулювання, мотиви внутрішнього самоутвердження викладача, що визначає змістовний аспект діяльності педагога щодо саморозвитку. Він відображає психологічний настрій викладача, усвідомлення себе як професіонала, своїх професійних ускладнень і особистісних значущих професійних якостей, цілепокладання в умовах творчого саморозвитку.

Когнітивний компонент включає знання методик самоаналізу й самодіагностики, технологічні знання (систему методів, засобів, форм і механізмів особистісно-професійного саморозвитку).

Емоційно-вольовий компонент розкривається через емоційно-позитивне ставлення до змісту й процесу творчого саморозвитку, усвідомлення та позитивне сприйняття власного образу "Я" як професіонала, емоційну стійкість, здатність контролювати процес саморозвитку і не допускати невиправданих відхилень від наміченого плану.

Конструктивно-діяльнісний компонент включає самостійну інтерпретацію умов творчого саморозвитку, уміння проектувати й реалізовувати творчий саморозвиток шляхом оптимального вибору форм і технологій реалізації цілей та завдань саморозвивальної діяльності, відстежувати перебіг цього процесу.

Компонент рефлексії відображає здатність до самопізнання й самооцінювання професійної діяльності та своєї особистості, аналізу рефлексії процесу творчої самореалізації, самоконтролю ефективності власних дій, корекції результату; стимулює розвиток здатності викладача до роботи над собою.

Результативний компонент включає новоутворення професійних знань і умінь, особистісно значущих якостей, процесів "самозвеличання", результати професійно-педагогічної діяльності.

Висновки. Аналіз різних підходів до визначення поняття "творчий саморозвиток викладача" дає змогу розглядати його як безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного й професійного вдосконалення. Подальші дослідження необхідно спрямувати на детальніше вивчення проблеми формування готовності магістрів в технічному університеті до викладацької діяльності та питання розвитку й самовдосконалення їх особистісно-професійного потенціалу.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань, 1987. – 236 с.

2. Гирич З. Чем больше в образовании самообразования, тем совершеннее личность / З. Гирич // Новий колегіум. – 2004. – № 1/2. – С. 57–65.

3. Євтух М.Б. Педагогічна діяльність / М.Б. Євтух // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 640–641.

4. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания учителя / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

5. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / за ред. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної. – 2-ге вид., виправл. і допов. – Х. : ОВС, 2006. – 224 с.

6. Пєхота О.М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О.М. Пєхота, А.М. Старєва. – 2-е вид., допов. та перероб. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.

7. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.

8. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наукове видання / [за заг. ред. С.О. Сисоєвої]. – К. : КІМ, 2008. – 424 с.

КАБАК Ю.В.

К ВОПРОСУ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЗАВИСИМОЙ УКРАИНЕ

Современное высшее инженерно-строительное образование независимой Украины формировалось на основе советского образования. Очередные и кардинальные реформы в сфере высшего инженерно-строительного образования, целью которых было создание национальной системы высшего образования, последовали в начале 1990-х гг. Исследование данных реформ в системе высшего образования позволит лучше понять факторы, которые положили начало системе национального образования и определить их влияние на современное инженерно-строительное образование.

Изучением вопросов реформирования системы образования в конце XX в. занимались А. Волков, Б. Пономаренко, Г. Сичкаренко, Г. Науменко, В. Пархоменко. Разработке концепции национальной системы высшего образования посвящены работы В. Кремня, С. Николаенко, П. Кононенко, И. Климишина, Б. Коссова.

Цель статьи – рассмотреть процесс реформирования высшего инженерно-строительного образования в независимой Украине.

Реформирование инженерно-строительного образования в Украине в начале 1990-х гг. осуществлялось методом проб и ошибок. Именно в этот период появилась необходимость в концепциях образования, которые должны основываться на историческом опыте профессионального образования, определении механизма реформирования образования, прогнозе последствий этого процесса [9, с. 209], так как система образования, которая существовала в Украинской ССР, не могла удовлетворить требования независимой Украины. Но не возникало сомнений в необходимости сохранения достижений предыдущей системы образования. По мнению Г. Науменко, новая система образования должна была соответствовать таким требованиям, как гибкость, открытость и невысокая стоимость получения определенного уровня образования, который гарантирует государство. В данный период в Украине возникла потребность в системе образования, которая должна предоставлять свободный доступ к знаниям, учитывая их качество и индивидуальный отбор [7, с. 2]. Как считает Г. Науменко, доступность и качество образования определяют социальную стабильность общества. Если люди могут получить качественное образование, в государстве формируется положительный социальный климат. Но если у молодежи нет возможности получить качественное образование, повысить свою квалификацию или пройти переквалификацию, это приводит к значительным социальным проблемам в обществе [7, с. 3].

Независимая Украина, как заметил В. Кремень, получила развитую систему образования, которая соответствовала уровню развитых стран мира, но подготовка специалистов была ориентирована на общесоюзные потребности, что привело к диспропорции в размещении вузов и структуре профессиональных направлений подготовки специалистов [5, с. 47]. Благодаря потребностям Советского Союза в Украине работали вузы, 46% специальностей которых имели инженерно-техническую направленность, что привело к безработице в 1990-е гг. [7, с. 4].

Коренные изменения в образовании Украины произошли с 1986 по 1996 г. Главными достижениями в начале 1990-х гг., как отметил А. Волков, было возвращение к старым, известным, докоммунистическим путям образования или приспособление к образовательным системам западных стран [1, с. 2]. Он выделяет такие основные изменения в сфере образования в 1990-е гг.:

– деполитизация образования, то есть прекращение идеологического контроля;

– прекращение государственной монополии в сфере образования;

– децентрализация управления и администрирования системы образования (возникновение автономии вузов).

Образование в независимой Украине ориентировалось на возрождение национальных традиций, обновление содержания, форм и методов обучения. И. Климишин считал, что главная идея украинского образования – воспитание человека, который считает себя личностью, уважает другие народы, их обычаи и вероисповедание и стремится к своему духовному росту [2, с. 3]. Во время реформ сохранились основные достижения советской системы образования. Среди основных достижений С. Николаенко назвал следующие:

– фундаментальность (в профессорско-преподавательский состав входили лучшие кадры);

– гуманизация;

– системность и действенность воспитательного процесса (приоритетным для системы высшего образования является формирование культуры личности).

В независимой Украине образование рассматривалось как гуманистическое, национальное, духовное, основанное на достижениях отечественной и зарубежной педагогики. В основе новой концепции образования было национальное воспитание. Цель национального воспитания – формирование гармонично развитых личностей, которые могли органически объединять свои права и интересы с правами и интересами государства, ориентироваться на общечеловеческие права, духовные и культурно-эстетические ценности [3, с. 24].

Большое внимание уделялось учеными страны исследованию и развитию национальной системы образования. Так, П. Кононенко разработал Концепцию национальной системы образования. По его мнению, образование в Украине должно быть [3, с. 25–28]:

1) национальным;

2) гуманистическим;
3) демократическим;
4) интеллектуальным, высокопрофессиональным;
5) целостным, непрерывным.

Украинская концепция инженерно-строительного образования была направлена на преодоление последствий административно-командной системы, демократизацию образования, учет требований рыночной экономики. Вопрос о том, что системе высшего образования не хватает свободы и автономии, был поднят в 1990–1991 гг. Так, Б. Коссов и Е. Князев предложили новую концепцию образования, в основе которой был принцип свободы преподавания и учения [4, с. 7]. Они считали, что для изменения системы высшего образования необходимо единство автономного устройства ВУЗов и свободной организации учебного процесса. В таком случае для студента и преподавателя создается возможность творческой деятельности. В основе данной концепции лежит принцип свободы преподавания и учения, образуя систему свободного высшего образования, которое основывается на свободе выбора и конкурентности. Согласно этой концепции студент может выбирать не только специализацию, но и преподавателя. Идею автономии ВУЗов поддержал В. Пархоменко, который считал, что ВУЗы должны сами открывать и закрывать подготовку по отдельным специальностям, тогда они смогут быстро реагировать на запросы общества в соответствии с требованиями времени, составлять учебные планы, нести ответственность за качество подготовки специалистов. Таким образом, каждый ВУЗ будет иметь свое лицо и свой авторитет [8, с. 5].

Закон Украины “О высшем образовании” признал автономию высшего образования Украины и способствовал демократизации ВУЗов. Благодаря этому закону ВУЗы получили право самостоятельно определять формы обучения и виды организации учебно-воспитательного процесса, разрабатывать и вводить программы научной деятельности, создавать новые подразделения ВУЗа [5, с. 51].

Основные идеи реформирования системы образования определены Государственной национальной программой “Образование. Украина XXI столетия”. Главными заданиями реформирования высшего образования в Государственной программе “Образование. Украина XXI столетия” были признаны переход к гибкой ступенчатой системе подготовке специалистов, создание сети ВУЗов, которые отвечали бы интересам личности, региона, государства, достижение качественно нового уровня образования и интеграция украинского образования в международное образовательное пространство. Эти задания реализовывались путем обновления содержания образования, использованием передовых педагогических концепций, отечественного и зарубежного опыта.

В 1991 г. Законом Украины “О высшем образовании” устанавливалась ступенчатая система подготовки, в которой, кроме традиционного уровня специалиста, устанавливались квалификационные уровни магистра и бакалавра. Такая ступенчатая подготовка была основой реформы высшего обра-

зования 1990-х гг. Целью этой подготовки было приобщение системы высшего образования Украины к системе европейского образования, повышение качества и гибкости образования в условиях рыночных отношений.

Концепция ступенчатой подготовки разрабатывалась Министерством образования Украины в 1991–1992 гг. Для отработки технологии организации ступенчатой подготовки в нескольких ВУЗах проводили эксперимент. Одним из ВУЗов инженерно-строительного профиля, в которых проводился эксперимент, был Винницкий политехнический институт [10, с. 62]. Самым трудным было согласование содержания обучения, учебных планов для подготовки бакалавра, специалиста и магистра. Более эффективно ступенчатая подготовка осуществлялась в учебно-научно-производственных комплексах. Особенно эффективной была работа учебно-научно-производственных комплексов Харьковского политехнического и Харьковского инженерно-строительного институтов.

Первый анализ эксперимента показал наличие многих различий. Главными причинами, которые мешали введению ступенчатой подготовки, были: отсутствие государственной программы, недостаточное развитие материально-технической базы и отсутствие учебно-методической базы [10, с. 63].

В будущем планировалось трансформировать уровень специалиста в образовательно-квалификационный уровень магистра инженерии. И только в марте 2005 г. во время совещания ректоров технических ВУЗов были приняты такие уровни подготовки:

– бакалавр инженерии (4 года обучения);
– магистр инженерии (1–1,5 года обучения после бакалавратуры);
– магистр-исследователь (1–1,5 года обучения после бакалавратуры).

При обучении бакалавров предпочтение давалось подготовке бакалавров широкого профиля, которые были способны приспосабливаться к изменениям рынка труда. Студенты изучали фундаментальные, гуманитарные, социально-экономические дисциплины и специальные дисциплины инженерно-строительного профиля.

В магистратуру допускались только студенты, которые прошли соответствующую аттестацию. Магистранты получали углубленную социально-экономическую, психолого-педагогическую, специальную и научно-практическую подготовку. Обучение на этом уровне было направлено на подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к самостоятельной работе.

Такая многоступенчатая система образования позволила повышать требования к знаниям и способностям студентов при переходе с одного уровня на другой.

Итак, начало структурных преобразований в системе высшего образования независимой Украины касалось упорядочивания сети ВУЗов, создания ступенчатой системы образования, совершенствования системы приема выпускников в ВУЗы. Однако все эти преобразования проходили в

условиях социально-экономического кризиса и отсутствия финансирования. Именно эти причины не позволили вовремя подготовить необходимые концепции, программы и нормативные акты.

За время независимости Украины были сделаны существенные шаги по развитию национальной системы образования: разработана новая законодательная база, обновлено содержание обучения и учебных программ, созданы отечественные учебники и педагогическая пресса [6, с. 5].

Большое значение для национального развития имело расширение масштабов обучения на украинском языке. Многое сделано для того, чтобы украинское образование вышло на европейский и мировой уровень. Были приведены в соответствии с международными требованиями квалификационные уровни, проведена работа над государственными стандартами с целью приблизить отечественную систему образования к системам образования развитых стран [6, с. 5].

Выводы. Все изменения, происходившие в высшем инженерно-строительном образовании Украины в 1990-е гг., положили начало развитию украинской национальной системы высшего образования, а также сохранили достижения советского высшего инженерно-строительного образования.

Литература

1. Волков О. Реформування освіти: європейський аспект / О. Волков // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 2–4.

2. Климишин І. Про концепцію освіти в Україні / І. Климишин // Освіта України. – 1997. – № 1. – С. 3.

3. Кононенко П. Концепція національної системи освіти / П. Кононенко // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – № 1. – С. 24–32.

4. Коссов Б. Еще раз о концепции образования / Б. Косов, Е. Князев // Alma mater. – 1991. – № 4. – С. 4–11.

5. Кремень В.Г. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін. ; [за ред. В.Г. Кремня, С.М. Ніколаєнка]. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

6. Кремень В. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / В. Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2001. – № 4. – С. 5–10.

7. Науменко Г. Про деякі аспекти реформування освіти України / Г. Науменко // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 2–7.

8. Пархоменко В. Высшая школа Украины: от усредненности – к индивидуальности / В. Пархоменко // Alma mater. – 1991. – № 9. – С. 3–6.

9. Пономаренко Б.Т. Реформирование профессиональной школы: история, опыт, проблемы (1980–1994 гг.) / Б.Т. Пономаренко. – М. : Знание, 1994. – 235 с.

10. Січкаренко Г. Початок структурних перетворень в системі вищої освіти незалежної України / Г. Січкаренко // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – № 1. – С. 59–64.

КАРАЛКІНА К.В.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ

Процес очевидних змін, які відбуваються на початку XXI ст. в економічній, політичній, духовній, освітній сферах, гостро ставить перед колективами вищих навчальних закладів відповідальне завдання – не лише здійснювати професійне навчання, а й виховувати грамотних, духовно збагачених, національно свідомих фахівців, рівень знань яких відповідав би вимогам суспільства. Зазначене актуалізує проблему формування моральності майбутніх фахівців, зокрема медиків.

Проблемі морального розвитку присвячено праці таких видатних дослідників, як: Б. Ананьєв, Л. Божович, Н. Болдирев, Л. Виготський, Д. Водзинський, О. Леонтьєв, І. Мар'єнко, Е. Моносзон, А. Рувинський та ін.

Окремі аспекти формування моральних якостей особистості медика висвітлено в працях, присвячених професійній підготовці й вихованню реабілітолога (О. Бруннер, Т. Дяченко, О. Міхеєнко, Н. Пересадин, І. Шувалова), актуалізації потреби студентів-медиків у професійному самовдосконаленні (О. Діденко, Л. Дудікова), формуванню професійних цінностей майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки (К. Куренкова), педагогічним умовам формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів (І. Кузнєцова), організаційно-педагогічним умовам виховної роботи в медичному коледжі (Х. Мазепа), вихованню гуманності в студентів медичного коледжу (О. Андрійчук).

Незважаючи на вагомий внесок науковців у дослідження різних аспектів професійної підготовки майбутніх медиків і широке розкриття проблем моральних якостей у сучасній вітчизняній та зарубіжній науці, проблема формування професійно-етичних якостей, необхідних медикам для успішної професійної діяльності та методики їх формування у виховному просторі ВНЗ, не була предметом окремого наукового пошуку.

Метою статті є: обґрунтування моделі формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків у виховному просторі університету.

Під час проектування моделі формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків у виховному просторі університету ми користувалися раціональними елементами моделей (В. Болотов, О. Дахін, І. Колеснікова, В. Монахов, В. Серіков та ін.), структурну основу яких становлять компоненти педагогічного процесу (цільовий, змістовно-процесуальний, діагностичний, результативно-оціночний).

Метою моделювання є формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків у виховному просторі університету. Розроблена модель має забезпечити моральне становлення й розвиток особистості; активізувати процес самоосвіти, саморегуляції особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; розвинути в майбутніх медиків здатність до спів-

робітництва та почуття відповідальності за власний рівень сформованості професійно-етичних якостей.

Принципове значення для розробки моделі формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків мали такі теоретичні положення:

1. Професійно-етична якість має свою структуру, основними компонентами якої виступають моральна свідомість і моральна поведінка. Завданням процесу формування професійно-етичних якостей є розвиток і узгодження цих компонентів.

2. Усвідомлення особистістю на рівні переконань вагомості певної якості є важливою передумовою успішного формування означеної якості.

3. Механізм формування професійно-етичних якостей передбачає етапність і сприймається через концепцію усвідомлено-емоційного засвоєння моральності, що обґрунтовує найбільш загальний шлях перетворення моральних норм і принципів на внутрішнє надбання особистості; пізнавально-ціннісну концепцію, що є обґрунтуванням зв'язку між моральним мисленням і моральною дією особистості. Моральна дія вимагає високого рівня морального міркування, оцінити який можна лише на підставі практичних дій, у яких виявляється здатність особистості поєднувати у своїй поведінці слово і діло, реалізувати в конкретній ситуації ті моральні цінності, які нею засвоєні.

4. Визнання суб'єктного характеру взаємодії між суб'єктами навчально-виховної діяльності у виховному просторі університету є передумовою успішного формування професійно-етичних якостей студентів.

У моделі визначено три групи завдань: *діагностичні* (проведення діагностичного зрізу з метою виявлення рівня розвитку окремих професійно-етичних якостей медичного працівника, яке відбувалося за показниками: рівень сформованості усвідомленості та рівень сформованості поведінки, а також діагностичної оцінки впливу виховного простору на процес формування професійно-етичних якостей студентів); *технологічні* (розробка технології реалізації спроектованої моделі протягом навчання майбутніх медиків у ВНЗ, під якою розуміємо проектування освітнього процесу, що сприяє ефективному формуванню професійно-етичних якостей майбутніх медиків, набуттю особистістю значущого морального досвіду); *організаційні* (пошук нового змісту, нових форм взаємодії медичного університету із суб'єктами виховного простору; спрямування діяльності викладачів, кураторів на створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, творчості).

Говорячи про методологічні засади проектування моделі формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків у виховному просторі університету нами обрано: системний, гуманістичний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний підходи, які якнайповніше відображають специфіку організації процесу формування професійно-етичних якостей.

Мета й завдання формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків, з одного боку, та закономірності процесу навчання у вищій школі, що випливають із законів теорії пізнання й передбачають вияв у відповід-

них умовах постійних стійких зв'язків і залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю викладання, діяльністю учіння й об'єктом засвоєння (змістом навчання) – з іншого, зумовлюють такі принципи:

– *гуманістичної спрямованості.* Повага до студента виявляється в повазі та вимогливості викладача, співчутті, емпатійному ставленні, опорі на позитивне, організації ситуації успіху, що передбачає: виявлення позитивних якостей, зміцнення почуття гідності, організацію виконання ним конкретних справ, дій; мімічне, пластичне, вербальне, предметне, дійове підкріплення позитивного. Саме реалізація цього принципу приводить до сформованості в майбутнього медика гуманізму як вершини його моральності, що знаходить свій вияв у: свідомому засвоєнні універсальних цінностей загальнолюдської, національної, професійної культури; осмисленні єдності людського роду й себе як його неповторної частки, зв'язку з іншими людьми, суспільством, природою;

– *зворотного зв'язку*. Сприяє успіху в навчанні та вихованні й позитивному ставленню студентів до зазначених процесів. І. Бруслова стверджує, що "систематичне інформування студента про досягнуті ним успіхи дає значний мотиваційний ефект, сповнює його вірою у власні сили й зміцнює прагнення вчитися" [1, с. 59]. Реалізація цього принципу вимагає від викладача віри в можливості особистості студента, позитивного його сприйняття. Зміщення фокусу уваги з негативних на позитивні характеристики роботи студента допомагає зміцнити його віру в себе, підтримати атмосферу довіри та поваги, викликає бажання в подальшому покращити свій результат;

– *внутрішньої свободи особистості*. Реалізується через надання студентам можливості відчути потребу самореалізуватися в професійно спрямованій діяльності, набуваючи досвіду моральної поведінки. Для цього вона має бути внутрішньо вільною, що передбачає власний контроль людини над тим, що відбувається з нею, відповідальність за власні успіхи та невдачі. Реалізується за допомогою морально-професійних ситуацій, складність яких студент має обрати сам згідно зі своїми здібностями та інтересами з подальшою самостійною постановкою завдань, діяльності за власною ініціативою студентів;

– *позиційності*. Передбачає трансформацію "суперпозиції" викладача й субпозиції студента в позанавчальній роботі в рівноправні позиції *спів*-робітництва, *спів*-дії, *спів*-дружності, *спів*-переживання, *спів*-відповідальності;

– *синергетичності.* Зумовлює необхідність організації спрямованої в одному векторі діяльності викладачів та студентів у процесі формування професійно-етичних якостей особистості, оскільки порушення єдності дій призводить до зниження якісних та кількісних показників ефективності процесу;

– *паритетності.* Вимагає забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента, створення сприятливого психологічного клімату між ними, надає можливість студенту активно та самостійно діяти в проце-

сі як навчальної, так і виховної діяльності, а педагогу консультувати й коригувати його дії.

Викладачі, куратори мають керуватися визначеними принципами формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків у виховному просторі ВНЗ, які є взаємопов'язаними та взаємозумовленими.

Змістовно-процесуальний компонент моделі представлений у трьох площинах: аксіологічній (базується на єдності педагогічних та моральних цінностей), технологічній (визначає стратегію й тактику використання форм, засобів, технологій у діяльності викладачів ВНЗ), особистісно-діяльнісній (розкриває механізми засвоєння й використання особистістю моральних цінностей медика). Вимагав переорієнтації навчально-виховного процесу на формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків, яка має здійснюватися з кожної дисципліни навчального плану, оптимального використання технологій навчання й виховання, інтеграції навчального та виховного процесів.

Ідея виховання у процесі навчання знаходить відображення сьогодні в навчальних посібниках з педагогіки вищої школи (А. Алексюк, М. Дяченко, О. Гура, В. Лозова, Г. Троцко, Н. Нічкало та ін.).

В. Лозова, Г. Троцко, розкриваючи виховний характер навчання, відзначають, що "будь-який акт діяльності викладання справляє на тих, хто вчиться, той чи інший виховний вплив" [4, с. 222].

Дослідники розкривають шляхи реалізації принципу виховного навчання: 1. Через зміст навчального матеріалу. У кожному навчальному предметі приховані величезні можливості виховати певне ставлення учнів до предметів, явищ. 2. Через сам процес навчання, його організацію, методи, форми. У навчальній практиці формуються навчальні вміння й навички встановлення мети, вибору засобів її досягнення, що сприяє розвитку самостійності, наполегливості в праці, почуття відповідальності тощо. 3. Реалізації принципу виховного навчання сприяє й особистість учителя, його гуманізм (інтерес до особистості кожного учня, повага до нього, допомога йому тощо); наукова захопленість, широта кругозору, високий інтелектуальний рівень викладання; любов до своєї професіональної праці (сумлінність, радість при досягненні результатів); етика поведінки тощо [4, с. 225].

У дослідженні виходили з того, що значні виховні можливості навчального процесу об'єктивно закладені в його змісті. Усвідомлюючи, що моральний компонент досвіду людини чітко відрізняється від інтелектуального, М. Рудакевич зауважує, що моральна позиція особистості як ядро професійної етики формується в процесі засвоєння знань з усіх галузей наук з використанням різних методів їх вивчення [5, с. 205]. При цьому зміст навчального матеріалу, як стверджує О. Ткаченко, "повинен мати характер діалогічності, а педагогічно адаптовані основи наук мають формувати цілісну картину світосприйняття" [6, с. 88]. У цьому виявляється універсальний характер етичних знань, що є органічною складовою всіх інших знань.

З. Васильєва [2] доходить висновку, що в теорії виховного навчання досить чітко виражені два підходи щодо проблеми озброєння охоплених навчанням моральними знаннями через зміст навчання. Перший підхід передбачає вичленовування морального аспекту в змісті навчального матеріалу й формування на його основі моральних понять. При цьому спочатку увага тих, хто навчається, спрямовується на виділення фактів, конкретних прикладів, що виражають задану моральну норму, далі йде визначення ознак, узагальнення й формування нормативних понять. Другий – пов'язаний з формуванням в тих, хто навчається, цілісного уявлення про соціальну зрілість і моральність людини, сукупність моральних якостей і ціннісних орієнтацій через зміст навчального матеріалу; з розвитком умінь визначення головної лінії поведінки людини, її ставлення до суспільних цінностей, оцінювання ситуації, обґрунтування способів її вирішення. У цьому випадку моральні норми засвоюються не відокремлено, а в контексті реальної дії людей, на прикладі яких відбувається аналіз [2, с. 38].

Крім цього, необхідно зважати на те, що зміст навчального матеріалу справляє виховний вплив, якщо він розкривається не тільки в логічному взаємозв'язку цього знання і його істинності, а й у ціннісному значенні його для реальної практики. Лише за такої умови самі знання будуть мати виховне значення, виховну цінність. У цьому контексті надзвичайно справедливі зауваження О. Леонтьєва: "Для того, щоб знання виховували, потрібно виховувати ставлення до самих знань" [3, с. 302].

Спираючись на вищезазначені теоретичні положення, у дослідженні визначальна роль відводиться оновленому змісту дисциплін "Основи психології. Основи педагогіки", "Анатомія людини", "Філософія", "Соціологія та медична соціологія", "Іноземна мова", "Ділова українська мова", "Історія медицини", оскільки потенційні резерви цих наук орієнтовані на усвідомлення моральних, психологічних явищ, станів, сенсу людського життя, властивостей людини, місця та призначення людини у світі, механізмів культурного й морального самовдосконалення особистості, оволодіння технологіями самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти особистості тощо. Викладачі, розкриваючи зміст дисципліни, мають акцентувати на етичних аспектах медичної діяльності, моралі, моральності медичної діяльності; формуванні ціннісних орієнтирів, притаманних діяльності лікаря, їх можливості обґрунтовано робити вибір, використовувати набуті теоретичні знання в розв'язанні реальних життєвих та професійних ситуацій; необхідності формування в майбутнього медика тих чи інших моральних якостей людини, фахівця. Їх інноваційний пошук може здійснюватися через різні варіанти роботи з навчальним матеріалом: безпосереднє введення інформації про моральність, професійно-етичні якості медиків у блок дисциплін психолого-педагогічного, філософського, культурологічного циклів; моделювання в дисциплінах компонента ВНЗ таких способів презентації матеріалу, які б приводили студентів до моральних відкриттів.

Набуті знання мають слугувати майбутнім медикам засобами морального пізнання та формування професійного ідеалу, орієнтирами для ви-

бору ефективної поведінки й прийняття етичних рішень, надійними критеріями оцінювання вчинків і рішень.

Основними формами організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, що забезпечують успішне формування в майбутніх медиків професійно-етичних якостей, визначено як класичну, традиційну *лекцію*, так і нетрадиційні лекції: лекції-дискусії, лекції-прес-конференції, лекції-візуалізації, лекції-діалоги; *практичні заняття*, що включають аналіз і вирішення морально-професійних ситуацій, виконання завдань-роздумів, завдань-міркувань, завдань-пошуків (метою є рефлексія етичної медичної спадщини), тренінгів з вирішення типових морально-професійних завдань та психолого-педагогічних тренінгів, ділових та рольових ігор (зокрема, з навмисно створюваними морально-професійними ситуаціями), здійснення самодіагностики, виконання самостійних завдань з обговоренням тощо; *самостійну роботу* студентів, що передбачає роботу з нормативними документами та першоджерелами щодо діяльності сучасного медика, ознайомлення з передовим медичним досвідом, аналіз кіноматеріалів та ін.

Процес формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків передбачає використання не лише можливостей навчального процесу, а й позанавчальної діяльності студентів. З педагогічної точки зору позанавчальна діяльність у сучасному ВНЗ являє собою наукоємний, високотехнологічний процес, який у конкретній виховній ситуації передбачає гармонійне об’єднання багатьох видів діяльності, поданих у вигляді організаційних, політичних, культурно-естетичних, трудових та інших компонентів. Об’єднуючим началом для них може слугувати особистісно орієнтований підхід до виховання, який визначає його цілісність, системність, неперервність, відтворюваність, технологічність, прогностичність і спадковість – характеристики, які відображають рівень розвитку виховної системи ВНЗ. Позанавчальна діяльність спрямована на розв’язання виховних завдань, здійснення яких передбачає використання форм, які не пов’язані з процесом навчання й ґрунтуються на особистісних перевагах та інтересах. Це надає студенту свободу вибору, якої він позбавлений у навчальному процесі, що актуалізує механізми саморозвитку, самореалізації, самовизначення, саморегуляції. Особистісно орієнтований підхід до позанавчальної діяльності передбачає не лише участь, а й побудову при цьому партнерських, довірливих відносин зі студентами, заснованих на взаємній повазі й зацікавленості. Найважливішою особливістю позанавчальної діяльності є її потенційна можливість ефективно впливати на процес формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків.

До найважливіших вимог, що регулюють ефективність педагогічного впливу на процес формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків, відносимо системність у побудові виховання. Її характеристиками є: 1) цілеспрямованість, яка визначається як підкорення всієї позанавчальної роботи головній меті – формуванню професійно-етичних якостей майбутніх медиків; 2) цілісність, яка розуміється як поєднання різних структур чи функцій у єдине ціле, що забезпечує позитивні результати формування профе-

сійно-етичних якостей майбутніх медиків; 3) структурованість, під якою розуміємо наявність складної ієрархії частин та елементів, які беруть участь у виховному процесі; 4) взаємодія елементів системи, яка забезпечується наявністю між ними детермінантних зв'язків, що роблять її керованою.

Висновки. Як головні завдання, які мають бути реалізовані в процесі участі в різноманітних видах позанавчальної діяльності, було визначено такі: 1) розширення спектра можливих видів позанавчальної діяльності, у яких студент може реалізувати свої сили за час навчання; 2) максимальне орієнтування в кожному з пропонованих видів діяльності й оволодіння виконавськими, організаторськими, управлінськими навичками при їх здійсненні; 3) формування професійно-етичних якостей студентів.

Із цих позицій ми виходимо, передбачаючи апробацію найбільш дієвих, організаційно мобільних, легко керованих і цікавих студентству напрямів позанавчальної діяльності (студентське наукове товариство, у діяльності якого в університеті активно беруть участь понад 200 осіб); суспільно-політична діяльність (робота в органах студентського самоврядування, співробітництво з молодіжними й політичними організаціями, діяльність у студентських союзах); нових форм організації позанавчальної діяльності (відеотренінги, тренінги розвитку моральної свідомості медика, диспути морального змісту, мініконференції, психодрами, виставки, круглі столи тощо), головне спрямування яких – формування у майбутніх медиків професійно-етичних якостей. Упровадження вищезазначеного забезпечується створенням рефлексивного середовища, що визначає розвиток рефлексивності як властивості особистості. Упровадження цих форм сумісної роботи зі студентами спрямоване на зміцнення їх віри у власну моральну правоту, формування моральних якостей: громадянськості, відповідальності, вимогливості, толерантності, людяності тощо, сумлінного підходу до моральних настанов, критичного ставлення до власних мотивів і вчинків, прагнення до морального вдосконалювання, самостійного вибудовування власного внутрішнього, морального світу.

Результатом реалізації моделі є зростання якості освіти студентів, сформованість у майбутніх медиків професійно-етичних якостей.

Література

1. Бруслова И.Ю. Формирование коммуникативных качеств у студентов / И.Ю. Бруслова // Советская педагогика. – 1982. – № 7. – С. 59–63.

2. Васильева З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / З.И. Васильева ; Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1973. – 43 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцко ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

5. Рудакевич М. Особливості вивчення професійної етики державними службовцями / М. Рудакевич // Вісник УАДУ. – 2001. – № 4. – С. 203–209.

6. Ткаченко О.Л. Вплив діалогічності навчального змісту на формування творчого мислення учнів / О.Л. Ткаченко // Педагогіка і психологія формування творчої

особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко та ін. – Київ ; Запоріжжя : Фінвей, 2002. – Вип. 24. – С. 88–92.

КОПИТКОВ Д.М.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕВЕЗЕНЬ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ ТА КЕРУВАННЯ НИМ

Тривалий час вища технічна школа зосереджувалася на формуванні в студентів міцних систематизованих знань. Проте на цей момент такий підхід виявляється недостатнім, оскільки виробництву потрібні випускники вищих навчальних закладів, спроможні вирішувати проблемні питання, пов’язані з їх професійною діяльністю. У зв’язку із цим перед вищими навчальними закладами постає завдання формування професійно компетентного фахівця. Проблема розвитку та підвищення професійної компетентності фахівця, здатного вільно й активно мислити, моделювати виробничий процес, самостійно генерувати та втілювати нові ідеї й технології у виробничий процес, є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах. По-перше, професійно компетентний фахівець позитивно впливає на формування знань та вмінь підлеглих у процесі спільної роботи; по-друге, є спроможним досягти кращих результатів у своїй професійній діяльності; по-третє, у результаті своєї діяльності сприяє реалізації власних професійних можливостей.

Сутність компетентності майбутніх фахівців окремих галузей у цілому є достатньо дослідженою в працях українських фахівців: Р.С. Гуревича, О.І. Гури, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, О.М. Пєхоти, С.О. Сисоєвої; російських: А.О. Вербицького, І.О. Зимньої, О.В. Хуторського, а також зарубіжних: С. Камінськи, Т. Кроула, Ж. Перре, Д. Поделла та ін.

Так, у дослідженні [1] під компетентністю автори розуміють знання предмета діяльності, уміння передачі знань іншим, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості (цілеспрямованість, комунікабельність, відповідальність, здатність до самоосвіти у процесі діяльності, уміння педагогічного та психологічного спілкування тощо). Н.Г. Ничкало під компетентністю розуміє загальну здатність і готовність особистості до діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді, здобутих завдяки навчанню й орієнтованих на самостійну участь особистості в пізнавальному процесі протягом трудової діяльності, а також на успішне включення особистості в таку діяльність [2]. С.О. Сисоєва вважає, що компетентність є системним розумінням усіх проблем, пов’язаних з діяльністю, умінням поставити завдання та здатністю організовувати розв’язання конкретних проблем, що належить до виду певної діяльності [3]. О.М. Пєхота під поширеним визначенням компетентності розуміє наявність знань та досвіду, необхідних для ефективної діяльності в певній предметній галузі, і якість підготовки фахівця для визначеної діяльності та якість навчання в навчальному закладі [4].

У свою чергу, термін “компетентність” тісно пов’язаний з терміном “професійна компетентність”. С.О. Скворцова під професійною компетентністю розуміє спроможність результативно діяти, ефективно розв’язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [5]. Схожим є визначення Л.В. Балабанова, Т. Недашківської, В.А. Петрук, О.В. Сардак та ін.

Таким чином, аналіз джерел, присвячених визначенню понять “компетентність” та “професійна компетентність”, дає змогу зробити висновок про те, що, незважаючи на велику кількість наукових праць з вивчення цього питання, досі не існує загальновизнаного визначення цих понять. Це можна пояснити тим, що кожен з авторів тлумачить поняття щодо певної галузі науки.

Метою статті є визначення заходів з формування та оцінювання професійної компетентності інженерів з організації перевезень на автомобільному транспорті, й керування.

Одним з важливих способів підвищення якості підготовки випускників вищих навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності є реалізація компетентісного підходу до змісту вищої освіти. Цей підхід останнім часом набув розвитку в працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених, які розглядають професійну компетентність як стосовно окремої галузі діяльності, так і в цілому. Цей підхід означає поступову переорієнтацію вищої фахової освіти, що обмежується традиційною передачею певного набору знань та вмінь студентам, на створення умов для оволодіння ними комплексом ключових компетенцій (складових професійної компетентності), які забезпечують здатність майбутнього фахівця до конкурентоспроможності на ринку праці й подальшої стійкої трудової діяльності в умовах сучасної ринкової економки. Ключові компетенції – це окремі здатності, необхідні для успішної діяльності в конкретних виробничих ситуаціях. Вони не є особистісними характеристиками людини як фахівця будь-якої з галузей, а формуються в процесі навчання та безпосередньо протягом трудової діяльності. Інтеграція теоретичних, практичних знань та досвіду професійної діяльності приводить до створення й подальшого розвитку ключових компетенцій (складових професійної компетентності), які дають змогу розв’язувати численні проблемні питання, забезпечуючи універсальність фахівця.

На нашу думку, основними умовами формування професійної компетентності майбутніх фахівців є такі:

– організаційні (навчальний план, розклад занять, матеріально-технічне оснащення освітнього процесу);

– навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів);

– технологічні (організація активних форм навчання, використання інноваційних технологій у навчанні);

– психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання навчання, визначення критеріїв компетентності).

З метою формування професійної компетентності інженера з організації перевезень на транспорті та керування ним є доцільним читання лек-

цій з дисциплін, що безпосередньо формують особистість студента як майбутнього фахівця, а саме: “Професійна педагогіка”, “Педагогічна психологія”, “Інженерна педагогіка”, “Психологія праці”, які сьогодні в планах підготовки фахівців за цією спеціальністю відсутні.

Ефективним заходом передачі знань можуть бути ділові та рольові ігри, в яких виявляється комунікативна функція культурного та ділового спілкування. Під час лекцій із цих дисциплін потрібно використовувати проблемні питання, що ставляться лектором протягом заняття і мають бути розв’язані спільно зі студентами.

Інформація (технічна, економічна та ін.), яку отримуватиме студент під час лекцій за спеціальністю, має відрізнятися новизною. Спеціальна література (підручники, посібники, довідкова література, фахові видання) не повинна бути морально застарілою. До кожної фахової дисципліни доцільно включати вивчення чинних галузевих стандартів України. Студент має оволодіти вміннями отримувати потрібну інформацію та аналізувати її, використовуючи різні першоджерела: спеціальну літературу, електронні та друковані засоби масової інформації тощо.

До навчальних планів також доцільно включати курси лекцій із соціальної психології, що сприятиме розумінню соціальної значущості діяльності з організації перевезень на транспорті та керування ним.

Таким чином, професійна компетентність інженера з організації перевезень на транспорті та керування ним – це сукупність знань та вмінь, які реалізуються через складові, та дають змогу розв’язувати проблемні питання, що виникають у ході професійної діяльності в межах встановлених повноважень, у певний часовий термін і з відповідним рівнем якості, й об’єктивно оцінювати результати своєї професійної діяльності.

Вважаємо за доцільне у визначення поняття “професійна компетентність інженера” ввести поняття “термін” та “якість”. Використання першого терміна пояснюється підвищеною “цінністю” оперативного прийняття управлінських рішень в умовах навколишнього середовища, що швидко змінюється, та великою соціальною значущістю автомобільних перевезень, передусім, пасажирських за різними видами сполучень. При організації автомобільних перевезень такі рішення можуть стосуватися оперативної зміни маршрутів і режимів руху транспортних одиниць, розкладів руху (годинних графіків роботи) їх типу й кількості на маршруті, організації праці водіїв, кондукторів та іншого допоміжного персоналу. Під терміном “якість” ми розуміємо як ступінь засвоєння та виконання підлеглими розпоряджень щодо розв’язання певного проблемного питання, так і ступінь контролю за виконанням з боку керівника та досягнення поставленої мети.

Таким чином, виходячи з аналізу визначення поняття “професійна компетентність” та сучасних уявлень про її складові, вважаємо за можливе визначити складові професійної компетентності інженера з організації перевезень на транспорті та керування ним:

– педагогічна – здатність до професійного саморозвитку через отримання теоретичних та практичних знань і передачі таких знань підлег-

лим; педагогічну компетентність можна поділити на теоретичну та практичну, де теоретична передбачає передачу теоретичних знань, тоді як практична – передачу практичних умінь і навичок з конкретної діяльності;

– психологічна – здатність до сприйняття та розуміння поведінки персоналу, мотивації його діяльності, здатність до діяльності в екстремальних ситуаціях або у випадку будь-якої зміни стандартних умов роботи; до різновидів психологічної компетентності також можна віднести й комунікативну – здатність дотримання норм культурного та ділового спілкування, що в умовах здійснення професійної діяльності на автотранспортних підприємствах (у транспортних фірмах, транспортно-експедиційних агентствах та інших подібних установах) набуває особливого сенсу;

– технічна – здатність до сприйняття технічної інформації, що подається у вигляді креслень, схем; інформації стосовно характеристик рухомого складу, допоміжних механізмів, шляхів сполучення; здатність до розробки технічних креслень відповідно до встановлених вимог;

– технологічна – здатність до розуміння існуючих і розробки нових технологічних схем процесу перевезень, здатність до розробки нових схем доставки вантажів, раціонального вибору та використання рухомого складу, організації роботи рухомого складу й водіїв;

– інформаційна – здатність до сприйняття інформації, передусім нової, її засвоєння, аналізу та прийняття на основі такої інформації відповідних рішень;

– економічна – здатність до сприйняття й аналізу економічних показників (фінансової звітності, кошторисів, тарифів на послуги) і розрахунків фінансових показників (доходів, витрат, рентабельності, собівартості, тарифів) діяльності підприємства, здатність виконання техніко-економічних обґрунтувань проектів у галузі;

– правова – володіння знаннями та здатність їх практичного застосування стосовно правових відносин між членами колективу, суб'єктами процесу перевезень (відправник, перевізник, одержувач вантажу), розуміння відповідальності про порушення правових відносин, а також володіння знаннями про закони та постанови, які видаються органами влади різних рівнів та діють як у галузі автомобільного транспорту, так і в галузі транспорту в цілому;

– ціннісна – здатність до об'єктивного самоаналізу результатів своєї діяльності, визначення подальших шляхів свого розвитку як фахівця;

– екологічна – усвідомлення того, що автомобільний транспорт є одним з головних забруднювачів довкілля, таким чином, здатність до проектування технологічних схем перевезень вантажів або пасажирів з найменшим негативним впливом на навколишнє середовище відповідно до вимог чинного законодавства, норм викидів двигунів різних типів, шумового забруднення тощо, здатність до розрахунку величини негативного впливу на довкілля та розробки заходів щодо зменшення такого впливу;

– соціальна – здатність до розуміння соціальної значущості діяльності, яку виконує фахівець, і відповідного ставлення до неї, оскільки автомобільний транспорт є сполучною ланкою між галуззю виробництва та споживання, забезпечує стійкий зв'язок населення з місцями застосування праці й відпочинку, від його належного функціонування залежить успішний розвиток як окремих регіонів, так і країни в цілому.

Сучасні вимоги, що стосуються професійної підготовки майбутніх фахівців з організації перевезень, мають передбачати досягнення кінцевого результату освіти, як такий доцільно розглядати сформованість у фахівця професійної компетентності як єдності знань і вмінь, готовності та спроможності до розв'язання широкого кола питань, що виникають у професійній діяльності.

Таким чином, визначаючи критерії сформованості професійної компетентності інженера з організації перевезень та управління на транспорті, ми керуємось її сутнісними характеристиками й положеннями критеріального підходу. Отже, такі критерії мають відображати характер діяльності, мотивацію до цієї діяльності та ставлення до її здійснення. Таким чином, пропонуємо оцінювати рівень сформованості компетентності за такими якісними критеріями:

– мотиваційний – усвідомлення змісту та значущості діяльності з організації перевезень на транспорті й керування ним, позитивне ставлення до неї, яке в подальшому дає змогу сформувати стійкий інтерес до такої діяльності та поступове підвищення загального рівня компетентності, що виражатиметься в потребі особистості в знаннях;

– когнітивний – застосування теоретичних знань, практичних умінь та навичок, необхідних при здійсненні професійної діяльності та розв'язанні різноманітних виробничих ситуацій, пов'язаних із цією діяльністю;

– дійовий – здійснення проектної діяльності, що відображає можливість інженера з організації перевезень у створенні нових технологій перевезень, схем доставки, узагалі, нових методів організації перевезень пасажирів чи вантажів;

– оцінний – самоаналіз та самооцінка результатів своєї діяльності, осмислення, аналіз якості прийнятих рішень і рівня досягнення певних цілей.

Вищезгадані критерії мають слугувати для визначення рівня розвитку професійної компетентності в майбутніх фахівців з організації перевезень на транспорті та керування ним.

Висновки. Проаналізовано поняття "компетентність", у результаті чого встановлено, що на цей момент не існує його загальновизнаного визначення. Це зумовлено тим, що кожен з науковців тлумачить поняття з урахуванням специфіки своєї галузі науки. Визначено основні складові професійної компетентності інженера з організації перевезень на автомобільному транспорті й керування ним; надано визначення терміна "професійна компетентність" для фахівців галузі автомобільного транспорту. Подано критерії сформованості професійної компетентності інженера з орга-

нізації перевезень та управління на транспорті, за допомогою яких можна визначити рівень розвитку професійної компетентності.

Література

1. Педагогічна майстерність / за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
2. Ничкало Н.Г. Дослідження з проблем психології та педагогіки вищої школи / Н.Г. Ничкало // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспектива розвитку : мат. Міжн. наук.-практ. конф. – К., 1996. – С. 19–23.
3. Сисоєва С.О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації / С.О. Сисоєва // Наукові праці : збірник. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – Т. 7: Педагогіка. – С. 13–19.
4. Пєхота О.М. Освітні технології / О.М. Пєхота. – К. : А.С.К., 2001. – 253 с.
5. Скворцова С.О. Проектування освітніх результатів на засадах компетентнісного підходу / С.О. Скворцова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2009. – № 27. – С. 395–398.
6. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін / В.А. Петрук. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 2006. – 293 с.
7. Балабанова Л.В. Управління персоналом / Л.В. Балабанова, О.В. Сардак. – К. : Професіонал, 2006. – 512 с.
8. Недашківська Т. Професійна компетентність та компетенції державного службовця: об’єм термінологічного значення понять / Т. Недашківська // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. – 2008. – № 1. – С. 73–81.

КОРОТКОВА Л.І.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ В ХОДІ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Формування системи високоякісної професійної освіти і навчання визнано невід’ємною складовою стратегії економічного розвитку країн Європейського Союзу, заснованої на знаннях. Урахування провідних положень міжнародних документів, таких як Копенгагенська декларація [6], Лісабонська резолюція [8], План заходів щодо розвитку професійної мобільності [9], результати конференції (м. Брюгг) “Розвиток співпраці в обласні професійної освіти і навчання” [7], має важливе значення для стратегії розвитку вітчизняної системи професійної освіти в напрямі розроблення загальних принципів, методів, критеріїв й інструментів забезпечення якості професійної підготовки на основі компетентнісного підходу.

Вищезазначене знайшло своє відображення у Програмі економічних реформ в Україні на 2010–2014 роки “Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава” [10], Указі Президента України “Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” [12] та Державній цільовій програмі розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки [11].

Реалізація сучасної освітньої парадигми в Україні відкрила нові можливості для підготовки компетентних, мобільних, конкурентоспромож-

них кваліфікованих робітників з високим рівнем професійних знань, умінь, особистісних здатностей. Однак досягнення необхідної якості підготовки кваліфікованих робітників, зокрема швейного профілю, гальмується через відсутність системи визначення кваліфікацій та професійної стандартизації, узгодженої із системами кваліфікацій країн Європейського Союзу. Свідченням цього є підготовка кваліфікованих робітників на основі застарілих кваліфікаційних характеристик з професій, що не користуються попитом на ринку праці; невідповідність кваліфікацій, отриманих випускниками ПТНЗ, вимогам робочого місця; повільне оновлення Національного класифікатора професій; невідповідність ДСПТО вимогам ринку праці, відсутність у навчальних планах і програмах предметів, що забезпечують формування ключових і професійних компетенцій тощо.

У зв'язку з цим зростає необхідність пошуку ефективної системи підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на основі запровадження професійних стандартів – важливого підґрунтя створення державних освітніх стандартів нового покоління.

Розробляючи програму і методику дослідження, ми враховували рекомендації щодо проведення педагогічних досліджень, викладених у працях С. Гончаренко [1], В. Краєвського [2], О. Новикова [3], С. Сисоєвої [4] та інших вчених. Передусім нами було передбачено здійснення теоретичного аналізу проблем змісту професійно-технічної освіти швейного профілю в педагогічній науці та практиці з метою реалізації принципів стандартизації у сфері праці та освіти.

Таким чином, визначено, що проблемам безперервної освіти в сучасних умовах приділяють увагу вчені Ю. Бабанський, С. Батишев, А. Беляєва, Л. Лук'янова, М. Махмутов, Н. Ничкало, О. Новиков, В. Радкевич та ін. Обґрунтуванню концепцій компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців присвячені праці В. Блінова, О. Жеребіної, М. Крощенка, Н. Машукової, Г. Муравйової, О. Олейнікової, М. Шестакова. Проблеми професійної освіти і навчання в зарубіжних країнах вивчають Т. Десятов, О. Матвієнко, Л. Пуховська та ін. Розробкою основних напрямів упровадження державних стандартів та їх впливу на якість професійної підготовки займаються А. Глазунов, О. Лейбович, Г. Лук'яненко, Н. Ничкало, О. Новиков, І. Савченко, І. Смирнов та ін. Предметом дослідження Г. Герчек, Н. Талізіної, П. Юцявичене було модульно-компетентнісне проектування навчального процесу в професійних навчальних закладах.

Проблемам підвищення рівня професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, їх самостійності, ініціативності, творчої активності, а також здатності успішно реалізувати свої професійні здібності у швейній індустрії присвячені дисертації І. Гриценок, І. Леонової, О. Марущак, В. Писаренко, О. Пінаєвої та ін., але результати зазначених досліджень не знайшли практичного використання при створенні професійних стандартів і навчально-методичного комплексу на основі компетентнісного підходу в професійній підготовці кваліфікованих робітників швейного профілю.

Метою статті є аналіз основних етапів і результатів дослідно-експериментальної роботи в ході дослідження проблеми створення професійних стандартів швейного профілю на основі компетентнісного підходу.

Дослідно-експериментальна робота проводилася протягом 2006–2011 рр. Об'єктивність проведеного експерименту була забезпечена тим, що опитування проводилося у десятьох ПТНЗ десяти областей (АР Крим, Запорізька, Донецька, Луганська, Миколаївська, Закарпатська, Рівненська, Харківська, Івано-Франківська, Чернівецька); усі опитувані перебували в однакових умовах; емпіричне дослідження здійснювалося відповідно до розробленої програми. Дослідженням було охоплено 404 учня експериментальних та контрольних груп, 5 науковців, 25 педагогічних працівників, 7 роботодавців провідних підприємств швейного профілю, 1 представник громадської організації з областей України, що дало змогу отримати досить обширні вихідні дані.

Згідно з програмою дослідження визначено такі завдання експериментальної роботи:

а) підтвердити відповідність проекту професійного стандарту, розробленого на основі компетентнісного підходу, з професії "Кравець" вимогам ринку праці та професійно-технічної освіти або довести його неефективність;

б) підтвердити або скасувати положення про те, що навчання на основі модульно-компетентнісного підходу дає змогу: забезпечити більш глибоке й усвідомлене розуміння основ швейного виробництва; розвивати інтерес до обраної професії та всебічного оволодіння нею; підвищити успішність і якість підготовки; сформувати в учнів готовність до успішної праці в різноманітних ситуаціях.

На першому (*пошуковому*) етапі (2006–2007 рр.) осмислювалася актуальність проблеми створення професійних стандартів, визначалися об'єкт, предмет, мета дослідження, конкретизувалися завдання і методи дослідження, розроблялася програма та методика експерименту, систематизувалися вихідні теоретичні положення дослідження.

На другому (*констатувальному)* етапі (2007–2008 рр.) визначалися концептуальні положення створення професійного стандарту швейного профілю на основі компетентнісного підходу, розроблялися анкети для опитування провідних фахівців підприємств швейного профілю; проводилося анкетування та інтерв'ювання респондентів з метою визначення затребуваних та перспективних професій, трудових функцій, операцій, кваліфікаційних розрядів, загальнопрофесійних та ключових компетенцій працівників швейної галузі, на основі яких розроблено методику аналізу ринку праці швейної галузі.

На третьому (*формувальному)* етапі (2009–2011 рр.) розроблялася та перевірялася авторська методика розроблення проекту професійного стандарту швейного профілю; удосконалювалися його структура і зміст, формувався навчальний план і програми на основі професійного стандарту; створювався навчально-методичний комплекс та проводилася його апро-

бація, аналізувалися результати дослідно-експериментальної роботи; здійснювалась обробка отриманих емпіричних даних [1].

Результати експертного оцінювання проекту професійного стандарту, яку проводили науковці, роботодавці, педагогічні працівники, представники громадських організацій, підтвердили його відповідність вимогам ринку праці та придатність для розроблення навчальних планів і програм, про що свідчить високий рівень позитивних відповідей (91,4%).

Позитивно оцінений експертами проект професійного стандарту на основі компетентнісного підходу з професії "Кравець" став головним підґрунтям упровадження навчально-методичного комплексу професійної підготовки, що охоплює: навчальний план на основі модульно-компетентнісного підходу; навчальні програми інтегрованих модулів та їх елементів; поурочно-тематичні плани інтегрованих уроків; журнал обліку навчання; порядок розподілу навчального часу на інтегровані уроки в розрізі інтегрованих модулів та їх елементів; навчально-інструктивні документи (посібники) для самостійної роботи учнів на інтегрованих уроках; специфікацію й поурочний зміст інтегрованих модулів та їх елементів; перелік контрольних тестів і завдань; щоденник учня для обліку успішності засвоєння компетенцій, робочий зошит педагога професійного навчання; порядок розрахунку кредитів та рейтингових балів для оцінювання навчальних досягнень учнів; критерії зарахування заохочувальних балів; критерії оцінювання рівня виконання робіт; умови нарахування рейтингових балів; критерії переведення рейтингових балів у 12-бальну систему оцінювання; критерії оцінювання компетенцій учнів тощо. Метою створеного комплексу є формування в майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю затребуваних на ринку праці загальнопрофесійних, професійних і ключових компетенцій, а завданнями: підвищення рівня якості знань у результаті впровадження навчання на основі модульно-компетентнісного підходу; підвищення внутрішньої мотивації до навчання в процесі інтегрованого навчального процесу; індивідуалізація навчального процесу; сприяння розвитку ключових компетенцій і творчих здібностей майбутніх кравців.

З метою визначення ефективності авторського навчального плану й програм було проведено його оцінювання за такими критеріями, як відповідність структури навчального плану і програми проекту професійного стандарту; відповідність навчально-плануючої та звітної документації нормативній базі, чинної у сфері професійної освіти; придатність дидактичних засобів для поточної та самостійної навчальної роботи учнів; ефективність упровадження кредитно-рейтингової системи оцінювання. Експеримент щодо апробації навчального плану передбачав розподіл його учасників на експериментальні та контрольні групи, відбір до яких здійснювався з урахуванням еквівалентного підходу, для чого до початку експерименту було проведено вхідне діагностування учнів щодо виявлення рівня їх навчальних досягнень.

Навчальний процес у контрольних групах здійснювався за традиційною системою навчання, в експериментальних – з урахуванням модульно-

компетентнісного підходу, особливістю якого є проведення інтегрованих уроків під керівництвом одного педагогічного працівника – майстра виробничого навчання (педагога професійного навчання), який керує процесом поступового засвоєння учнями професійних компетенцій різної складності в рамках спроектованих програм інтегрованих модулів; сприяє формуванню свідомої мотивації учнів до здобуття конкретних навчальних результатів; допомагає поліпшити якість і спростити систему адміністрування навчального процесу; стимулює зростання ефективності навчальної діяльності і відповідальності учнів, розвиток ключових компетенцій майбутніх кравців. Ключовою відмінністю навчання на основі модульно-компетентнісного підходу від традиційного стало освоєння учнями професійних і ключових компетенцій на основі інтеграції теоретичної й практичної складових навчального плану. Контроль здобутих знань, умінь та компетенцій здійснювався за системою кредитно-рейтингового оцінювання навчальних досягнень майбутніх кравців у процесі всього періоду навчання.

На етапах присвоєння майбутнім кравцям другого та третього кваліфікаційних розрядів було здійснено порівняння навчальних досягнень в експериментальних та контрольних групах (табл.).

Таблиця

Результати оцінювання навчальних досягнень учнів

Показники навчальних досягнень	До початку експерименту		1-й етап		2-й етап	
	експери-ментальні	контрольні	експери-ментальні	контрольні	експери-ментальні	контрольні
Високий	–	0,7%	21,0%	13,7%	35,0%	22,1%
Достатній	46,5%	46,1%	65,0%	60,4%	65,0%	60,5%
Середній	53,5%	52,4%	14,0%	25,6 %	–	17,4%
Початковий	–	0,8	–	0,3 %	–	–
Успішність	–	–	100%	100%	100%	100%
Якість знань	46,5%	46,8%	86,0	74,1	100%	82,6%
Середній бал	7,1	7,2	8,1	7,6	9,2	8,1

За результатами дослідно-експериментальної роботи було визначено, що впровадження навчання на основі модульно-компетентнісного підходу значно підвищило якість знань майбутніх кравців і сприяло розвитку їхніх професійних компетенцій. Якість знань учнів у експериментальних групах зросла на 14,0%, а в контрольних – тільки на 8,5%. Темп зростання цього показника по експериментальних групах у 1,6 раза більше ніж у контрольних групах. Рівень високих навчальних досягнень учнів в експериментальних групах на 12,9% вищий, ніж у контрольних, достатній – на 4,5%, і відповідно, середній – на 17,4% є нижчим; оцінок початкового рівня не було зафіксовано. Значення середнього балу наприкінці експерименту досягло в експериментальних групах – 9,2 бала, у контрольних – 8,1 бала; підвищення становило 1,1 бала, або 113,6%.

Одержані результати свідчать про випереджальне зростання показників навчальних досягнень учнів експериментальних груп порівняно з

контрольними, що підтверджує ефективність навчання на основі модульно-компетентнісного підходу.

Під час експерименту проводилося опитування педагогічних працівників п'яти ПТНЗ щодо рівня підготовки навчально-методичної та планучої документації й оброблення отриманих даних методом шкалювання, за наслідками якого було встановлено, що 84,2% від загальної кількості експертів підтвердили повну відповідність навчально-методичного комплексу встановленим критеріям і лише 15,8% висловили нейтральну оцінку.

Згідно з програмою досліджень було проведено діагностування запропонованих ключових компетенцій за допомогою методу педагогічного оцінювання і самооцінки учнів на початку та наприкінці експерименту. Встановлено, що показники оцінювання ключових компетенцій учнями за період експерименту зросли у 2,1 раза, педагогами – у 2,6 раза. Найбільшої ефективності було досягнуто в освоєнні таких ключових компетенцій: уміння орієнтуватися у часі (52,8% та 60,6%, відповідно), уміння вчитись, упорядковувати набуті знання, розуміти взаємозв'язок своїх знань (53,7% та 60,5%, відповідно), уміння ефективно працювати як підлеглий (52,4% та 59,1%, відповідно), вміння ставити мету та організовувати її досягнення (52,4% та 39,1%, відповідно), уміння критично оцінювати результати своєї діяльності (53,4% та 56,1%, відповідно), уміння орієнтуватися в інформаційних потоках, виділяти в інформації головне і другорядне (55,6% та 56,7%, відповідно), уміння працювати в групі (58,0% та 52,4%, відповідно).

Статистичні дані результатів експерименту свідчать про доцільність упровадження та дієвість авторської кредитно-рейтингової системи оцінювання сформованих компетенцій учнів. За підсумками опитування викладачів, майстрів виробничого навчання та учнів експериментальних груп її ефективність була оцінена як висока (91,5%), нейтральна (8,2%), низька (0,3%).

У ході дослідження на основі порівняльних даних анкетування учнів експериментальних і контрольних груп до початку та наприкінці експерименту було виявлено безпосередній позитивний вплив модульно-компетентнісного підходу на формування важливих для майбутньої професійної діяльності кравців якостей: 76,7% учнів експериментальних груп вказали на більш сприятливе засвоєння нової інформації за умов проведення інтегрованого навчання (зростання порівняно з контрольними групами становило 45,1%); 100% учнів висловили доцільність об'єднання теоретичної та практичної складових (зростання дорівнювало 69,8%); 53,5% учнів вважають за можливе засвоєння навчального матеріалу в найкоротші терміни (зростання 53,8%); 76,7% схвалюють самостійне навчання та можливість приймати самостійні рішення (зростання становило 47,3%); 38,5% учнів підтвердили вміння здійснювати пошук нової інформації, орієнтуватися в інформаційних потоках, виділяти в них головне і другорядне (зростання було 38,5%); 76,7% учнів вказали на вміння планувати навчальну діяльність та передбачати її результати (зростання становило 43,1%); 69,8% учнів підтвердили вміння здійснювати самоконтроль та відстоювати власну думку в процесі навчання (зростання дорівнювало 39,0%); у 83,7% учнів

з’явилась усвідомлена мотивація до реалізації своїх творчих нахилів через отримання професії кравця та подальший професійний розвиток (зростання було 43,0%).

У ході експериментальної перевірки проаналізовано доцільність використання професійних стандартів як основи для професійної підготовки кваліфікованих робітників швейного профілю. Проведене експертне оцінювання відповідності проекту професійного стандарту вимогам ринку праці та професійно-технічної освіти вказує на переважно позитивні оцінки щодо відповідності змісту й структури професійного стандарту європейським підходам та специфіці професійної діяльності (82,8%); достатньої чисельності розробників (96,6%), коректності віднесення документа до сфери професійної діяльності; визнання професійного стандарту як сполучної ланки між сферою праці й освіти (93,1%); адекватності спроектованих кваліфікаційних рівнів професії “Кравець” та загальнопрофесійних компетенцій (100%); відповідності змісту модулів компетентності потребам роботодавців та достатності визначених ключових компетенцій сучасного робітника швейного профілю (89,7%); придатності професійного стандарту для розроблення навчальних планів і програм; можливості використання документа для реалізації ідей людського розвитку й навчання впродовж життя, гнучкості структури й змісту модулів компетентності та доцільності сертифікації компетенцій на основі професійного стандарту (86,2%).

Ефективність організації навчального процесу на основі модульно-компетентнісного підходу доведено результатами експерименту, відповідно до яких 91,2% респондентів із науковців, керівників і викладачів ПТНЗ позитивно оцінили цей процес. Згідно з програмою досліджень, рівень засвоєння учнями професійних і ключових компетенцій оцінювався відповідно до авторської кредитно-рейтингової системи, переваги якої було виявлено під час експертизи.

Висновки. Отже, проведений усебічний і комплексний аналіз експерименту дає підстави стверджувати, що навчання на основі модульно-компетентнісного підходу є ефективною, доцільною й орієнтованою на результат засвоєння затребуваних ринком праці компетенцій формою організації професійного навчання, яку необхідно впроваджувати в навчальний процес підготовки кваліфікованих робітників.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх проблем створення професійних стандартів швейного профілю. Подальших досліджень потребують: теоретико-методологічне обґрунтування взаємодії сфери праці й освіти, професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю на основі компетентнісного підходу як цілісної педагогічної системи; порівняльно-педагогічне вивчення світових та європейських систем професійної освіти швейної галузі; аналіз якості організації навчального процесу на основі модульно-компетентнісного підходу під час професійної підготовки майбутніх кравців. Необхідно продовжувати розробку методології освітніх стандартів на компетентнісному підході з точки зору підвищення їхньої технологічності та інтеграції; теоретичних основ освітньої

технології, заснованої на компетенціях, у закладах професійно-технічної освіти; технологій підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, здатних працювати в компетентнісно орієнтованому освітньому просторі України.

Література

1. Гончаренко С.У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С.У. Гончаренко // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 травня 2000 р.) / за ред. С.О. Сисоєвої, О.Г. Романовського ; Харків. НТУ "ХПІ". – Х., 2000. – С. 39–42.

2. Краевський В.В. Методология педагогической науки : пособие для науч. работ., учителей, аспирантов, студ. / Володар Викторович Краевский. – М. : Школьная книга, 2001. – 248 с.

3. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 175 с.

4. Сисоєва С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Луцьк : ВАТ "Волинська обласна друкарня", 2009. – 458 с.

5. Штульман Э.А. Специфика методического эксперимента / Э.А. Штульман // Советская педагогика. – 1988. – № 3. – С. 61–65.

6. Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, принятая на заседании 29–30 ноября 2002 года в Копенгагене (Копенгагенская декларация) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://official-europass.narod.ru. – Загол. з екрану. – Мова рос.

7. Конференция в Брюгге "Развитие сотрудничества в области профессионального образования и обучения" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://official-europass.narod.ru. – Загол. з екрану. – Мова рос.

8. Лісабонська конвенція 11 квітня 1997 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.insteuro.civicua.org/Bologna_process/dokumenty.htm. – Загол. з екрану. – Мова укр.

9. План заходів щодо розвитку професійної мобільності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://official-europass.narod.ru. – Загол. з екрану. – Мова укр.

10. Програма економічних реформ на 2010–2014 роки "Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/12323.html. – Загол. з екрану. – Мова укр.

11. Постанова від 13 квітня 2011 р. № 495 "Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=495-2011-%EF. – Загол. з екрану. – Мова укр.

12. Указ Президента України від 30 вересня 2010 р. № 926/2010 "Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents /12323.html. – Загол. з екрану. – Мова укр.

КРАВЧЕНКО О.Г.

СУТЬ ПОНЯТТЯ "ПРАВОВА КУЛЬТУРА"

Поняття правової культури належить до дефініцій, які широко використовуються в сучасному науковому й суспільно-політичному дискурсі, але водночас не мають однозначного визначення.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розглянути суть поняття "правова культура".

Етимологія поняття “правова культура” пов’язана з галуззю теорії й філософії права, у межах яких увага акцентується, насамперед, на юридичних аспектах цього явища. Зокрема, прихильники найпоширенішого у вітчизняній юриспруденції ідеального підходу до вивчення правової культури розглядають її як досягнутий суспільством у цілому або конкретним суб’єктом певний рівень знань і розуміння права, як ідеальне, інтелектуально-емоційне явище (С. Алексєєв). На інтелектуальному рівні правова культура виражається в правових знаннях; на емоційному – у впевненості в дієвості права і його регулюючих можливостях, повазі до нього [1, с. 134].

Згідно з діяльнісним підходом, правова культура є специфічним способом людського буття у сфері права, створеним людьми методом соціального управління, що полягає в цілеспрямованому впливі на поведінку індивідів з метою досягнення порядку й стабільності в суспільстві (О. Лукашева). Вона розглядається як результат взаємодії суб’єктів, у процесі якої створюються регулюючі еталони поведінки у вигляді правових норм, а її існування – як форма соціальної взаємодії, що відтворює старі й продукує нові еталони правової поведінки [2, с. 28].

З позицій якісного підходу правова культура трактується як зумовлений соціально-економічним і політичним ладом стан правового життя суспільства, що виражається в досягнутому рівні розвитку законодавчої техніки, правової діяльності й правосвідомості суб’єктів (А. Семитко). Правова культура вважається певною якістю функціонування правової системи в цілому і її окремих елементів [3, с. 108–113].

Представники аксіологічного підходу до правової культури розглядають її як систему правових цінностей, що створюються, реалізуються і передаються у процесі спільної діяльності членів суспільства (В. Сальников). У результаті правова культура може визначатися як сукупність усіх компонентів правової дійсності в їх реальному функціонуванні як еталонів діяльності правових суб’єктів: права, правосвідомості, правових відносин, законності й правопорядку, правомірної діяльності суб’єктів [4, с. 152].

Зазначені підходи дають змогу розкрити різні аспекти правової культури, але відрізняється її трактування. Вони не враховують її соціальної зумовленості й мінливості, інтерпретуючи правову культуру у відриві від правового суб’єкта [5, с. 23]. Обмеженість юридичних підходів до правової культури, що фіксують формальну відповідність правової поведінки нормативно-правовим установкам, можна подолати шляхом використання соціологічного аналізу, заснованого на уявленнях про легітимність існуючого порядку.

Рівень правової культури в межах соціологічного підходу визначається ступенем визнання суспільством значущості правових норм, від якої залежить модель правової поведінки особистості. Соціологічний підхід наділяє правову культуру інтегративною функцією, оскільки вона забезпечує включеність суб’єктів у єдину систему соціальної організації й зумовлює координацію дій індивідів і груп, мотивованих міркуваннями значущості

правових приписів. Інтегративна функція правової культури визначає результативність регулятивної й правоохоронної діяльності. Правова культура впорядковує й систематизує практику відносин, що одержує суспільне визнання [6, с. 284].

Однією з найпоширеніших останніми роками є розроблена В. Нерсесянцем лібертарно-юридична концепція права, згідно з якою соціологічне поняття права має спиратися, з одного боку, на його розуміння як рівного заходу волі в суспільних відносинах, а з іншого – на категорію інтересу. Із цих позицій під правом у його соціологічному аспекті розуміється форма здійснення соціальних інтересів за принципом формальної рівності. Соціальні інтереси реалізуються в правовій формі в тому випадку, коли вільне втілення інтересу одного суб'єкта допускає рівний захід волі для інтересу іншого суб'єкта [2, с. 7].

Особливо перспективними є погляди, що сформувалися в межах постнекласичної науки семіотичної концепції культури, у центрі якої – людина із властивою їй винятковою здатністю створювати тексти як цінність взаєморозуміння й взаємодії. З цієї точки зору правову культуру можна визначити як систему, що самоорганізується, створює, зберігає, відтворює і транслює тексти правової дійсності, що мають соціальну значущість. Як можуть виступати власне правові тексти (джерела права), тексти, легітимізовані в минулому як правові (пам'ятники права), акти реалізації суб'єктивних прав і правових обов'язків (вторинні правові тексти), наукові тексти про право (правові концепції), тексти правової ідеології й правової психології тощо. Закладена в текстах правової культури соціально значуща інформація є сукупним, таким, що історично розвивається, досвідом правового спілкування в текстуальній (знаковій) формі переданим наступним поколінням [7, с. 71].

Тексти правової дійсності через свою інтерсуб'єктивність завжди існують як тексти суспільної правосвідомості і можуть мати як позитивне, так і негативне ціннісне значення для суб'єктів. До текстів правової дійсності, що сприймаються суспільною правосвідомістю як негативні цінності, зараховують правопорушні дії суб'єктів, закони, оцінювані як "несправедливі", тексти правової ідеології, що обґрунтовують переваги певної раси або нації. Текстами правової дійсності, що володіють позитивним ціннісним значенням, є визнані правові тексти (джерела права), тексти панівної в суспільстві правової ідеології, правомірна поведінка суб'єктів [8].

Одним з основних способів аналізу правової культури є структурно-функціональний підхід, що дає змогу виявити й охарактеризувати її структурні елементи і їх функції. Звичайно в структурі правової культури виділяють дві основні сукупності елементів – правова свідомість (правосвідомість) і правова поведінка. Інші автори відносять до структурних елементів правової культури ще й правові установи, що забезпечують правовий контроль, регулювання й виконання права, а також критерії політичної оцінки права й правової поведінки, правову науку. Однак подібний розширювальний підхід призводить до ототожнення правової культури з усією правовою

системою, породжуючи сумніви в доцільності її виділення як особливої категорії, оскільки вона може бути замінена іншими юридичними поняттями.

Найбільш істотну роль дослідники відводять правосвідомості, оскільки саме вона, врешті-решт, і визначає поведінку.

Питання про співвідношення правосвідомості й правової культури викликало певну дискусію в юридичній науці [4]. Деякі автори вважають правову культуру елементом правової свідомості. Однак правову культуру не можна повністю ототожнити з частиною правосвідомості, оскільки вона виражається не лише в ідеалах, а й у правовій взаємодії суб'єктів. Отже, правосвідомість розглядається як одна з форм суспільної свідомості, що відображає ставлення людей до права й виступає регулятором юридично значущої поведінки. Цієї позиції дотримується значна частина дослідників окресленої проблеми.

Різні рівні й форми правосвідомості зумовлені соціальною структурою й мають різне наповнення залежно від соціального суб'єкта: суспільства в цілому, соціальних груп, окремих індивідів. Джерела правосвідомості пов'язані із правовим менталітетом як сукупністю найбільш глибинних, стійких символів, стереотипів, які складаються в процесі правовідносин у межах певної історичної епохи і володіють національно-культурною специфікою. Будучи складним соціокультурним феноменом, правосвідомість виступає специфічним способом духовного освоєння дійсності. Подібне розуміння природи правової свідомості дає змогу переосмислити його сутнісні характеристики.

У правосвідомості виділяють пізнавальні, ціннісні й вольові елементи. До морфологічно-функціональних елементів можна віднести тісно взаємозалежні між собою правову онтологію, правову аксіологію й правову праксеологію. Правова онтологія – це знання про те, що являє собою право взагалі, що включає не лише раціональне, а й ірраціональне, об'єктивне й ціннісне ставлення до правової реальності в цілому й позитивного права зокрема. Саме таке емоційно-ціннісне сприйняття реальності становить зміст правової аксіології, що поділяється на правову ідеологію й правову психологію. Правова ідеологія – систематизоване вираження правових поглядів, принципів, вимог суспільства й окремих соціальних верств. Правова психологія поєднує в собі почуття, настрої, емоції, переживання, волю, совість, інтуїцію. Вона відповідає повсякденному рівню правосвідомості, виникає в результаті повсякденної діяльності окремих людей і соціальних спільнот. Правова праксеологія являє собою сукупність уявлень про шляхи й цінності впливу на правову ситуацію, її необхідним елементом виступають правові установки, під якими розуміються стани схильності суб'єкта до певних правових дій.

Правосвідомість інтегрує в єдине ціле повсякденний, практичний і теоретичний рівні свідомості. До елементів змістово-значеннєвої структури зараховують правові поняття, які є формою раціонального мислення суб'єктів права. До основних правових понять звичайно відносять поняття волі, рівності, справедливості й закону. Поряд з поняттями існують правові

категорії – значеннєві одиниці, у яких правова свідомість стає відносно автономною, самодостатньою. Вони виражають внутрішню структуру правосвідомості й свідчать про її рефлексивну природу.

Якщо поняття й категорії – це рівні раціональної думки, то правові ідеї – такі значеннєві одиниці, в яких синтезовані його раціональний і ірраціональний моменти, понятєво-категоріальний і почуттєвий шари. В ідеях закладено інтелектуально-духовні основи права, вони утворюють "той значеннєвий каркас, у якому виражається й створюється право [9, с. 119]. Ідеї універсальні й пронизують усе різноманіття соціального життя. У явищах вони з'являються як втілення сутності права, як установки суб'єктів права. Основний зміст правосвідомості визначають ідеї права, закону й порядку.

Логічна структура правової свідомості являє собою сукупність парадигм, що становлять "інтелектуально-духовні матриці" осмислення дійсності, єдність інтелектуального й почуттєвого сприйняття навколишнього світу [10].

Не знаючи основних принципів функціонування й структури правової системи, основ чинного законодавства, громадяни не можуть реалізувати свої права й захистити власні інтереси. Тому необхідним елементом правової культури виступає правова поінформованість – зумовлена особистісним інтересом міра сприйняття й усвідомлення правової інформації, виражена в поняттях, судженнях, уявленнях і поглядах про право, його інститути й установи. Її центральною ланкою є правові знання, рівень яких дає змогу скласти уявлення про ступінь і характер її розвитку, але вона також включає розуміння права й інтерес особистості до права. Однак домінуючу роль у правосвідомості все-таки відіграють правові цінності, визначальні цілі й цінності діяльності, що виступають мотиваційною основою прийняття рішень. У праві як нормативній системі ієрархія цінностей прописана в самих нормах, але в правосвідомості й правовій культурі різних груп правові цінності можуть не збігатися й відхилятися від панівних у суспільстві оцінок [11].

Правова поведінка суб'єктів виявляється як соціально значуща поведінка, підконтрольна їх свідомості й волі, передбачена нормами права й така, що спричиняє певні юридичні наслідки. Вона виявляється лише у сферах, регульованих правом, і тому може бути поділена на два протилежні види – правомірне й неправомірне. Правомірна поведінка передбачається розв'язними нормами, неправомірними – заборонними. Обидва види поведінки раціональні, оскільки заздалегідь застережені встановленими нормами поведінки [12, с. 43].

Правова поведінка тісна пов'язана із правовою поінформованістю, яка забезпечує соціально активну позицію людини в правовій сфері, виступаючи дієвим інструментом реалізації права, способом втілення його приписів у практичні вчинки людей, нарешті, передумовою виховання поваги до закону, формування правового мислення, здатності компетентно судити про всі процеси і явища правового життя. Високий рівень правової

поінформованості особистості виявляється необхідною умовою формування правової держави. Водночас роль правових знань у різних ситуаціях неоднакова. В одних випадках без правових знань людина не зможе виявити правову активність, в інших – правові знання не мають настільки істотного значення. Однак за всіх умов вони необхідні для правової діяльності особистості, її прилучення до правового життя суспільства.

Висновки. Отже, у статті розглянуто сутність поняття "правова культура", виокремлено й охарактеризовано його складові.

Література

1. Алексеев С.С. Теория права / С.С. Алексеев. – М. : Бек, 1995. – 320 с.
2. Право и культура. – М., 2002. – С. 7–28.
3. Семитко А.П. Русская правовая культура: мифологические и социально-экономические истоки и предпосылки / А.П. Семитко // Государство и право. – 1992. – № 10. – С. 108–113.
4. Сальников В.П. Правовая культура: проблемы формирования гражданского общества и правового государства / В.П. Сальников // Демократия и законность. – Самара, 1991. – С. 152.
5. Правовая культура и ее роль в становлении правового государства : ученые записки. – Ростов н/Д., 2003. – Вып. 1. – 200 с.
6. Тощенко Ж.Т. Социология / Ж.Т. Тощенко. – М., 1998. – С. 284.
7. Смоленский М.Б. Методологические аспекты изучения правовой культуры / М.Б. Смоленский // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. – 2003. – № 1. – С. 71–78.
8. Смоленский М.Б. Гражданское общество в контексте формирования правовой культуры в России / М.Б. Смоленский. – Ростов н/Д. : РГПУ, 2001. – С. 24.
9. Малахов В.Л. Философия права / В.Л. Малахов. – М., 2002. – С. 119.
10. Овчинников А.И. Правовое мышление: теоретико-методологический анализ / А.И. Овчинников. – Ростов н/Д. : РГУ, 2003. – 341 с.
11. Поляков А.В. Общая теория права / А.В. Поляков. – СПб., 2001. – С. 46.
12. Сазанов О.В. К определению понятия правовой культуры / О.В. Сазанов // Рубикон : сб. молодых ученых РГУ. – Ростов н/Д., 2005. – № 37. – С. 43.

КРАМАРЕНКО А.М.

ЗМІСТ ОСВІТНІХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Учитель – центральна фігура суспільних перетворень. Від його соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної діяльності.

Проте, як зазначає С. Безбородих, сучасна вища школа не реалізує в системній цілісності проблему формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця початкової освіти. У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя, як вказує дослідник, цінності займають особливе місце, будучи основою, на яку спираються всі інші компоненти системи. Цінності тут – це духовні феномени, що мають особистісний сенс і виступають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх учителів [3, с. 124].

До ґенези поняття “цінність” зверталось багато сучасних філософів (В. Брожик, В. Василенко, В. Водзинська, О. Дробницький, А. Москаленко, І. Попова, В. Сержантов, Л. Столович та ін.). У вітчизняній науці проблема цінностей знайшла своє відображення у філософській (О. Дробницький, С. Попова, Л. Столович, В. Тугарінов та ін.), соціологічній (А. Здравомислов, А. Ручка, В. Ядов та ін.) та психолого-педагогічній літературі (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Кон, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.).

Педагогічні аспекти проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій розглянуто та проаналізовано за різними напрямами: аксіологічним (О. Булинін, В. Гриньова, М. Нікандров, В. Повзун, А. Сєрий, В. Сластьонін, Т. Смирнова та ін.), діяльнісним (В. Анненков, Т. Брайченко, С. Вершловський, В. Воронцова, Н. Нікітіна, С. Новикова, З. Павлютенкова, Л. Разживіна, В. Тамарін, С. Хмара, М. Чорнобаєва, Є. Шиянов та ін.), особистісним (В. Дзюба, О. Медведенко та ін.), системним (Є. Андрієнко, І. Лушников, М. Ситнікова, О. Ярмоленко та ін.).

Роль і вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено у працях Є. Барбіної, І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенка, Т. Бутківської, І. Зязюна, Л. Крицької, Л. Ломако, Р. Скульського, В. Струманського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін.

Віддаючи належне проведеним науковим дослідженням, доцільно вказати, що залишається недостатньо розкритим питання освітніх цінностей майбутніх фахівців початкової освіти в контексті трансформації українського суспільства, тому визначаємо цю проблему ***метою статті.***

Порушуючи окреслену тематику, варто звернути увагу на думку В. Ананьїна та О. Пучкова, які наголошують на тому, що сучасні глобалізаційні тенденції нерозривно взаємопов’язані з процесами становлення інформаційної цивілізації із певною динамікою в ціннісному просторі освіти України [1].

Ціннісний простір освіти передбачає наявність певних освітніх цінностей.

Треба зауважити, що дотепер у науковій літературі не існує загальноприйнятого визначення освітніх цінностей. У своїх працях учені пропонують різні тлумачення цього терміна. Зокрема, це зумовлено тим, що сутність понять “цінності” та “освіта” теж трактуються неоднозначно.

Так, у своєму дослідженні В. Тушева розглядає цінності як один з основних компонентів професійної культури майбутнього вчителя, яка є цілісною, сутнісною, інтегральною характеристикою особистості педагога-професіонала і є умовою й передумовою ефективної професійної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності викладача й метою професійного самовдосконалення [19].

Працюючи над вищевказаною проблематикою, треба акцентувати увагу на ґрунтовному дослідженні Н. Ткачової “Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі”. У монографії обґрунтовано, що в понятті “цінність” відображається позитивне

(негативне) значення об'єктів навколишнього світу чи ідей для суспільства, групи людей або окремої особистості. Цінності, продовжує дослідниця, виникають під час практичної діяльності людей, коли вони не тільки пізнають властивості природних і соціальних явищ, а й намагаються дати їм оцінку з точки зору встановлення їхньої користі (шкідливості) для свого життя. Н. Ткачова вказує, що в масштабі життєдіяльності окремої особистості цінності, виступаючи результатом суб'єктивного оцінювання, тісно пов'язані з її чуттєво-емоційною та мотиваційно-поведінковою сферами. З одного боку, вони є основою для формування індивідуальних життєвих пріоритетів, а з іншого – виконують функцію регулятора соціальної взаємодії особи з іншими людьми. У монографії доведено, що дефініція "цінність" тісно пов'язана за значенням з такими поняттями: "смисл" ("сенс"), "ідеал", "соціальні потреби", "соціальні норми", "установка", "ціннісні орієнтації" та ін. [18].

Точка зору К. Гайсанова збігається з позицією вищевказаного науковця. Так, він зазначає, що цінності особистості утворюють систему її ціннісних орієнтацій, під якими розуміється сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості. Ціннісні орієнтації, підкреслює автор, утворюють основу свідомості та поведінки особистості та впливають на її розвиток [4, с. 87].

У контексті порушеного питання, ми поділяємо позицію В. Сластьоніна та Г. Чижакової, які вважають, що освітні цінності – провідні принципи, орієнтири в царині освіти [15, с. 113]. Освітні цінності необхідно розглядати на двох рівнях: теоретичному та прикладному. На першому з них освітні цінності виступають певними теоретичними конструктами, які визначають стратегічні ідеали освітньої системи та зумовлюють загальний напрям її розвитку. На прикладному рівні йдеться про результат сприйняття молоддю соціальних та, зокрема, освітніх цінностей, тобто формування у кожної особистості її власної системи ціннісних пріоритетів і переконань.

Український педагог І. Зязюн констатує, що сьогодні на світовому рівні спостерігається ефект "ножиць" між темпами розвитку культури матеріальної та духовної. Більше того, матеріальний фактор поступово починає пригнічувати, знищувати духовний. Тому з усіх глобальних проблем людства сьогодні на перше місце висувається проблема оздоровлення старих та пошук нових гуманістичних цінностей, а також формування нової парадигми життя, нового мислення, нових правил співжиття [7, с. 6].

Не залишаючись осторонь визначеної проблеми, О. Сухомлинська зазначає, що відмінності у шляхах долучення до цінностей, а часто самі цінності, мають бути обов'язково визнані й прийняті як запорука єдності – інший шлях приводить до посилення конфронтаційних тенденцій. При загальновизнаних морально-етичних ідеалах, вказує дослідниця, шляхи можуть бути зовсім різними, що лише збагачує загальнопедагогічний простір. О. Сухомлинська акцентує увагу на тому, що примусове, безкомунікативне долучення до несприятних цінностей загрожує вибухами деструкції [16, с. 18].

Результати соціологічного дослідження О. Гилюна підтверджують вищевикладені положення. Він зазначає, що особливості системи цінностей і норм сучасної молоді, студентської зокрема, полягають у тому, що її становлення відбувається не шляхом переоцінки попередніх цінностей, а під безпосереднім впливом нинішніх умов і чинників, зокрема в рамках інституціональних форм навчання та виховання. За результатами дослідження більшість студентів як найважливіші свої цінності називає традиційні цінності особистісного характеру, ті, що були характерними і для студентів попередніх поколінь, однак, наголошує О. Гилюн, найбільше ж відрізняє нинішню українську студентську молодь прагматизація ціннісної свідомості та низький рівень прояву суспільно значущих цінностей [5].

Оскільки освіта є підсистемою загальної соціальної системи, зрозуміло, що, з одного боку, в освітніх цінностях фокусуються актуальні соціальні цінності, а з іншого – освіта виступає певною мірою автономною системою, яка функціонує відповідно до специфічних педагогічних закономірностей. Безперечно, процеси розвитку суспільства та освіти взаємно впливають один на одного, тому освітні цінності мають значні потенційні можливості, щоб ефективно впливати на визначення стратегічних цілей розвитку суспільства. Через це проблема оптимального відбору провідних цінностей в освіті та ефективних засобів їх трансляції молоді набуває сьогодні першочергової значущості.

Важливо зазначити, що акцентування уваги суспільства на освітніх цінностях відбувається в досить складних соціальних умовах: інтеграція в європейський та світовий простір, поглиблення процесів глобалізації, прискорений розвиток інформаційних технологій тощо. Зважаючи на ці тенденції, науковці висловлюють різні думки щодо оптимального вибору системи провідних освітніх цінностей та визначення їх ієрархії.

У контексті окресленої проблеми доцільно розглянути концепції освіти, які становлять неабиякий інтерес для численних досліджень. Так, посилену увагу з боку українських педагогів привертає концепція глобальної освіти, яка була запропонована вченими США у 1980-х рр. Наведемо низку завдань, які розкривають її змістове наповнення:

– сформувати інтерес та повагу до культурних досягнень усіх народів, прагнення зрозуміти найбільш важливі, специфічні й загальні характеристики цих культур;

– прищепити молодим людям навички ефективного спілкування, уміння уникати неконструктивних конфліктів;

– сформувати нове гуманістичне бачення світу в усій його різноманітності та єдності, завдання якого – зберегти рівновагу в провідних системах: “людина і природа”, “людина і суспільство”, “людина і людина”;

– виробити вміння творчо підходити до будь-якої ситуації, вирішення різноманітних проблем, професійної діяльності;

– сформувати адекватне бачення власної особистості у взаємозалежності з іншими та розуміння необхідності враховувати потреби, цінності інших осіб, груп людей, націй.

Відповідно до концепції інтеркультурної освіти, яка набула значної популярності серед педагогів зарубіжних країн, пріоритетами освіти повинні стати загальнолюдські цінності: сприйняття світу як єдиної системи альтернативних форм існування культури, мови, поглядів тощо, вміння спілкуватися між собою та приходити до певного консенсусу. 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 творчого співробітництва, адекватного самостійного вибору в оцінках та вчинках, правильного усвідомлення сутності загальнолюдських цінностей [9, с. 26].

Варто зазначити, що в багатьох розвинутих країнах відмовляються від орієнтації молодої особи на кар'єру як головну життєву мету, на перше місце там виступає завдання – сформувати власну систему ціннісних орієнтирів.

Так, науковці Великобританії визначили чотири провідні групи освітніх цінностей:

1) особистісні цінності (цінності, які притаманні конкретній особі як неповторній індивідуальності, вони виступають для неї підґрунтям для вивчення себе та для власного всебічного самовдосконалення);

2) цінності відносин з іншими людьми (цінності, які виступають основою для взаємодії кожної особи з іншими людьми на основі принципів довіри, толерантності, поваги до приватного життя та пріоритетів інших);

3) суспільні цінності (цінності, на засадах яких функціонує демократичне суспільство: істина, рівність, права людини, справедливість, соціальна відповідальність тощо);

4) цінності довкілля (цінності світу, природи, усвідомлення необхідності обов'язків щодо збереження та підтримки навколишнього середовища, розуміння місця людини серед природи тощо).

Разом з тим учені Великобританії акцентують увагу на тому, що в умовах полікультурного суспільства трансляція в молодіжне середовище вказаних освітніх цінностей є одним з першочергових завдань для всіх навчальних закладів [8, с. 20].

І. Іванюк, вивчаючи питання системи ціннісних орієнтацій зарубіжної школи, виокремлює інформацію про міжнародний семінар Ради Європи "Освіта для європейської громадськості з глобальними змінами" (1998 р., м. Лідс). На ньому було визначено, вказує дослідниця, які цінності покладено в основу та які якості доцільно формувати в молоді в освітніх закладах різних країн [8, с. 21]. Наведемо деякі провідні освітні цінності, які передбачається реалізовувати на державному рівні (табл. 1).

Таблиця 1

Провідні освітні цінності, які передбачається реалізовувати на державному рівні різних країн

Країна	Провідні освітні цінності
Австрія	відкритість поглядів, дбайливе ставлення до навколишнього середовища, рівність, володіння інформацією
Іспанія	демократичність, знання основних прав та громадянських свобод, толе-

	рантність, набуття навичок роботи з діючими технологіями, підготовка до професійного життя, знання про багатомовність та полікультурність
Німеччина	толерантність, почуття спільності, зобов'язання захищати демократичну систему та її цінності, права людини, повага до Конституції, родини та Бога
Франція	усвідомлення цінностей і проблем світу, толерантність, підготовка до професійного життя
Японія	права людини, демократичність, повага особистісних цінностей, правда та справедливість, відповідальність, повага до праці

У контексті порушеної проблематики доцільно навести провідні загальноєвропейські цінності, які молодь повинна опанувати у процесі освіти, за М. Форбеком:

– утвердження на основі рішення більшості обраних народних представників плюралістичних цінностей, тобто цінностей демократії, що ґрунтуються на партійній різноманітності, на відміну від цінностей тоталітарної диктатури;

– утвердження елементарних прав людини, як вони подані в Конвенції прав людини Ради Європи (людська гідність кожного, право на життя і фізична недоторканність, заборона знущань і рабства, особиста свобода, захист від свавільного арешту, принцип правового послуху і судової незалежності тощо);

– повага до цінностей європейського судового співтовариства;

– толерантність стосовно інакомислячих і представників інших народів та рас, що включає боротьбу проти антисемітизму й ворожого ставлення до чужинців;

– ідея мирного розв'язання конфлікту і переговорів; збереження миру в Європі й у світі;

– готовність до взаєморозуміння, зменшення конфліктів і до визнання та виявлення спільного становища при одночасному ствердженні європейської багатоманітності;

– відкритість стосовно інших народів і культур при збереженні власної культурної неповторності;

– солідарність і любов до ближнього;

– здатність до добросусідського співжиття з іншими народами й готовність до компромісів при реалізації різних інтересів у Європі, якщо навіть вони включатимуть відмови для блага інших;

– усвідомлення відповідальності (як у приватному, так і в громадському житті) та активна участь громадян у політичних подіях;

– здатність до самостійного і критичного мислення;

– готовність виступити за свободу, справедливість і соціальну захищеність;

– повага до життя і прав інших, збереження природи й довкілля;

– збереження традиційних чеснот, таких як вірність, доброта, скромність, старанність, усвідомлення обов'язку і ввічливість, якщо навіть вони не є пріоритетними [20, с. 29–30].

Враховуючи той факт, що ми обмежені у викладі більш детальної інформації щодо освітніх цінностей, які визначені зарубіжними науковцями, зробимо висновок – їхні освітні системи мають багато спільних рис та завдань. Це дає змогу визначити загальні освітні пріоритети та ідеали, реалізація яких буде позитивно впливати на подальший розвиток глобалізованого світу, сприяти вихованню всебічно розвинутих особистостей, здатних до повноцінної самореалізації, результативної взаємодії з іншими людьми та толерантного ставлення до чужих поглядів і позицій.

Трансформація українського суспільства вимагає реалізації ціннісного підходу в освітніх закладах у цілому та у вищих педагогічних закладах зокрема з урахуванням положень Європейського стандарту в освіті (1991 р., м. Відень). У цьому документі зазначається, що відбір основних цінностей для будь-якої освітньої системи повинен здійснюватися в контексті "більших європейських спільнот, народів і держав", що, у свою чергу, передбачає усвідомлення молодим поколінням таких важливих постулатів, як:

– географічна багатовимірність Європи, її природні, суспільні, економічні дані;

– політичні й соціальні відносини в Європі;

– провідні історичні сили на території Європі, що стимулювали її й об'єднання та утверджували ідеї про її правовий державний устрій;

– зразки розвитку і характерні ознаки європейської культури в її єдності та відмінностях;

– мовна різноманітність Європи як наявне культурне багатство;

– історія європейської думки, європейський рух після 1945 р.;

– завдання й методи праці та діяльності європейських закладів;

– необхідність віднайдення спільної європейської відповіді на економічні, екологічні, соціальні й політичні вимоги [17].

Враховуючи швидкоплинні зміни у світі, зауважимо, що визначення провідних цінностей для української моделі освіти, узгодження їх із загальноєвропейськими та загальносвітовими пріоритетами виступає сьогодні багатогранною проблемою, без розв'язання якої неможливо прогнозувати подальший розвиток вітчизняної навчально-виховної системи та суспільства взагалі, проте, на шляху реалізації ціннісного підходу в царині освіти це тільки перший етап. Не менш складним є другий етап – трансляція обраних гуманістичних цінностей для молоді у вищих навчальних закладах.

Питання освітніх цінностей знайшло відображення у працях як російських (Н. Асташова, Л. Кочурова, В. Сластьонін, Н. Постнікова, Н. Чуватова та ін.), так і українських учених (С. Єрмакова, В. Денисенко, А. Кудусова, Н. Ткачова, А. Сущенко, О. Сухомлинська та ін.).

Так, розкриваючи сутність освітніх цінностей, російський науковець Н. Асташова звертає увагу на те, що їх засвоєння молодими людьми, у першу чергу, спрямоване на розвиток культури відносин особистості з іншими людьми та світом взагалі. Тому цей процес передбачає реалізацію таких провідних функцій:

– смислоутворювальної (виявляється через актуалізацію смислів об'єктів, процесів, інтеріоризацію цінностей, критичне осмислення будь-якої інформації);

– оцінювальної (спрямована на розвиток адекватної оцінки в молодої людини духовних явищ та навколишньої дійсності);

– нормативної (пов'язана із зіставленням особистістю власних цінностей з усталеними ціннісними зразками);

– регулювальної (забезпечує орієнтацію освітньої системи на національні та загальнолюдські цінності, встановлює необхідну взаємодію у сфері освіти);

– контролюючої (дає змогу аналізувати рівні сформованості індивідуальних систем цінностей у конкретних людей, розвиток цінностей у культурно-історичному плані взагалі) [2, с. 9].

Не можна залишити поза увагою працю російської дослідниці Н. Чуватової "Педагогічні цінності як основа професіоналізму особистості вчителя" [21]. У дисертації вирішено питання визначення основних напрямів, засобів формування педагогічних цінностей, обґрунтовано теоретичні аспекти усвідомлення студентами професійних цінностей, проаналізовано історичний та конкретний педагогічний досвід на основі ціннісно-акмеологічного підходу, який дає змогу за наявності системи знань у студентів про сутність педагогічних цінностей та шляхів їх активізації розраховувати на успішне опанування цього процесу та створення аксіограми особистості фахівця. У праці подано багатомірну, динамічну модель педагогічних цінностей майбутніх спеціалістів.

Розкриваючи проблему освітніх цінностей, Л. Кочурова визначила сутність категорії "гуманістичні цінності студента", її структуру. Модель формування гуманістичних цінностей студентів ВНЗ, на її думку, включає в себе суб'єкти педагогічного процесу, мету, принципи формування гуманістичних цінностей майбутніх фахівців, умови, гуманістичні цінності, які входять до складу соціокультурного аксіологізованого змісту предметів, методику формування гуманістичних цінностей, їх діагностику [11].

Вагомим дослідженням у контексті нашої статті є науковий наробок ще одного російського вченого – Н. Постнікової – з проблеми формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього вчителя в умовах орієнтації його в цінностях педагогічної діяльності, на прикладі матеріалів педагогічного циклу [14]. Основними умовами ефективності формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього вчителя, за автором, є активна самостійна реконструкція ціннісних уявлень на основі діагностики минулого досвіду; активне ціннісне спілкування в режимі діалогу; філософсько-художній характер занурення в гуманістичну проблематику; діяльнісна екстеріоризація гуманістичного змісту цінностей педагогічної діяльності.

Безпосередньо проблема формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів розкрита у праці С. Єрмакової [6]. Утворення професійно-педагогічних цінностей, на думку дос-

лідниці, – це складний структурований процес розвитку властивостей і якостей, інтересів та світоглядних установок особистості, внаслідок засвоєння, навчання і самоактуалізації, який дає можливість протягом тривалого часу регулювати професійну діяльність. Наведемо види професійно-педагогічних цінностей учителів початкових класів, визначених С. Єрмаковою (табл. 2).

Таблиця 2

Види професійно-педагогічних цінностей учителя початкових класів (за С. Єрмаковою)

№ з/п	Види професійних цінностей	Зміст професійних цінностей
1	Комунікативні	– формування культури професійного спілкування; – аналіз вербального впливу; – управління міжособистісними стосунками в колективі та ін.
2	Діагностичні	– діагностика професійно важливих цінностей; – діагностика ефективності професійної діяльності; – діагностика власних психологічних станів тощо
3	Гуманістичні	– визначення дитини найвищою цінністю; – упровадження в навчально-виховний процес гуманістичних принципів навчання; – планування різних видів і форм діяльності з метою гуманізації педагогічної освіти
4	Дослідницькі	– самореалізація творчого потенціалу вчителя; – здібність до пошуку
5	Інформаційні	– підбір та структурування тематичної інформації; – узагальнення інформації про результативність педагогічного процесу і власної професійної діяльності та ін.
6	Прогностичні	– прогнозування результату діяльності
7	Аналітико-оцінювальні	– аналіз педагогічного процесу; – активізація професійної діяльності; – порівняння й оцінювання результатів

Отже, як свідчать дані табл. 2, виокремлені види цінностей тісно пов’язані з професійними цінностями вчителя початкових класів. Дослідження С. Єрмакової також дало змогу визначити педагогічні умови формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх фахівців школи першого ступеня, а саме: усвідомлення значущості професійно-педагогічних цінностей; стимулювання розвитку смислових утворень і ціннісних орієнтацій особистості; формування потреби в педагогічній рефлексії.

Позицію С. Єрмакової поділяє М. Клінцова, яка підкреслює, що наявність професійних цінностей забезпечує добросовісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, спонукає до творчого пошуку, удосконалює у свідомості студента умовну модель професійної діяльності, яка слугуватиме орієнтиром у майбутньому професійному саморозвитку [10, с. 43].

Однак сьогодні в системі вищої педагогічної освіти все ж таки існує суперечність між переважно знаннєво-технологічною формою підготовки і

особистісним розвитком студентів у процесі навчання. У навчальному процесі вищого навчального закладу зазвичай основна увага (а відповідно, і педагогічний контроль) приділяється засвоєнню студентами наукових знань та професійних методів організації діяльності, тоді як розвиток особистості майбутнього вчителя і, зокрема, тенденції формування його спрямованості як системоутворювальної професійної якості залишаються за межами педагогічної експертизи. Тому зусилля сучасних учених зі створення гуманістично орієнтованих технологій, викладачів вищої школи з метою передачі їх студентам, працівників методичних служб щодо засвоєння та впровадження цих технологій у педагогічний процес не призводять до принципових змін у системі освіти, оскільки ступінь розвитку гуманістичної спрямованості як майбутніх, так і працюючих учителів часто виявляється недостатнім для реалізації відповідних принципів у безпосередній практичній діяльності.

Системний аналіз теоретичних і прикладних досліджень у межах проблеми формування професійних ціннісних орієнтацій, зроблений Т. Лопухіною, дає змогу говорити про переорієнтацію вищої професійної педагогічної освіти з підготовки вчителя, здатного лише на відтворення традиційної моделі педагогічної діяльності, на підготовку компетентного педагога-професіонала з розвинутою суб'єктною позицією, здатного до проектування ефективного освітнього середовища на засадах цінностей розвитку особистості дитини, власного професійного й особистісного зростання. Нове розуміння підвалин професійної підготовки, вказує дослідниця, потребує розробки й осмислення нового категоріального апарату в контексті розвитку вищої педагогічної освіти, де увага акцентується не на дослідженні структурних і функціональних компонентів діяльності педагога, а зосереджується на вивченні його професійної свідомості як суб'єкта діяльності, що скеровує розвиток рефлексії, ціннісних смислів, орієнтацій тощо [13, с. 133].

Продовжуючи роботу над висвітленням проблеми освітніх цінностей майбутніх фахівців початкової освіти, варто звернути увагу на дослідження А. Кудусової [12]. Науковець, розглядаючи питання "освітніх цінностей", виокремлює поняття "гуманістична спрямованість" та висвітлює його як найважливіший компонент професійної підготовки майбутнього вчителя. А. Кудусовою визначено структуру гуманістичної спрямованості, виділено сукупність її ознак та критеріїв вимірювання, виявлено тенденції формування гуманістичної спрямованості у традиційній системі організації навчально-виховного процесу, що розширює уявлення про особливості становлення майбутніх спеціалістів під час навчання в педагогічному ВНЗ.

Нагромаджений досвід показує, що формування ціннісної свідомості майбутніх фахівців початкової освіти може відбуватися ефективно тільки тоді, коли в навчальному закладі створено сприятливий психологічний мікроклімат, коли організовано творчу співпрацю педагогів та самих студентів, коли всі відчувають, що інші ставляться до їх думок та будь-яких починань з повагою та готовністю допомогти. Створення такої ситуації спів-

дружності сприяє формуванню в майбутніх фахівців самостійності, ініціативності, критичного мислення, відповідальності.

Ми вважаємо, що результативну трансляцію майбутнім фахівцям освітніх цінностей може забезпечити тільки науково обґрунтоване поєднання різних педагогічних засобів. Сформованість ціннісної свідомості в людині передбачає, що вона здатна самостійно оцінити будь-яку ситуацію, проблему чи явище, зробити адекватні висновки, обрати оптимальне рішення чи варіант дій відповідно до власних переконань та життєвих пріоритетів. Для цього вона повинна постійно набувати досвіду поведінки в умовах індивідуального вибору конкретних думок, ідей чи вчинків з альтернативно можливих. Внаслідок цього однією з необхідних передумов ефективного засвоєння майбутніми фахівцями початкової освіти певних освітніх цінностей є організація педагогічного процесу на основі суб'єктно-діалогової взаємодії.

Визначений вид взаємодії передбачає, що між викладачем та студентом встановлюються рівноправно-партнерські відносини, які розвиваються на основі взаємної поваги, прагнення зрозуміти іншу людину, перейнятися її відчуттями й переживаннями. Відмовляючись від авторитарного стилю управління педагогічним процесом, викладач може розраховувати на здобуття авторитету серед майбутніх фахівців тільки завдяки своїй професійній компетенції, впливу позитивних особистісних якостей. У цьому випадку студент перетворюється із об'єкта педагогічного впливу на співавтора власного освітнього процесу, а це, у свою чергу, дає змогу максимально враховувати його індивідуальні інтереси та цілі, підвищувати мотивацію пізнавальної діяльності, забезпечувати усвідомлення особистої відповідальності за результати.

Організація освітнього процесу на суб'єктно-діалоговій основі передбачає зміну його провідної цілі. Нею стає не передача певної інформації з навчального предмета, а обмін думками, особистісними духовними цінностями, етичними нормами, що сприяє формуванню в кожного майбутнього фахівця початкової освіти індивідуальної системи життєвих ідеалів, власної світоглядно-ціннісної позиції.

Зазначимо, що протягом життя в ціннісній системі людини відбуваються суттєві зміни, вона постійно оновлюється та вдосконалюється. Незважаючи на це, саме система особистих цінностей виконує для людини роль деякого усталеного стрижня, який забезпечує цілісність і спадкоємність у її особистісному розвитку, адекватну адаптацію до умов життєдіяльності в суспільстві, яке постійно змінюється. Виходячи з такої позиції, кожний викладач повинен впливати на своїх вихованців таким чином, щоб їх ціннісні системи відповідали загальнолюдським цінностям та відрізнялися водночас достатньою усталеністю та високою гнучкістю.

Безперечно, цінності не можна закласти автоматично у свідомість молодої особи, вони є результатом її власної внутрішньої активності. Правильно організований освітній процес стимулює цю активність, допомагає особистості набути досвіду толерантного ставлення до думок чи позицій

інших людей. Педагогічний діалог на основі ціннісного обміну дає можливість створити сприятливий психологічний мікроклімат у колективі, коли кожний його учасник відчуває себе самодостатньою особистістю, яка має право на помилку, не бояться щиро висловлювати свої думки. У процесі такого діалогу викладач не намагається шукати недоліки у відповідях студентів, а стимулює їх самостійний пізнавальний пошук, виступає зацікавленим помічником в організації їх всебічного вдосконалення.

Маємо зазначити, що визначено лише одну з умов процесу формування освітніх цінностей майбутніх фахівців початкової освіти у контексті вимог суспільства до освіти.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, можна зробити такі ***висновки***.

В умовах прискореної трансформації суспільства важливо визначити ті освітні цінності, які сприятимуть забезпеченню можливості найбільш повної самореалізації кожної особистості в усіх сферах життєдіяльності.

Передбачається, що реалізація зазначених освітніх цінностей матиме вагомі наслідки на двох рівнях. По-перше, трансформація на гуманістично-ціннісній основі освіти, яка виступає вагомим компонентом загальної соціальної системи, позитивно впливатиме на процес подальшого розвитку суспільства взагалі. По-друге, опанування майбутніми фахівцями початкової освіти актуальних освітніх цінностей сприятиме усвідомленню ними того факту, що подальший стан суспільства та людства в цілому великою мірою залежить від індивідуальних зусиль кожного окремого представника, його прагнення поєднати ці зусилля із зусиллями інших людей на шляху розбудови загального майбутнього, готовності до відкритого діалогу з іншими людьми в усіх сферах життєдіяльності, сприйняття світу як цілісної відкритої системи.

У подальших наукових розвідках плануємо розглянути соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти як освітні цінності, які сприятимуть гармонізації відносин між людьми та довкіллям.

Література

1. Ананьїн В.О. Ціннісні засади освіти сучасного українського суспільства [Електронний ресурс] / В.О. Ананьїн, О.О. Пучков. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2011_SV/Gileyasp/F33_doc.pdf.

2. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М. : Московский псих.-соц. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЕК”, 2000. – 272 с.

3. Безбородих С.М. Аксіологічний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи / С.М. Безбородих // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 4 (215). – С. 124–129.

4. Гайсанов К.Р. Ценности в структуре начального образования / К.Р. Гасанов // Наука і освіта. – 2011. – № 4. – С. 84–87.

5. Гилюн О.В. Студент початку XXI століття: особливості ціннісних орієнтацій та соціальних норм [Електронний ресурс] / О.В. Гилюн. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Staptp/2010_45/files/ST45_28.pdf.

6. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Станіславівна Єрмакова. – О., 2003. – 266 с.

7. Зязюн І. Молодь на шляхах свободи й демократії / І. Зязюн // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 6–9.

8. Іванюк І. Формування в учнів зарубіжної школи системи ціннісних орієнтацій / І. Іванюк // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 20–23.

9. Іванюк І. Ціннісні орієнтації у світлі концепцій інтеркультурної освіти / І. Іванюк // Шлях освіта. – 1997. – № 1. – С. 26–27.

10. Клінцова М. До проблеми формування професійно-педагогічних цінностей у структурі особистості майбутнього фахівця / Марія Клінцова // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 2. – С. 40–47.

11. Кочурова Л.Г. Формирование гуманистических ценностей у студентов вуза в процессе обучения : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01/ Кочурова Лариса Геннадьевна. – Киров, 2007. – 199 с.

12. Кудусова А.Ш. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Кудусова Аліє Шухріївна. – К., 2005. – 301 с.

13. Лопухіна Т. Формування суб'єктивної системи цінностей майбутніх педагогів у контексті гуманітарних наук / Т. Лопухіна // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ, 2010. – Спецвип. 4. – Ч. 2. – С. 130–136.

14. Постникова Н.И. Формирование гуманистической направленности личности будущего учителя в условиях ориентации его в ценностях педагогической деятельности (На материале дисциплин педагогического цикла) : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Ивановна Постникова. – Челябинск, 1999. – 251 с.

15. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М., 2003. – 192 с.

16. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 12–18.

17. Тараненко І.Г. Демократичні цінності у процесі становлення громадянина / І.Г. Тараненко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (4). – С. 150–155.

18. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н.О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Т.Г. Шевченка ; Х. : Каравела, 2006. – 300 с.

19. Тушева В.В. Цінності у структурі професійної культури вчителя [Електронний ресурс] / В.В. Тушева. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2010_1/Tush.pdf.

20. Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти / М. Форбек // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 28–33.

21. Чуватова Н.Е. Педагогические ценности как основа профессионализма личности учителя : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01/ Надежда Евгеньевна Чуватова. – Саранск, 2007. – 172 с.

КУЛЕШОВА В.В.

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "НЕПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА"

На сьогодні у зв'язку з необхідністю переходу країни на наступний шлях розвитку й використання наукових досягнень у реальному секторі економіки важливого значення набуває підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповіда-

льних, які вільно володіють своєю професією, орієнтуються в суміжних галузях знань, здатні до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної й професійної мобільності. А тому й виникає необхідність пошуку нових підходів до якісної зміни стану всієї системи інженерно-педагогічної освіти.

Забезпечити побудову й створити умови для еволюційного вирощування нової генерації високоосвічених професіоналів у галузі інженерно-педагогічної освіти, здатних реалізувати стійкий динамічний розвиток економіки й проривний розвиток різних галузей практики на основі освітніх технологій, фахівців, для яких установка на саморозвиток, професійну майстерність, формування індивідуального стилю діяльності є пріоритетними упродовж усього життя, покликана модернізована система інженерно-педагогічної освіти.

Цілеспрямоване формування готовності випускника вищого інженерно-педагогічного навчального закладу до професійної діяльності може здійснюватися різними шляхами, серед яких учені виділяють реструктуризацію змісту, методичного й технологічного забезпечення основної професійної освітньої програми шляхом уведення в неї додаткових дисциплін або додаткового циклу дисциплін, орієнтованих на професійно-творчий розвиток студентів, а також у разі потреби "комбінації" основної й додаткової програм (В. Мануйлов, І. Федоров) в умовах неперервної освіти, тобто розробку й реалізацію інтегрованої системи навчання, під якою розуміється система навчання, що дає змогу в неперервному освітньому процесі реалізовувати освітні програми різного рівня в постійній єдності теоретичної й практичної професійної підготовки (Н. Ларіонов, А. Поспєлов, Ю. Чаплигін).

Аналіз теорії й практики неперервної освіти за кордоном (С. Алфьоров, А. Бєляєва, О. Вербицький, Б. Гершунський, В. Єрмоленко, М. Кларін, О. Новіков, Г. Сорокоумова та ін.) показав наявність двох підсистем неперервної професійної освіти: формальної професійної освіти, що реалізує підвищення рівня освіти в стаціонарних освітніх закладах (неперервність "по вертикалі"), і "трансформації кваліфікації", спрямованої на підвищення кваліфікації, розширення профілю, перекваліфікацію на базі наявної професії (спеціальності) або набуття нової (додаткової) професії (спеціальності) без урахування попереднього професійного досвіду в ході професійної підготовки (неперервність "по горизонталі").

Професійно-особистісний розвиток фахівця, готового до професійної діяльності, відбувається в обох напрямах – по вертикалі й по горизонталі – і включає довузівський, вузівський і післявузівський етапи. На першому етапі відбувається ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю, виявляються мотивації, здібності, особисті якості, схильність до професії, що обирається. Вузівський етап включає професійне й особистісне входження в реальну діяльність; розвиток функціонально-рольової готовності до неї; формування й корегування професійно-ціннісних орієнтацій, мотивацій, якостей, властивостей особистості, що сприяють успішній діяльнос-

ті; становлення та розвиток професійної свідомості й самосвідомості. Післявузівський етап передбачає розвиток індивідуально-професійного потенціалу фахівця, його творчості й індивідуальності в діяльності; удосконалення особистості професіонала.

Проблемам неперервної освіти присвячені праці С. Архангельського, А. Владиславлєва, В. Зінченка, В. Кременя, Ю. Кулюткіна, В. Онушкіна та ін.

У дослідженнях проблем підвищення рівня професійної кваліфікації фахівців висвітлено такі аспекти: методологічні основи неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Козаков, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник); порівняльний аналіз ступеневої освіти в Україні та за кордоном (Т. Кошманова, Л. Пуховська, М. Лещенко); єдність теорії та практики в професійній підготовці вчителя (А. Бойко, В. Краєвський, О. Пєхота); розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти (В. Семиченко, Л. Сігаєва).

Вивченню проблем неперервної освіти як системи, що розвивається, і як чинника розвитку людини на різних етапах її життєвого шляху присвячено праці А. Асмолова, І. Бестужева-Лади, С. Вершловського, А. Владиславлєва, В. Зинченка, В. Онушкіна, В. Серікова, В. Сластьоніна, В. Шадрікова, В. Шукшунова та ін.

Мета статті – проаналізувати погляди учених щодо сутності та можливостей неперервної педагогічної освіти; викласти основні положення дослідження.

Освіта є сьогодні однією з найважливіших сфер людської діяльності. Досягнення в цій галузі стали основою грандіозних соціально-економічних, науково-технічних і технологічних перетворень.

У зв’язку із цим набуває актуальності інженерно-педагогічна освіта.

Теоретичною основою неперервної інженерно-педагогічної освіти є педагогічна наука, її можливості забезпечити неперервність навчання людини на різних вікових стадіях протягом усього його життя. Педагогічна практика і її наукове забезпечення тісно пов’язані із соціально-економічними процесами, що відбивають насущні й перспективні потреби розвитку суб’єктів діяльності на всіх рівнях – від окремої особистості та групи людей до держави в цілому. Розглядаючи створення й розвиток теорії неперервної інженерно-педагогічної освіти, варто сказати про те, що в її основі лежить ідея підпорядкування системи освіти в цілому завданням розвитку людства.

У минулому сторіччі в зарубіжній педагогічній літературі поступово посилюється й усвідомлюється необхідність неперервної освіти для більшості населення розвинутих країн. Неперервність освіти визнається західною педагогічною громадськістю як провідний принцип його розвитку. В основі програм неперервної освіти в новоєвропейській й американській редакціях лежить орієнтація на розвиток окремих людей і забезпечення цього розвитку за рахунок ліквідації різних обмежень: організаційних, вікових, соціальних.

Для реалізації принципу неперервності необхідно виконати такі вимоги:

– початкова освіта повинна призначатися не тільки для дітей, а й для дорослих будь-якого віку;

– метою середньої освіти має стати не стільки забезпечення можливості вступу молодих людей до вищих навчальних закладів, скільки підготовка їх до активної трудової діяльності;

– вища освіта повинна стати доступною для людей будь-якого віку, бути різноманітною й досягатися різними шляхами тощо.

А. Владиславлєв слідом за дослідниками Європи запропонував розглядати неперервну освіту як спосіб формування різнобічно розвинутої особистості.

Як функціональні характеристики неперервної освіти ним були визначені:

– *компенсаторна,* що дає змогу дорослим поповнити те, що було упущено раніше (через систему вечірніх шкіл, вищих навчальних закладів);

– *адаптації,* що дає можливість індивідам пристосовуватися до світу, що швидко змінюється (через додаткове навчання нових професій і спеціальностей, підвищення кваліфікації працівників);

– *розвивальна,* спрямована на неперервне збагачення творчого потенціалу особистості (через систему післядипломної освіти фахівців) [1, с. 21–22].

Важливо відзначити, що педагогічна наука вперше розглянула неперервну освіту не тільки як освіту дорослих, а й як освіту особистості впродовж життя, особливу увагу приділила наступності дошкільної, шкільної, вузівської й післявузівської освіти. Так, А. Владиславлєв до структури розглянутої системи включає не тільки освіту дорослих, а й дитячу освіту, зокрема, базову (дошкільні та шкільні установи, денні відділення ПТНЗ, ВНЗ й аспірантура) і додаткову (гуртки, студії, секції, лекторії для молоді). Науковець розглядає зміст навчання для кожної із запропонованих форм неперервної освіти [2, с. 18, 34]. У низці інших праць учених, що звернулися до педагогічних проблем неперервної освіти, також відображено ключові позиції нового напряму в педагогічній думці [3; 6].

Ідея неперервності в освіті (освіта через усе життя) була вперше висунута на Заході, проте вітчизняна педагогіка на початковому етапі розробки цієї проблематики була поставлена перед фактом створення власної концепції неперервної освіти.

Надамо характеристику основним положенням, що є значущими для подальшого дослідження. Педагогічна система формування професійних умінь і якостей фахівців в умовах неперервної освіти націлена на оволодіння ними комплексом різнорідних інтегрованих професійних знань, умінь і якостей, що розширюють діапазон їхньої професійної діяльності. Стрижневими ідеями проектування системи є: неперервність, системність, інтеграція й диференціація різних її елементів; паралельність реалізації різних видів освіти, багаторівневість професійних освітніх програм, додатковість базової й післядипломної освіти та маневреність професійних освітніх програм, що передбачає їхню орієнтацію на постійну мінливу діяльність.

Із цих позицій процес формування у фахівців професійних умінь і якостей набуває характеру ефективної педагогічної системи, якщо: цілі й завдання педагогічного процесу спрямовані на забезпечення його відповідності потребам особистості в саморозвитку та об'єктивним вимогам суспільства до професійних умінь і якостей фахівців, готових до професійної діяльності.

Теоретичні й методологічні засади неперервної освіти:

– системно-функціональний підхід, що дає змогу визначити структуру, етапи, функції й принципи проектування педагогічної системи формування професійних умінь та якостей, що необхідні фахівцеві для успішної реалізації професійної діяльності (у навчальному закладі або на виробництві);

– особистісно-діяльнісний підхід, спрямований на формування фахівців, що володіють високим рівнем професійної компетентності, загальної й професійної культури та інтелектуального розвитку, готових до активної професійної діяльності;

– інтегративний підхід, що дає змогу гармонізувати зміст базової й додаткової підготовки майбутнього фахівця з метою формування в нього готовності до професійної діяльності;

– диференційований підхід, що враховує освітні потреби фахівців і сприяє підвищенню їхньої творчої й пізнавальної активності, формуванню потреби в саморозвитку, а також стійкої позитивної мотивації до професійної діяльності.

Педагогічна система функціонує й регулюється на основі загальнонаукових педагогічних (системності, неперервності, індивідуальності в навчанні та вихованні, інтеграції й диференціації різних елементів системи неперервної освіти, саморозвитку педагогічної системи) і специфічних (гнучкості й динамічності, неперервності, наступності та додатковості, багаторівневості, варіативності, демократизму) принципів.

Як механізм формування професійних умінь і якостей фахівця, готового до професійної діяльності, розглядається процес, що реалізується в системі неперервної освіти трьома основними етапами: орієнтаційно-теоретичний, формувальний і перетворювальний. На кожному з них відповідно до завдань, змісту й особливостей реалізується комплекс педагогічних засобів управління формуванням професійних умінь та якостей (розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення й готовності до професійної діяльності; актуалізація потреби в особистісному та професійному саморозвитку, у заняттях технічною й науковою творчістю із застосуванням освітніх маршрутів; засвоєння та розвиток ключових професійних компетенцій).

Особливої уваги, на наш погляд, потребує система підвищення кваліфікації, як у межах освітнього процесу, так і на виробництві.

Система підвищення кваліфікації має вміщувати в себе: підвищення кваліфікації викладачів системи ПТО та майстрів виробничого навчання; підвищення кваліфікації викладачів УІПА, підвищення кваліфікації викладачів вищих інженерно-педагогічних, технічних навчальних закладів за програмою IGIP, навчання в магістратурі за специфічними категоріями ви-

кладачів системи ПТО і ВНЗ (“Педагогіка вищої школи”, “Управління навчальним закладом”), навчання в аспірантурі із захистом кандидатських дисертацій у спеціалізованих вчених радах.

Проаналізуємо ідеї науковців щодо розкриття сутності неперервної педагогічної освіти.

Ускладнення уявлень про сутність і мету неперервної освіти вимагають систематизації й упорядкування досягнутих результатів на основі певних принципів. Предметом обговорення педагогів-теоретиків стали такі категорії, як: мета, сутність, принципи, закономірності розвитку, структурно-функціональна організація системи неперервної освіти, стратегії стимулювання індивідів для підвищення їхньої кваліфікації.

Однак не розглядалася сутність неперервної інженерно-педагогічної освіти. Отже, виникає необхідність у ретроспективному аналізі теоретичних поглядів науковців з метою виявлення спільного й відмінного в системі неперервної освіти та відповідно інженерно-педагогічної освіти.

Зупинимося більш докладно на загальнотеоретичних поглядах О. Аббасової й А. Владиславлєва, оскільки вони є значущими для нашого розуміння найважливіших підходів до системи неперервної інженерно-педагогічної освіти викладачів технічних дисциплін. Вони розглядаються неперервну освіту і як концептуальну ідею, що визначає спосіб життя людини, і як предмет конкретного наукового дослідження, і як об’єкт управління складною організаційною структурою. Автори солідаризуються з позицією комісії ЮНЕСКО, відповідно до якої загальне й професійне навчання людини – це частина життєвого процесу, а не підготовка до життя. Отже, мета неперервної освіти полягає в проникненні загальної освіти в професійну й навпаки.

Визначення системи неперервної освіти розглядається з двох точок зору – структурної й особистісної. В одному випадку це взаємозв’язок базової й додаткової освіти, в іншому – систематична й цілеспрямована діяльність з набуття та вдосконалення знань, умінь і навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти.

Як принципи, що визначають функціонування й зміст системи, виділено такі:

– *цілеспрямованість* у навчанні й вихованні (не будь-яке знання є освітою, а лише усвідомлена діяльність з різнобічного розвитку особистості);

– *індивідуалізація* навчання, що передбачає розвиток творчого потенціалу особистості;

– *неперервність,* що означає послідовність прагнень особистості й відповідний їм “ланцюжок”, систему установ;

– *системність,* що вимагає сумісності, наступності різних форм і освітніх рівнів, змісту навчання й додаткових способів розвитку та перепідготовки фахівців.

Важливим є те, що в ряді досліджень розглядається поступальний розвиток творчого потенціалу особистості. *Неперервність* розглядається цими дослідниками як один з головних принципів сучасної освіти, що із

цього погляду визначається як *"єдиний цілісний процес",* тому що у загальному вигляді ідея неперервної освіти відображає назрілу суспільну потребу в упорядкуванні вертикальної структури освітнього процесу і його перетворення новими елементами. Послідовно просуваючись його висхідними щаблями, людина повинна не тільки освоїти прогресивний досвід, але й знайти здатність до його збагачення власним внеском. Поступальний розвиток творчого потенціалу особистості – головне в ідеї неперервної освіти. Існуюча освітня практика передбачає такий розвиток особистості тільки в період попередньої трудової діяльності [6, с. 5].

Орієнтація цієї групи дослідників на розвиток особистісного потенціалу в системі неперервної освіти визначила й вибір принципів, що відповідають цій ідеї, а саме: *неперервності, поступальності, плановості, інтегративності, наступності* й *самоосвіти* [6, с. 78–94]. Реалізація цих принципів, на їхню думку, можлива тільки при створенні єдиної системи неперервної освіти, забезпеченні державою необхідних і достатніх умов для її здійснення.

Розуміючи всю складність цієї проблеми, Б. Гершунський і З. Малькова запропонували виділити в системі неперервної освіти чотири блоки, що дають змогу реалізувати їх у єдності, раціонально розподіляючи ресурси кожного з них:

– державна освіта, що включає традиційні компоненти системи неперервної освіти;

– суспільна (неформальна та самоосвіта, що включає й дозвіллєву діяльність) освіта;

– державна й суспільна система профорієнтації й профвідбору;

– система педагогічної освіти, підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогічних кадрів [4].

На наш погляд, це доцільно врахувати при розробці системи неперервної інженерно-педагогічної освіти викладачів технічних дисциплін.

Науковці пропонують розглядати неперервну освіту як "механізм розширеного духовного виробництва, що покликано забезпечувати постійне освоєння людьми нової економічної, суспільно-політичної, наукової, технічної інформації, зростання їх інтелектуального й культурного рівня" [5, с. 71]. У зв'язку із цим можна констатувати, що якщо для особистості неперервна освіта постає як комплекс змісту, засобів і процесів розвитку, то для суспільства в цілому вона є специфічною сферою державної політики із забезпечення сприятливих, а в ідеалі – оптимальних, умов загального й професійного розвитку кожної людини.

Єдність цільової спрямованості неперервної освіти як педагогічної системи й конкретних завдань у кожній її ланці повинна, на думку дослідників, сполучатися із самостійністю й розмаїтістю типів навчальних закладів, різноманітних педагогічних технологій, форм державно-суспільного управління.

Одне з найбільш широких трактувань поняття "неперервна освіта" дав Д. Кідд:

1) неперервна освіта не тільки узагальнює освітні ідеї минулого, а й відповідає поглядам великих діячів освіти та виховання всіх народів;

2) це ключ до ефективної й успішної відповіді на приголомшливі соціальні зміни;

3) може активно сприяти зростанню суспільного впливу (влади) освіти;

4) може змінити деякі соціальні сторони способу життя людей, виправити деяку непослідовність сучасного життя;

5) буде сприяти взаєморозумінню всіх членів освітнього співтовариства;

6) може привести до того, що професія викладача стане найбільш значущою, тому що неперервна освіта дає ключ до економічного й соціального успіху;

7) це невід'ємна частина планування освіти тощо.

Висновки. Як бачимо, поняття "неперервна освіта" повинно підкреслювати постійне, цілеспрямоване, творче відновлення й розвиток людини в "цілісній педагогічній системі", що створює умови для поліпшення діяльності людини й особистісного вдосконалення через оволодіння новітніми досягненнями науки та власної пошукової активності. Спираючись на психолого-педагогічні джерела, можна констатувати, що неперервна освіта характеризується як процес формування й розвитку усвідомленої потреби людини в професійній діяльності. Усі ці позиції мають бути враховані при розробці теоретичних засад системи неперервної інженерно-педагогічної освіти викладачів технічних дисциплін.

Література

1. Жуков В.И. Российское образование: проблемы и перспективы развития / В.И. Жуков. – М., 1998.

2. Жураковский В. Высшая школа на рубеже веков / В. Жураковский, В. Приходько, И. Федоров // Высшее образование в России. – 1999. – № 2.

3. Сластенин В.А. Антропологический принцип педагогического образования / В.А. Сластенин // Индивидуальность в современном мире. – Смоленск, 1995.

4. Ильин Г.Л. Теоретические основы проектирования образования : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Г.Л. Ильин. – Казань, 1995.

5. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М. : НИИ теории и истории педагогики, 1991.

6. Griffin M.P. The teacher – artist / M.P. Griffin // The education digest. – 1989. – Vol. 54. – № 8.

ЛЕВЧЕНКО Я.Е.

АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема спрямованості особистості у психолого-педагогічній науці є нагальною, актуальною і водночас досить суперечливою, неоднозначною. У психолого-педагогічних працях відсутня єдина визначеність щодо розуміння суті, змісту, форм виявлення, функцій, властивостей спрямованості особистості, а також питань її класифікації й типологізації, що зумовило неоднакове розуміння взаємозв'язку і співвідношення загальної й

професійної спрямованості особистості. Невизначеність у розумінні суті спрямованості особистості відповідно спричинила появу різних наукових поглядів на її зміст і структуру.

Проблемою дослідження структури спрямованості особистості займались М. Буланова-Топоркова, С. Гончаренко, К. Дрозденко, Ю. Забродін, Е. Зеєр, І. Ісаєв, О. Ковальов, І. Кузьменко, М. Левітов, Г. Луков, А. Маркова, В. Мерлін, О. Міщенко, Е. Моносзон, К. Платонов, А. Петровський, С. Рубінштейн, П. Рудик, А. Сейтешев, В. Семиченко, В. Сластьонін, Б. Сосновський, Є. Шиянов та інші відомі психологи й педагоги.

Одні науковці до спрямованості зараховують потреби, інтереси й ідеали, а також настанови і тенденції (С. Рубінштейн). Інші – компонентами спрямованості вважають ідеали, потреби й інтереси, світогляд, переконання (М. Левітов, В. Мерлін, П. Рудик). Своя точка зору в дослідників, які до структури спрямованості особистості відносять потяги, бажання, інтереси і нахили (Г. Луков, К. Платонов).

Цікавим є підхід до визначення структурних компонентів спрямованості особистості, запропонований Ю. Забродіним і Б. Сосновським [2]. Науковці розрізняють поняття "спрямованість особистості" і "спрямованість діяльності", а тому в структурі спрямованості виокремлюють такі рівні:

– ієрархізована і динамічна система потреб, мотивів, зв'язків між ними, що не лінійна, є індивідуально-психологічною особливістю людини (це не окремі мотиви, потреби, а їхні цілісні структури);

– множинно підпорядковані системи цілей і завдань суб'єкта;

– відповідна двом попереднім ієрархія діяльності суб'єкта (вибір, реалізація і розвиток як оформлюють систему вчинків, стиль поведінки, етапи життя);

– широка система об'єктивних і суб'єктних проявів психіки, до складу якої входить психологічна структура діяльності, поведінки, свідомості, переживань, самосвідомості, характеру, сенсу.

Зміст спрямованості особистості, на думку вчених, можна розглядати через тріаду "мотив – сенс – цінність". При цьому змістовна суть спрямованості являє собою різноманітні психологічні категорії і розглядається або як умовна вертикаль "потреба – мотив – цінність – ідеал", яка визначає зміст спрямованості особистості, або як вектор "мотив – мета", у якому виявляється спрямованість особистості (Б. Ломов, А. Петровський).

Психолого-педагогічній науці відомі підходи, згідно з якими структурні компоненти спрямованості особистості класифікують певним чином (О. Новиков, К. Платонов). Так, наприклад, їх можна розподілити на дві групи, пов'язані з:

1) поглядами, підґрунтям яких є свідомість: світогляд та його компоненти (цінності, ідеали, життєві принципи, ціннісні орієнтації);

2) спонуканнями, в основу яких покладено активність: потяги, бажання, інтереси, схильності, пориви, прагнення.

Існують наукові підходи, відповідно до яких зі структури спрямованості особистості вилучається світогляд, або зазначається, що "світогляд особистості являє собою ядро її спрямованості" (М. Левітов, Н. Менчинська, А. Сейтешев).

У структурі спрямованості особистості відокремлюється змістовний (пізнавальна, моральна, професійна, естетична, політична, ідеологічна спрямованість), мотиваційно-елементний (принципи, погляди, переконання, ідеали, настанови, потреби, мотиви, інтереси, бажання) та функціонально-діяльнісний (гностична, організаційна, комунікативна, стимулювально-регуляційна, контрольно-оцінювальна) компоненти (С. Коптякова).

Науковець В. Семиченко в підході до розуміння структури спрямованості особистості розглядає особистісний та процесуальний компоненти [4]. До особистісного належать потреби, бажання, інтереси, ідеали, переконання, світогляд, самооцінка, ціннісні орієнтації людини тощо. Чинниками процесуального компонента виступають: когнітивний компонент (наявність знань у певній сфері, прагнення їх поповнити, потреба в самопізнанні і саморозвитку відповідно до вимог цієї сфери діяльності), емоційно-оцінний (позитивне ставлення до певного виду діяльності), поведінковий (активність в оволодінні відповідним видом діяльності). Саме цей підхід було взято за основу при визначенні структурних компонентів професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Мета статті – дослідити структурні компоненти, форми виявлення і функції загальної спрямованості особистості.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми структури і змісту спрямованості особистості ми дійшли таких висновків:

– у науковій літературі ще не склався єдиний підхід, який би дав змогу однозначно визначити компоненти спрямованості особистості. Вчені часто ототожнюють поняття "структурні компоненти", "форми виявлення" та "показники" спрямованості особистості;

– чинниками спрямованості є все те, що спроможне привернути увагу людини, спонукати до дії, переживати за її якісні та кількісні характеристики, ґрунтовно підходити до справи та визначати перспективи її розвитку (переконання, світогляд, прагнення, мотиви, інтереси, ідеали, наміри, схильності, потреби, ціннісні орієнтації, бажання, покликання тощо);

– усі структурні компоненти логічно тісно пов'язані між собою, проте в науковій літературі немає визначеності щодо їхнього взаємозв'язку; у працях вчених структура спрямованості особистості розкривається, як правило, через перерахування її компонентів, без встановлення їхньої єдності, взаємовпливу та динамічного взаємозв'язку;

– учені часто ототожнюють поняття "потреба", "мотив", "інтерес" тощо; нечіткість уявлень про ці дефініції в науковій літературі зумовлює появу суперечностей і суперечливих поглядів.

Водночас узагальнюючий аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дав можливість у ієрархічній послідовності виявити й охарактеризувати ті *структурні компоненти спрямованості особистості*, які ще

називають її формами і визнаються більшістю дослідників (О. Новиков, К. Платонов, А. Сейтешев):

– *потяги* – найпримітивніша форма, що виявляється через переживання невизначеної, недиференційованої, слабко усвідомленої потреби (найчастіше – біологічної); за якісною характеристикою – невизначені;

– *потреби* – стан потреб організму, індивіда, особистості в будь-чому, необхідному для їхнього нормального існування; за якісною характеристикою – життєві, ціннісні, постійні;

– *мотиви* – внутрішня стійка психологічна причина поведінки та дій людини;

– *бажання* – вища форма детермінації, коли бажане вже усвідомлюється людиною як те, до чого вона прагне, як об'єкт бажання; це усвідомлена спонука (мотив) і задоволення конкретної потреби свідомими діями, діяльністю; за якісною характеристикою – непостійні, інтуїтивні;

– *наміри* – результат чіткого усвідомлення потреби, умов, необхідних для її здійснення, засобів, котрі необхідно застосувати; свідоме бажання, готовність що-небудь зробити;

– *інтереси* – емоційно підкріплена увага або спрямованість на предмет, явище, що має в основному пізнавальний характер, емоційно забарвлений прояв пізнавальної потреби; форма спонуки (мотиву) до мотивованої діяльності, що відрізняється проявом пізнавальних потреб і зосередженням уваги на певному предметі, явищі; за якісною характеристикою – ціннісні, вибіркові;

– *схильності* – схильність до певної діяльності, надання їй переваги порівняно з іншими видами діяльності. Поняття "інтерес" і "схильність" тісно пов'язані: схильність – реалізація інтересу в певній діяльності; форма, що охоплює інтереси, вольові зусилля, прагнення задовольнити їх у своїй діяльності; інтереси плюс спонукання до дії, діяльності;

– *пориви* – сильні, миттєві прояви будь-яких почуттів, що супроводжуються спонуканням зробити що-небудь; емоційно сильно забарвлені, короткочасні, інтенсивно виявлені;

– *прагнення* – спонукання (мотиви), добре усвідомлені, виявляються зусиллями щодо досягнення мети; довготривалі, чітко усвідомлювані за метою з виявленими вольовими зусиллями і стійким емоційним станом; бажання й готовність діяти певним чином;

– *переконання* – найвища форма спрямованості особистості, до структури якої входить світогляд і прагнення до його реалізації у своїй діяльності; найвищий рівень розвитку особистості, котрий підпорядковує собі процесуально її пізнавальні, емоційні, вольові властивості, що змістовно є її ідейністю;

– *світогляд* – формується під соціальним впливом і виявляється в системі поглядів й уявлень індивіда про світ (навколишні явища, природу, суспільство, людство, себе, своє місце й роль у світі), в його загальному ставленні до дійсності і в життєвих цілях; має величезний життєвий сенс,

впливає на норми поведінки людини, на ставлення до праці, до інших людей, на характер життєвих прагнень, на її буття, смаки, інтереси тощо;

– *цінності* – є компонентами світогляду, котрі визначаються як явища і предмети матеріального чи духовного характеру, що мають позитивну значущість, здатні задовольнити будь-які потреби людини (індивідуальні цінності), соціальних груп, класів, суспільства (соціальні цінності), слугувати їхнім інтересам і цілям;

– *ціннісні орієнтації* – один із компонентів цінностей, котрий є вибірковим ставленням людини до матеріальних і духовних цінностей, що виявляється в її поведінці, діяльності;

– *ідеали* – ієрархічно вища форма спрямованості, котра є компонентом цінностей; кінцева мета індивідуальних спрямувань; образ досконалості будь-чого, будь-кого; найвища мета, що визначає прагнення, поведінку, діяльність людини, групи, класу або всього суспільства;

– *життєва позиція* – компонент ціннісних орієнтацій, котрий виявляється через ціннісні орієнтації, що визначають найстійкіші мотиви діяльності; охоплює життєві принципи особистості – систему норм поведінки, діяльності (моральних, естетичних тощо).

Аналіз наукової літератури з проблеми структури і змісту спрямованості особистості дає підстави стверджувати, що її структурні компоненти (форми) виконують такі основні *функції*, як: прогностично-спрямувальна, прогностично-передбачувальна, орієнтаційна, ціннісно-орієнтаційна, розвивально-виховна, спонукальна, енергетична, дозувальна, регулювальна, селективна, корекційна, цілеутворювальна, сенсоутворювальна, гностична (Ю. Верхова, В. Семиченко).

Характеризуючи спрямованість особистості як психолого-педагогічну проблему в цілому, не можна обійти питання її загальних *показників,* серед яких у науковій психолого-педагогічній літературі Л. Железняк, Г. Луков, К. Платонов виокремлюють такі основні [1; 3]:

– *ідейність* особистості як високий рівень суспільної спрямованості, у якій виявляється моральний склад людини; рівень спрямованості визначає її суспільну значущість, адже він визначається суспільною значущістю цілей (Г. Луков, К. Платонов);

– *широта* спрямованості – обсяг різноманітних інтересів, потреб, мотивів і цілей, котрі людина висуває у своїй діяльності (Г. Луков, К. Платонов);

– *інтенсивність* спрямованості визначається ступенем усвідомлення людиною потреб, мотивів, цілей; інтенсивність спрямованості пов’язана з її емоційною забарвленістю (Г. Луков, К. Платонов);

– *стійкість* спрямованості – постійність світогляду й ідеалів, інтересів і потреб, схильностей і життєвих намірів за їхньої відносної гнучкості й рухомості; стійкість спрямованості особистості характеризується її тривалістю в часі (Г. Луков, К. Платонов);

– *дієвість* спрямованості особистості пов’язана з активними бажаннями й намірами, з наполегливістю особистості в досягненні поставлених

цілей; вона визначає активність реалізації цілей спрямованості в діяльності (Г. Луков, К. Платонов);

– *цілісність, монолітність* спрямованості – відсутність суперечностей, що не підлягають розв'язанню, між далекими й близькими життєвими цілями людини, мотивами, потребами у структурі спрямованості особистості (Л. Железняк);

– *суперечливість* спрямованості – суттєві суперечливі моменти, суперечності між близькими й далекими цілями, різноманітними потребами і мотивами, коли близькі цілі не відповідають далеким (Л. Железняк).

Багато уваги в психолого-педагогічній літературі приділяється питанню класифікації видів спрямованості особистості. Спроби її типологізувати здійснили такі науковці, як Б. Ананьєв, Л. Божович, Б. Братусь, Б. Додонов, О. Леонтьєв, Є. Мартинова, Е. Никиреєв, К. Платонов, Н. Рейнвальд та ін. Проте досі відсутня загальноприйнята класифікація видів спрямованості. Не існує на сьогодні й універсальних критеріїв її типологізації.

Найпоширенішими є класифікації, де за основу взято ставлення особистості: ставлення людини до суспільства, ідеології, праці, інших людей, власної діяльності визначається як основне (Б. Ананьєв); основним видам ставлення відповідають три види спрямованості (особиста, суспільна, ділова), котрі визначаються особистісними, колективістськими, діловими групами мотивів (Л. Божович). Розподіл мотивів на ті, що розуміються, та реально діючі є основою виокремлення двох аспектів спрямованості: когнітивного і поведінкового (О. Леонтьєв). Поняття "емоційна спрямованість особистості" пов'язане з особливими переживаннями, цінними для особистості, і характеризує прагнення до задоволення певних потреб (Б. Додонов).

Щодо питань класифікації і типологізації спрямованості особистості науковець В. Семиченко зазначає, що спрямованість, по-перше, може бути класифікована за принципом активності. Цей прийом особливо поширений у науковій школі психоаналізу, де стверджується, що кожній людині притаманні дві тенденції (два інстинкти), котрі визначають її життєву спрямованість: прагнення до життя, активності, самотворення ("лібідо") та прагнення до смерті, пасивності, саморуйнування ("мортидо"). Вважається, що домінування тієї чи іншої тенденції й визначає відповідну спрямованість людини: конструктивну або деструктивну [4].

За типами мотиваційних комплексів можна визначити тип спрямованості особистості. При цьому будь-який мотиваційний комплекс посідає керувальне або підпорядковане місце у структурі спрямованості особистості (Н. Ткачова). Якщо в основу класифікації покласти критерій сприйняття індивідом групи, то можна говорити про індивідуалістичну, колективістську, прагматичну спрямованість. Ставлення людини до інших людей, суспільства, самої себе стає основою для гуманістичного, егоїстичного, депресивного, суїцидального типів спрямованості особистості. Ставлення людини до професійної діяльності визначає професійну спрямованість особистості (Г. Швальова).

Можна класифікувати спрямованість й за ступенем усвідомленості її структурних елементів: свідома (бажання, мотиви, потреби, інтереси, схильності, переконання, ідеали, світогляд) й несвідома (настанови й потяги).

Розрізняють види спрямованості й за об'єктом або змістом діяльності, котрі в окремої людини стають реальними мотивами її активності, визначають сенс її життя (професія, наука, мистецтво тощо; бажання залишити слід в історії; сім'я, діти; слава, пошана, влада тощо). Така спрямованість може розглядатися як емоційно забарвлене позитивне ставлення людини до певного виду або сфери діяльності. За цим критерієм виокремлюють ігрову, навчальну, трудову, комунікативну спрямованість, відносно самостійні види предметної спрямованості (математична, лінгвістична, літературна, біологічна тощо), професійну спрямованість (інженерну, артистичну, педагогічну тощо).

Відсутність загальноприйнятої класифікації видів спрямованості особистості, а також універсальних критеріїв її типологізації, у свою чергу, сприяла тому, що неоднаково розуміють у психолого-педагогічній науці питання співвідношення й взаємозв'язку загальної і професійної спрямованості особистості.

Висновки. Якщо загальну спрямованість особистості відносити до професійної, то професійна спрямованість має у своєму складі, модифікує, суттєво трансформує загальну спрямованість. Професійну спрямованість називають формою виявлення загальної спрямованості особистості у сфері певної діяльності і самовизначення. Проте в нашому дослідженні приєднуємося до розуміння професійної спрямованості особистості як різновиду її загальної спрямованості, адже загальна спрямованість є системним елементом вищого порядку, котра охоплює окремі її види. Розуміючи професійну спрямованість особистості як вид її загальної спрямованості, вважаємо доцільним дослідити питання її суті, змісту й структури, форм виявлення і функцій професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Література

1. Железняк Л.Ф. Проблема направленности личности в советской психологии / Л.Ф. Железняк // Вопросы психологии. – 1972. – № 5. – С. 157–161.

2. Забродин Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 100–106.

3. Луков Г.Д. Психология / Г.Д. Луков, К.К. Платонов. – М. : Воениздат, 1964. – 344 с.

4. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль "Направленность". (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В.А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

ЛИСАК Н.О.

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі зумовлює потребу в зміні його сутнісної характеристики – взаємодії викладача й студентів, що потребує іншої його організації.

Аналіз досліджень переконує, що вдосконалення вищої освіти здійснюється за такими напрямами:

– теоретичне обґрунтування культурологічного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі, визначення потенційних можливостей освітнього процесу у формуванні педагогічної культури фахівця (В. Гриньова, Г. Звездунова, Т. Кригіна, М. Рудь);

– уточнення суті професійно-педагогічної спрямованості, професійно-педагогічної успішності, готовності педагога до інноваційної діяльності (І. Алексеєнко, Є. Єрофеєва, Е. Фірстова та ін.);

– визначення психолого-педагогічних умов становлення особистісно-професійної індивідуальності майбутнього вчителя (Н. Борисенко, С. Гільманов, В. Тартинських, А. Трещев, Ю. Хлопков та ін.).

Однак, як показав аналіз праць науковців, не розглядається повною мірою проблема педагогічної взаємодії між викладачами та студентами у вищих навчальних закладах, що має бути закладено в основу особистісно орієнтованого навчання при підготовці майбутніх фахівців.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття “педагогічна взаємодія”.

У зв’язку із цим актуальним стає розгляд особливостей організації взаємодії викладача й студентів в умовах змін освітнього процесу вищого навчального закладу. Насамперед, звернемося до поняття “взаємодія”.

У науковій літературі запропоновано велику кількість визначень цього поняття. Більш загальний характер мають визначення філософської й соціологічної спрямованості.

Взаємодія як філософська категорія відображає досить широке коло процесів навколишньої дійсності, за допомогою яких реалізуються причинно-наслідкові зв’язки на всіх рівнях розвитку матерії, відбувається обмін між сторонами, що взаємодіють, їхня взаємна зміна [1]. У кожний певний відрізок часу характер цих процесів не залишається незмінним і набуває форми то сприяння (співробітництва), то протидії (боротьби), які виступають у єдності й взаємозумовленості. Взаємодія являє собою вид безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв’язку. Відносини розглядаються як передумова, умова й результат взаємодії.

У найбільш широкому значенні взаємодія людини з іншими людьми – це особливий тип зв’язку, відносин, що передбачає взаємні впливи сторін, взаємні впливи й зміни. Особа відокремлює своє “Я” від інших, щоб потім сполучати його з іншими “Я”, але вже на більш високому якіс-

ному рівні. У результаті такого становлення вона формується як суб'єкт, але не перестає при цьому бути об'єктом.

Виявлено, що взаємодія з педагогами як цілеспрямоване, спеціально організоване, найбільш систематичне може істотно впливати на ставлення учнів до людей, життя, діяльності, себе. Взаємодія впливає на педагогів, учнів у міру їх власної особистісної активності. У свою чергу, особистісна активність виявляється тоді, коли у взаємодії знаходять своє відбиття інтереси, потреби, очікування осіб, які взаємодіють, тобто коли взаємодія конструюється й організується як актуальне, своєчасне та особистісно значуще для тих, хто взаємодіє.

Аналіз праць, присвячених різним аспектам взаємодії викладача й студентів (Г. Акопов, Н. Крилова, В. Ляудис, В. Кан-Калик та ін.) показав, що специфічність вищої школи в питанні взаємодії викладачів і студентів полягає в тому, що протиставлення в навчанні суб'єкта знання (хто вчить) і суб'єкта незнання (того, кого навчають), що є природним і позитивним для дитячого віку, не придатне для тих вікових періодів, коли людина виявляється особливо чутливою до оцінювання своїх можливостей, зокрема, професійних. У ВНЗ чинник "свідомість" того, кого навчають, зрозумілий, природний у школі, все частіше сполучається із чинником співробітництва того, хто навчає, і хто навчається.

У сучасних умовах взаємодія викладача й студентів повинна бути зорієнтована на побудову суб'єкт-суб'єктних відносин. Це можливо у випадку переходу до діалогічного спілкування, заснованого на емоційній відкритості, довірі, прийнятті іншого як цінності у свій внутрішній світ.

Педагогічна взаємодія викладача з групою студентів має певні часові рамки, вона обмежена тривалістю навчального заняття, плануючи яке, педагог визначає майбутнє навчання зі студентами.

Педагогічна взаємодія – це певною мірою змушене спілкування і для педагога, і для студентів. Викладач не вибирає собі студентів, а працює з тими, хто вступив до вищого навчального закладу. Аналогічно й студенти не мають можливості вибирати собі викладачів. Отже, педагог і студент просто "приречені" на спілкування. Студент живе своїм звичайним і природним життям, практично не відповідає за характер спілкування з педагогом і його результати. Викладач, на відміну від студента, працює, а спілкування – це істотна складова його професіоналізму.

На думку В.А. Кан-Каліка, педагог повинен бути ініціатором, лідером в управлінні спілкуванням і в цілому навчально-виховним процесом. Для цього вчений радить звернути увагу на оперативність початку контакту, формування почуття "ми", введення особистісних аспектів у взаємодію з тими, кого навчають, демонстрацію власного розташування до групи тих, кого навчають, показ яскравих цілей діяльності, передачу тим, кого навчають, розуміння викладачем їхнього внутрішнього стану, організацію контакту з усією групою в цілому, зміну негативних стереотипів щодо окремих учнів.

Проблема організації педагогічної взаємодії набуває особливої актуальності в сучасних умовах інноваційних змін, коли все частіше постає питання про нові методологічні, концептуальні положення й стратегії освіти, які забезпечували б рух у бік гуманізації освіти. Стає очевидним, що без заміщення однобічного впливу на учнів, що використовується в авторитарній педагогіці, взаємодією рівноправних суб'єктів навчання неможлива реалізація гуманістичної парадигми в освіті. Так, Ю. Сенько підкреслює, що необхідно радикальне відновлення, насамперед, у логіку навчального процесу. Навчальний предмет, на його думку, не мета, але привід і умова взаємодії безпосередніх учасників педагогічного процесу.

Спілкування – це суб'єкт-суб'єктна взаємодія й, на думку М. Кагана, є такою лише доти, поки суб'єкт зберігає свою суб'єктивність у взаєминах з іншими суб'єктами, а останні орієнтуються на свого партнера як на партнера по спільній діяльності, тобто як на суб'єкта, а не як на об'єкт. Цим спілкування як специфічний вид людської діяльності відрізняється від різного роду дій і операцій, проведених суб'єктом з об'єктом, а також від комунікації, де інформація передається від відправника до одержувача [2].

М. Каган розуміє спілкування як взаємодію суб'єктів. У ролі суб'єкта може виступати як окрема особистість, так і соціальна група, тому спілкування, на думку вченого, необхідно розглядати як взаємодію всіляких суб'єктів. М. Каган виділяє чотири основних види спілкування: спілкування з реальним партнером, спілкування з ілюзорним партнером, спілкування з партнером, якого уявляють, спілкування партнерів, які є уявними. А. Лобанов виділяє три аспекти спілкування, які дають змогу більш чітко структурувати цей процес:

– комунікативний, що включає обмін інформацією;

– інтерактивний, що передбачає організацію взаємодії;

– перцептивний процес, сприйняття й формування образу іншої людини й установлення взаємодії.

Між партнерами по спілкуванню завжди існують певні взаємини. У певний момент в осіб, які спілкуються, з'являється певна потреба як "передумова всякої діяльності" [3].

Ця потреба пов'язана з тією або іншою стороною життєдіяльності людини як індивіда, як суб'єкта будь-якої діяльності і як особистості. Оскільки спілкування діалогічне за своєю природою, у кожному з його актів беруть участь дві сторони. На основі інтерпретації інформації змінюються взаємини сторін, що спілкуються, тобто предмет спілкування.

Змінені взаємини мотивують людей до подальшого спілкування, тому що з'являються нові незадоволені потреби. Акти спілкування змінюватимуть один одного, поки потреба не буде задоволена, або спілкування не буде перервано з будь-якої іншої причини.

Мета спілкування – це те, заради чого в людини виникає цей вид активності, а саме: навчання й виховання, узгодження дій у спільній діяльності, встановлення взаємин тощо. Мета людського спілкування – задоволення не тільки біологічних потреб, а й багатьох інших: соціальних, культур-

них, пізнавальних, творчих, потреб інтелектуального росту, морального й професійного розвитку тощо. Досягнення цілей спілкування сприяє задоволенню біологічних і соціальних потреб людини.

Зміст спілкування – це інформація, передана при контактах людей: знання про світ, набутий досвід, навички, уміння. Це можуть бути відомості про внутрішній мотиваційний стан, про наявні потреби й розрахунок на участь партнера в їхньому задоволенні. Спілкування багатопредметне й різноманітне за своїм внутрішнім змістом. Пізнати можна, лише аналізуючи предмет спілкування, – те, із приводу чого воно відбувається.

Р. Немов констатує, що змістовна сторона спілкування може бути подана як сукупність матеріальної, когнітивної, кондиційної, мотиваційної й діяльнісної складових:

– при матеріальному спілкуванні люди обмінюються предметами й продуктами діяльності, які слугують засобом задоволення їхніх потреб і умовою їхнього індивідуального розвитку;

– при когнітивному спілкуванні відбувається обмін знаннями, навичками, уміннями. Це важливий чинник інтелектуального розвитку й формування наукового світогляду;

– під кондиційним спілкуванням розуміється взаємний вплив людей, що розраховано на те, щоб привести одне одного в певний фізичний або психічний стан. Таке спілкування створює стан психологічної готовності до навчання, формулює установки для оптимізації інших видів спілкування й тим самим сприяє інтелектуальному та особистісному розвитку людини;

– при мотиваційному спілкуванні здійснюється передача одне одному спонукань, установок, готовності до дій у певному напрямі, що приводить до формування установок до дій, актуалізації потреб. Виступаючи джерелом додаткової енергії, мотиваційне спілкування дає змогу набути нових інтересів, мотивів й цілей діяльності;

– діяльнісне спілкування пов’язане з різними видами трудової, пізнавальної або навчальної діяльності й слугує способом передачі інформації, розширює кругозір, розвиває здібності людини. У процесі такого спілкування здійснюється міжособистісний обмін діями, операціями, навичками й уміннями, що збагачує та вдосконалює діяльність людини [4].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дав нам змогу зробити висновок про актуальність проблеми організації взаємодії суб’єктів освітнього процесу в умовах вищого навчального закладу.

Підходи до розуміння організації взаємодії викладачів і студентів нами розглянуто на основах концепції розвивальної взаємодії (Н. Радіонова) [8]. Відповідно до цієї концепції, взаємодія суб’єктів освітнього процесу – це явище багатоаспектне:

– соціальне – характеризується реалізацією об’єктивно існуючих зв’язків педагогів і учнів з навколишнім світом, один з одним;

– психологічне – характеризується процесами взаєморозуміння, співпереживання, співучасті;

– педагогічне – процеси, що спеціально організовані, суспільно значущі, цілеспрямовані, у результаті яких позитивно перетворюються учасники взаємодії, процес та умови його “розгортання”.

Взаємодія суб’єктів освітнього процесу може бути подана як цілісна, відкрита система, що розвивається та має внутрішню й зовнішню структуру, зв’язки, функції та за певних умов стає розвивальною стосовно всіх учасників взаємодії. Ця система містить у собі суб’єктний, змістовно-цільовий, організаційний і результативний компоненти. Її відкритість забезпечується зв’язками з іншими системами: педагогічними, соціальними. Взаємодія як цілісність виконує перетворювальні, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні й комунікативні функції.

Взаємодія суб’єктів освітнього процесу являє собою одночасно:

1) особливий тип зв’язків, відносин, що характеризує процеси взаємного впливу й зміни педагогів і учнів (суб’єктно-суб’єктний, “на рівних”; суб’єктно-об’єктний, “керівництво”; становище педагогів і учнів як того, хто веде, і того, кого ведуть);

2) процес їх діяльнісного й особистісного “обміну”, у результаті чого відбувається взаємне збагачення та перетворення педагогів і учнів (практичний “обмін” охоплює реальні дії педагогів і учнів; духовно-інформаційний – обмін ідеями, думками, почуттями, інтересами тощо, всім тим, що є надбанням внутрішнього світу осіб, які взаємодіють), тобто це зміст взаємодії;

3) специфічну форму організації їхньої діяльності, що передбачає об’єднання зусиль у впливі на загальний предмет діяльності. При цьому спілкування є не тільки атрибутом, необхідною стороною діяльності, а й способом реалізації потреби суб’єктів одне в одному. Таким чином, можна виділити такі способи обміну: взаємозалежна діяльність, спільна діяльність, функціонально-рольове й міжособистісне спілкування. Модель взаємодії характеризується трьома параметрами:

– тип взаємозв’язку;
– зміст обміну;
– спосіб обміну.

Висновки. Таким чином, взаємодія суб’єктів освітнього процесу – це цілісність, що виступає одночасно як єдність протилежних типів взаємозв’язку (суб’єкт-суб’єктного, суб’єкт-об’єктного), протилежних типів змісту обміну (духовних і практичного), протилежних способів обміну (діяльності й спілкування). Кожна з “площин” розгляду взаємодії (тип взаємозв’язку, зміст обміну, спосіб обміну) задає певний простір для відповідних протилежностей, а перетинання площин – простір можливостей для взаємодії суб’єктів освітнього процесу. У цьому просторі можливі різні варіанти взаємодії, кожний з яких характеризується своїм особливим сполученням змісту обміну, способу обміну і типу взаємозв’язку.

Вважаємо за необхідне провести спеціальне дослідження з метою виявити особливості взаємодії між викладачами та студентами в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 453 с.
2. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологи / Н.Н. Суртаева. – Москва ; Омск,1997. – 25 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 117 с.
4. Немов Р.С. Социально-психологические основы эффективности групповой деятельности : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Р.С. Немов. – М., 1982. – 365 с.
5. Практическая психология для преподавателей. – М. : Филинъ, 1997. – 328 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара, 1994. – 147 с.
7. Коротаева Е.В. Вопросы теории и практики педагогики взаимодействия / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2000. – 115 с.
8. Батракова И.С. Проектирование педагогических дисциплин в содержании высшего педагогического образования / И.С. Батракова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина // Педагогика в вузе как учебный предмет. – СПб. : Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 7–22.

ЛЮБЧЕНКО О.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОНФЛІКТОЛОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГІЧНО-ДИСКУСІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Соціально-економічні перетворення в Україні, орієнтація її на інтеграцію з європейськими країнами та інтернаціональний характер ділових відносин у різних сферах діяльності людини визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти і вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. У Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національній доктрині розвитку освіти наголошено на необхідності забезпечення високої якості професійної освіти, конкурентоспроможності та мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Виникає необхідність пошуку нових моделей і підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, економічного профілю, від якості знань і умінь яких значною мірою залежить економічний розвиток нашої країни. За таких умов переосмислення змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців економічного профілю, спрямування її на врахування сучасних соціально-економічних реалій має важливе загальнодержавне значення. Без реалізації в навчальному процесі вищої школи діалогічно-дискусійних технологій досягти зазначеного не можливо.

Наукові дослідження проблем діалогу та діалогічності надзвичайно різноаспектні. Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюють Г. Балл, І. Зязюн, Л. Крамущенко, С. Макаренко, В. Ляудіс, Г. Сагач, В. Семиченко, Т. Шепеленко та ін. Психологічні аспекти діалогічної взаємодії розкривають О. Бодальов, А. Добрович, О. Ковальов та ін. Рефлексивні можливості діалогу в становленні особистості розкрито Ю. Кулюткіним, Г. Сухобською, С. Степановим та ін. Проте, не зважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених діалогі-

зації педагогічного процесу, у вищій школі і сьогодні превалює монологічна форма організації педагогічного процесу.

Метою статті є обґрунтування доцільності впровадження діалогічно-дискусійних технологій навчання у процес формування конфліктологічних умінь майбутніх економістів. Згідно з метою поставлено завдання: обґрунтувати доцільність діалогізації освітнього процесу у вищій школі; визначити позиції викладача в навчальному діалозі; розкрити технологію організації діалогу в навчанні; висвітлити сутність ряду діалогічно-дискусійних технологій навчання у процесі формування конфліктологічних умінь майбутніх економістів.

Істотною складовою професійної підготовки фахівців економічного профілю є їх конфліктологічна освіта, адже їх професійна діяльність значною мірою пов'язана з професійним і особистісним спілкуванням, вмінням долати конфлікти, здатністю до саморегуляції, самоконтролю, саморозвитку, організаційної діяльності, творчого вирішення професійних завдань.

Для майбутнього економіста завжди актуальні проблеми, пов'язані як з міжособистісними конфліктами, що виникають у колективі між окремими працівниками і малими соціальними групами, так і конфліктами ширшого соціального аспекту, зокрема трудовими – страйками. Тому майбутній фахівець повинен мати певні уявлення про конфлікти, способи поведінки при їх виникненні. На жаль, більшість людей не вміють знаходити ефективний вихід з них. Крім того, як тільки виникає конфлікт, а він завжди пов'язаний з емоціями, людина починає відчувати дискомфорт, напруження, які можуть призвести до стресових ситуацій.

Представники різних шкіл управління, у тому числі прибічники "людських стосунків", вважали, що конфлікт – ознака неефективної організації та поганого управління. У наш час вчені та практики управління, психологи частіше схиляються до думки, що деякі конфлікти, навіть у найефективніших організаціях, при найкращих відносинах, можливі і навіть бажані.

Конфлікти виникають в усіх сферах життя. Проте на особливу увагу заслуговують ті, що виникають у робочих групах, в організаціях, фірмах.

В умовах ринку, де загострюються відносини партнерів, стикаються інтереси багатьох підприємців, надзвичайно зростає актуальність знань про те, як поводити себе в передконфліктній, конфліктній і післяконфліктній ситуації і, насамперед, як не довести існуючі суперечності до тупикової ситуації, як керувати конфліктами.

Навчальна дисципліна "Конфліктологія" ставить за мету розкрити питання щодо сутності, структури конфлікту, природи виникнення конфліктів, етапів конфліктної ситуації, способів урегулювання конфліктів, стратегій поведінки в конфлікті, ролі менеджера в конфлікті та ін., сприяти пізнанню студентами рівня конфліктності, власного стилю конфліктних взаємодій, надати знання, які допоможуть зрозуміти причину і структуру конфлікту, а також озброїти студента прийомами і навичками поведінки в складних соціально-психологічних ситуаціях. Адже знати правила конфлі-

кту, уміти ними користуватись – це мати дієвий важіль в управлінні собою у відносинах з партнерами та іншими людьми. Упевнені, що провідними технологіями, які можуть допомогти у вирішенні завдань зазначеної навчальної дисципліни, є діалогічно-дискусійні.

Вибір діалогічно-дискусійних технологій навчання зумовлений трансформацією навчального процесу у співнавчання, взаємонавчання, де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання.

Застосування діалогу вважаємо необхідною умовою ефективної комунікації, одержання зворотного зв'язку для коригування дій студентів. Власне діалог надає кожному студенту можливість висловитися й виласти свою думку: "...у двоголосому слові, в репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують" [2, с. 7]. Діалог надає студенту можливість моделювати власні судження, індивідуальний стиль комунікативної діяльності, способи самовираження через цю діяльність, відчути себе рівноправним співучасником різноманітної комунікативної діяльності. Саме діалог трансформує навчання у сферу інтерсуб'єктивності, коли набуття знань виступає як соціально значущий феномен, який сприяє утвердженню "комунікативної зрілості" (Ю. Габермас) спільного проживання індивідів, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці).

Діалогізація освітнього процесу потребує адекватного залучення до цього процесу особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків) суб'єктів комунікації, ґрунтує на системі різних форм співробітництва. Вдаючись до їх упровадження, важливим є дотримання певної послідовності й динаміки дій: від максимальної допомоги педагога студентам під час виконання навчальних завдань та поступового зростання їх власної активності до повної саморегуляції в навчанні та появи відносин партнерства між ними.

Враховуємо основні функції навчального діалогу: передача інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства адекватними засобами, в результаті чого й формується певний світогляд; регулювання відносин, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі "діалогу із самим собою"; "реалізація можливостей комплексного виховного впливу" [3, с. 77]; рівноправне, апріорі безумовне прийняття викладачем студента як цінності й орієнтація на його індивідуальну неповторність, що зумовлює взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісне збагачення.

Віддаючи переваги діалогу перед монологом, ми зіставили їх можливості (за результатами досліджень С. Макаренко, О. Пометун, М. Савчина, Т. Шепеленко) і зробили висновки, що діалогічна форма розвиває в студентів активність, самостійність, дух змагання, власні переконання; може мати низький тактичний ефект, але високу стратегічну результативність; вимагає певного терміну для проведення, але справляє значний психологічний ефект; сприяє усуненню бар'єрів комунікації; стимулює контакти в системі "викладач – студент", "студент – студент" (для порівняння: кіль-

кість контактів становить, відповідно, 21,2% і 78,8%, а коефіцієнт навчальних контактів дорівнює 0,836 [4, с. 160]). Монологічна форма комунікативного впливу формує пасивних споживачів інформації; досягає високого тактичного ефекту при досить низькій стратегічній результативності, здатна ситуативно змінювати поведінку, "включати" певні мотиви, проте не впливає на глибинні мотиви-смисли, не розвиває відповідні особистісні якості та ін.; справляє короткочасний психологічний ефект переважно в межах конкретної соціальної ситуації, коли викладач має психологічну перевагу в статусі, поінформованості, праві на ініціативу, творчість, саморегуляцію, самовираження; має значну ймовірність виникнення комунікативних бар'єрів; забезпечує здебільшого контакти в системі "викладач – студент" (для порівняння: кількість контактів становить, відповідно, 77,1% і 22,9%) [4, с. 159].

Діалог – ланцюг реплік, які породжуються у процесі комунікації двох або декількох осіб. Репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція лунає у відповідь. Викладач має займати в діалозі позицію співрозмовника, який не тільки визнає право кожного студента як партнера в спілкуванні, а і сприяє збереженню самостійності у його судженнях; реалізовує суб'єкт-суб'єктні відносини, стимулюючи двобічну активність у взаємодії; забезпечує єдність співрозмовників, знаходячи спільне поле взаємодії, створюючи почуття "ми"; орієнтуючись на відповіді співрозмовника, продовжує його думки; непомітно й ненав'язливо формує етичне в поведінці й спілкуванні студентів, розвиває їх смак до слова, жесту, міміки, інтонації. Викладач стає відкритим для нового комунікативного досвіду. Зміна психологічної позиції педагога приводить до зміни статусу студента. Вони стають партнерами, мають право на критику та помилки, на власне ставлення до діяльності.

Отже, побудова навчального процесу на основі діалогу як найбільш прийнятної форми для організації продуктивних, особистісних, професійно-спрямованих контактів викладача й студентів виступає необхідною умовою реалізації особистісного підходу у формуванні в майбутніх економістів професійно-конфліктологічних умінь.

Важливого значення у процесі формування в майбутніх економістів професійно-конфліктологічних умінь надаємо: *диспуту та дискусії.*

Дискусійні методи (групова дискусія, аналіз випадків із практики, аналіз сконструйованих ситуацій тощо) – це організоване обговорення різноманітних проблем, що може надати цим проблемам більшої значущості, викликати пізнавальний інтерес. Вони допомагають набути навичок спілкування, тренують критичне мислення. У практиці метод дискусій реалізується у двох основних формах: обговорення конкретних ситуацій (Н. Богомолова, Л. Петровська) і аналіз актуальних, спонтанних процесів міжособистісної взаємодії в групі. В першому випадку предметом аналізу виступають різноманітні ситуації професійного спілкування, переважно проблемно-конфліктного типу. Такий аналіз дає кожному учаснику змогу співвіднести власне бачення ситуації і способів її вирішення із поглядами ін-

ших учасників, що сприяє розширенню уявлень про ситуацію і можливі варіанти виходу з неї. В процесі обговорення також відбувається формування особливого дослідницького ставлення до власного спілкування, розвиваються уміння рефлексивного аналізу ситуації та прийняття рішень.

Об'єктом обговорення постають спеціально сформульовані проблеми, випадки з практики, динаміка групових подій. Їх розвивальний ефект полягає в тому, що дискусія, наприклад, сприяє з'ясуванню кожним студентом власної позиції, мотивів і можливостей у міжособистісному спілкуванні, розвиває ініціативу, комунікативні якості й уміння користуватися своїм інтелектом, поглиблює розуміння мотивів, цілей і стратегій поведінки, удосконалює вміння імпровізувати, діяти за межами передбачуваного, долати прихильність до усталених зразків, страх перед невідомим, невпевненість у собі.

Назвемо форми дискусії, передбачені дослідженням: *круглий стіл* (бесіда, у якій беруть участь п'ять – шість студентів, що обмінюються думками між собою або з "аудиторією"); *засідання експертної групи* ("панельна дискусія", до якої залучають 4–6 студентів із призначеним головуючим. Спочатку вони обговорюють проблему між собою, потім презентують вироблену позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді); *форум* (обговорення, у якому "експертна група" обмінюється думками з "аудиторією"); *симпозіум* (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд. Після цього відповідають на запитання аудиторії); *дебати* (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці. Після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своєї позиції тощо); *судове засідання* (обговорення, що імітує судовий розгляд справи); *розмовні ("буз") групи* (група називається "буз" – "гудіння", тому що передбачає "гудіння" в аудиторії; надає можливість висловлення власних поглядів і переконань, аргументованого заперечення, спростування хибної позиції опонента, формування логіки й доказовості суджень, стислості й точності викладу, обстоювання своєї думки, творчого співробітництва). "*Мозковий штурм"* – це тип дискусії, що сприяє творчому вирішенню проблеми. Передбачає вислуховування ідей без обговорення: перед групою ставиться дискусійне питання, і учасники відповідають на нього. Запропоновані відповіді фіксуються (у короткій формі). Викладач або член групи проводить дискусію відповідно до таких правил: вітає будь-які висловлені ідеї, записуючи кожну; прислухається до ідей усіх учасників, не зосереджуючись на найбільш активних; не дає учасникам змоги ухвалювати, коментувати, а також критикувати будь-які ідеї, якими б смішними та безглуздими вони не здавалися; використовує ті ідеї, що вже виникли, для генерації нових; підтримує невимушену атмосферу; підбиває підсумки дискусії [1].

Для проведення дискусії викладач має володіти сукупністю методичних прийомів: мати такий запас знань, який би сприяв розгортанню дискусії і відповідав її тривалості; бути спроможним за допомогою запитань

забезпечити всебічний аналіз проблеми, не допускати переходу дискусії в русло іншої проблеми або перетворення дискусії в діалог кількох найбільш активних студентів (або окремих студентів і педагога), забезпечити широку й активну участь усіх студентів групи; тримати у полі зору хибні судження студентів щодо предмета дискусії та залучати майбутніх педагогів до їх обговорення й знаходження правильної відповіді, слідкувати за тим, щоб предметом аналізу було саме судження, а не студент, який його висунув, порівнювати різні погляди та залучати студентів до їх активного й усебічного аналізу; робити узагальнені висновки після закінчення дискусії, узагальнювати результати колективного обговорення, підводити студентів до конструктивного висновку, оцінювати внесок кожного учасника в хід дискусії, ставити завдання для самостійного вивчення.

Вміло проведена дискусія дає студентам можливість відкрити для себе не лише нові знання, зокрема конфліктологічні, а й удосконалити комунікативні вміння та вміння рефлексивного слухання. Через невміння викладача управляти ходом дискусії можуть виникнути образи, посилиться напруження, з'явиться відчуття розчарування ("для чого це потрібно?"), поглибитися нерозуміння суперечливого питання.

Вищезазначені технології є найбільш оптимальними для висловлення власних поглядів і переконань, аргументованого заперечення, спростування хибної позиції опонента, формування логіки й доказовості суджень, стислості й точності викладу, обстоювання своєї думки, творчого співробітництва, стимулювання толерантності. Вимагають створення рефлексивної атмосфери, яка заохочує до виникнення нових ідей, способів комунікативної діяльності.

Комплексне застосування різних форм проведення групових дискусій дає змогу ефективно розв'язувати ряд питань: формувати у майбутніх економістів уміння аналізувати управлінські ситуації, розвивати вербальні та невербальні комунікативні вміння, розширювати поле усвідомлення можливих способів спілкування в різних ситуаціях ділової взаємодії, формування вміння слухати, доводити погляди, відстоювати власні позиції, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії. Вивчення механізмів групової дискусії показало її необхідність для активізації міжособистісних процесів у різних сферах.

Висновки. Підсумовуючи, вважаємо, що формування професійно-конфлікто-логічних умінь майбутніх економістів буде ефективним за умови впровадження у процес навчання сукупності вищезазначених діалогічно-дискусійних технологій навчання.

Література

1. Андреев В.И. Мозговой штурм – диалог с деструктивно отнесенной оценкой / В.И. Андреев // Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань : Казан. ун-т, 1988. – С. 170–174.

2. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Зазуліна. – К., 2000. – 19 с.

3. Салацька Н.М. Сутність діалогу як методу навчання та виховання / Н.М. Салацька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко та ін. – К. ; Запоріжжя : Фінвей, 2002. – Вип. 22. – С. 75–77.

4. Шепеленко Т.Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету / Т.Л. Шепеленко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко та ін. – К. ; Запоріжжя : Фінвей, 2002. – Вип. 22. – С. 158–163.

МАЛЬНЄВА О.В.

СТРУКТУРА Й ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сучасні дослідження професійно-етичної культури спираються на методологію системного, культурологічного й аксіологічного підходів. Системний підхід дає змогу розглянути об'єкт у його цілісності. Особлива увага приділяється зв'язкам і відношенням між елементами системи. Культурологічний підхід розглядає педагогічні явища, педагогічну діяльність на широкому тлі соціуму як сукупність культурних компонентів. Культурологічний підхід передбачає створення умов для реалізації сутнісних, творчих сил особистості в культурі й дає можливість побачити професійно-етичну культуру як механізм збереження та передачі етичної спадщини. Аксіологічний підхід розкриває культуру як діяльність щодо створення цінностей і зміст культури визначає як систему цінностей.

Мета статті – розглянути структуру й зміст професійно-етичної культури майбутнього вчителя.

Поняття "культура" трактується широко. На повсякденному рівні культура розуміється як зразок, на який повинні рівнятися люди. Культуру також ототожнюють з освіченістю й інтелігентністю, кваліфікують як певну якість особистості. На теоретичному рівні культура розглядається як специфічна характеристика суспільства, що виражає досягнутий людством рівень історичного розвитку, зумовлений ставленням людини до природи й суспільства. Інше розуміння культури – культура як соціально-прогресивна творча діяльність людства в усіх сферах буття й свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредмечуваня (створення цінностей, норм, знакових систем тощо) і розпредмечування (освоєння культурної спадщини), спрямована на перетворення дійсності й багатства людської історії на внутрішнє багатство особистості; на всіляке виявлення й розвиток сутнісних сил людини. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, характеристика рівня розвитку суспільства й конкретної людини, творча діяльність зі створення, збереження, освоєння й передачі цінностей – це деякі основні визначення терміна "культура".

З розвитком тієї або іншої професії формуються професійні норми, правила, вимоги стосовно представників цієї сфери діяльності [1]. Ці вимоги містять у собі й необхідні знання, уміння, навички, і певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності, що

відбивається в змісті професійної культури, яка являє собою ступінь оволодіння цими нормами.

Складовою професійної культури є етична культура, у якій закріплені моральні вимоги до особистості фахівця. Професійно-етична культура поліфункціональна. Професійно-етична культура педагога є єдністю процесу створення професійно-етичних цінностей і процесу освоєння цінностей (виконує аксіологічну функцію). Професійно-етична культура педагога являє собою систему професійно-етичних якостей, що є регулятором соціально-педагогічних відносин (виконує регулювальну функцію). Професійно-етична культура педагога виконує й нормативну функцію. Як у загальній етичній культурі, так і в професійно-етичній існують найпростіші уявлення про те, які повинні бути зафіксовані норми в професійно-етичних кодексах, що підлягають неухильному виконанню.

Професійно-етична культура педагога реалізує й виховну функцію через формування якостей особистості, через спосіб життя педагога та всіх учасників професійної взаємодії. Існує два шари прояву моральних регуляторів професійних відносин. Перший дає про себе знати на рівні зовнішньої етичної культури поведінки, що виявляється, наприклад, в етикетній увічливості, тактовності, другий виявляється на рівні глибинного внутрішнього розуміння моральних категорій і уявлень, що перейшли в переконання, наприклад, уявлення про добро й зло, професійний борг. Осмислені, прийняті етичні категорії, що перейшли в переконання, становлять внутрішню професійно-етичну культуру.

Професійно-етична культура особистості являє собою систему професійно важливих моральних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями особистості. Неодмінною умовою успішної реалізації професійно-етичної культури є володіння технологією професійної взаємодії й спілкування. Об’єктивними показниками наявності професійно-етичної культури можуть бути й певні якості особистості, і поведінки, узгоджена з вимогами професійно-етичного кодексу.

Ми виділили такі компоненти професійно-етичної культури педагога як складової професійно-педагогічної культури.

1. Аксіологічний компонент, що розкриває професійно-етичну культуру педагога як володіння сукупністю педагогічних цінностей, створених людиною впродовж століть. Як педагогічні цінності виступають наявні й значущі для суспільства, окремої педагогічної системи або конкретної людини позитивно оцінювані інформаційні категорії, інтелектуальні та моральні явища, дії, стани, факти. Педагогічні цінності можна розглядати як своєрідні життєві професійні цінності. Це психолого-педагогічні знання, розвинуте педагогічне мислення, педагогічний такт і педагогічна рефлексія, педагогічна імпровізація, педагогічна етика, культура мови педагога тощо.

2. Технологічний компонент професійно-етичної культури педагога як спосіб соціально-педагогічної діяльності. У процесі цієї діяльності зберігаються, реалізуються й розвиваються та транслюються професійно-

етичні цінності за допомогою різних способів діяльності, що становлять технологію професійно-етичної культури. Технологічний компонент професійно-етичної культури педагога розкриває шляхи здійснення соціально-педагогічної діяльності, способи задоволення потреби того, кого навчають, у спілкуванні, одержанні нової інформації, передачі й присвоєнні накопиченого досвіду.

3. Творчий компонент професійно-етичної культури педагога як прояв у рамках, окреслених мораллю педагогічної творчості. Цінності педагогічної діяльності, технологія їх втілення стають фактором формування особистості лише в умовах моральної діяльності. Педагогічна діяльність має творчу природу. Творчість у професійно-етичній культурі педагога виявляється в гнучкості, варіативності, спритності, сміливості й нетрадиційності рішень і поведінки в професійній взаємодії, а також у критичному розгляді нового, оцінюванні його через ознаки моральних норм. Для оволодіння професійно-педагогічною культурою необхідне усвідомлення творчої природи педагогічної діяльності. Творчість є невід'ємною складовою педагогічної діяльності.

4. Особистісний компонент, що розкриває професійно-етичну культуру педагога як специфічний спосіб реалізації індивідуально-сутнісних особливостей людини. Під індивідуально-сутнісними особливостями розуміються потреби, здібності, інтереси, соціальний досвід особистості, міру соціальної активності людини, її індивідуальне трактування морально-етичних правил, припустимих у нормативному полі.

Розглянемо докладніше вказані вище компоненти професійно-етичної культури педагога.

Аксіологічний компонент розкриває професійно-етичну культуру як сукупність важливих етичних цінностей. Аксіологічний компонент у структурі професійно-етичної культури є системоутворювальним. Етичні цінності становлять зміст внутрішньої моральної культури педагога.

Педагогічні цінності – це ті особливості педагогічної діяльності, які не тільки дають змогу задовольняти потреби педагога, а й слугують орієнтиром його соціальної й професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей.

Гуманістичні цінності, альтруїстичний імператив є основним у системі педагогічних цінностей педагога. У найбільш загальному й основному виді моральні норми закріплені в професійно-етичному кодексі. В ієрархії педагогічних цінностей найбільш високий ранг мають етично значущі "цінності-якості", оскільки саме в них виявляються сутнісні індивідуально-професійні характеристики педагога. Ці якості виявляються похідними від рівня розвитку цілої низки здібностей: прогностичних, комунікативних, креативних, емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних. Серед таких якостей: товариськість, доброзичливість, тактовність, толерантність, справедливість, прагнення зрозуміти інших, допитливість, прагнення до самовдосконалення в особистісному й професійному планах, упевненість у собі, своїх знаннях і діях, цілях та принципах діяльності, принциповість, рішу-

чість, почуття міри, творча активність. Діяльність педагога – це зона довіри між людьми, шлях до взаєморозуміння, взаємодопомога, взаємовідповідальність, тому дуже важлива в такому спілкуванні тактовність – уміння відчувати межу, за якої в результаті наших слів або дій починається незаслужена образа. Нав'язливість, настирливість, зарозумілий дидантизм, навіть якщо вони викликані найкращими спонуканнями, призводять до негативної реакції. Почуття міри, що дає змогу виявити повагу до достоїнства учня й разом з тим виявити власне достоїнство, – це справжня тактовність.

Толерантність (або терпимість) – здатність зрозуміти й вибачати недоліки навколишніх, приймаючи людей такими, які вони є, – одне з першорядних вимог до педагога [2]. Специфіка педагогічної діяльності й гуманістичні цінності професії передбачають терпиме ставлення до людей різних соціальних верств і культур, різних віросповідань та політичних поглядів. Доброзичливість дає змогу не тільки схилити до себе учня, допомогти йому розкритися, виявити свої позитивні якості, а й допомагає створити атмосферу доброзичливості та взаємної турботи в соціумі. Справедливість у діяльності педагога передбачає об'єктивність в оцінюванні знань й аналізі ситуацій. Об'єктивно сприймаючи учня, професіонал бачить не тільки його достоїнства й недоліки, але і його можливості для вирішення індивідуально-особистісних проблем. Прагнення зрозуміти інших, допитливість, небайдуже ставлення до особистості учня, його життєвої ситуації, особливостей його характеру й мислення є одним з факторів, що роблять діяльність учителя більш осмисленою та результативною, дають змогу збирати й аналізувати дорогоцінний досвід практичної діяльності, визначають шляхи професійного вдосконалення.

Товариськість передбачає вміння прихилити до себе, зацікавити, є умовою встановлення контактів з учнями й колегами по роботі. Цьому також сприяє володіння мистецтвом вербального (за допомогою мови) і невербального (за допомогою міміки, жестів, зовнішнього вигляду) спілкування. Здатність і вміння співпереживати допомагає не тільки зрозуміти проблеми учня, а й виконує психотерапевтичну роль, оскільки він відчуває співчуття та підтримку. Емпатія – збагнення емоційного стану, проникнення у відчування та переживання іншої людини – є одним з інструментів роботи педагога, що дають змогу краще зрозуміти своїх партнерів по спілкуванню. Уміння мислити логічно та грамотно формулювати свої думки допомагає не тільки правильно будувати процес професійної взаємодії, а й уникати непотрібних непорозумінь, нерозуміння й образ [3]. Уміння працювати командою, раціонально розподіляти обов'язки, тактовно та результативно взаємодіяти з колегами дає можливість координувати сили для досягнення загальних цілей.

Висновки. Для того, щоб залишатися на сучасному професійному рівні, необхідно постійне самовдосконалення як у професійному, так й в особистісному планах. Для цього недостатньо самого лише прагнення до самовдосконалення, необхідно володіти відповідними вміннями й навичками, виявляти творчу активність. Важливе значення має гнучкість і варіа-

тивність мислення, що дають змогу реалізувати творчий підхід до професійної діяльності педагога. Принциповість, що включає вірність цінностям професії й послідовність у реалізації цих цінностей, є одним з показників моральної стійкості людини та внутрішньої переконаності в правильності обраного шляху. Всі перелічені вище якості можуть виявлятися різною мірою, й у прояві кожної якості необхідне почуття міри.

Література

1. Лосев А.Ф. Этика как наука / А.Ф. Лосев // Человек. – 1995.
2. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1981. – С. 3–23.
3. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М., 1998. – 135 с.

МАНОХІНА І.В.

ЩОДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Неможливо переоцінити значення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, адже їх професійна діяльність важлива як фактор успішної динаміки розвитку країни.

Якість підготовки фахівців стала однією з основних проблем системи вищої освіти як на державному рівні, так і у вищих навчальних закладах, що безпосередньо здійснюють освітній процес.

Сучасні тенденції, спрямовані на модернізацію системи вищої освіти, вимагають удосконалення процесу професійного зростання студентів, нових шляхів підвищення ефективності їх фахової підготовки, визначення компонентів і показників готовності майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності.

Втрата сім'ї в дитинстві (ситуація сирітства) позначається на подальшому розвитку дитини і перешкоджає формуванню в неї автономності, ініціативності, статевої ідентичності та інших важливих якостей. Без цих новоутворень дитина не зможе стати суб'єктом міжособистісних відносин і утвердитися як особистість. Тому важливо вибудувати систему якісної соціальної, психолого-педагогічної допомоги та підтримки дітей-сиріт, яку зможуть забезпечити спеціально підготовлені кадри.

В. Сластьонін вказує на те, що "для управління і самоврядування процесу формування фахівця необхідно, щоб і студент, і викладач подумки зверталися до мети своєї діяльності. Щоб ця мета – результат – була розкрита, треба розробити перелік властивостей випускника-фахівця, які слід сформувати за роки перебування студента у вузі" [11].

Проблемам професійного розвитку та професійної підготовки кадрів у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи на різних етапах і рівнях професійної освіти присвячені праці Л. Нікітіної, В. Бочарової, Б. Вульфова, Н. Клименко, Р. Куліченко, В. Масленникової.

Важливу роль у контексті нашого дослідження мають праці із загальних питань професійної підготовки вчителя Н. Кузьміної, Н. Болдирева, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, А. Щербакова та ін.

Теоретичний аналіз окресленої проблеми подано у дослідженнях К. Дурай-Новакової, І. Козубовської, Г. Лактіонової, С. Білецької, С. Архипової, Л. Гуслякової, В. Сластьоніна, С. Тетерського, Н. Шмельової, О. Реан, В. Мясищева, В. Ядова, Ш. Надірашвілі, В. Бухвалова, В. Кан-Калика, С. Сисоєвої, І. Дичківської, К. Макагон, О. Козлової, М. Никандрова.

Виходячи з теоретичних посилань, загалом можна виділити два основні підходи до вивчення проблеми готовності. Представники першого підходу трактують готовність як складну систему професійно важливих якостей особистості, що включає когнітивні, мотиваційні, емоційні, вольові компоненти, сформовані знання, уміння, навички та професійно значущі риси особистості (М. Дяченко, Л. Кандибович, Е. Фарапонова, К. Дурай-Новакова, С. Салаватова, В. Сластьонін та ін.).

Представники другого підходу розглядають готовність як функціональний стан, який являє собою динамічне поєднання інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки, налаштованість на певну поведінку; якість особистості, що інтегрує раніше засвоєні установки, знання, вміння, навички, досвід, характеристики і мотиви діяльності (Л. Нерсесян, М. Левітов, Ф. Генов та ін.).

Зважаючи на вищезазначене, стверджуємо, що науковці акцентують увагу на різних формах готовності майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності: психологічні аспекти процесу формування готовності (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Моляко, О. Проскура, А. Пуні, С. Равикович, Л. Разборова, О. Ухтомський та ін.); проблеми формування готовності майбутнього педагога до професійної реалізації (І. Богданова, Ж. Володченко, А. Деркач, Л. Кадченко, Д. Мазоха, В. Сластьонін, Є. Шевчук, О. Ярошенко та ін.); готовність педагогів до здійснення різних напрямів педагогічної діяльності (О. Безпалько, Н. Головко, А. Капська, Г. Костюк, О. Мороз, О. Штепа, В. Щербина та ін.).

Аналіз соціально-педагогічної і психологічної літератури показує, що проблема готовності майбутніх соціальних педагогів була предметом дослідження багатьох українських і російських учених, проте на сьогодні не існує єдиної системи вироблених критеріїв, які б повною мірою відображали рівень підготовки соціально-педагогічних кадрів.

Мета статті – розглянути та проаналізувати основні компоненти готовності соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Згідно з поставленою метою було визначено такі завдання:

– здійснити порівняльний аналіз визначення критеріїв готовності різними науковцями;

– визначити найбільш значущі компоненти готовності для майбутнього соціального педагога при роботі з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

З'ясовано, що стосовно проблеми готовності вчені висловлюють різні погляди, але всіх їх об'єднує спільне переконання в тому, що готовність як феномен – це складне цілісне утворення психіки людини. Поєднуючи в собі ряд психологічних феноменів, які перебувають у тісному взаємозв'язку, вона має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв'язки. Залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики цього феномену в процесі професійної діяльності, їх можна віднести до певних системних блоків особистісних якостей спеціаліста – компонентів готовності.

Говорячи про професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, необхідною умовою є врахування феномену готовності, адже саме цей аспект регламентує фахово необхідні психолого-педагогічні критерії майбутнього фахівця.

В. Моляко визначає поняття "готовність до праці" як складне особистісне утворення, багатокомпонентну систему, сукупність компонентів якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу [10].

А. Деркач, Л. Орбан виділяють такі структурні компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися); когнітивний (наявність необхідних знань, уявлень); гностичний (володіння способами та прийомами, що необхідні в певному виді діяльності); емоційно-вольовий (здатність відчувати задоволення від роботи, самоконтроль та ін.); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки) [5].

М. Дяченко, Л. Кандибович відмічають, що готовність включає в себе в стійкій єдності такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші досить стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.); вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам). Достатня виразність цих компонентів і їх цілісної єдності – показник високого рівня професійної готовності спеціаліста до праці, його активності, самостійності, творчості [6].

Л. Кондрашова, аналізуючи структуру готовності, описану М. Дяченко, Л. Кандибович, вважає, що така структура готовності не розкриває всіх змістовних сторін цього феномену, оскільки здатність людини до професійно-педагогічних суджень не може розглядатися ізольовано від діяльного ставлення особистості до обраної професії. Вона доповнює вищенаведений перелік компонентів емоційним, що характеризується як вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу і результативності діяльності педагога, і психофізіологічними компонентами [7].

Готовність до соціально-педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Вона є основою активної соціальної і педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до професійної діяльності та сприяє її продуктивності.

За структурою готовність – складний процес, який охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Готовність є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до соціально-педагогічної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

Готовність майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, є якістю особистості, що характеризується усвідомленим прагненням і спрямованістю на організацію соціально-педагогічної роботи; сформованістю педагогічної рефлексії і високим рівнем оволодіння психолого-педагогічними та спеціальними знаннями [3].

Феномен готовності ми розглядаємо як результат цілеспрямованого процесу підготовки, який являє собою сукупність сформованих у випускника знань про специфіку соціально-педагогічної діяльності, професійних умінь і навичок, що у майбутньому дадуть змогу реалізувати здобуті теоретичні знання у практичній роботі з дітьми-сиротами.

Наш підхід до визначення компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності базується на попередніх дослідженнях науковців та визначається динамікою засвоєння педагогічних інновацій і процесу проектування як засобу підготовки до професійної діяльності.

При підготовці майбутніх соціальних педагогів у Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля нам необхідно визначити систему критеріїв та показників, на основі яких можна судити про ефективність підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Безперечно, при цьому слід враховувати, що особистість соціального педагога є взірцем для наслідування і формування у дітей-сиріт певних якостей. Майбутній соціальний педагог повинен відрізнятися високоморальними цінностями, гуманністю та великою любов'ю до дітей, максимальним емоційно-особистісним включенням у життя дитини, повною самовіддачею [2].

Під компонентами готовності ми розуміємо взаємопов'язані певні складові, наявність яких утворює відповідний рівень готовності студентів до професійної діяльності.

Здійснивши аналіз кваліфікаційної характеристики фахівця, змісту, функцій, професійних ролей соціального педагога, особливостей соціаль-

но-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, ми виокремили комплекс базових компонентів соціально-педагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування: мотиваційний, змістовий, операційний, рефлексивний та емоційний.

У структурі особистості педагога особлива роль належить професійно-педагогічній спрямованості, під якою розуміють мотиваційну зумовленість дій, вчинків, поведінки людини конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги [1].

Саме тому особливого значення в підвищенні ефективності соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами мають мотиви професійної діяльності, які формуються під впливом умов життя суб'єкта, визначають спрямованість його активності та спонукають до діяльності [2].

Мотиваційний компонент має систему ціннісних орієнтацій та професійних переконань, які в кінцевому результаті визначають стиль педагогічної діяльності.

За визначенням Н. Кузьміної, професійно-педагогічна спрямованість включає в себе усвідомлення значення педагогічної діяльності, інтерес до педагогічної діяльності та схильність займатися нею, потребу у спілкуванні з дітьми та роботі з ними. В основі спрямованості лежить певна структура мотиваційної сфери особистості, до складу якої входять потреби, мотиви, цілі особистості. Саме вони спонукають, спрямовують та регулюють діяльність педагога для досягнення професійної компетентності [8].

Мотиваційний компонент є необхідною умовою становлення й розвитку операційного та змістового компонентів готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності, він вказує на відповідність психічного стану особистості вимогам та специфіці обраної професійно-педагогічної діяльності в сукупності з професійно спрямованою мотиваційною сферою та здатністю до рефлексії.

Інтегральним критерієм мотиваційного компонента виступає професійно-педагогічна спрямованість майбутнього соціального педагога – прагнення реалізувати здобуті знання, уміння та досвід у професійній діяльності. Показниками зазначеного критерію ми визначаємо такі: впевненість у собі, у правильному виборі професійної діяльності (знання своїх можливостей, рівень самооцінки, самостійність, самокритичність), розуміння соціальної значущості та складності майбутньої професії, наполегливість у досягненні мети (вимогливість до себе, цілеспрямованість, самовладання, витривалість) і мотиви професійної діяльності.

Мотиваційний компонент у професійно спрямованому контексті являє собою сукупність зовнішньої та внутрішньої мотивації студента, на яку здійснюється значний вплив під час підготовки майбутнього фахівця, оскільки вона є провідним чинником його подальшої самореалізації та професійного зростання.

Переконані, що цей компонент визначає спрямованість на професійну соціально-педагогічну діяльність з дітьми-сиротами і характеризується

прагненням до спілкування з дітьми і потребою надавати їм допомогу, постійно поповнювати спеціальні знання про роботу з цією категорією дітей.

Мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами, поглядами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній діяльності, так і в окремих соціально-педагогічних ситуаціях.

Змістовий компонент є одним із важливих компонентів готовності до соціально-педагогічної діяльності і потребує значної уваги, оскільки його показники є фундаментальними для підготовки до спеціалізованих знань, умінь і навичок.

Зазначений компонент передбачає вияв науково-теоретичного та методичного підґрунтя підготовки, оволодіння певною науково обґрунтованою та професійно доцільною системою знань, яка в майбутньому стане міцним фундаментом для розвитку практичних умінь та навичок виконання майбутньої професійної діяльності.

Змістовий компонент готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, визначено нами як систему знань, що забезпечує виконання певних функцій соціально-педагогічної діяльності. Критерієм його сформованості виступає оперування комплексом спеціальних дисциплін, теоретична підготовленість до роботи з названою категорією дітей.

Показником теоретичної підготовленості визначено наукову компетентність, а її ознаками – знання про теоретико-методологічні засади роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, мету і завдання діагностичної діяльності майбутнього соціального педагога, сутність педагогічних здібностей, наявність психолого-педагогічних, загальнокультурних знань тощо.

Операційний компонент ми визначаємо як певне новоутворення особистості, що інтегрує всі види спеціально-професійних, соціально-педагогічних операцій, які виконуються на високому професійному рівні.

Цей компонент включає комплекс умінь, якими мають оволодіти майбутні соціальні педагоги у процесі підготовки, якостей, які мають бути у них сформовані й розвинуті, а також визначає особливості професійного мислення, умінь і навичок вирішення професійних завдань та індивідуального стилю діяльності.

Зазначений компонент містить у собі потенційну і практичну здатність соціального педагога створювати ситуацію успіху в повсякденній діяльності, можливість коригування вказаного процесу залежно від зміни обставин, аналіз результативності відображення цього педагогічного засобу в процесі соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Для операційного компонента характерними ознаками є: актуалізація всієї сукупності знань педагога; трансформація теоретичних знань у практичну діяльність; визначення на основі знань та досвіду найбільш ефективних методів, прийомів та шляхів вирішення завдань, що здійснюється че-

рез систему вмінь, навичок, професійно важливих якостей та здібностей соціального педагога.

Професійна спрямованість і воля утворюють взаємопов'язану функціональну систему, в якій воля забезпечує усталеність професійних намірів. Для успішної професійної діяльності соціальному педагогу необхідно свідомо управляти власними процесами, які мають бути спрямовані на вдосконалення тих чи інших дій, психічних станів, завдяки яким діяльність проходить успішно [9].

Ми переконані, що емоційна сфера особистості майбутнього фахівця є важливим компонентом готовності до професійної діяльності, адже соціальний педагог, як ніхто інший, повинен вміти розуміти психологію дитини, усвідомлювати правильність своїх дій та вчинків, легко "входити в контакт" з дітьми зазначеної категорії, реалізовувати свої можливості, управляти власним настроєм, вчинками та діями.

Емоційний компонент характеризує якості особистості, що забезпечують успішність соціально-педагогічного процесу і результативність діяльності соціального педагога. Аналізуючи цей компонент, можемо сказати, що він передбачає оволодіння технологіями збереження внутрішньої рівноваги та емоційного відновлення, здібностей до гнучкої варіативної поведінки з дітьми, вміння розпізнавати емоційний стан дитини, наявність вольових якостей та комунікативних здібностей, високу емоційну стійкість, врівноваженість, відсутність почуття страху, загальну налаштованість на зустріч із новою ситуацією в професійній діяльності, високий ступінь самоконтролю, саморегуляцію емоційним станом і поведінкою в умовах вирішення проблем соціально-педагогічного спрямування.

Особливого значення в соціально-педагогічній діяльності набуває *рефлексивний компонент* готовності, який характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності.

Варто зазначити, що рефлексивне мислення розглядають як одну з важливих умов усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння нею соціальних відносин між людьми.

Показником розвитку рефлексивного компонента виступає наявність таких складових:

– сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності);

– готовність майбутніх соціальних педагогів до професійного саморозвитку;

– здатність до самооцінки; самопізнання як джерела професійної, особистісної рефлексії та самоактуалізації, що виражається в умінні адекватно оцінювати свої можливості у процесі роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування;

– сформованість професійно важливих якостей для роботи із зазначеною категорією дітей (упевненості у собі, здатності до імпровізації, ак-

тивності, ініціативності, передбачуваності, спрямованості на співробітництво, схильності до самоаналізу);

– прогнозування результатів професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, що виражається в рефлексивній активності як властивості особистості, що розвивається.

Рефлексивний компонент виявляється у таких процесах: аналіз власної діяльності; аналіз та оцінювання діяльності інших; оцінювання власної діяльності та планування подальших дій відповідно до одержаних результатів; уміння адекватно оцінювати соціально-педагогічну ситуацію згідно з поставленою метою.

Необхідно зауважити, що рефлексія – процес індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток. Джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності. Тому в навчально-професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію, формували позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як креативність, ініціативність, спрямованість на співробітництво, впевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, самоаналіз власної діяльності та прогнозування її результатів на кожному з етапів, усвідомлення позитивних та негативних аспектів соціально-педагогічної роботи.

Упевнені, що процес рефлексії є дуже важливим у підготовці майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, тому що розвинута рефлексія та особистісна мотивація допомагають досягти мети навчально-виховного процесу, забезпечують успішну реалізацію методів педагогічної діяльності, саморозвиток та самореалізацію майбутнього соціального педагога.

Висновки. Професійна підготовка, що орієнтує студента на розв'язання проблем майбутньої професійної діяльності, включає в себе не лише засвоєння професійно необхідних знань, умінь та навичок, а й формування особистісних якостей, показників готовності, що сприятимуть успішному процесу адаптації до майбутньої діяльності, забезпечать професійну мобільність спеціаліста, який відповідатиме вимогам сучасного суспільства.

Перелік зазначених компонентів готовності, на наш погляд, дасть максимально оптимізувати процес фахової підготовки і таким чином досягти високих результатів на шляху формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.

2. Байбородова Л.В. Преодоление трудностей социализации детей-сирот : учеб. пособ. / Л.В. Байбородова. – Ярославль : ЯГПУ, 1997. – 196 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 131 с.
4. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
5. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан. – М. : РАУ, 1995. – 208 с.
6. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1978. – 319 с.
7. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 185 с.
8. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
9. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності : навч. посіб. / З.Н. Курлянд. – О. : ОДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1995. – 160 с.
10. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
11. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

МАРИНОВСЬКА О.Я.

ПОНЯТТЯ “ПРОЕКТНО-ВПРОВАДЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ”: СУТНІСТЬ, СПЕЦИФІКА, ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІФУНКЦІОНУВАННЯ

Проектно-впроваджувальна діяльність є особливо актуальною в умовах модернізації освітньої галузі. Як феномен проектної культури в освіті вона задає напрям трансформації найновіших досягнень науки в практику, створює необхідні умови для підготовки конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на життєствердний образ світу, необхідність змін у період інноваційного розвитку суспільства.

Проектність культури задає векторну спрямованість модернізації національної системи освіти, ураховуючи соціально-педагогічні передумови – соціоекономічну нестабільність, ринкову економіку, екологічну кризу, посилення ролі педагогіки та етнопедагогіки в розробці стратегії життєствердного суспільства, формування образу світу вчителя, здатного приймати виклики XXI ст., працювати в нових соціокультурних умовах. Освіта як своєрідне відображення соціально-економічного та культурно-історичного розвитку держави має цілепокладаючий характер, вона виступає ідеальним образом інтегрованого результату діяльності теоретиків і практиків, своєрідним проектним баченням майбутнього України в умовах глобалізації.

Модернізація національної системи освіти зумовлює *потребу розробки нових шляхів трансформації досягнень науки в практику*, зокрема, у системі післядипломної педагогічної освіти. Як справедливо зазначає В. Кремень, "система цінностей та норм освітньо-педагогічного процесу носить культурно-історичний характер. Тому методологічно безплідними та хибними є позитивістські пошуки надісторичних раз і назавжди даних стандартів, норм та ідеалів освітнього процесу. *Поступово втрачається сенс педагогічної діяльності, напрацьований на попередньому щаблі історичного розвитку* (курсив наш. – *О.М.*). В освітянському просторі помітні спроби пошуку нового сенсу педагогічної діяльності, які ґрунтуються на нових засадах, адже стара система норм та стандартів вже не відповідає сучасним реаліям, а нова ще тільки формується" [5, с. 24].

Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти (автор Т. Сущенко) як стратегічний напрям інноваційних перетворень у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [9, с. 23–27] орієнтована на особистість як творця, носія нових якостей і ролей у всіх вимірах суспільного і духовного розвитку. "Змінюються цілі, завдання, функції загальноосвітньої школи, її призначення. *Освітні заклади, які працюють на майбутнє, мають прийняти інші пріоритети* (курсив наш. – *О.М.*). І за своє сутністю, і за змістом роботи вони повинні стати не предметними, а особистісними, орієнтованими на людську індивідуальність, на найвищу культуру людських взаємин" [9, с. 23].

Практична реалізація цього положення в нових соціокультурних умовах вимагає формування *нової проектної культури вчителя*, яка формуватиметься за логікою розвитку варіативної мотиваційно-смислової освіти. Остання, як зазначає А. Асмолов, "апробує нові шляхи виходу з різних невизначених ситуацій в культурі і розкриває перед особистістю спектр можливостей щодо вибору своєї долі. <…> Варіативна освіта розуміється як процес *розширення можливостей* компетентного вибору особистістю життєвого шляху і саморозвитку. Метою варіативної освіти є формування такої картини світу у спільній взаємодії з дорослими і однолітками, яка б забезпечила орієнтацію особистості у різних життєвих ситуаціях, у тому числі в ситуації невизначеності" [1]. У системі післядипломної педагогічної освіти Т. Сущенко розглядає педагогічний процес як "цілеспрямовану й керовану співтворчість викладачів і слухачів, яка ґрунтується на несподіваному висвітленні багатоваріантних, оптимальних і оригінальних педагогічних завдань і рішень" [9, с. 25].

На нашу думку, одним з варіантів реалізації стратегічних державних завдань реформування змісту освіти є підготовка вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти до *проектно-впроваджувальної діяльності, що виступає складовою педагогічної інноватики.* Доцільність уведення цього поняття зумовлена проектувальною, програмуючою роллю науки стосовно людської діяльності, яка "полягає в тому, що наука активно продукує ідеальні плани нових типів людської діяльності, відкриваючи тим самим такі її перспективи, які не виникають без науки або поза наукою" [7,

с. 20–21]. Варто підкреслити, що розвиток сучасної педагогіки багато в чому зумовлюється визнанням як об'єктивної реальності факту *множинності варіантів вирішення однієї і тієї самої педагогічної проблеми*. С. Кримський пише про варіативне поле можливих реалізацій проекту як множину варіантів здійснення проектування [6, с. 142].

Отже, *проектність як феномен професійно-педагогічної діяльності суб'єктів інноваційних перетворень виступає передумовою виникнення нових видів проектної діяльності,* зокрема, проектно-технологічної (Л. Забродська, О. Онопрієнко, А. Цимбалару, Л. Хоружа, С. Ящук, Л. Онищук та ін.), проектно-рефлексивної (П. Лернер та ін.), проектно-впроваджувальної. Їх об'єднує педагогічне проектування, результатом якого виступає проект. У такий спосіб метод проектів виступає формою відображення проектної культури в освіті.

У ході здійснення зазначених вище різних видів проектної діяльності вчитель виступає у ролі співтворця педагогічної культури, бо наділений здатністю продукувати нові знання, норми, ідеали, ідеї та гіпотези, образи професійно-педагогічної діяльності та поведінки тощо. Він на практиці реалізує проекти, закріплені на рівні нормативно-правової бази інноваційного розвитку освіти, розроблені в ході фундаментальних та прикладних досліджень (теорії, інноваційні технології тощо), як суспільно й особистісно значущі моделі професійної діяльності. Однак учені вказують на локальність застосування результатів фундаментальних і прикладних досліджень, обмеженість використовування освітніх інновацій у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Це зумовлює потребу технологізації підготовки вчителів до впровадження новітніх досягнень науки в практику.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити сутність, специфіку та особливості поліфункціонування поняття "проектно-впроваджувальна діяльність".

"Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості" [3, с. 22]. Інноваційну та проектно-впроваджувальну діяльність поєднує те, що вони мають на меті "оновлення педагогічного процесу" засобами "внесення новоутворень". Однак інноваційна діяльність не зводиться тільки до застосування інновацій, а охоплює і процес їхнього розроблення, дослідно-експериментальної перевірки та апробації, тоді як проектно-впроваджувальна дає відповіді на питання: які "новоутворення" вибирати та як їх ефективно "вносити" в педагогічний процес.

Якщо інноваційна діяльність є процесом уведення інновацій у навчання, виховання та управління загальноосвітнім навчальним закладом, що охоплює повний "життєвий цикл" педагогічної інновації [2, с. 18], то проектно-впроваджувальна – заключні стадії цього циклу, а саме: усвідомлений вибір, апробацію, адаптацію та впровадження інновацій, експериме-

нтально перевірених та рекомендованих до застосування. Таким чином, проектно-впроваджувальна діяльність є типом інноваційної, оскільки передбачає цілеспрямований, планований та керований процес формування готовності вчителів у післядипломній освіті до впровадження найновіших досягнень науки в практику.

Сутністю проектно-впроваджувальної діяльності є те, що метод проектів виступає технологією впровадження освітніх інновацій, яка реалізується в роботі з дорослими в міжкурсовий період та на курсах, охоплюючи повний андрагогічний цикл.

Провідна ідея проектно-впроваджувальної діяльності така: готувати вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності доцільно шляхом залучення їх до реалізації цієї діяльності в умовах, коли процес підвищення кваліфікації здійснюється в максимально короткий термін, поєднуючи його з міжкурсовим періодом науково-методичної роботи. Таким чином, реалізуючи розроблені методистами та викладачами інституту регіональні науково-методичні проекти впровадження інновацій, педагоги набувають професійного досвіду самостійного розроблення та реалізації відповідних проектів. Як зазначає Т. Сущенко, "для гармонійного засвоєння педагогічних знань необхідний *досвід спільної з викладачем творчої діяльності й система мотивованих соціально-ціннісних ставлень до нового педагогічного знання* (курсив наш. – *О.М.*)" [9, с. 25].

Учителі здійснюють добір інновацій для впровадження на основі розроблених критеріїв, застосовують метод проектів у науково-методичній роботі як технологію проектно-впроваджувальної діяльності, формуючи образ світу вчителя, орієнтованого на необхідність змін щодо реалізації стратегічних завдань модернізації освітньої галузі, з одного боку, а з іншого – їм потрібно забезпечити вільний, морально відповідальний вибір освітніх інновацій як засобу вирішення конкретних проблем практики. Розширюючи права і свободи вчителя, підвищуємо рівень його персональної відповідальності за результати професійної роботи. За таких умов проектно-впроваджувальна діяльність здійснюватиметься не з примусу, а буде усвідомленою необхідністю вчителя як суб'єкта інноваційних перетворень в освіті. Така спрямована самоорганізація професійної діяльності педагога на впровадження інновацій буде внутрішньо узгодженою з об'єктивною потребою суспільства й держави в новій якості освіти.

Таким чином, утілення провідної ідеї проектно-впроваджувальної діяльності забезпечує системність науково-методичного супроводу впровадження інновацій, створює необхідні передумови ефективної трансформації результатів фундаментальних та прикладних досліджень, зокрема, освітніх інновацій на рівнях змісту освіти, педагогічних технологій, нових форм і методів навчання і виховання у площину практичної реалізації. Наша ідея ґрунтується на розумінні того, що "навчання вчителя не повинно зводитись до набуття знань і вмінь, воно насамперед має розвивати *здатність свідомо управляти своїми професійними діями, вказувати шляхи до досягнення передбачуваної гідної педагогічної мети* (курсив наш. –

О.М.), що висувається, на основі прийнятих суспільством ідеалів і цінностей і з якими вони співвідносять свій життєвий шлях у цілому" [9, с. 26].

Реалізуючи регіональні науково-методичні проекти як технологію проектно-впроваджувальної діяльності, учителі мають усвідомлювати запропоновані *критерії відбору освітніх інновацій*. По-перше, нововведення повинно володіти високим проектним потенціалом (здатністю) щодо реалізації стратегічних державних завдань реформування змісту освіти, по-друге, бути технологічно сумісним щодо вирішення конкретних проблем у професійній роботі, що сприяє задоволенню фахових потреб і запитів педагогів.

Специфіка проектно-впроваджувальної діяльності, на відміну від інноваційної, полягає в такому. Педагоги:

– залучаються до реалізації системи розроблених методистами, викладачами інституту післядипломної педагогічної освіти регіональних науково-методичних проектів упровадження інновацій, що забезпечують науково-методичний супровід проектно-впроваджувальної діяльності вчителів у курсовій підготовці та науково-методичній роботі в міжкурсовий період;

– навчаються та набувають досвіду створення власних науково-методичних проектів упровадження інновацій у ході реалізації подібних проектів, розроблених працівниками закладів післядипломної освіти, що забезпечує розвиток професійного потенціалу вчителя як суб'єкта здійснення такої діяльності;

– застосовують розроблені критерії вибору інновацій та відповідну технологію проектно-впроваджувальної діяльності, що забезпечує усвідомлений підхід до вибору нововведень, їх апробації, адаптації та застосування;

– моделюють освітнє середовище учнів відповідно до реалізації стратегічних державних завдань модернізації освітньої галузі.

Ефективність педагогічного проектування, результатом якого виступає проект упровадження інновації, "обґрунтовують процеси "практизації" теоретичних розробок, заповнення гносеологічного інтервалу між теорією і практикою *інтегрованою практико-теоретичною діяльністю* (курсив наш. – *О.М.*)" [6, с. 136]. Одним із її видів є проектно-впроваджувальна діяльність, оскільки розроблена вченими інновація (програма, підручник, технологія, методика тощо) виступає у формі проекту для практичного втілення. Таким чином, проектування процесу практичного застосування інновації педагогом – це розроблення "власного проекту" інновації у специфічній формі методичної розробки поурочного плану заняття або виховного заходу. Адже в ході апробації, адаптації та впровадження теоретична модель інновації персоналізується, виступає як один з можливих модифікаційних варіантів для практичного застосування.

Ефективність процесу впровадження освітніх інновацій залежить від готовності вчителів до здійснення відповідної діяльності, тому метод проектів виступає технологією проектно-впроваджувальної діяльності. Отже, ми розрізняємо поняття *"проект" як результат* педагогічного проектування інновації ученими, практиками та *"проект" як технологію* (метод

проектів) проектування процесу впровадження інновації, *у результаті якої* формується готовність учителя до проектно-впроваджувальної діяльності.

По суті, *проект – це проблема, яка потребує свого вирішення з допомогою плану.* У житті, у різних сферах діяльності людина повинна не тільки вирішувати поставлені і сформульовані кимось проблеми, а й уміти їх самостійно виявляти і визначати як мету діяльності. Як зауважив відомий психолог С. Рубінштейш, перша ознака мислячої людини – це вміння бачити проблеми там, де вони є. "Проблемне бачення дає можливість "схопити" суперечність, іноді конфліктуючі сторони того, що вивчається, розуміти її складність, сприймати динаміку, глибше проникати, таким чином, у сутність явищ. Воно створює передумови для обґрунтованого передбачення" [4, с. 38].

Щодо *поняття "проектно-впроваджувальна діяльність"*. На підставі мисленнєвого експерименту нами з'ясовано його сутність і структуру [8, с. 36–44]. Це – діяльність, технологічна за своє суттю, оскільки передбачає самостійне виявлення проблеми в професійній роботі, обґрунтування шляхів її розв'язування з використанням освітніх інновацій, розроблення персонал-технології досягнення передбачуваного результату, упровадження цієї технології у практику.

Використання поняття "персонал-технологія" обґрунтовується потребою *персоніфікації* професійної роботи вчителя, зокрема, щодо впровадження інновацій. Це зміст особистісно орієнтованого навчання дорослих, що вказує на один з можливих модифікаційних варіантів застосування інновації на практиці конкретним педагогом з метою досягнення передбачуваного результату. Як пише С. Кримський, "множинність варіантів персоніфікованої інформації (думок) не послабляє, а посилює творчий потенціал пошуку найбільш ефективного шляху до звершення поставленої мети" [6, с. 132]. Таким чином персонал-технологія, з одного боку, відображає рівень індивідуально-виконавської майстерності вчителя, а з іншого – технологізує педагогічний досвід суб'єкта проектно-впроваджувальної діяльності в ході апробації, адаптації та впровадження нововведення.

На нашу думку, саме спроектована вченими інновація є "проектом майбутнього", а метод проектів[1] – оптимальною технологією його практичного втілення, що моделює освітнє середовище учнів відповідно до реалізації стратегічних державних завдань модернізації освітньої галузі. Ефективність цього процесу полягає в готовності вчителів до здійснення *системного підходу* до впровадження інновацій шляхом розроблення та реалізації науково-методичних проектів, що передбачають свідомий та науково обґрунтований вибір нововведення, апробацію та застосування на практиці. Здійснення проектно-впроваджувальної діяльності забезпечує випереджальний розвиток системи освіти, зокрема, інноваційний розвиток школи.

[1] Метод проектів як технологію прийнято класифікувати за сферою застосування, зокрема, навчальні, виховні, управлінські проекти. Різновидом останніх є науково-методичні, специфіку яких охоплює проектно-впроваджувальна діяльність, що передбачає застосування методу проектів з метою системного впровадження освітніх інновацій.

Специфіка проектно-впроваджувальної діяльності не зводиться тільки до з'ясування її спільних і відмінних рис у порівнянні з інноваційною. *Її визначають особливості поліфункціонування поняття у різних сферах професійно-трудової діяльності*. Як показує практика, проектно-впроваджувальну діяльність можуть здійснювати не тільки вчителі, а й керівники шкіл, методисти закладів післядипломної педагогічної освіти, викладачі, тому що інновації вводяться як у навчально-виховний процес, управління школою, так і в педагогічний процес закладів післядипломної педагогічної освіти тощо.

Особливості поліфункціонування поняття "проектно-впроваджувальна діяльність". Множинність варіантів її розгортання суб'єктами професійної діяльності відображено на рівні поліфункціонування поняття. Якщо суб'єктом такої діяльності виступає вчитель, то мова йде про застосування методу проектів як технології впровадження інновацій у навчально-виховному процесі, керівник школи – в управлінській діяльності, а керівник методичного об'єднання зосереджує увагу на формах науково-методичної роботи, самоосвіти вчителів, методист інституту післядипломної педагогічної освіти, районного (міського) методичного кабінету, інформаційно-методичного центру – на системі проектно-впроваджувальної діяльності, технології формування готовності вчителів до її здійснення тощо.

Концептуалізація варіативності в тлумаченні поняття "проектно-впроваджувальна діяльність" обґрунтована науковими уявленнями щодо сформованості образу світу в конкретної людини (Н. Завалова, Є. Климов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Наришкін, В. Пєтухов, В. Пономаренко, С. Смирнов), що є передумовою й результатом проектно-впроваджувальної діяльності. Образ світу – це особистісно значуща система знань суб'єкта діяльності, цілісність знань про реальність, вихідний пункт і результат будь-якого пізнавального процесу, взаємодії особистості зі світом (В. Ільченко). Образів світу стільки, скільки і людей, тому одним з чинників типізації є професійно-трудова діяльність, зокрема вчителя, керівника школи, методиста та ін. Саме специфіка їхньої роботи (Є. Климов) відображає одну з граней поняття "проектно-впроваджувальна діяльність" як цілісного утворення.

Отже, ми розглядаємо проектно-впроваджувальну діяльність як поліфункціональне поняття, оскільки вона здійснюється різними категоріями керівних, педагогічних та науково-педагогічних працівників. Так, методисти, викладачі інституту виявляють проблеми у професійні роботі вчителів. Вони розробляють регіональні науково-методичні проекти, з допомогою яких здійснюється цілеспрямована підготовка вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності. Ми не можемо позбавити педагога права здійснювати морально відповідальний вибір нововведення, тому у визначенні поняття підкреслюємо це.

Реалізуючи розроблені проекти, паралельно здійснюється підготовка вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності, пояснюються критерії відбору інновацій. Якщо педагог їх усвідомлює, керується ними в роботі, то він реалізує розроблені нами проекти, розробляє на їх основі власні,

адаптує до потреб практики. Це забезпечує успішне розв'язання стратегічних державних завдань реформування освіти з врахуванням потреб і запитів учителів у вирішенні конкретних проблем практики.

Висновки. У статті висвітлено сутність, специфіку та особливості поліфункціонування поняття "проектно-впроваджувальна діяльність". У наступних публікаціях розкриємо відповідну технологію здійснення такої діяльності.

Література

1. Асмолов А. В мире вариативного образования / А. Асмолов // Витольд Альбертович Ясвин. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – [2-е изд., испр. и дополн.]. – М. : Смысл, 2001. – С. 4–6.
2. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Лідія Даниленко. – К. : Шкіл. світ, 2007. – 120 с. – (Б-ка "Шк. світу").
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
5. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище / Василь Григорович Кремень // Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – С. 20–25.
6. Кримський С.Б Запити філософських смислів / Сергій Борисович Кримський. – К. : Парапан, 2003. – 240 с.
7. Лекторский В.А. Диалектика практики и теории / Владислав Александрович Лекторский, Владимир Сергеевич Швырев // Вопросы философии. – 1981. – № 11. – С. 12–24.
8. Мариновська О.Я. Мисленнєвий експеримент як метод побудови теоретичної моделі поняття "проектно-впроваджувальна діяльність" / Оксана Яківна Мариновська // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова : зб. наук. пр. / ред. кол. О.Г. Мороз, Н.В. Гузій та ін. – К. : НПУ, 2007. – Розд. 1. – С. 36–44. – (Серія 16. "Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики" ; вип. 7).
9. Сущенко Т.І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Тетяна Іванівна Сущенко // Післядипломна освіта в Україні : міжгалузевий науково-освітній журнал. – 2007. – № 1. – С. 23–27.

МОРОХОВ Г.О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА

Перехід до ринкових відносин в економіці й науково-технічний прогрес надзвичайно прискорили темпи впровадження в усі сфери соціально-економічного життя українського суспільства новітніх досягнень у галузі інформатизації. Найновіші розробки в галузі мікроелектроніки привели до появи нових концепцій в організації інформаційних служб, суттєвих змін засобів і способів діяльності менеджерів організацій. Удосконалюються персональні системи обробки даних, спрощується документообіг, впроваджуються автоматизовані робочі місця на базі персональних комп'ютерів,

розвиваються засоби мультимедіа. Завдяки створенню нового покоління мікропроцесорної техніки інформаційно-обчислювальні ресурси та засоби мультимедіа максимально наближаються до робочих місць менеджерів організацій. Проте існуюча суперечність між сучасними вимогами до рівня академічної культури майбутніх менеджерів організацій і їх готовністю до оволодіння способами ефективної навчально-пізнавальної діяльності на засадах застосування мультимедіа вказує на наявність *проблеми* обґрунтування психолого-педагогічних засад формування готовності майбутніх менеджерів організацій до професійної діяльності засобами мультимедіа.

Психолого-педагогічні елементи освітніх мультимедіа досліджували Л. Гордон, І. Роберт, М. Уайт, А. Осін та ін. Питання розробки засобів мультимедіа-візуалізації навчального матеріалу розглядали М. Бєляєв, Г. Краснова, А. Соколов та ін. У дослідженнях В. Агафонова, А. Безпалько, Н. Маслової, О. Соболєвої розробляються нові методики подання навчальної інформації у вигляді наочно-образної інтерпретації. В. Заболотний, В. Ільїн, Н. Пуришева, Н. Резник, П. Самойленко вивчали використання мультимедіа-візуалізації презентаційного характеру, організацію мультимедійних лекцій. Тому ***мета статті*** – дослідити психолого-педагогічні аспекти формування готовності майбутніх менеджерів організацій до професійної діяльності засобами мультимедіа.

Сутність і специфіка мультимедійних засобів навчання впливає на формування і розвиток психічних структур людини, зокрема мислення. Друкований текст, який до останнього часу був основним джерелом інформації, будується на принципі абстрагування змісту від дійсності й у більшості мов організується як послідовність фраз у порядку читання зліва направо, що формує навички розумової діяльності зі структурою, аналогічною структурі друкованого тексту, виявляючись у таких її особливостях, як лінійність, послідовність, аналітичність та ієрархічність.

Процес оволодіння мультимедійним інструментарієм, перебудови діяльності людини з введенням у її структуру нового елемента давно цікавить психологів. Л. Виготський показав, що залучення інструмента в процес поведінки людини викликає до життя цілу низку нових функцій, пов’язаних з використанням цього інструмента й управлінням ним. Це робить непотрібною низку природних процесів, роботу яких тепер виконує інструмент, видозмінюючи перебіг психічних процесів і їх інтенсивність, тривалість, послідовність, заміщаючи одні функції іншими, тобто перебудовує всю структуру поведінки [3].

П. Гальперін зазначав, що фіксований спосіб застосування, який постає перед людиною як нова об’єктивна дійсність інструмента поряд з його природними властивостями, становить суспільний спосіб його застосування. Система інструментальних операцій є продуктом суспільства, суспільного виробництва, а саме: знаряддя є носієм певного типу діяльності, у ньому зафіксовано певний контекст дії [4].

Засоби мультимедіа диктують специфічну логіку дії з ними. Для того, щоб оволодіти інструментарієм, необхідно “підкоритися” його логіці. З

психолого-педагогічної точки зору основна схема освоєння мультимедійних засобів майбутніми менеджерами полягає в тому, щоб спочатку підпорядкувати власні дії логіці дій, що задаються цими засобами, а потім підпорядкувати їх цілям і завданням майбутньої професійної діяльності, отримавши нові можливості досягнення результатів цієї діяльності.

Способом і методом у діяльності менеджера є зразки поведінки, ролі, які дають їм змогу ефективно використовувати наявний інструмент і досягти поставленої мети. Різноманіття поведінки менеджера виявляється в трьох напрямах: безпосередній дії, впливі на людей та управлінні інформацією. Рольовий аспект поведінки менеджера описаний Г. Мінцбергом у вигляді трьох основних ролей – з прийняття рішень, міжособистісної та інформаційної [7]. Всі ці ролі в сучасному інформаційному суспільстві тією чи іншою мірою передбачають високий рівень володіння засобами мультимедіа. Досягнення такого рівня забезпечується двома різними за задіяними способами діяльності та завданнями етапами.

Найбільш складним і тривалим є перший етап, у межах якого мультимедійний засіб або ресурс постає предметом навчальної діяльності, в ході якої здобуваються знання про роботу засобу, вивчаються мови і прийоми взаємодії з ним, засвоюються навички роботи.

На другому етапі цей мультимедійний ресурс перетворюється власне в засіб вирішення будь-яких навчальних або професійних завдань.

Подібне перетворення предмета в засіб і зумовлює розвиток діяльності та мислення людини, передбачає перебудову звичних дій, форм і способів діяльності.

Візуальні образи є не ілюстрацією до думок автора, а кінцевим проявом самого мислення. На відміну від звичайного використання засобів наочності, робота візуального мислення під час застосування мультимедіа є діяльністю розуму в спеціальному інформаційно-комунікаційному середовищі, завдяки якому і стає можливим здійснити переклад з однієї мови подання інформації на іншу, осмислити зв’язки і відношення між її об’єктами, що дає змогу вести мову про мультимедіа-візуалізацію як особливий, унікальний вид наочності.

Загалом мислення єдине: якщо викладач засобами мультимедіа активізує візуальне мислення студентів (навіть не зовсім усвідомлено й опосередковано), то тим самим впливає на їх мислення “в цілому”.

Кожна фраза, що розкриває зміст окремого твердження навчального матеріалу, може бути зафіксована у вигляді знаків, схем або малюнка. Саме ці образи і застосовуються для сприйняття, засвоєння й переробки інформації. Будь-яка навчальна інформація, що містить наочність, компонується у свідомості студентів із знайомих елементів і тих, що підлягають засвоєнню, у єдиний візуальний образ. Як слушно зазначив Р. Арнхейм, сприйняття і мислення потребують один одного, їх функції взаємодоповнюючі: сприйняття без мислення було б марне, мисленню без сприйняття не над чим було б міркувати [2]. Важливо, щоб вони, доповнюючи один одного, утворювали б новий щабель мислення – візуально-логічний. Акти-

вне сприйняття знакової навчальної інформації вимагає спеціальної організації, продуманих способів подачі навчального матеріалу.

Навчання ведеться, спираючись на минуле і майбутнє з урахуванням трьох видів нашої пам'яті (оперативної, короткочасної і довготривалої). Мультимедіа-візуалізація навчальної інформації дає змогу максимально враховувати цю закономірність. Попередньо побіжно переглядаючи зображення, студент переміщує погляд від однієї деталі до іншої, порівнює їх, повертаючись до основних моментів кожного фрагмента, аналізує окремі елементи. Повторення окремих етапів, неодноразове вдосконалення навичок візуальної діяльності спрямовані на розпізнавання і формування цілісної системи, що відповідає поставленому завданню. Така система матиме стійку здатність до відновлення, як тільки в цьому виникне необхідність, навіть після закінчення значного проміжку часу.

Вивчаючи процеси розуміння, психологи констатують факт, що навчальна інформація може бути сприйнята, але залишиться для студента незрозумілою або недостатньо зрозумілою. Розуміння розглядається як триступеневий процес. Перший ступінь пов'язаний з розумінням пропозицій, переведенням їх у глибинні структури, які можуть бути описані як свого роду "фрейми", а другий – з розумінням зв'язного тексту, пошуком міжпозиційних зв'язків за допомогою процедури логічного висновку, умовиводи тощо. Третій ступінь полягає у використанні знань, що мають відношення до тексту.

У своєму дослідженні ми спиралися на результати психологічної теорії нейролінгвістичного програмування (НЛП). З точки зору НЛП-підходу у людини існує кілька репрезентативних систем. Кожна система – це сукупність елементів, що дають змогу репрезентувати в психіці необхідну інформацію. За характером домінуючої модальності подання інформації репрезентативні системи поділяються на: візуальну – у вигляді образів (домінує зір); аудіальну – у вигляді звуків і слів (домінує слух); кінестетичну – (домінують рухові відчуття); полімодальну – (переважають узагальнені уявлення, розумові процеси) [1].

З цієї точки зору в мультимедіа-візуалізації поєднання візуального образу, тексту, усного пояснення викладача підводить студента до стереоскопічності сприйняття, яке значно посилюється при використанні можливостей комп'ютера. Полісенсорне сприйняття навчальної інформації не просто дає кожному студенту змогу навчатися в найбільш сприятливій, органічній для нього системі, але, головним чином, стимулює розвиток другорядної для майбутнього менеджера репрезентативної системи сприйняття.

Засвоєння прийомів структурування та візуалізації навчального матеріалу здійснюється такими етапами: відбір навчального матеріалу, структурно-логічний аналіз і побудова структурно-логічної схеми навчальної інформації; виділення головного (ядра), методологічних і прикладних аспектів теми; розташування навчального матеріалу з урахуванням логіки формування навчальних понять; підбір опорних сигналів (ключових слів, символів, фрагментів схем) та їх кодування; пошук внутрішніх логічних

взаємозв'язків і міжпредметних зв'язків; складання первинного варіанта, компонування матеріалу в блоки; критичне осмислення первинного варіанта, перекомпонування, перебудова, спрощення; введення кольору; озвучення та остаточне корегування опорного конспекту, схеми або іншого візуального засобу.

Принциповим питанням у побудові та практичному застосуванні мультимедійних засобів у процесі підготовки майбутніх менеджерів є спрямованість відповідної технології навчання на формування позитивних мотивів, заснованих на нагальних потребах студентів. Тільки в разі високої мотивації майбутніх менеджерів організацій до використання технічного засобу можливе результативне навчання цілеспрямованого використання освітнього потенціалу мультимедійних інформаційних ресурсів. Для того, щоб визначити характер навчання прийомів роботи з мультимедійними ресурсами, необхідно розглянути специфіку мотивації поведінки майбутніх менеджерів при роботі з мультимедійною інформацією та інформацією, що розміщується в телекомунікаційних мережах.

Мотиваційна сторона є рушійною силою людської діяльності, до складу якої входить і навчання. "Мотив – це внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності" [6, с. 70].

Досить складна структура мотивації, що спонукає майбутнього менеджера до навчання, зумовлена комплексом постійних і незалежних від конкретної ситуації мотивів – вивчити певну галузь науки, набути спеціальність, стати конкурентоспроможним фахівцем. Такі мотиви досить постійні, проте за певних зовнішніх впливів вони можуть змінюватися. Подібні чинники мають безпосередній стосунок до процесів реалізації і використання мультимедійних засобів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів, оскільки рівень оволодіння технічними засобами для роботи з інформацією та використання освітнього потенціалу мультимедійних інформаційних ресурсів дає студентам можливість у майбутньому оволодіти мультимедійною компетенцією.

Побудову мультимедійних засобів навчання необхідно проводити таким чином, щоб, враховуючи психологічні особливості та наявні інформаційні вміння студентів, на першому етапі навчити найпростіших технічних прийомів для задоволення своїх інформаційних потреб.

Мотивація відіграє важливу роль у процесі навчання і є ключовим чинником успішного навчання. Мотивація визначається сукупністю переконань і поглядів студента з таких питань, як процес його власного навчання, поведінка викладача, академічні вимоги, якість навчальних матеріалів і роль занять. Дослідження підтверджують, що застосування мультимедіа в навчанні стимулює мотивацію студентів. Освітні засоби мультимедіа можуть пробуджувати в студентів азарт до навчання і цікавість, а також допомагають їм формувати наочні образи і моделі. Таким чином, у більшості випадків застосування мультимедіа позитивно позначається на мотивації студентів.

Підвищенню активності студентів у процесі професійної підготовки і більш ефективному процесу засвоєння нових знань і технологічних прийомів сприяє використання в мультимедійних засобах навчання різних проблемних ситуацій. Перед користувачами, що працюють у реальних комп'ютерних мережах, проблемні ситуації виникають досить часто. Так, наприклад, студенти можуть усвідомлювати, що перед ними відкритий величезний обсяг мультимедійної інформації, але при ознайомленні з ним вони можуть не вкластися в той час, який відведено для інформаційної взаємодії. При цьому, якщо наявних у студентів умінь пошуку та переробки інформації виявляється недостатньо, виникає проблемна ситуація і, як наслідок, потреба вдосконалювати подібні навички та вміння, вдаючись до допомоги викладача.

Наявність і потреба у вирішенні проблемних ситуацій також є одним із мотивів роботи майбутніх менеджерів організацій з мультимедійними засобами навчання. Проблемність ситуації полягає в тому, що студенти зацікавлені в отриманні необхідної мультимедійної інформації за якомога коротший час. Для цього викладачу необхідно навчити їх планувати час роботи, різних способів вирішення одного й того самого завдання, прийомів роботи з пошуковими системами і каталогами, прищепити вміння критично оцінювати одержувану мультимедійну інформацію.

Існує досить багато цілком природних мотиваційних аспектів при роботі з мультимедійними ресурсами. Практично в кожного студента існує бажання мати свій власний мультимедійний сайт у світовій мережі. Крім того, студенти із задоволенням використовують електронну пошту і чат. Такі сервіси Інтернету забезпечують майбутніх менеджерів організацій особливими способами комунікативного спілкування, дають можливість знайти нових друзів, самовиразитися, заявити про себе, використовуючи для цих цілей елементи мультимедіа-технологій.

Разом з тим телекомунікаційне спілкування студентів між собою забирає в них багато потенційно корисного часу. У зв'язку з цим зростає роль навчання в галузі інформатики, змістовного наповнення засобів телекомунікацій і викладача, який повинен навчити студентів раціональних прийомів вирішення проблемних ситуацій та професійного спілкування, спрямовуючи і стимулюючи пізнавальну активність майбутніх менеджерів організацій.

З метою формування мультимедійної компетенції таке захоплення можна спрямувати в правильне русло. Як показало наше дослідження, з психологічної точки зору досить ефективним засобом мотивованого мультимедійного навчання є створення і використання викладачем своєї професійної сторінки в одній із соціальних мереж.

Професійна сторінка для колег, студентів, випускників та абітурієнтів може містити: онлайн-опитування серед студентів та викладачів; посилання в мережі на цікаві дослідження; посилання на сайти зі статистикою; конкурси, конференції, старт-апи; лекції; тексти підручників; методичні вказівки; фото із захисту бізнес-планів, дипломів, курсових робіт, конфе-

ренцій; посилання на відеолекції в мережі; оперативні відповіді на поточні питання з практичних занять.

Наш досвід застосування мережі Інтернет для підготовки майбутніх менеджерів до застосування мультимедіа у професійній діяльності показав, що ефективним засобом такої підготовки є розміщення на професійній сторінці викладача інтерактивного курсу, до якого входять такі складові: а) презентація для сайта; б) презентація для лекції; в) тексти навчальних матеріалів; г) набір тестових завдань; д) відеолекції викладача.

Висновки. Отже, сутність і специфіка мультимедійних засобів навчання впливає на формування і розвиток психічних структур майбутнього менеджера організацій, у тому числі мислення. Характер навчання прийомів роботи з мультимедійними ресурсами справляє визначальний вплив на специфіку мотивації поведінки майбутніх менеджерів при роботі з мультимедійною інформацією та інформацією, що розміщується в телекомунікаційних мережах

Основними напрямами подальшого дослідження є розробка інтегративного спецкурсу, в межах якого необхідно забезпечити узгоджене поєднання змісту, форм, методів і засобів мультимедіа-візуалізації та створення моделі підготовки майбутніх менеджерів організацій до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності.

Література

1. Алдер Х. НЛП: современные психотехнологии / Х. Алдер. – СПб. : Питер, 2000. – 160 с.

2. Арнхейм Р. Визуальное мышление [Электронный ресурс] / Р. Арнхейм. – 2004. – Режим доступа: http://www.philosophy.ru/library/katr/arnheim1.html.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Гальперин П.Я. Введение в психологию : учеб. пособ. для вузов / П.Я. Гальперин. – М. : Университет, 1999. – 332 с.

5. Ларионова Н.С. Гипертекст как модель современной культуры : дис. на соискание ученой степени канд. соц. наук : 22.00.06 / Н.С. Ларионова. – М., 2005. – 188 с.

6. Максименко С.Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

7. Мінцберг Г. Зліт і падіння стратегічного планування / Г. Мінцберг. – К. : "Книжкове вид-во Олексія Капусти", 2008. – 214 с.

МОСКАЛЕНКО О.І.

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БЕЗПЕЦІ ПОЛЬОТІВ

Сучасний рівень розвитку авіації висуває нові, вищі вимоги до підготовки фахівців. Радіообмін на міжнародних повітряних трасах здійснюється англійською мовою. Ефективне усне спілкування важливе для забезпечення безпеки польотів. Голосові повідомлення – це єдиний засіб спілкування між пілотом і диспетчером на відстані, хоча основні стандартні повідомлення передаються також і в електронному вигляді. З 1 березня 2008 р. набули чинності нові вимоги ІКАО (Міжнародна організація цивільної авіації), які

висуваються до пілотів і диспетчерів цивільної авіації щодо володіння ними англійською мовою. Комунікативні вміння пілотів і диспетчерів оцінюються за критеріями володіння англійською мовою. Ці критерії включають: *вільність говоріння*, *взаємодію*, *словниковий запас*, *граматичні конструкції*, *вимову*, *розуміння*. Комунікативні вміння пілотів і диспетчерів оцінюються за шкалою ІКАО, що включає шість рівнів володіння англійською мовою, кожний з яких оцінюється за шістьома вищезгаданими показниками. Шкала оцінювання володіння англійською мовою включає:

– 6 – професійний;
– 5 – просунутий;
– 4 – робочий (операційний);
– 3 – рівень, нижче за середній;
– 2 – початковий рівень;
– 1 – рівень, нижче за початковий.

Визначений шкалою ІКАО 4-й рівень володіння англійською мовою стає мінімально допустимим при виконанні й обслуговуванні міжнародних польотів. Проблема володіння "вільною авіаційною англійською мовою" серед пілотів і диспетчерів неангломовних країн стоїть досить гостро, причому стосується це не лише України. ІКАО посилює відповідальність експлуатантів повітряних суден за рівень знань і вмінь персоналу. Отже, серйозність таких змін потребує реформи системи професійної підготовки авіафахівців в аспекті вивчення загальної, а також професійно орієнтованої англійської мови, фразеології радіообміну.

Володіння професійно орієнтованою англійською мовою є одним із показників рівня освіченості та компетентності авіаційного фахівця. Більшість курсантів ВЛНЗ (вищих льотних навчальних закладів) пов'язує вивчення іноземної мови з майбутньою професійною діяльністю, прагненням стати компетентним і конкурентоспроможним спеціалістом в авіаційній галузі.

У вітчизняній літературі дослідженню структури мотивації присвячено праці М.І. Алексеєва, П.М. Якобсон, В.Г. Асеєва та ін. Проблема мотивації широко відображена в працях зарубіжних авторів: Х. Хекхаузена, В.С. Мерлін. Проблемою мотивації вивчення іноземної мови займалися такі вчені, як Р.В. Борківська (мотивація навчальної діяльності студентів економіки та права) [4], О.М. Гринчишин (розвиток мотивації іноземної мови курсантів вищих військових навчальних закладів) [2], Н.О. Арістова (формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів) [1] і багато інших.

За визначенням Н.О. Арістової, а також інших авторів, згідно з яким *мотивація* може розглядатися як системне утворення, що має багаторівневу структуру і складається із зовнішніх і внутрішніх мотивів, ієрархія і взаємодія яких формується під дією певних факторів [1, с. 7].

На думку О.М. Гринчишина, під *мотивацією* розуміється система спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки чи диспозиції, ідеали. Досліджуючи проблему мотивації і став-

лення до іноземної мови, науковець виокремлює також поняття вивчення іноземної мови і оволодіння іноземною мовою, розмежовуючи при цьому сферу використання мови, тобто у мовному середовищі носіїв мови чи в умовах вивчення її в аудиторії. Оволодіння іноземною мовою – це вміння активно використовувати мову в різних ситуаціях. Вивчення іноземної мови – це найчастіше засвоєння мовних форм – лексики, граматики тощо і, як правило, невміння користуватися мовою в ситуації спілкування [2, с. 6].

З точки зору *професійної мотивації*, О.М. Гринчишин виділяє такі структурні компоненти: прагнення здобути вищу освіту; інтерес до професії; професійно-пізнавальні мотиви (чи прагнення в майбутньому стати гарним фахівцем); внутрішьонавчальні мотиви; прагматичні мотиви; здібності до оволодіння знаннями [2, с. 6].

Отже, проблемою мотивації займається багато вчених. Проте залишається нерозробленою проблема мотивації курсантів вищих льотних навчальних закладів до вивчення професійно орієнтованої англійської мови.

Мета статті – розгляд проблеми мотивації вивчення професійно орієнтованої англійської мови як одного із системоутворювальних факторів, які впливають на безпеку польотів, а також виявлення педагогічних умов, які сприятимуть підвищенню рівня володіння англійською мовою.

На сьогодні проблема безпеки польотів є однією з найактуальніших проблем авіації. При аналізі даних Міжнародної організації цивільної авіації було виявлено, що понад 80% авіапригод відбувається з вини людського чинника, що є наслідком недостатньої теоретичної підготовки авіафахівців. Значна частка авіапригод відбувається через недостатній рівень володіння англійською мовою або неправильне розуміння під час ведення радіообміну англійською мовою між пілотом і диспетчером.

Так, при аналізі даних Державіаадміністрації за 2005–2010 рр. виявлено деякі порушення, викликані помилками в іноземній мові при веденні радіообміну англійською мовою [5].

Так, 11 травня 2007 р. при виконанні польоту за маршрутом Шарджа – Кардаган повітряним судном АН-12 № UR-CDB авіакомпанії “Ветеран” екіпаж отримав диспетчерський дозвіл на вирулювання на попередній старт. Після підтвердження екіпажем прийняття дозволу на виліт диспетчер помилково використав фразу, яка не дозволена в подібних випадках згідно з документами ІКАО (пункт 12.3.4.10 Doc 4444). Це призвело до перетинання лінії попереднього старту [5].

Під час ОПР (обслуговування повітряного руху) 16 листопада 2010 р. в районі відповідальності Київського районного диспетчерського центру спрацювала функція короткострокового попередження про конфлікт (STCA) між літаком Б-737 UR-PSD авіакомпанії “Міжнародні авіалінії України”, який виконував політ за маршрутом Таба (Єгипет) – Бориспіль, який знижувався з ешелону FL 360 до FL 320 та Б-777 9V-SWL авіакомпанії “Сінгапурські авіалінії”, що виконував рейс за маршрутом Мюнхен – Сінгапур. Коли диспетчер виявив конфліктну ситуацію, він дав вказівку на набір ешелону 350, яку повторив двічі. Але екіпаж вказівку не зрозумів та

не підтвердив, що призвело до спрацювання функції STCA (попередження про конфлікт) [5].

Отже, аналіз вищевказаного, а також даних міжнародної статистики вказує на те, що наявні авіапригоди, які відбуваються внаслідок недостатнього рівня володінням англійською мовою.

Особливої важливості набуває питання про відповідальність ВЛНЗ у підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Програма з іноземних мов для ВЛНЗ передбачає у курсантів уміння користуватися лінгвістичною системою з метою спілкування відповідно до ситуації. Виникає суперечність між об'єктивною необхідністю і реальним станом справ, тому що підготовка з професійно орієнтованої англійської мови у вищому льотному навчальному закладі не відповідає вимогам сьогодення і викликає потребу оптимізації системи викладання цієї навчальної дисципліни та розвитку мотивації до її вивчення. Мотивація дає можливість виявити внутрішні резерви особистості для її подальшого розвитку, навчання і виховання, тому що через мотивацію можна впливати як на продуктивність діяльності (в цьому випадку ефективність керування ПС (повітряним судном) та обслуговування повітряного руху), так і на розвиток самої особистості. Це робить проблему мотивації до оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою актуальною і потребує постійного її вивчення.

Глобалізація суспільства і бурхливий розвиток авіаційної галузі за останні 10 років зумовлюють потребу в висококваліфікованих спеціалістах, які можуть вільно спілкуватися іноземною мовою професійного спрямування. Оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою є багаторівневим і складним процесом. Для того, щоб повною мірою охопити цю галузь знань, слід звернути увагу на те, що спонукає людину вивчати іноземну мову взагалі.

Розглянемо окремо поняття "безпека польотів", "мотивація", "мотив", "потреба" більш детально, а також визначимо взаємозв'язок між цими поняттями.

Безпека польотів – це стан авіаційно-транспортної системи (АТС), за якого ризик завдання шкоди людині або майну зменшений до прийнятного рівня та підтримується на цьому чи більш низькому рівні шляхом безперервного виявлення джерел небезпеки та контролю за факторами ризику. Існують такі рівні безпеки польотів: прийнятний – це рівень, який приймається як такий суспільством і світовою спільнотою; заданий – це мінімальний рівень безпеки польотів, що встановлюється нормативно Державіаадміністрацією з урахуванням досягнутого рівня безпеки польотів парку повітряних суден АТС України; спостережений – зміряне значення рівня безпеки польотів, що реалізувався [6].

Фактори, що впливають на безпеку польотів, поділяються на три основні групи: людський, технічний і фактор середовища, пов'язаний з недоліками обслуговування повітряного руху, метеозабезпечення та аеродромно-технічного забезпечення польотів.

Сьогодні людський чинник розглядається як невід'ємна частина безпеки польотів. За даними ІКАО за останні 10 років встановлено, що близько 65% авіакатастроф виникають через порушення комунікації під час ведення радіообміну між пілотом і диспетчером, тобто той самий людський чинник, але з англомовною складовою. Отже, постає серйозне завдання мінімізації впливу людського чиннику з англомовною складовою на безпеку польотів. Проблема полягає в тому, що до недавнього часу володіння англійською мовою не розглядалося як окремий фактор взаємодії екіпажу і диспетчера. Основна увага приділялась професійній компетентності авіаційного фахівця без урахування мовної підготовки. З введенням нових вимог ІКАО щодо четвертого рівня володіння англійською мовою авіафахівцями ставлення до цієї проблеми змінилося. Якщо раніше англійська мова розглядалася як навчальна дисципліна, то з позицій нового підходу професійно орієнтована англійська мова стає однією із провідних складових професійної підготовки і невід'ємною частиною професії авіаційного фахівця.

Проблема розвитку мотивації до вивчення професійно орієнтованої англійської мови в контексті її впливу на безпеку польотів є досить актуальною.

Існує декілька підходів до визначення мотивації [1–4].

В загальному розумінні мотивація – це те, що спонукає суб'єкт діяти. Мотивація – це те, що знаходиться у людини всередині. Якщо людина мотивована, її задоволення від роботи обов'язково приведе до гарного результату. Знання про те, чому люди роблять те, що вони роблять, – необхідна передумова для того, щоб допомогти їм реалізувати власні мотиви. У вузькому значенні мотивація – це внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії або певного виду поведінки, пов'язана з її органічними і культурними потребами [1].

Існує два типи мотивації: внутрішня і зовнішня. Внутрішня мотивація – це те, що спонукає до дії або діяльності через внутрішній інтерес до цієї діяльності. Зовнішня мотивація – це дії, які людина вимушена робити з тих чи інших обставин (страх покарання або надія на винагороду). Виявляється, що внутрішня мотивація є більш тривалою, стійкою, тоді як зовнішня – нестійка і швидко минає. Щоб у курсанта з'явилася внутрішня мотивація навчання, необхідно, щоб він відчував себе самодетермінованим, компетентним, включеним у значущі стосунки з друзями та викладачами [2].

Розробка проблеми мотивації вивчення іноземної мови спрямована на вивчення мотивів і ефективності оволодіння іноземною мовою в умовах організованої навчальної діяльності. Слід зазначити, що мотивація до вивчення професійно орієнтованої англійської мови у ВЛНЗ має свої особливості, зумовлені специфічністю авіаційної галузі, оскільки майбутнім авіафахівцям треба не тільки володіти належним рівнем англійської мови, а й вміти користуватися спеціальною термінологією в професійній діяльності, що пов'язана з прийняттям рішень в умовах ліміту часу. Крім того, більшість нормативних актів і документів, які регламентують діяльність в авіаційній галузі, друкується на англійській мові. Таким чином, англійська мова є не тільки метою, а й засобом пізнання. Тому завдання викладача –

захопити курсанта, залучити до активної діяльності, довести, що мова і майбутня професія авіаційного спеціаліста – нероздільні, і мотивувати до вивчення цієї дисципліни. Пошук оптимізації шляхів вивчення іноземної мови є також дуже актуальним питанням у педагогіці. Для вирішення цієї проблеми треба визначити, які саме *мотиви,* що є рушійною силою поведінки людини та її діяльності, спонукають курсанта до вивчення професійно орієнтованої англійської мови, щоб забезпечити успішне спілкування іноземною мовою в професійній діяльності.

Мотиви навчальної діяльності розуміють як фактори, що зумовлюють прояв навчальної активності: потреби, цілі, настанови, інтереси. Провідними мотивами навчальної діяльності у студентів є професійні мотиви і мотиви престижу, менш значущими є прагматичні мотиви (отримання диплома про вищу освіту) і мотиви пізнання. Існує дві групи мотивів:

1) внутрішні: пізнавальний мотив (прагнення оволодівати новими знаннями та способами пізнавальної діяльності); мотив самодетермінації (прагнення відчувати себе суб'єктом навчальної діяльності та взаємодії з оточенням); мотив самовдосконалення (прагнення підвищувати власну компетентність, ефективність і майстерність);

2) зовнішні: професійний мотив (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем); мотив досягнення (прагнення до успіхів у навчанні, перевершення рівня власних попередніх досягнень); мотив обов'язку (почуття відповідальності перед товаришами за результати власної пізнавальної діяльності); комунікативний мотив (прагнення до партнерського спілкування з учасниками навчальної діяльності, налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії); мотив самоутвердження (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і товаришів); прагматичний мотив (орієнтація на практичну цінність навчання, його важливе значення для майбутнього життя) [4, с. 8].

Спонукальним мотивом діяльності людей виступають *потреби*.

Потреба – це необхідність для людини таких умов, що забезпечують її існування і самозабезпечення. Потреби виступають основою діяльності людей. Потреба – це нестача суб'єкта в чомусь конкретному, а мотив – обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу. Взаємозв'язок потреби, мотивації і мотиву можна зобразити у вигляді такої схеми:

потреба (нестача у чомусь) → мотивація (усвідомлення потреби) → мотив (обґрунтування рішення).

У контексті вивчення професійно орієнтованої англійської мови як фактора впливу на безпеку польотів взаємозв'язок понять "безпека польотів" і "мотивація" можна описати так.

Підвищення рівня *безпеки польотів* за рахунок підвищення рівня англомовної підготовки формує *потребу* у висококваліфікованих авіаційних фахівцях, що стає результатом *мотивації* вивчення професійно орієнтова-

ної англійської мови і реалізацією *мотиву* досягнення і самоутвердження в професійній діяльності.

Висновки. Отже, підвищення рівня безпеки польотів є актуальною проблемою сьогодення. Проведений аналіз міжнародної статистики вказує на те, що наявні авіапригоди, які відбуваються за рахунок недостатнього рівня володінням англійською мовою. Однією із найважливіших складових підготовки висококваліфікованого фахівця є підготовка до іншомовного професійного спілкування. Опанування четвертого рівня володіння англійською мовою за шкалою ІКАО є необхідною вимогою в сфері авіаційного обслуговування. Розвиток мотивації вивчення професійно орієнтованої англійської мови дає можливість виявити внутрішні резерви особистості для її подальшого розвитку в професійній діяльності, тому що через мотивацію можна впливати як на продуктивність діяльності (в цьому випадку ефективність керування ПС та обслуговування повітряного руху), так і на розвиток самої особистості. Мова і майбутня професія авіаційного спеціаліста – нероздільні, тому мотивація вивчення професійно орієнтованої англійської мови є необхідною умовою теоретичної підготовки авіаційних фахівців.

Література

1. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.О. Арістова ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.

2. Гринчишин О.М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.09 / О.М. Гринчишин ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельниц., 2003. – 18 с.

3. Поповська І.І. Взаємодія технології навчання і мотивації в процесі формування професійного іншомовного спілкування / І.І. Поповська // Наука і сучасність : зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Т. 60. – С. 260.

4. Борківська Р.В. Формування мотивації навчальної діяльності студентів коледжу економіки і права : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.В. Борківська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2005. – 20 с.

5. Аналіз стану безпеки польотів в цивільній авіації України за 2005–2010 рр. / Державіаадміністрація. Міністерство транспорту та зв'язку України Наказ "Про затвердження правил інформаційного забезпечення системою управління безпекою польотів повітряних суден цивільної авіації України" (Правила п. 1.7) від 19.03.2009 р. № 295 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.1309.0.

6. Кміта Є.В. Методика навчання пілотів веденню радіообміну на міжнародних повітряних трасах в умовах дефіциту часу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Є.В. Кміта ; Нац. аграр. ун-т. – К., 2005. – 20 с.

МОСКАЛЬОВА Л.Ю.

ЗМІНИ ХАРАКТЕРИСТИК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ

Перетворення, що відбуваються у житті сучасної студентської молоді, об'єктивно вимагають критичного вивчення новоутворень та специфічних змін, що зумовлені культурними, соціальними, психофізіологічними

закономірностями розвитку особистості, зокрема тієї особистості, що обирає професію вчителя. Психолого-педагогічні дослідження допомагають глибше розкрити більшість аспектів у закономірностях розвитку особистості завдяки вивченню її в динаміці на різних вікових етапах. Осмислення фактів, теорій і явищ, різноманітних шляхів культурного розвитку особистості має бути одним з пріоритетних напрямів реформування змісту вищої освіти, виховання майбутніх учителів.

У сучасний період розвитку та реформування освіти значну наукову цінність має звернення вчених, практиків до існуючого освітньо-виховного досвіду, висвітлення закономірностей, що можуть бути основою для процесу виховання студентської молоді. У зв'язку з цим особливий інтерес викликають теоретичні концепції та експериментальні дослідження педагогів, психологів (І. Бех, Е. Зеленов, І. Зимня, І. Зязюн, О. Коберник, І. Кон, Н. Миропольська, О. Сухомлинська, Л. Хоружа та ін.). Аналіз цих та інших досліджень дають змогу глибше зрозуміти, осмислити сутність процесу виховання відповідно до вікових особливостей особистості, що є ***метою статті.***

У період дорослішання в майбутніх учителів, згідно із психолого-педагогічними дослідженнями (І. Зимня, І. Кон, Б. Ельконін та ін.), мотивація досягнень із навчально-пізнавальної площини переміщується в пізнавальну та професійну. Однак наша практика викладання у вищому педагогічному закладі підтверджує, що спектр мотивів у сучасних студентів набагато ширший. Це пов'язане із соціальними, технологічними й економічними чинниками, а також зі зміною ціннісних орієнтацій і стандартів поведінки в сучасному суспільстві.

Так, вже на першому курсі майбутній педагог може самостійно корегувати власні дії зі стандартами поведінки в професії вчителя, тоді як здатність засвоювати етичні стандарти й наслідувати їх яскраво виявляється у більш ранні періоди життя – у період дошкільного й молодшого шкільного віку. Також вважається, що особистість після 16 років має перебувати на стадії конвенційної і постконвенційної моралі, хоча найвищої стадії розвитку моралі, відповідно до поглядів Ч. Венара, П. Керіг, досягає тільки чверть 16-літніх. Отже, стандарти етичної поведінки вчителя, відповідно до обраної професії й спеціалізації, вже закладені у когнітивній сфері студента, і особистісною детермінантою виступає вміння аргументувати судження про бажаність здійснення моральних вчинків у різних ситуаціях відповідно до прийнятних норм поведінки педагога.

Важливим джерелом мотивації майбутнього вчителя є наявність афективних самооцінних реакцій, тобто впродовж періоду дорослішання студент вже вміє скеровувати вольові зусилля на одержання позитивних почуттів від самоставлення, що приносить йому певне задоволення через наявність особистих моральних якостей і моральних звичок, а також задоволення моральним вчинком, відчуттям власної гідності. Це пояснює висунуте нами припущення про те, що розвиток моральних якостей в означений віковий період має більший самоконтроль, ніж у різні періоди дитинс-

тва та в підлітковому віці. Такі зміни в мотиваційній сфері сприяють вихованню морально-етичної культури майбутніх учителів, стимулюють їх до моральних вчинків, уможливлюють не тільки подальший розвиток моральних якостей, а також співвідносяться із такою цінністю професійної діяльності, як гідність і честь педагога.

Також у період дорослішання у студентів університету, як вказували Дж. Лакофф і М. Джонсон, спостерігається вдосконалення етичного мислення [7, с. 333]. Такий вид мислення є самостійним і, на відміну від формально-логічного й формально-операційного, не пов'язаним із конкретними умовами зовнішнього середовища, передбачає тісний зв'язок із морально-етичною культурою суспільства. Певний рівень етичного мислення майбутнього вчителя можна досліджувати, на наш погляд, частим використанням у його письмовій і усній мові чистих етичних категорій і понять у судженнях на морально-етичну тематику, а також умінням розуміти й пояснювати зміст метафор, вживаних для характеристики моральних якостей і різних станів, зумовлених аморальними звичками.

Для виховання морально-етичної культури особистості майбутнього вчителя важлива й оцінка його самоефективності у вирішенні морально-етичних проблем, тому що мотивація регулюється оцінкою того, чи може студент контролювати результат подій. Студент здатний контролювати власні вчинки або, точніше, обирати цілісну поведінку, швидше прийде до бажаного результату. Таким чином, самооцінка – це важлива особистісна властивість, що формується в період дорослішання, впливає на зміст спілкування й діяльності.

І якщо самоконтроль і саморегуляція (метакогнітивні вміння) завершують формування у період старшого шкільного віку, то на момент вступу до вищого навчального закладу студент може міркувати про підконтрольність причин у різних ситуаціях морально-етичного характеру, а також має етичні знання про те, до чого призводять вчинки, – до схвалення або змусять шкодувати згодом.

При цьому надмірний рівень тривожності, особливо спровокований психологічним насильством, емоційними травмами, які частішають у період дорослішання, може спричинити в деяких студентів несформованість уявлення про самоефективність. Переживання тривоги також, у свою чергу, заважає прийняттю складних морально-етичних рішень. При цьому схильність студентів пояснювати прийняте рішення не особистими, а зовнішніми причинами, як це часто буває у процесі професійної підготовки, ще раз свідчить про те, що почуття самоефективності на початку періоду дорослішання в багатьох студентів не сформовано або перебуває на різних стадіях його розвитку від етапу становлення до активної фази. Також необхідно враховувати й ряд зовнішніх причин, що характеризують період дорослішання майбутнього вчителя, а саме: психічні стреси, пережиті студентами через відірваність від рідного дому, необхідність самостійно задовольняти свої потреби, боротьба за існування (К. Ясперс, І. Кон та ін.).

З огляду на зміни в когнітивній сфері студентів ми бачимо й тенденцію, що спостерігається в їхній поведінці – пізнавальна й професійна мотивація підмінюється мотивацією до особистого успіху, прагненням до елітарності й першості. І в такому разі спонуканням до дотримання моральних норм слугує орієнтація на визнання особистих академічних успіхів, яку ми спостерігаємо на різних рівнях. При такій орієнтації на перший план виходять такі якості, як ігнорування думки інших студентів у групі, зневага, байдужість, цинізм, тобто риси інтолерантної людини.

Так, спостереження за розвитком студентів у практиці вищих навчальних закладів надає нам право стверджувати, що перебільшене прагнення майбутніх учителів до успіху, крім позитивних результатів у навчанні, має і негативні наслідки. Зауважимо, що такі студенти виділяються вже на першому або другому курсах, викликаючи гаму різних реакцій оточення – від замилування до зневажливого ставлення. Часто їх видає честолюбність, для носіїв якої характерні роздратованість, заперечливість. Саркастичні приниження, критичні зауваження у бік інтелектуальних або фізичних якостей, що вживаються для відчуття власної значущості – далеко не повний перелік негативних проявів честолюбності. При цьому ми можемо виділити декілька узагальнених типів поведінки.

Тип перший – студенти, які не мають нарікань з боку викладачів і кураторів, виділяються скромністю, слухняністю і відповідальним ставленням до навчання, організації іншої діяльності. Таких студентів зазвичай небагато, а їхнє прагнення до успіху майже у всіх заслуговує схвальні оцінки. Вони уважні на лекційних заняттях, намагаються встигати з усіх предметів, майже ніколи не запізнюються і практично не помітні до того часу, доки викладач не запитає. І тоді вони намагаються не тільки розкрити повною мірою матеріал, а й оцінити його з власних позицій. Такий тип студентів у Ф. Райса визначався як академічна субкультура, де цінностями виступають знання та ідеї [6].

Студенти другого типу прагнуть відрізнятися від інших, виявляють зацікавленість у досягненні успіху, володіють духом суперництва, мають надлишок честолюбності. Вони мало спілкуються з друзями, тому що майже весь вільний час віддають вивченню предметів, уникаючи надмірних навантажень від інших видів діяльності. Такий шлях у навчанні, на наш погляд, не можна назвати корисним для морального розвитку особистості. Так, під час оцінювання інших, більш вдалих студентів їх настрій псується, спостерігається розчарованість. Такі студенти майже завжди бажають відігравати провідну роль, виявляючи при цьому нетерпимість до лідерів академічної групи. Помітною є підвищена збудливість і нервовість під час виконання важкого доручення, а при поданні результатів, які дійсно є значущими, – підвищене самолюбство. Цілком очевидно, що амбіції студентів цього типу являють небезпеку як для їхнього інтелектуального розвитку, так і для розвитку моральної сфери, бо моральні знання, здобуті ними раніше, не збігаються із діяльністю. Частково така поведінка пояснюється невмінням протистояти впливу сучасної масової культури, що на-

дає різні приклади поведінки тим, хто хоче багато мати. У такому випадку інші сприймаються як конкуренти, тим більше, що на передній план зараз виступає саме економічний чинник.

Якщо більш прискіпливо розглянути деякі настанови, що пропонуються для досягнення успіху в будь-якій діяльності, то можна побачити їх основу – концентрацію на самому собі, що насправді не може привести до постійного розумового зростання і досягнення вершин пізнання. І тому сьогодні, коли в сучасної молоді все частіше виникає почуття ізольованості від суспільства, дуже важливо, щоб під час професійної підготовки порушувалася проблема причетності майбутніх учителів до того, що відбувається поряд з ними. У такому випадку засадами саморозвитку і виховання морально-етичної культури для студентів мають бути співчуття, моральний вибір з позицій іншої людини, дієва допомога тим, хто потребує підтримки.

При виховній роботі з таким типом студентів вирішальним є вміння викладача надихати на творчість, розвиток внутрішніх сил тощо. Студентам слід пояснювати, що спрямованість на досягнення швидких результатів у навчанні, прискорений інтелектуальний розвиток не завжди дають позитивний результат, крім того, нерозбірливість з позицій споживання найсучаснішої інтелектуальної продукції може підштовхувати до помилкового шляху в особистісному розвитку, а то і назавжди відвернути від можливості стати справжнім учителем, творцем та майстром педагогічної дії. Такий тип, на наш погляд, можна співвіднести із професійною студентською субкультурою.

При вступі до вищого навчального закладу передбачається, що в більшості студентів сформована соціально-психологічна здатність до особистісного самовизначення, побудови життєвих планів на майбутнє як новотвір юнацького періоду. І якщо в підлітковому віці з початком розвитку рефлексивних процесів відбувається поступове усвідомлення своїх значеннєвих структур, що є необхідною ланкою в механізмах саморегулювання особистістю власного життя, то вибір педагогічної діяльності, на думку Н. Низовських, уже є результатом самовизначення і спричинює звернення до своєї Я-концепції [3]. Це передбачає наявність значеннєвих диспозицій, які формуються у процесі пошуку в змісті педагогічної діяльності певних властивостей і характеристик, здатних у зв’язку з особливостями нервової системи задовольнити інтереси й потреби майбутнього вчителя.

Наявність професійних і особистих цілей у житті, уміння розробити певну програму дій для досягнення мети – безсумнівно, важливе новоутворення, яке слід ураховувати у процесі виховання. Така здатність сформована не у всіх студентів педагогічних ВНЗ, часто ми маємо справу з випадками нехтування зобов’язаннями, уникання відповідальності, відсутністю вміння аналізувати прийняті рішення морально-етичного характеру. Це викликає обурення викладачів і, як наслідок, відрахування з різних причин – академічні заборгованості, наявність пропусків лекційних і семінарських занять без поважної причини, аморальна поведінка у студентсь-

ких гуртожитках або на базах навчальних практик тощо. Ми вважаємо, що таке явище можна аргументувати декількома причинами. Одна з них може пояснюватися нервово-психічним перенапруженням, пов'язаним зі складанням заліків і іспитів, з одного боку, а з іншого – легковажним ставленням до навчання. Друга причина, на наш погляд, має переважно соціокультурний характер і пов'язана зі втратою в сучасному суспільстві ціннісної основи для особистісного розвитку майбутнього вчителя, планування майбутнього, побудови професійної кар'єри тощо.

Наявність професійних і особистих цілей у житті, спрямованість у майбутнє передбачає також зміни не тільки у когнітивній та емоційній сфері, а й у сфері діяльнісній, що істотно збільшує працездатність майбутнього вчителя щодо розвитку й удосконалення професійних навичок і особистісних орієнтирів. Це положення ґрунтується на тезах Б. Ельконіна [5] про навчально-професійну діяльність як одну із провідних у період дорослішання.

У зазначений період дії майбутнього вчителя збагачуються, породжуючи усе більш нові й нові мотиви. У результаті колишні цілі, пов'язані із визначенням змісту навчально-професійної діяльності, можуть дискредитуватися. Саме це пояснює наявність цей період двох стадій прийняття рішення про вибір професії – стадія пробного вибору (до 19 років) і стадія реалістичного вибору (після 19 років) [4, с. 269].

Підкреслимо, що в результаті своєрідного нашарування в когнітивній, емоційній і діяльнісній сферах, у процесі зміни соціального середовища майбутні вчителі швидко розвивають не тільки спеціалізовані професійні вміння й навички, а й моральні якості. Такої позиції дотримується Б. Ельконін, який вказує на значення основних змістових характеристик цього віку – соціальної ситуації розвитку й провідної діяльності у точках відліку розвитку особистості [5, с. 8–9].

Так, для того, щоб організувати навчальну діяльність учнів, керувати нею й оцінювати її результати, необхідно мати такі моральні якості, як активність, свідомість, справедливість та ін. Для створення й підтримування сприятливого навчального середовища студентові необхідно сформувати такі моральні якості, як самовладання, ввічливість, довіра, співчуття, терплячість, людяність та ін. Для досягнення такого важливого професійного вміння педагога, як розвивати інтерес учнів і мотивацію до навчання, студентові необхідно вдосконалювати щирість, великодушність, працьовитість, відповідальність, чуйність, оптимізм тощо. Це є позитивним моментом для виховання морально-етичної культури майбутнього вчителя. Однак і в цих випадках необхідно враховувати особливості нервової системи майбутнього вчителя, його стиль діяльності, сумісність активності його типу з активністю куратора. Так, на думку Е. Ільїна, педагог, що має сильну нервову системою, "евристичний" тип активності, буде вимагати такої самої активності від студентів, у яких нервова система може бути слабка, а їхній стиль діяльності характеризуватися пасивністю [2, с. 287]. У такому

випадку виникає несумісність у способі діяльності, що, у свою чергу, буде впливати на весь процес виховання.

Наступну групу вікових характеристик ми можемо об'єднати за ознакою змін у взаємодії майбутнього вчителя із соціумом. Так, крім вікових змін на глибинному особистісному рівні, зміни відбуваються й у ставленні до соціального оточення. Майбутні вчителі відкривають для себе нову соціальну групу – академічне співтовариство, у яку входять викладачі вищої школи не тільки як лектори, а і як адміністративні працівники різних рангів, завідувачі наукових відділів і кафедр. Новою є і референтна група – академічна група, студенти якої прагнуть досягти подібних цілей. Студент має набути нових навичок у спілкуванні, адаптуватися до нового оточення, навчитися будувати відносини у групах, за допомогою яких він зможе здобути професійні знання і навички, проводити дозвілля, організовувати виховні справи, програми й працювати в перспективі. Особливість періоду дорослішання у такому випадку полягає в тому, щоб навчитися переживати, небезпеку як у відносинах дружби, так і у відносинах суперництва. Так, результати дослідження, викладені у праці Г. Айзенка й М. Айзенка, свідчать про те, що як для дівчат, так і для юнаків студентського віку як фізична привабливість цінується набагато вище, ніж моральні якості особистості, а погана успішність викликає більше симпатій, ніж високі академічні успіхи [1, с. 42].

У такому випадку ми маємо справу з "негативною ідентичністю", де основною характеристикою в спілкуванні є заперечення цінностей. Процес заперечення цінностей педагогічної професії, на наш погляд, виражений неупередженою поведінкою студента, привертає увагу інших студентів, які в період дорослішання виявляють схильність до суперечностей і мають велику емоційну сприйнятливість.

Представники нонконформістської студентської субкультури, як правило, не замислюються про важливість чемності в міжособистих стосунках й толерантності у спілкуванні з академічною групою. Сказане зовсім не означає, що такі студенти не вміють спілкуватися або не знають норм поведінки, – навпаки, така думка була б помилковою. Однак, визнаючи себе неповторними, вони навмисне протистоять переконанням інших, при цьому акцентуючи увагу на значущості власних дій. У таких випадках дуже важко говорити про моральний розвиток, бо такі студенти, як правило, вже переситилися увагою з боку інших і втратили спроможність до глибокої цілеспрямованої роботи та, як наслідок, до набуття цінностей професійної діяльності.

До вікових характеристик, у яких спостерігається ознака взаємодії майбутнього вчителя із соціумом, можна віднести розвиток професійної ідентичності, формування професійної позиції, пошук професійних цінностей.

Розвиток професійної ідентичності майбутнього вчителя в нашій статті розглядається як віддзеркалення розуміння професійної реальності в результаті синтезу двох видів ідентичності (соціальної й особистісної) з

усвідомленим знаходженням сенсу педагогічної роботи та зацікавленістю в груповій взаємодії.

Враховуючи те, що коло педагогічних спеціальностей для професійного вибору вже є визначеним до кінця періоду навчання у школі, то в період дорослішання майбутній учитель виконує основні кар'єрні завдання – визначається зі спеціалізацією педагогічної професії й апробує її в період навчальних практик. Але справжнє самовизначення часто не завершується до моменту закінчення школи, про що свідчить дослідження внутрішньої позиції абітурієнтів і студентів I–II курсів (Л. Божович). У цілому, обираючи подібну позицію, ми вважаємо, що процес розвитку професійної ідентичності триває до 24–25 років, а стабілізація вибору професії педагога й остаточне закріплення професійного вибору, досягнення успіху відповідає подальшим стадіям, коли особистість має можливість працювати за спеціальністю.

У період дорослішання майбутніх учителів спостерігається поступове фіксування етичної позиції, за допомогою якої визначається й професійна позиція. Ця позиція виражається у сприйнятті себе самого як майбутнього вчителя з певними етичними якостями і з бажаними етичними якостями інших людей – педагогів-професіоналів, з якими студент взаємодіє на практиці в освітніх закладах. У цьому розумінні етична позиція й професійна позиція студентів у період дорослішання сформовані нерівномірно й відрізняються за ступенем усвідомленості, а в ряді випадків можуть навіть і не збігатися за змістом у її основних проявах – моральних вчинках і діяльності на практиці.

Також вкажемо й на таку особливість майбутнього вчителя в період дорослішання, як свідомий пошук цінностей педагогічної професії. При взаємодії із педагогами-практиками майбутні вчителі шукають причини й підстави для вибору певної стратегії в житті, зіставляють її із власною внутрішньою позицією й думкою оточення. Такий пошук звичайно має плідний характер і надалі набуває конструктивного значення, бажання до перетворювальної діяльності.

Таким чином, у період дорослішання в майбутніх учителів особистісна етична позиція поступово фіксується, професійна позиція перебуває в стадії формування, тоді як пошук цінностей педагогічної професії, які поєднуються з уже сформованою системою етичних цінностей, – лише на початковій стадії свого розвитку. Пошук цінностей педагогічної професії може виявити раніше приховані дефекти у вихованні, справжні мотиви й бажання, а також розвинути моральну свідомість, підготувати студента для пошуку стимулів до самовдосконалення, що буде сприяти розвитку моральних якостей, здійсненню моральних учинків, прийняттю моральної відповідальності перед оточенням, у тому числі й академічною групою (як представника майбутньої професії) за свої рішення.

Важливою характеристикою майбутніх учителів, яка з'являється в період дорослішання, є конституювання себе як представника нового покоління, якому властиві певні вчинки, вдача, традиції. Провідними моти-

вами такої характеристики, на наш погляд, є бажання відійти від стереотипів етичної поведінки, прагнення створити принципово нове вирішення проблем морально-етичного характеру, наслідування не конкретних та встановлених морально-етичних ідеалів, а перш за все образне створення певної сукупності виняткових якостей та ідеальних рис характеру.

Висновки. Враховуючи особливості професійної підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі, маємо вказати на її багатофункціональне значення. Серед завдань, що виконуються викладачами педагогічних університетів, перспективним є врахування важливості не тільки особистісного та професійного розвитку студента, а й трансмісії морально-етичної культури суспільства.

Література

1. Айзенк Г. Исследования человеческой психики / Г. Айзенк, М. Айзенк. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 408 с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.
3. Низовских Н.А. Психосемантический анализ жизненных ориентаций личности: (на материале студентов пед. вуза) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.А. Низовских ; Моск. пед. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1995. – 16 с.
4. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
5. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 168 с., ил.
6. Rice F.P. The adolescent: development, relationships and culture / F.P. Rice. – Boston. – Massachusetts : Allyn and Bacon, 1975. – 460 p.
7. Lakoff G. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought / G. Lakoff, M. Johnson. – New York : Basic Books, 1999. – 624 p.

НІКОЛЕНКО Л.М.

ПРИНЦИПИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ, СПРЯМОВАНОЇ НА РЕАЛІЗАЦІЮ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОГО ОБ'ЄДНАННЯ

У контексті вимог Болонського процесу перед Україною постало першочергове завдання: сформувати якісно нове освітнє середовище. Винятково важливим у процесі його вирішення є досягнення стратегічних цілей: утвердження в суспільстві розуміння абсолютної пріоритетності освіти і науки, фактичне її забезпечення та модернізація освітянської галузі для того, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у XXI ст.

Сьогодні в духовному плані серед більшості молоді спостерігається невміння і небажання визначати життєві цілі, у свідомості відбувається девальвація загальнолюдських цінностей, для значної частини молодих людей властивий стан соціальної інфантильності, тому важливими й актуальними є проблеми культури спілкування та соціальної адаптації.

З огляду на вищезазначені негативні суспільні фактори серед пріоритетних завдань вищої школи нашу особливу увагу привернуло сприяння

розвитку комунікаційних здібностей та культури комунікації майбутніх фахівців. Доречно тут згадати і модель ієрархічної багатоступеневої піраміди потреб людини А. Маслоу. Потреби у спілкуванні, прихильності та любові (сім'я, друзі, належність до певної групи однодумців) у цій піраміді знаходяться на третій позиції, після фізіологічних потреб і потреб у безпеці, що також засвідчує надзвичайну важливість формування комунікаційних здібностей і реалізації комунікаційного потенціалу особистості.

Особливий інтерес у межах обраної нами теми викликають розробки тих авторів, у яких предметом спеціального дослідження є можливості позааудиторної діяльності у вищих навчальних закладах щодо вдосконалення комунікаційних здібностей особистості (Б. Бушельова, А. Голдевська, М. Лазарев, О. Леонтьєв, Г. Потиліко, Л. Савенкова, В. Садова, І. Тимченко, В. Ширшов та ін.).

Питання теорії і практики позааудиторної виховної роботи знайшли відображення у працях таких українських учених, як А. Алексюк, В. Білоусова, А. Бондар, В. Заслуженюк, М. Ярмаченко та ін. Проблему організації позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах досліджували В. Бабич, А. Бойко, Г. Глухова, В. Кузь, Ю. Руденко, П. Щербань та ін. Методичні питання цієї теми частково розглядали вчені Т. Дем'янюк, Л. Коваль, О. Сухомлинська, Є. Сявавко, І. Смирнова. Обґрунтуванням теоретичних основ організації виховної роботи з молоддю займалися дослідники І. Бех, Л. Бєлова, О. Вишневський, М. Стельмахович, Г. Троцко та ін.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень, близьких до нашого наукового пошуку, свідчить, з одного боку, про актуальність питання організації виховної позааудиторної роботи та наявність нагромадженого досвіду її здійснення у вищих навчальних закладах України, а з іншого – про відсутність системного дослідження позааудиторної роботи з реалізації комунікаційного потенціалу студентського об'єднання.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури та практичного досвіду роботи визначити основні принципи позааудиторної роботи, спрямованої на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання.

Визначена мета обґрунтовує вирішення таких завдань:

– проаналізувати науково-педагогічну літературу щодо організації позааудиторної діяльності у вищих навчальних закладах;

– розглянути провідні принципи виховання та принципи позааудиторної роботи з певних напрямів, визначені педагогами-науковцями;

– на основі опрацьованого матеріалу та практичного досвіду сформулювати основні принципи позааудиторної роботи, спрямованої на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання.

Щодо вирішення першого завдання слід зазначити, що проблема впровадження позааудиторної виховної роботи у вищих навчальних закладах України не є новою, а завжди була актуальною. Ще 1918 р., виступаючи з лекціями в Київському університеті, С. Русова зазначала, що навіть

найкращий навчальний заклад без позааудиторної освіти не принесе значних корисних результатів [1].

Питанню виховання молодого покоління приділяли велику увагу й інші видатні українські педагоги. Так, Г. Ващенко, виходячи з позицій свого бачення програми виховання молоді, вважав, що зміст виховання має базуватися, передусім на національних засадах [3].

А. Макаренко про призначення виховання писав так: "Я під цілями виховання розумію програму людської особистості, проблему людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, … ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути" [3, с. 453], маючи на увазі гармонійний розвиток особистості під впливом педагогів.

В. Сухомлинський розробив педагогічну технологію ідеї школи самореалізації особистості та впровадив її у практику. Головною метою виховання педагог вважав всебічний розвиток особистості, якого можна досягти залученням останньої до різних видів діяльності, постійним і планомірним формуванням пізнавальних здібностей [2, с. 559]. Серед різноманіття видів діяльності особливу увагу вчений приділяв комунікаційній і трудовій.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить, що питання організації позааудиторної виховної роботи досліджувалось у різних напрямах.

Так, А. Бойко, Г. Троцко, Л. Кондрашова, Л. Пелех розкрили зміст, форми позааудиторної роботи в системі підготовки вчителів у вищих навчальних педагогічних закладах.

Організацію позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах недержавної форми власності висвітлено в дослідженнях В. Астахової та Р. Абдулова.

Організації позааудиторної виховної роботи в системі закладів професійної освіти другого рівня акредитації присвячені праці Н. Ничкало і В. Петрович.

Дослідниками також зверталась увага на розкриття теоретико-методичних закономірностей організації позааудиторної діяльності з естетичного виховання (А. Комарова, Ю. Максимчук), морального виховання (К. Байша), соціального виховання (С. Шашенко), фізичного виховання (С. Сичов, Т. Томашевська).

Учені-педагоги С. Дем'янчук, І. Зязюн, Н. Ничкало та інші здійснили ряд досліджень стосовно формування особистості під впливом масових виховних заходів.

Водночас зазначаємо, що в практиці роботи вищих навчальних закладів наявні очевидні суперечності (О. Гаврилюк) між виховним потенціалом позааудиторної роботи і його практичною реалізацією, між постійно зростаючим інтересом студентів до процесу формування комунікаційних рис особистості й шаблонними, застарілими формами позааудиторної роботи, відсутністю творчих засад у їх організації та проведенні [8].

Цих суперечностей можна уникнути тільки за умови оновлення принципів організації позааудиторної роботи, змісту та різноманітності її форм, переорієнтації її з предметної на особистісно орієнтовану, модернізації методичного забезпечення щодо формування та реалізації комунікаційного потенціалу студентів.

Концепцією виховання дітей та молоді в національній системі освіти [11] розкрито сутність загальних принципів виховання: народність, демократичність, природовідповідність, гуманізація, неперервність, індивідуалізація та диференціація, єдність виховання і життєдіяльності, етнізація, послідовність і систематичність, культуровідповідність. Зазвичай, спираючись на ці принципи, здійснюється виховна позааудиторна робота у вищих навчальних закладах України.

Поряд з тим маємо зазначити, що в контексті вибору євроінтеграційного напряму розвитку освіти відбулося переосмислення вказаних принципів, згідно з яким на перший план у навчанні виходять:

– підготовка висококваліфікованого фахівця як наскрізна, послідовна, цілісна система (учень – студент – фахівець (бакалавр, магістр));

– реалізація стандартів освіти в їх змістовому й організаційному вираженні на позиціях самостійності та творчої активності викладачів та студентів;

– гуманістичність, фахова глибина й досконалість як зміст та інноваційні технології як методи;

– інтеграція освітньої діяльності в європейський і світовий інформаційний простір [7].

На нашу думку, вказані зміни повинні фундаментально трансформувати і пріоритети в позааудиторній діяльності вищих навчальних закладів.

Важливими для нашого дослідження також є праці науковців-педагогів щодо визначення принципів організації виховної і позааудиторної роботи вузького спрямування. В. Сухомлинський, наприклад, визначив принципи, які виступають основою формування духовності в колективі: єдність ідейної й організаційної основ студентського колективу; керівна роль викладача, організатора виховної роботи; самодіяльність, творчість, ініціатива як особливі грані виявлення різноманітних відносин між членами колективу; постійне примноження духовних багатств, особливо ідейних та інтелектуальних; гармонія високих, благородних інтересів, потреб і бажань; створення і дбайливе збереження традицій, передача їх від покоління до покоління як духовне надбання; ідейне, інтелектуальне, естетичне багатство відносин між студентським колективом та іншими колективами нашого суспільства; емоційне багатство колективного життя; сувора дисципліна і відповідальність особистості за свою працю, поведінку [4, с. 6–11].

О. Кобрій та М. Чепіль зазначають, що принципами, на яких будується позааудиторна робота є гуманізація, єдність загальнолюдських і національних цінностей, демократизація, науковість і системність, безперервність, наступність та інтеграція, багатоукладність і варіативність, добровільність і доступність, самостійність і активність особистості, практична спрямованість позааудиторної роботи [6].

Привертає нашу увагу і думка М. Донченко, котра під час свого дослідження з'ясувала, що позааудиторна робота професійно-педагогічної спрямованості ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації, науковості, доступності та добровільності, а також на ціннісній насиченості її змісту [10].

Н. Мамчур вважає, що позааудиторна робота будується на принципах зацікавленості та добровільної участі в ній, враховуючи індивідуальні інтереси та нахили студентів [9].

Аналіз практики ВНЗ підтверджує: якщо в процесі позааудиторної діяльності не враховувати внутрішні сили особистості, не стимулювати її самодіяльність, то результативність педагогічних впливів буде низькою. Саме тому, на нашу думку, в організації позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах необхідно брати до уваги і особистісну позицію студента, і його інтереси, потреби та здібності. Дуже важливою для ефективності позааудиторної діяльності також є студентська активність, оскільки, пізнаючи в процесі активної діяльності, студенти не тільки краще застосовують знання на практиці, у них розвиваються дослідницькі навички, виховуються воля, характер, здатність долати перешкоди.

Ми впевнені в тому, що саме позааудиторна діяльність у вищому навчальному закладі є тим своєрідним середовищем для студентів, у якому вони мають можливість набути комунікативний досвід, виявити та самореалізувати потенційні можливості щодо взаємодії з іншими. Зміст і організація позааудиторної діяльності повинні, насамперед, ґрунтуватися на загальних принципах: навчитися жити на рівноправних умовах з іншими, вміти розв'язувати непорозуміння компромісним шляхом, продовжувати самовиховання упродовж життя. Позааудиторна робота у студентському об'єднанні має сприяти також розвитку незалежності та свободи вибору, самостійності мислення й самореалізації, особистісної відповідальності, досягненню власних та громадських цілей.

Таким чином, здійснений науковий пошук дав нам змогу визначити принципи, на яких будується позааудиторна робота з реалізації комунікаційного потенціалу студентського об'єднання:

– діяльності та розвитку (творча самореалізація особистості можлива лише за умови діяльності, спрямованої на розвиток комунікаційних здібностей);

– діалогічної активності (забезпечення психолого-педагогічної атмосфери, яка сприяє розвитку й реалізації студентами навичок спілкування, пізнавальної самостійності, прояву здібностей вести діалог);

– демократизації (мається на увазі співпраця студентів з викладачами на основі "суб'єкт-суб'єктних" відносин, задоволення морально-етичних потреб особистості);

– науковості та системності (забезпечення певного впливу на особистість з урахуванням її індивідуальних комунікаційних здібностей і нахилів, поступове розширення вимог до розвитку комунікаційних якостей,

забезпечення доцільної єдності вимог, створення оптимальних умов для реалізації комунікаційного потенціалу у межах студентського об'єднання);

– варіативності (широкий вибір змісту, форм і засобів комунікаційної діяльності у вільний від навчання час);

– доступності (можливість для кожного учасника навчально-виховного процесу брати участь у різних формах позааудиторної діяльності з реалізації комунікативного потенціалу);

– проблемності та рефлективності (здатність чітко визначати проблеми у спілкуванні з оточуючими, аналізувати причини, давати адекватну оцінку та ставити завдання щодо ефективного їх подолання);

– практичної спрямованості (набуття комунікаційних умінь та навичок, потрібних для соціалізації);

– відповідальності (здатність нести відповідальність за власні дії та уміння попереджувати конфліктні ситуації).

У сукупності й взаємодії ці принципи орієнтують студентів на самостійний незалежний вибір своєї діяльності щодо реалізації комунікаційного потенціалу, безперервний розвиток особистісних комунікаційних якостей, прагнення поставити і досягти суспільно-ціннісну мету, адже людина, як зазначав В. Сухомлинський, – істота суспільна, і саме завдяки суспільству в людині формуються її людські риси, а спілкування є тією сферою життя колективу (спільності, об'єднання), в якій відбувається самопізнання та самовиховання [5].

Висновки. У статті проаналізовано науково-педагогічну діяльність щодо організації позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах, виокремлено її принципи.

Подальше дослідження обраної проблеми ми вбачаємо у з'ясуванні особливостей позааудиторної діяльності, спрямованої на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання, визначенні форм і методів позааудиторної роботи з реалізації комунікаційного потенціалу студентського об'єднання, з'ясуванні системи цієї роботи.

Література

1. Бодалёв А.А. Воспитание и понимание человека человеком / А.А. Бодалёв. – М., 1982. – 199 с.

2. Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – 2-ге вид., перероб., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.

3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1979. – Т. 5: Виховання і самовиховання. – 219 с.

5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1971. – 207 с.

6. Кобрій О.М. Методика позаурочної діяльності : навч. посіб. для студ. пед. закл. / О.М. Кобрій, М.М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 1999. – 150 с.

7. Кремінь В. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Кременя ; авт. кол.: М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004.

8. Гаврилюк О. Стан позааудиторної роботи з формування комунікаційної культури студентів у практиці вищого педагогічного закладу / О. Гаврилюк // Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. – Севастополь, 2010. – Вип. 104. – С. 111–115.

9. Мамчур Н. Роль естетичного виховання у підготовці майбутніх учителів / Н. Мамчур // Українознавство. – 2009. – № 4. – С. 182–185.

10. Донченко М.В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина XX століття) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / М.В. Донченко ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004.

11. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 13. – С. 3–9.

ПОВАЛІЙ Л.В.

ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У СІМ'Ї: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Демократизація й гуманізація сучасного суспільства та виховного процесу зумовлюють актуальність вирішення проблеми формування гуманних міжособистісних взаємин. Водночас зміни в політичних, соціальних, економічних умовах та в суспільній свідомості громадян України загострили суперечності в сімейному вихованні дітей. На виховну функцію сім'ї в сучасних умовах негативно впливають нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, зменшення можливостей батьків для спілкування й контролювання дітей, зміна стандартів поведінки, сімейних цінностей протягом життя одного покоління; переоцінка досвіду сімейного життя, зниження можливостей батьківського впливу на дітей в умовах сім'ї, недооцінка ролі сім'ї в житті суспільства та кожної людини зокрема.

Сім'я – це не однорідна, а диференційована соціальна група; у ній представлені різноманітні вікові, статеві, професійні "підсистеми". Дослідники, які звертаються до вивчення особливостей внутрішньосімейних взаємин, акцентують увагу на їх унікальності. В основі цих взаємин – близькість, що становить надзвичайну виховну цінність і характеризується неповторністю інтимних зв'язків вихователя та вихованця, глибоким особистісним контактом між ними. Це зумовлює ефективність спілкування, його виховну силу, сприяє інтенсивності, міцності й глибині засвоєння дитиною в процесі наслідування та співпереживання моральних позицій батьків, що виявляються в їхніх звичках, судженнях та оцінках, у ставленні до інших людей, суспільних подій тощо, в особливій чуттєвості, налаштованості дитини на батьківський вплив, їхні установки, пов'язані з її поведінкою.

Усе це, з одного боку, полегшує виховання особистості, а з іншого (зважаючи на значну кількість зовнішніх, не завжди керованих чинників) – значно утруднює цей процес. Адже, якщо за умов тоталітарної системи дитина залучалася до певної виховної системи, зміст і засоби якої були суворо детерміновані державою та спрямовувалися на формування певного "ідеалу", то в сучасних умовах перехідного періоду й розбудови громадянського суспільства, ці завдання значно ускладнюються.

Фундаментальна розробка багатьох проблем психології міжособистісної взаємодії міститься в працях психологів: Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, І. Беха, В. Бехтєрєва, А. Бодальова, Л. Виготського, Р. Габдрєєва, Л. Гозмана, Д. Ельконіна, В. Знакова, Я. Коломинського, І. Кона, Є. Клімова, В. Лабунської, А. Леонтьєва, А. Личко, В. Мясищева, А. Реан, С. Рубінштейна, В. Юстіцького та ін.

У зарубіжній психології міжособистісні взаємини вивчаються за такими напрямами: теорія діадичної взаємодії з позицій біхевіоріального підходу (Х. Блелок і Г. Уіткін); специфічні умови взаємодії, які підвищують чи знижують ефективність міжособистісного кооперування (С. Кук, Г. Оллпорт, К. Стефан та ін.); дослідження міжособистісних взаємин у сфері діяльності управління (Р. Браун, Г. Левітт, Р. Лайкерт та ін.); виявлення механізмів міжособистісної взаємодії, заснованих на формуванні почуття ідентичності індивіда з групою (У. Дуаза, Г. Джерарда і М. Хойта, Г. Теджфела, Д. Тернера та ін.); соціально-психологічний вплив на особистість в умовах міжособистісного спілкування (Е. Аллінг, М. Бергер, С. Кріпнер, С. Ледер, Х. Міккіно, К. Рудестам, М. Столлер та ін.).

Теоретичні засади соціогенезу розвитку суб'єкта частково охарактеризовано в працях педагогів і психологів (Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського). Проблеми сім'ї та сімейного виховання досліджували Ю. Азаров, Т. Алексєєнко, Л. Артемова, О. Кононко, В. Котирло, Т. Маркова, Ю. Приходько, А. Співаковська, М. Стельмахович, О. Сухомлинська.

Взаємини батьків і дітей є однією з найбільш актуальних проблем, що перебуває в центрі уваги сучасної психолого-педагогічної науки. Саме у взаємодії з дорослим дитина входить у навколишній світ, оволодіває цінностями, нормами й правилами, прийнятими в суспільстві.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглянуто в працях Ю. Аркіна, О. Вишневського, О. Духновича, Н. Лубенець, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин проведений у дослідженнях А. Варги, Ю. Гіппенрейтер, В. Гарбузова, Е. Ейдеміллера, О. Захарова, О. Сидоренко, Е. Юстицкіса.

Зважаючи на актуальність порушеної психолого-педагогічної проблеми, ***мета статті*** полягає в розгляді основних концептуальних підходів до проблеми формування батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї.

Концепція дослідження означених взаємин включає три взаємопов'язані компоненти, які сприяють реалізації провідної ідеї.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок та взаємодію різних підходів до вивчення проблеми теорії гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Передумовою цього є такі підходи.

1. Аксіологічний підхід як філософсько-педагогічна стратегія, в основі якої лежить принцип функціонального значення чи цінності в ролі специфі-

чної призми, що відбиває різні соціально-педагогічні процеси. Саме ціннісна свідомість визначає спосіб включення людини в різні форми суспільної діяльності, надихає індивідуальну активність людей, дає змогу особистості долати зумовленість власної поведінки зовнішніми факторами [7].

Аксіологічний підхід у педагогіці подано в працях І. Беха, М. Євтуха, В. Кременя, В. Огнев'юка, Н. Ткачової та ін.

Аксіологічний підхід спрямований на реалізацію завдань гуманізації суспільства й виховного процесу зокрема, оскільки передбачає створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини; повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіри до неї; людяність у ставленні вчителів, батьків до дитини; демократизацію відносин.

Принципові положення гуманізації виховного процесу закладені в працях Дж. Дьюї, А. Макаренка, А. Маслоу, М. Монтессорі, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Р. Штайнера. В Україні в цьому напрямі нині працюють І. Бех, А. Бойко, А. Капська, В. Кузь, В. Лозова, О. Сухомлинська, Г. Троцько та ін., у Росії – Ш. Амонашвілі, О. Бондаревська, О. Газман, Л. Маленкова, Н. Щуркова та ін.

В основі аксіологічного підходу в нашому дослідженні – орієнтація на дитину як головну цінність, що дає можливість підпорядкувати зміст, форми та методи формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї такому ставленню до дитини. Як педагогічна норма гуманізм виражається у визнанні дитини (дітей) гідною поваги поза залежністю від віку та будь-яких інших особливостей вже тому, що вона людина й має від народження природне право на повагу її людського достоїнства; гуманізм виражається у визнанні людини вищою цінністю та категоричною забороною стосовно неї будь-яких форм насильства, захисту його особистих і цивільних прав, у тому числі права на вільну особистісну самореалізацію.

В українській мові поряд з поняттям "гуманізм" синонімічно вживається поняття "гуманність" – "людяність у своїх діях і ставленні до інших людей; прояв турботи про благо інших людей" [5, с. 493]. Гуманне виховання передбачає обов'язкове врахування нового трактування індивідуального підходу, який передбачає: відмову від орієнтації на середнього; пошук кращих якостей особистості в дитині; застосування психолого-педагогічної діагностики особистості дитини (інтереси, здібності, спрямованість, "Я"-концепція, якості характеру, особливості психічних процесів); урахування особливостей особистості у виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивідуальних програм розвитку, корекції розвитку [2, с. 155–156].

2. Системний підхід дає змогу розглядати сім'ю як систему, яка має свої структурні, функціональні й генетичні зв'язки (І. Голденберг, Х. Голденберг). Його ключовим поняттям є поняття гомеостазу – прагнення системи підтримувати свою постійність і рівновагу, відновлювати її у випадку порушення. Теорія сім'ї як системи містить у собі також поняття "підсистема" й "кордони". Сім'ю становлять три основні підсистеми: 1) чоловік – дружина; 2) батько (мати) – дитина; 3) дитина – дитина. У

сім'ї, що адекватно функціонує, всі підсистеми існують відносно самостійно й водночас передбачають наявність відкритих каналів комунікації між ними. У руслі системного підходу функціонує аналіз сім'ї з погляду стадій життєвого циклу (Р. Хілл), методика трансактного аналізу (Е. Берн), дослідження в руслі позитивної психотерапії сім'ї (Н. Пезешкіан) та ін.

Останнім десятиріччям зі зміною суспільної формації спостерігаємо перехід від уявлень про сім'ю як осередок суспільства до розуміння її самоцінності. Сучасна сім'я є для дитини групою співвіднесення. Вона ідентифікується з нею, створює й зберігає прийнятні в ній погляди, установки, звичаї, зразки поведінки та спілкування. Первинний і виховний вплив сім'ї на психологічну структуру людини, яка тонко й гостро сприймає світ, дуже стійкий і залишається на все життя. Дуже важливо, щоб сім'я забезпечувала міцні особистісні утворення, такі як прихильність до рідного дому, звички елементарної соціальної поведінки, інтерес до навколишнього світу.

На сучасному етапі в дослідженні сім'ї використовують два основні теоретичні підходи: теорію функціоналізму й теорію конфлікту. Перша з них розглядає сім'ю, виходячи з її функцій або соціальних потреб, які вона задовольняє. Друга теорія робить акцент на розподілі влади в сім'ї та пояснює різноманітні типи сімейної структури. На думку прихильників останньої теорії, найкращим є розуміння сутності сім'ї, не пов'язане з аналізом емоційних або родинних стосунків між її членами. Більш точно цей феномен визначає така ознака, як "характер боротьби", що ведеться за перерозподіл матеріальних засобів та праці з обслуговування сім'ї та виховання дітей.

В одній з найважливіших функцій сім'ї – виховній – виділяють три основні аспекти:

– формування особистості дитини, розвиток її здібностей та інтересів, передача від дорослих дітям накопиченого суспільством соціального досвіду, вироблення в них морально-етичних знань і способів поведінки, забезпечення розумового, фізичного та естетичного розвитку дітей;

– систематичний виховний вплив сімейного колективу на кожного його члена протягом усього життя;

– постійний вплив дітей на батьків (Є. Арнаутова, І. Бех, О. Бондаревська, В. Іванова).

3. Інноваційний підхід забезпечує відображення в дослідженні новітніх ідей, підходів до сімейного виховання дітей у сучасних умовах. Потреба в цьому принципі зумовлена тим, що людині взагалі властиве бажання пізнати щось нове. Виховні проблеми, які постають перед батьками, прагнення до їх педагогічно доцільного вирішення з погляду сьогодення актуалізують необхідність дотримання цього принципу. Водночас, крім проголошення нових ідей, зміст програми треба спрямовувати на розкриття їхнього сенсу, на позитивний результат їхньої реалізації.

4. Особистісно орієнтований підхід передбачає орієнтацію на особистість як найвищу цінність у вихованні; повагу її гідності; створення умов для розвитку світогляду, самосвідомості, емоційної сприйнятливості, соціально виправданої поведінки кожної дитини.

5. Особистісно-діяльнісний підхід має на меті таку організацію діяльності об'єкта, за якої він усвідомлює себе як особистість, виявляє й розкриває свої можливості, творчі здібності та виступає активним учасником різних видів діяльності.

6. Культурологічний підхід спрямований на виховання особистості як шляхом засвоєння нею вже існуючих у суспільстві цінностей культури, так і створення нових.

Організація процесу формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї здійснюється за такими основними принципами:

– *цілеспрямованості*: спрямування виховної роботи на досягнення чітко визначеної мети;

– *цілісності:* виховні впливи здійснюються не за послідовно-паралельною схемою, а комплексно;

– *гуманізації:* створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини; передбачає повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіри до неї; виховання гуманної особистості;

– *особистісно орієнтованого підходу:* орієнтація на особистість як найвищу цінність у вихованні; повага її гідності; створення умов для розвитку світогляду, самосвідомості, емоційної сприйнятливості, соціально виправданої поведінки кожної дитини;

– *єдності свідомості та поведінки у вихованні:* у контексті якого поведінка людини розглядається як її свідомість у дії. Виховання такої єдності – складний і суперечливий процес, оскільки формування навичок моральної поведінки є набагато складнішим, ніж виховання моральної свідомості. Тому необхідне правильне співвідношення методів формування моральної свідомості та суспільної нормативної поведінки;

– *суб'єкт-суб'єктної взаємодії:* рівноправні відносини між учасниками виховного процесу, які визнають право один одного на власну думку, зважають на психічний стан, звички та цінності інших;

– *соціальної відповідності:* необхідність узгодженості змісту й методів виховання реальній ситуації в суспільстві, членами якого є вихованці; його суть полягає у формуванні в дітей готовності до розв'язання життєвих проблем;

– *єдності вимог школи, сім'ї та громадськості:* одна з умов оптимізації виховного процесу, яка передбачає активну партнерську роботу всіх виховних інститутів, виявляється в змісті, формах навчання та виховання, стилі життя, традиціях школи, сім'ї й усього суспільства;

– *превентивності:* запобігання негативним проявам у поведінці як дорослих, так і дітей; вироблення в них поведінкових табу, несприйнятливості до будь-яких негативних впливів, готовності боротися з ними.

Наступний, *теоретичний концепт* визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, дефініцій, чинників власне механізму формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Теоретичними засадами дослідження формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин визначаємо чинники внутрішнього й зовнішнього ме-

ханізму формування гуманних міжособистісних взаємин у системах "батьки – діти", "діти – вчителі", "вчителі – батьки" в сімейно-шкільному середовищі. Ми виходимо із загального методологічного положення психолого-педагогічної науки: взаємини між людьми – це процес, в основі якого лежать об'єктивні соціально-психологічні механізми. Як педагогічна категорія взаємини включають внутрішні й зовнішні конструкти. Внутрішніми вважаємо власне взаємини, а зовнішніми – спілкування та діяльність, у процесі обміну якими вони формуються й виявляються. При цьому взаємини, які склалися, можуть виступати критерієм діяльності та спілкування.

Дослідження механізмів формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин розглядаємо у двох виховних площинах – соціально-психологічній і психологічній (за А. Бойко, Я. Коломінським, М. Обозовим, Я. Опилат, А. Петровським, В. Паніотто, М. Станкіним, Р. Шакуровим). Соціально-психологічний аспект розкриває проблему механізмів міжособистісних взаємин через такі категорії, як взаємодія, спільна діяльність, сумісність. Дослідники виділяють чотири основні механізми їх формування: ставлення-відповідь, ототожнення, соціально-ціннісне опосередкування та співпереживання, а також рефлексію, емпатію та особистісну ідентифікацію.

Виходячи із цього, мета формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин передбачатиме задіювання двох однаково важливих механізмів формування морально-ціннісних, позитивних міжособистісних взаємин: зовнішній – діловий, що утворює основу спілкування та діяльності, і внутрішній – духовно-емоційний. Зовнішній механізм в нашому дослідженні передбачає три основні аспекти:

1) покращення міжособистісних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного, підліткового та старшого шкільного віку через організацію з учнями виховної роботи на засадах особистісно орієнтованого підходу, концептуальних в аспекті досліджуваної роботи;

2) підвищення виховної компетентності батьків з різних типів сімей (стосовно їх виховного потенціалу) з метою покращення міжособистісних взаємин дорослого з дитиною, забезпечення позитивного впливу сім'ї на формування та розвиток особистості дитини;

3) підвищення відповідної компетентності вчителя, підготовленості до діяльності як на рівні дітей, так і на рівні батьків.

До внутрішньої детермінанти формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин належить власне психологічний механізм міжособистісних взаємин, метою якого є налагодження чи зміцнення (за його наявності) довірливого духовно-емоційного контакту між дитиною й батьками; дитиною та вчителем; вчителем і батьками (з урахуванням особливостей взаємодії в кожному типі сім'ї). На основі аналізу теоретичних підходів до розв'язання проблеми та виявлення потреб дитини залежно від її віку (молодшого шкільного, підліткового) до внутрішнього механізму формування міжособистісних взаємин відносимо такі чинники: емпатійне ставлення-відповідь; духовно-діяльнісну адаптацію; наслідування, рефлексію та індивідуалізацію. Реалізація концепції дослідження потребує моделювання змі-

стового та методичного забезпечення, покращення міжособистісних взаємин батьків і дітей, урахування педагогічних умов, факторів виховного впливу сім'ї й школи, сукупності адекватних поставленій меті форм і методів педагогічної діяльності.

Технологічний концепт передбачає творче використання педагогічної спадщини минулих років у сучасних умовах, зокрема в процесі визначення змісту підготовки фахівців із сімейного виховання, написання навчальних посібників, проведення семінарських занять та спецкурсів, організації науково-дослідної роботи тощо.

Висновки. Отже, ефективність процесу формування гуманних міжособистісних батьківсько-дитячих взаємин, на наш погляд, зумовлена гуманно-ціннісним підходом до його організації. Процес формування гуманних міжособистісних взаємин дітей шкільного віку з батьками у виховному середовищі сім'ї та школи – явище динамічне, яке залежить від спрямованості й семантики спілкування вчителя з родиною школяра, різноманітності видів діяльності й активності батьків. При цьому варто враховувати: 1) спільність і відмінність виховних педагогічних впливів сім'ї та школи: спільність може виявлятися в меті й завданнях виховання дитини, відмінність – у рівнях освіти, культури, готовності застосовувати різні типи відносин – взаєморозуміння, взаємна підтримка, довіра, зацікавленість, творчий підхід на противагу конфліктності, інертності, байдужості, пригніченості тощо; 2) нерівнозначність обміну взаємовпливів (школа більш активна в підвищенні педагогічної культури батьків, в організації виховної роботи з дітьми тощо).

Література

1. Андреева Т.В. Семейная психология : учеб. пособ. / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 244 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.

3. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л.И. Божович ; [ред. Д.И. Фельдштейн]. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 209 с.

4. Гуманістична психологія. – К., 2001. – 263 с.

5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Новий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2006. – 926 с.

7. Петрочко Ж.В. Концептуальні підходи до соціально-педагогічного забезпечення прав дитини / Ж.В. Петрочко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – Вип. 14. – Кн. 1. – С. 346–357.

8. Сущенко А.В. Виховання гуманних стосунків у шкільному педагогічному процесі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / А.В. Сущенко. – К., 1997. – 195 с.

ПОПИК В.А.

МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ

В работе современной школы сложились противоречивые отношения между целью и результатами функционирования образовательной системы: намерения зачастую не совпадают с методами, замыслы – с воплощением, побуждение к действию – с его итогами. В этом противоречии – источник динамики деятельности школы, так как осознание этого противоречия побуждает искать выход, стимулировать развитие деятельности школы в новом направлении. Поскольку главной ценностью является личность, способная к самореализации и самосовершенствованию, школа должна найти пути для формирования такой личности.

Цель статьи – проанализировать опыт реализации модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в условиях инновационного развития Центра образования.

Одним из действенных способов повысить профессиональный рост педагогов является комплексный подход к проектированию, учитывающий различные факторы и направления в динамике проектируемых явлений. Проектирование направлено на создание моделей планируемых процессов и явлений.

Модель – любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертёж, план, график, карта и т.д.) какого-либо объекта, процесса или явления (“оригинала” данной модели), используемый в качестве его “заместителя”, “представителя” [5].

Центр образования (далее – ЦО) – общеобразовательное учреждение, в котором реализуются образовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, соотносящиеся с адекватными дополнительными образовательными программами. *Инновационное развитие Центра образования* предполагает осуществление изменений во всех частях школьной системы. Под инновационным развитием понимается, прежде всего, осуществление качественных, планомерных, целенаправленных и управляемых изменений приводящих к повышению качества образования.

Первый модуль модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования – *“Центр образования – общество – образование”* – содержит вопросы общего порядка: в каком соотношении находится образовательное учреждение с обществом, государством, наукой. В инвариантной части данного модуля наиболее оптимальной формой является проблемная лекция. В вариативной части модуля – групповая работа, причем группы формируются в соответствии с профессиональными интересами слушателей, дифференцированы по интересам, настроению, уровню развития, подготовки.

Работа в группах проводится по схеме: индивидуальное осмысление проблемы – обсуждение в микрогруппах – вынесение обобщенных выводов на семинар. Результатом применения различных дидактических методов в процессе освоения модуля на инвариантном и вариативном уровнях является успешное решение учебных задач. Такими задачами могут быть: углубление и расширение понятия "образовательная политика", овладение механизмами гибкого и эффективного использования имеющейся законодательной базы образовательного учреждения, формирование у педагогов умения определять место и задачи своей профессиональной деятельности в свете функционирования всего центра, всей системы среднего образования вообще.

Второй модуль посвящен проблеме *"Организация деятельности Центра образования"*, что предполагает обязательное владение минимумом, заложенным в Государственных требованиях к деятельности специалистов средней школы, в том числе знание Закона РФ "Об Образовании", Концепции прав ребенка и т.д. В инвариантной части данного модуля особое внимание обращалось на особенности экономической деятельности образовательного центра. В вариативной части наиболее оптимальным являлось использование метода конкретных ситуаций, позволяющего организовать поиск и реализацию определенного решения в процессе обсуждения в группах, дифференцированных по виду педагогической деятельности, возрастным особенностям детских групп и самих педагогов.

Третий модуль – "Инновационная деятельность Центра образования" – концентрирует внимание педагогов на проблемах конкретного учреждения, предусматривает их анализ и обсуждение.

Прежде всего, это: обновление содержания обучения, управление качеством воспитания и образования, овладение продуктивным стилем педагогической деятельности, современными методами управления, овладение различными подходами в педагогической управленческой деятельности, овладение методами педагогической диагностики и использование ее результатов в организации собственной педагогической деятельности, толерантность в педагогической деятельности, критериальность в оценке результативности развития ребенка каждой возрастной группы.

В инвариантной части модуля используется как проблемная лекция, так и тренинг. Осмысление осуществляется в форме групповой работы, в основе которой лежит "мозговой штурм". В ходе эксперимента такой подход к организации учебной деятельности оказался наиболее оптимальным, так как позволил существенно активизировать работу педагогов в независимости от их возраста, педагогического стажа и уровня квалификации. В вариативной части модуля осуществлялась рефлексия в форме групповой работы: проводился "аукцион идей", презентация проектов каждой группой, что предполагало формирование и развитие профессионально значимых для педагогов умений.

Четвертый модуль – "Управление своей профессиональной деятельностью" – позволяет педагогам отработать свои профессиональные умения в той области педагогической деятельности, которая на данный мо-

мент для них является насущной. В ходе эксперимента определены спецкурсы: “Педагогическая диагностика и мониторинг”, “Планирование своей педагогической деятельности и развитие образовательного центра”, “Взаимодействие педагогов образовательного центра”, “Конфликт в педагогической деятельности”, “Психологические особенности реализации функции самоконтроля и взаимоконтроля” (табл. 1).

При выполнении содержания программы мы опирались на концепции педагогического стимулирования, заключающиеся в приоритетном использовании комплекса доминирующих стимулов (перспективы, жизненно практического значения знаний, познавательного интереса, примера педагогического идеала, эффекта результативности).

Таблица 1

Структура и содержание модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогов ЦО

№ п/п	Модуль	Содержание	Формы работы	
			Инвариантная часть	Вариативная часть
1	Центр образования – общество – образование	Соотношение деятельности Центра образования с обществом, государством, наукой. Углубление и расширение понятия “образовательная политика”, овладение механизмами гибкого и эффективного использования имеющейся законодательной базы образовательного центра, формирование у педагогов умения определять место и задачи своей профессиональной деятельности в свете функционирования всего образовательного центра, всей системы образования	Проблемная лекция, семинар-практикум, конференция	Работа в группах по схеме: индивидуальное осмысление проблемы – обсуждение в микрогруппах – вынесение обобщенных выводов на семинар
2	Организация деятельности Центра образования	Ведущие направления в развитии современного образования, основные концепции образовательной деятельности новые педагогические технологии, авторские методики обучения и воспитания, владение Государственными требованиями к деятельности специалистов ЦО (Закон РФ “Об образовании”, Концепция прав ребенка), возрастные нормы развития школьников. Программные нормативы по каждому возрасту детей. Особенности экономики образовательного центра	Проблемная лекция, выставка-семинар	Метод конкретных ситуаций, обсуждение в группах, дифференцированных по виду педагогической деятельности, возрастным особенностям педагогов и детей

Продолжение табл. 1

3	Инновационная деятельность Центра образования	Обновление содержания школьного обучения. Управление качеством воспитания и образования. Овладение продуктивным стилем педагогической деятельности. Современные методы управления коллективом учащихся. Овладение различными подходами в педагогической управленческой деятельности. Овладение методами педагогической диагностики и использование ее результатов в организации собственной педагогической деятельности. Толерантность в педагогической деятельности. Критериальность в оценке результативности развития ребенка каждой возрастной группы	Проблемная лекция, выставка педагогических инноваций, конференция	Работа в группах, “мозговой штурм”, “педагогические дебаты”, авторская творческая мастерская, авторское учебное занятие, мастер-класс, семинар-практикум, тренинг
4	Управление своей профессиональной деятельностью	Педагогическая диагностика и мониторинг. Планирование своей педагогической деятельности и развитие Центра образования. Взаимодействие педагогов ЦО. Конфликт в педагогической деятельности. Психологические особенности реализации функции самоконтроля и взаимоконтроля	Проблемная лекция, семинар-практикум	Дебаты – совместное обсуждение проблематики каждого педагога ЦО в ходе занятия, свободное предъявление собственной позиции, тренинг педагогических умений

Структура механизмов реализации педагогических стимулов:

1) использование содержания и личностно ориентированных вариативных технологий педагогического стимулирования с применением новых образовательных технологий;

2) разработка учебных модулей;

3) введение проблемно-творческих заданий с ориентацией на опыт профессионально-педагогической деятельности;

4) внедрение в учебный процесс повышения квалификации системы проектов, основанных на теоретико-прикладном материале;

5) включение педагогов в особо организованную научно-исследовательскую деятельность;

6) создание дифференцированных и индивидуализированных учебных программ с инвариантным и вариативным компонентами;

7) осуществление совместно распределенной деятельности;

8) организация специальной самостоятельной работы;

9) мониторинг образовательного процесса, основанный на критериально-уровневом комплексе выявления эффективности целенаправленной работы.

Комплекс стимулов позволяет технологически грамотно транслировать их как на коллектив, группу, так и на конкретного педагога при реализации специально выделенных механизмов. Обычно, когда речь идет о стимулах, необходимой предпосылкой их применения является четко выраженная направленность на педагога образовательного учреждения, на его потребности и интересы. Отсюда следует важность и необходимость персонализации процесса стимулирования, поскольку это позволяет определить эффективность использования стимула как средства педагогического воздействия в зависимости от личностных характеристик вступивших во взаимодействие субъектов. Разумеется, все эти положения переходят из теоретической плоскости в сферу практической реализации при соответствующем управляемом образовательном процессе в Центре образования.

Так, контекстный подход (А.А. Вербицкий) [2] позволяет включить педагогов Центра образования в процесс проектирования и моделирования педагогической деятельности с использованием знаковых средств предметного и социального содержания. В ходе контекстного обучения педагог на основе взаимодействия индуктивных и дедуктивных способов мышления проектирует моно- и межпредметные модели, приближающиеся к существующим педагогическим проблемам, ситуациям, с которыми он непременно встретится в своей профессиональной деятельности, и таким образом абстрактное приобретает форму конкретного: учит молодого педагога умению соотносить теорию с практикой, видеть взаимосвязь родовых и видовых понятий, глубже освоить их содержание и ввести их в контекст своей профессиональной деятельности.

Успешному решению поставленных задач по формированию продуктивной компетентности способствовала разработка модулей, стимулирующих познавательный интерес педагогов Центра образования, побуждающих их к системной и последовательной работе по усвоению и практическому применению предлагаемого материала. В нашей практике предлагаемый объем материала был разбит на отдельные модули, каждый из которых предполагал информационный блок, специальные задания и формы отчетности.

Для качественного применения стимулов познавательного интереса и знаний жизненно-практического значения при осуществлении опытно-экспериментальной деятельности необходимо было учесть специфику состава педагогического коллектива с точки зрения эффективности и качества включенности каждого из них в процесс самообразования, самовоспитания и саморазвития.

С этой целью были созданы дифференцированные индивидуализированные учебные программы с инвариантным и вариативным компонентами. При составлении данных программ учитывались особенности педагогов (возраст, стаж, опыт работы, направленность личности и т.д.). Инвариантный компонент учебной программы предполагал обязательное её выполнение, вариативный компонент давал возможность педагогу выбрать вид задания, способ выполнения, форму отчетности и т.д.

Создание дифференцированных и индивидуализированных программ предполагает опору и на такой стимул, как эффект результативности, достигаемый при органичном включении педагогов в поисковую деятельность, приобретающую субъективный инновационный характер.

Данного вида программы ориентируют педагогов не только на усвоение научно-педагогической информации в соответствии с государственным образовательным стандартом, но и на творческое применение полученных знаний на практике. Кроме того, эти программы предполагают выполнение специальных творческо-поисковых заданий разного типа, побуждающих педагогов к исследовательской деятельности по проверке результативности внедрения новой педагогической информации в образовательный процесс; применение нестандартных методов и приемов обучения и воспитания школьников; анализ рабочих учебно-воспитательных планов, программ и с позиции требований педагогической инновации; использование новых информационных технологий; реализацию новых подходов к обучению и воспитанию учащихся.

Представление примера педагогического идеала осуществляется на семинарских и практических занятиях, которые являлись своеобразной формой студийного общения, целью которого было: восприятие, осмысление новой информации с позиции тактических и стратегических задач обучения; упрочение полученных знаний и формирование определенных ключевых компетентностей; формирование авторской позиции, выработка личного отношения к изучаемой проблеме.

Достижению этой цели способствуют выступления на педсоветах и обсуждение широкого круга научной литературы, периодической печати, представление авторских моделей, сбор материала об инновационных подходах в дошкольных образовательных учреждениях края и России, о педагогических системах, в том числе и зарубежных, реализовать которые способны творчески мыслящие, высококомпетентные специалисты.

В процессе освоения экспериментальной программы углубляются представления педагогов об уровне профессиональной компетентности как интегративном образовании, предполагающем единство теоретических знаний и практической профессиональной деятельности педагога образовательного центра.

В работе с педагогами применяются игровые формы и методы стимулирующего характера. Например, “Диалог начинающего педагога и педагога-мастера” и т.д. – формы, цель которых расширить педагогическое информационное поле при дискуссионном обсуждении актуальных проблем воспитания и обучения с творчески работающими педагогами.

Большой интерес вызывают у педагогов Центра образования и такие формы: “Виртуальный диалог с министром образования” (участники, распределив роли “министра”, его “заместителей”, “учителей”, “родителей”, обсуждают проблемы модернизации российского образования, что предполагает основательное знание документов об образовании и реального положения дел в образовании); “Я – реформатор среднего образования”

(каждый педагог разрабатывает авторскую “концепцию” реформирования современного образовательного центра); диспуты на темы “Педагогическое мастерство и продуктивная компетентность педагога образовательного центра”, “Призвание и профессионализм”; философско-педагогические дискуссии с участием работников образования на темы “Смыслы жизни педагога”, “Честь и достоинство педагога” и др.

Значение подобного рода стимулирующих форм и методов учебной работы с педагогами, имеющими различный возраст, педагогический стаж, квалификацию заключается в том, что они расширяют педагогический кругозор педагогов, позволяют погрузиться в творческую лабораторию лучших из них, осмыслить свой практический опыт, сформировать умение вступать в профессиональный диалог с мастерами педагогического труда, сформулировать педагогические идеи относительно переустройства дошкольного образования и, что самое главное, сформировать ценностное отношение к педагогической профессии и осознать свою субъективную позицию.

Такой стимулирующий подход оказывает положительное воздействие на результативность работы по повышению уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования при условии включения каждого педагога в целенаправленную организацию научно-исследовательской деятельности. Этот вид деятельности заключает в себе мощный потенциал, раскрывающий творческие возможности и способности личности, являющиеся существенными компонентами педагогической профессии.

Стимулирующее значение научно-исследовательской деятельности заключается в том, что она развивает интеллектуальные способности; расширяет научный кругозор; формирует методологическую культуру; способствует росту потребности в преобразовании педагогической действительности; учит вдумчивому отношению, аналитическому подходу к педагогическим фактам, явлениям, процессам; влияет на развитие профессионального самопознания и самосознания; придает особую значимость учебно-познавательной деятельности, преобразуя ее в поисково-творческую; формирует статус педагога-исследователя, деятельность которого лишена шаблонности, трафарета, инерционности; позволяет в настоящем и будущем создать благоприятную развивающую среду в своей группе учащихся на научной основе.

Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов приобретает в настоящее время особую актуальность, выступая предпосылкой введения новых открытых способов воспитания и обучения и условием положительного изменения коммуникативной ситуации в образовательном учреждении вообще и в детской возрастной группе в частности. Эффективным способом решения проблемы являются ситуации, когда педагог должен проявить свои возможности: педагогические дебаты, педагогические конкурсы, выставки педагогических инноваций, педагогические мастерские, мастер-классы, конкурс творческих групп, наставничество, конкурс талантов, выпуск периодической печати (“Планета знаний”) и иных информативных мероприятий и т.д.

Проблема состоит в особенности организации данных мероприятий, способствующих повышению уровня профессиональной компетентности педагогов образовательного центра.

Педагогическое стимулирование функционально многозначно и достаточно часто в различных формах используются в работе Центра образования, в том числе и на педсоветах. В нашей работе мы хотели бы рассмотреть один из видов педагогического стимулирования – педагогические дебаты – с точки зрения организации спора, дискуссии, полемики. В последние годы в образовательном контексте это понятие чаще всего употребляется для обозначения технологии, получившей широкое распространение в России. В отличие от неформальных дебатов, которые нередко ведутся в повседневной жизни, не имеют правил и чреваты деструктивностью, мы хотели бы обратиться к формальным дебатам, которые обладают строгой структурой, закрепленной правилами, и нацелены на формирование навыков эффективной коммуникации и цивилизованной дискуссии.

Благодаря своей полифункциональности дебаты, в отличие от иных средств, позволяют не только тренировать отдельные умения и навыки, но предполагают включение сразу всего комплекса способностей и умений, что представляется наиболее значимым для развития продуктивной компетентности и позволяет рассматривать дебаты как средство, адекватное компетентностному подходу.

Дебаты представляют собой опыт осмысленной деятельности, где педагогу надо самостоятельно ставить цели и определять результаты, искать способы решения проблемы, а не просто получать их в готовом виде. В этой связи, следуя логике деятельностного рассмотрения уровня профессиональной компетентности педагогов образовательного центра, которая диктует необходимость создания в процессе функционирования образовательного учреждения особых условий, в которых педагог приобретал бы опыт реализации коммуникативных умений, рефлексии и корректировки своего поведения, педагогические дебаты являются эффективным средством повышения уровня профессиональной компетентности. Заметим, что повышение уровня профессиональной компетентности педагогов рассматривается нами как специально организованный процесс, сопутствующий и органично встроенный в непрерывное функционирование деятельности самого образовательного центра.

В отличие от других способов формирования и развития коммуникативной компетенции дебаты имеют ряд существенных преимуществ, позволяющих более эффективно использовать их в условиях профессиональной деятельности педагогов образовательного центра. Это, в частности, связано с тем, что педагогическое стимулирование должно:

– представлять практический интерес для педагогов;

– позволять снять психологические “барьеры” и создать положительную внутреннюю мотивацию участников;

– погружать участников в ситуацию неопределенности и учить быстро ориентироваться и принимать решение в нестандартных ситуациях;

– позволять реализовать деятельностный подход к формированию продуктивной компетентности педагогов.

Использование педагогических дебатов в условиях деятельности образовательного центра имеет свою специфику, обусловленную рядом факторов. Прежде всего, особенности связаны с тем, что субъектом является взрослый педагог, имеющий опыт профессиональной деятельности, во-вторых, этот взрослый человек имеет сложившуюся личностную структуру с комплексом профессионально значимых черт. Третья особенность связана со спецификой дебатов как средства повышения уровня профессиональной компетентности. Все указанные особенности находят отражение в дидактических принципах и условиях организации этого процесса. Среди организационных принципов мы можем назвать некоторые наиболее важные:

– отношение к педагогам как к субъектам своего профессионального роста;

– направленность на развитие личности педагогов как субъектов творческой профессиональной деятельности;

– индивидуализация процесса, ориентация на индивидуальные особенности и потребности педагогов, участников дебатов;

– активность процесса, построение его так, чтобы педагоги были включены в него как субъекты учебно-воспитательной деятельности учреждения;

– деятельностное структурирование содержания по задачам, решаемым в профессиональной деятельности;

– проблемность и практическая направленности педагогических дебатов;

– информационная достаточность и новизна содержания;

– обратная связь за счет сочетания внешнего контроля и оценки с самоконтролем и самооценкой;

– сочетание обучения с последующим внедрением.

Дидактической основой развития продуктивной компетентности в процессе проведения педагогических дебатов является цикл, который можно представить в виде четырех этапов, следующих друг за другом:

1) актуализация личного опыта педагога и выявление его стереотипных представлений по поводу темы обсуждения;

2) анализ личного опыта педагога, предполагающий его рефлексивное осмысление;

3) абстрактная концептуализация, предполагающая краткое изложение теоретического материала, входящего в содержание процесса педагогических дебатов;

4) активное экспериментирование на основе полученных знаний и навыков, применение их в своей профессиональной деятельности.

Говоря об особенностях проведения педагогических дебатов, необходимо отметить особенности самих педагогов, которые, принимая на себя роль обучающихся, воспринимают процесс не просто как учебу, а как воз-

можность с ее помощью достичь успехов в своей профессиональной деятельности, решить определенные профессиональные проблемы.

Индивидуальные различия педагогов определяют и особенности восприятия ими самого процесса педагогических дебатов: одни воспринимают информацию, когда она обращена к анализу их непосредственного профессионального опыта. Другие предпочитают традиционное теоретическое изложение со ссылками на применение предлагаемого содержания в их практической деятельности. Третьи предпочитают воспринимать новую информацию в ходе наблюдения за процессом. Есть педагоги, которые отдают предпочтение экспериментальной работе и по результатам ее вырабатывают свое отношение к предлагаемым материалам.

В системе деятельности Центра образования педагогические дебаты могут выступать в разных формах: как самостоятельное мероприятие, как спецкурс в программе повышения уровня профессиональной компетентности педагогов, как отдельный компонент большого методического мероприятия (например, педсовета). Педагогические дебаты отличает надпредметность, чего нелегко добиться в других формах работы, а также интерактивность, наличие активной обратной связи, ориентация на профессиональное саморазвитие и проектировочную деятельность.

Наблюдения свидетельствуют о существенном повышении готовности педагогов к интерактивному обучению. Так, если в начале занятий у педагогов наблюдалось доминирование характеристик избегания совместной работы в группе, после использования педагогических дебатов (как в форме составной части, элемента методического мероприятия, так и отдельного мероприятия), происходит существенное смещение оценочной шкалы к характеристикам готовности к групповому взаимодействию, что можно рассматривать как проявление у педагогов навыков эффективной коммуникации.

Подводя итог сказанному, можно констатировать, что педагогическое стимулирование повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования представляет собой особый комплекс стимулов, направленных на организацию образовательного пространства в учреждении и, в конечном счете, на создание образовательного продукта. Стимулами можно назвать перспективы, предоставляемые для активно-деятельного педагога, а также конкретные научные знания, в опоре на которые педагог может создать примеры эффекта результативности своего труда.

Диагностика изменений профессиональной деятельности предполагает анализ динамических изменений качества деятельности по следующим уровням:

– мировоззренческий, целью которого является формирование научного мировоззрения, ознакомление с научной картиной мира;

– методологический, цель которого связана с изучением методов и форм научного познания;

– теоретический, обусловленный целью усвоения фундаментальных и прикладных научных теорий;

– практический, цель которого определена необходимостью раскрытия роли науки как производительной силы, формирующей общественно-политический и социокультурный кругозор. Формирование профессиональной компетентности педагогов ЦО средствами педагогического стимулирования в условиях деятельности образовательного учреждения предполагает определенную этапность.

Первый этап – констатирующий, его суть состоит в выявлении уровня представлений педагогов об уровне своей профессиональной компетентности в целом и имеющихся ключевых и вспомогательных компетентностях в частности.

Второй этап – преобразующий, его целью является повышение уровня профессиональной компетентности педагога образовательного центра средствами педагогического стимулирования с учетом специфики деятельности образовательного учреждения.

Третий этап – контрольный, его смысл заключался в проверке результативности работы в избранном направлении, анализе примененной авторской технологии, основанной на сконструированной модели повышения уровня профессиональной компетентности педагога Центра образования в процессе его профессиональной деятельности при опоре на ведущие идеи педагогического стимулирования.

Выбор научно-методической работы в качестве ведущего фактора устойчивого развития методической компетентности преподавателя обусловил необходимость вооружения его исследовательским методом. Как показало исследование, на первое место педагоги образовательного центра поставили потребность в обновлении специальных знаний. Затем по значимости следуют: организация работы с детьми, изучение новых методик и технологий обучения, качество образования как объект управления, вопросы психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, основные принципы, формы и методы контроля знаний и умений, использование различных средств обучения, информирование о новинках литературы, содействие повышению квалификации.

Изучались также представления педагогов о сущности уровня профессиональной компетентности. Более углубленное изучение запросов педагогов Центра образования позволило выявить и систематизировать противоречия и проблемы, сопровождающие их деятельность. Они, по большей части, связаны с развитием рефлексивных способностей, дифференцированным подходом к обучению, целеполаганием, отбором и конструированием содержания, разработкой и внедрением эффективных образовательных технологий. Названные проблемы легли в основу разработки и реализации авторской модели совершенствования продуктивной компетентности педагогов Центра образования в условиях включения их в научно-методическую работу.

Модель повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования включает в себя: определение цели научно-методической деятельности; принципы деятельности; этапы повышения

квалификации в условиях научно-методического экспериментирования; содержание научно-методической работы; методы стимулирования и участия преподавателя в коллективной научно-методической работе; формы участия педагогов в научно-методической деятельности; средства профессионального совершенствования; результаты – новообразования в свойствах личности преподавателя и его деятельности.

Цели научно-методической деятельности педагогов Центра образования определялись нами как совокупность аксиологического, мотивационного, гностического, операционального и личностного компонентов. Они обеспечивали практико-ориентированный подход к содержанию и организации процесса совершенствования методической компетентности преподавателя, который имел следующие качественные характеристики:

– целостность (обеспечение единства когнитивного, эмоционального и личностного развития преподавателя);

– реалистичность (направленность участия преподавателя в научно-методической работе на достижение возможных реальных результатов, адекватных запросам самого педагога);

– адаптированность (приспособленность процесса совершенствования методической компетентности к особенностям базового образования преподавателя и его личностным качествам);

– осознанность (организация участия преподавателя в научно-методической работе на основе самомотивации, самоактуализации и самокоррекции).

Таблица 2

Содержание процесса повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования

Мотивационный блок	Обучающий блок		Технологический блок	Рефлексивный блок
Исследовательско-проектировочный модуль - практикум: диагностика готовности педагогов; - организационно-мыслительная игра: самоанализ затруднений; - практическое занятие: разработка индивидуальной программы ис-	Инвариативная часть. Концептуальный модуль - лекции: историко-педагогический анализ и современные подходы к использованию исследовательского метода; - концепция образовательной области “Технология педагогической деятельности”. Основы мето-	Вариантная часть. Методологический модуль - проблемная лекция: содержание исследовательской деятельности; - семинары: организация и руководство методическим проектированием	Организационно-деятельностный блок - дидактические игры: способы организации исследовательской деятельности; - практикумы разработка и экспертиза методических исследований. Модули: - основы развития творческих способностей; - диагностика развития творческих способно-	Аналитико-оценочный модуль - практикумы: рефлексивный анализ выполнения индивидуальной исследовательской программы; - оценка динамики уровня готовности к реализации исследовательского метода; - итоговая конференция: самоанализ результатов подготовки и проектирование

следования	дического проектирования		стей	дальнейшей деятельности

Продолжение табл. 2

Технологические этапы деятельности по освоению исследовательского метода			Результаты освоения педагогами исследовательского метода обучения
Диагностико-проектировочный	Содержательно-организационный	Результативно-аналитический	Ознакомление с общенаучным подходом к использованию исследовательского метода. Осмысление и интеграция общепедагогического опыта обучения на основе исследовательского метода. Овладение методическими знаниями и умениями по организации педагогического проектирования

Взаимодействие участников опытно-экспериментальной работы обеспечивалось соблюдением принципов содержательной целостности и психологической комфортностности.

В содержательном плане участие преподавателей в научно-методической работе складывалось из нескольких этапов: подготовительного, мотивационно-ценностного, методологического, технологического и рефлексивно-оценочного. Каждый этап сопровождался освоением преподавателем образовательных программ, например: “Теоретико-методологические основы образовательного процесса”, “Культура дидактико-методического исследования”, “Организация и проведение научно-методической работы” и др.

“Погружение” педагога образовательного центра в проблемы научно-методической деятельности осуществлялось через такие формы работы, как: авторская творческая мастерская, авторское учебное занятие, мастер-классы, семинары-практикумы, тренинги и др. Указанные формы работы позволяли педагогу образовательного центра осваивать исследовательский метод, постигать феномен творчества.

В ходе опытно-экспериментальной работы была реализована схема образовательного маршрута молодых педагогов, состоящая из двух структурных элементов – инвариантного и вариативного компонентов (табл. 2).

Выводы. Анализ структуры и содержания модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогов Центра образования показывает, что ее эффективность зависит от комплекса субъективных и объективных особенностей функционирования конкретного педагогического коллектива. Кроме того, от этих особенностей зависит и сам комплекс педагогических стимулов, направленных как на организацию эффективного образовательного пространства, так и качественного образовательного продукта.

Литература

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

2. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А.А. Вербицкий // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 12–18.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : метод. пособ. / М.М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.

5. Сергеева В.П. Профильное обучение в образовательном учреждении : метод. пособ. / В.П. Сергеева, И.Л. Ляпко ; под общ. ред. В.П. Сергеевой. – М. : Перспектива, 2009. – 124 с.

6. Сластёнин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М., 1997; Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 2000. – 600 с.

7. Управление школой: теоретические основы и методы / под ред. В.С. Лазарева. – М., 1997. – 336 с.

8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

РЕВЕНКО І.В.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Процеси модернізації національної системи освіти, що відбуваються в рамках інтеграції України у європейський освітній простір, актуалізують питання переосмислення ролі вчителя, підвищення державних та суспільних вимог до його професійної підготовки. У світлі сучасної гуманістичної парадигми професійна діяльність вчителя має бути спрямована на формування всебічно розвинутої, творчої особистості, здатної в перспективі акумулювати, відтворювати та збагачувати культурні цінності суспільства. Це ставить перед майбутніми вчителями важливі педагогічні вимоги – уміння орієнтуватися у розмаїтті художніх цінностей та готовність використовувати виховний потенціал мистецтва у всіх сферах своєї професійної діяльності (на уроках, позакласній роботі, класному керівництві тощо).

Проблема професійної підготовки вчителів досить широко висвітлена у багатьох наукових працях. Зокрема, теоретичні основи естетичної підготовки майбутніх учителів обґрунтовано у працях С. Анічкіна, В. Бутенка, Т. Завадської, Н. Конишевої, Г. Корольової, М. Лещенко, Л. Масол, Г. Петрової, Г. Тарасенко, З. Третьякової, О. Шевнюк, Г. Шевченко, О. Щолокової та інших учених.

Незважаючи на вагомі результати досліджень, присвячених проблемі художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів, поза увагою дослідників залишилися важливі питання, зокрема визначення структури готовності майбутнього вчителя гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків.

Мета статті – визначити структуру та охарактеризувати компоненти готовності майбутнього вчителя гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків.

У визначенні структури готовності майбутнього вчителя до художньо-естетичного виховання школярів ми поділяємо точку зору вчених (І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, В. Лозова, О. Пєхота, С. Сисоєва, Н. Тарасевич та ін.), які досліджують проблему готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності на засадах особистісно-діяльнісного підходу, у контексті якого готовність розглядається як єдність її структурних і функціональних компонентів у взаємозв'язку та взаємозалежності.

Звернення до особистісно-діяльнісного підходу в підготовці майбутніх учителів до педагогічної діяльності зумовлене тим, що саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. На цій підставі ми припустили, що структуру готовності майбутнього вчителя до художньо-естетичного виховання школярів можна визначити, виходячи з її загальної будови.

Отже, готовність до художньо-естетичного виховання школярів передбачає наявність у майбутніх учителів певного рівня сформованості компонентів, які відображають зміст цієї діяльності. Аналіз наукових праць [4; 7; 9; 11] дав змогу визначити, що діяльність учителя у цій сфері передбачає:

– мотиваційну діяльність, спрямовану на формування у підлітків позитивного ставлення до мистецтва, естетичних потреб та художніх інтересів, які мотивують спілкування з творами мистецтв;

– організаційна діяльність, спрямована на засвоєння учнями художньо-естетичних знань, організацію сприймання творів мистецтва, формування естетичних почуттів та переживань, суджень та оцінок, смаків та ідеалів;

– контроль, оцінювання та корегування результатів художньо-естетичного виховання.

Готовність майбутнього вчителя до художньо-естетичного виховання підлітків включає мотиви і цілі, що виникають на основі потреб, інтересів і відображають певну спрямованість особистості, її зацікавленість майбутньою діяльністю. Позитивна мотивація ґрунтується на правильному уявленні про значущість власного художньо-естетичного розвитку, про перспективи професійного вдосконалення, на впевненості майбутнього вчителя у власних художньо-творчих здібностях.

Художньо-естетична діяльність, як і будь-яка діяльність, зумовлена певною потребою. Важливе значення в художньо-естетичній підготовці майбутніх учителів мають естетичні потреби, що являють собою потребу в спілкуванні з високохудожніми творами мистецтва, образному опануванні світу в процесі діяльності на основі законів краси та досконалості, потребу у втіленні власних естетичних ідеалів.

Естетичні потреби в галузі мистецтва задовольняються в художньо-естетичній діяльності через спілкування з творами мистецтв та практичну

художньо-творчу діяльність. У структурі сприймання предметна спрямованість естетичних потреб зумовлюється бажанням опанувати різні аспекти мистецького твору: сприймання та переживання естетичних аспектів художньої форми; інтелектуально-почуттєве опанування змісту художнього образу; переживання відповідності чи невідповідності його естетичних властивостей власним естетичним ідеалам.

У процесі практичної художньо-творчої діяльності людина не тільки задовольняє естетичні потреби, а й перетворює життєвий простір відповідно до законів краси та власних естетичних смаків та ідеалів. Особистісна життєва значущість такої діяльності полягає у її двобічності, тобто людина у процесі діяльності не тільки перетворює дійсність, а й сама перетворюється та розвивається. Її суспільне значення полягає у створенні художньо-естетичних цінностей, що примножує та зберігає культурне багатство нації.

Наявність у майбутніх учителів естетичних потреб виявляється у їх зацікавленості цінностями художньо-естетичної культури суспільства, у художньо-творчому характері їх діяльності, в естетичних властивостях продуктів цієї діяльності тощо. Розвинутість естетичних потреб загалом визначає ставлення студентів до дійсності та мистецтва з позиції еталонів краси.

Естетичні потреби лежать в основі художньо-естетичних інтересів і є стимулятором їх формування та розвитку. Будь-який інтерес формується тільки в процесі діяльності. Різні види діяльності сприяють появі у людини вибіркового ставлення до предметів та явищ навколишнього світу. Так, художньо-творча діяльність сприяє розвитку в людини художньо-естетичного інтересу, який входить до структури інтересу як один із його видів. Художньо-естетичний інтерес визначається як вибіркова спрямованість особистості на пізнання прекрасного в мистецтві саме під впливом його емоційної привабливості, що виражається в емоційному прагненні до художньо-творчої діяльності та потребі естетичної насолоди [1]. Специфіка художньо-естетичних інтересів полягає в тому, що вони несуть в собі певну програму бажаних переживань. Порівнюючи художньо-естетичний інтерес з іншими видами інтересу, можна дійти висновку, що його основопокладальною сутністю є яскрава емоційність процесів, що їх супроводжують.

Реалізація художньо-естетичних інтересів відбувається у трьох видах діяльності: сприймання художнього твору, набуття знань у галузі мистецтва, художньо-творча діяльність.

У працях багатьох психологів (Л. Божович, В. Крутецький, О. Леонтьєв та ін.) увага акцентується на пізнавальних аспектах інтересу. Значення інтересу полягає в тому, що він є важливою спонукальною силою до оволодіння знаннями, розширення кругозору, активних пошуків шляхів і способів поглибленого пізнання [6].

Отже, художньо-естетичні інтереси формуються у взаємозв’язку з пізнавальними інтересами. Як зазначає Є. Крупник, особистісними психологічними передумовами можливості виникнення художньо-естетичних інтересів є високий рівень інтелектуально-пізнавальної сфери та соціальна зрі-

лість [5]. Формування художньо-естетичних інтересів передбачає засвоєння майбутніми вчителями системи художньо-естетичних знань, які постійно розширюються та поглиблюються. Розуміння студентами значущості цих знань для їх професійної діяльності, а також для власного художньо-естетичного розвитку сприяє формуванню в них мотивації до їх засвоєння.

В основі пізнавальних потреб у галузі мистецтва лежать прагнення до істини, пізнання, тлумачення та розуміння естетичного змісту художніх явищ дійсності, які задовольняються через художньо-естетичну самоосвіту. Перенесення акценту на самоосвітню діяльність зумовлюється актуальністю особистісно-діяльнісного підходу у професійній освіті, з позиції якого особистість самостійно формує, "створює" себе, використовуючи самоосвіту як інструмент самовдосконалення.

Отже, художньо-естетичні інтереси та естетичні потреби майбутніх учителів є провідним чинником виникнення, перебігу та розвитку будь-яких видів їх художньо-естетичної діяльності, а також детермінує й позаестетичні види діяльності – пізнавальну, комунікативну та відповідні їм види потреб.

Якщо мотиви формуються на основі усвідомлення потреб, то на їх основі, у свою чергу, формується мета діяльності. Мета – це створений образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована дія людини [10, с. 71]. Оскільки загальною метою художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю є формування їх готовності до художньо-естетичного виховання підлітків, то позитивне ставлення студентів до цієї діяльності можна розглядати як результат прийняття мети означеної підготовки.

Отже, з огляду на це в структурі готовності майбутнього вчителя гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків ми виділяємо мотиваційно-цільовий компонент.

Крім мотивації до художньо-естетичного виховання учнів, не менш важливе значення має розвинутість емоційно-почуттєвої сфери особистості майбутнього учителя, оскільки художньо-естетичне виховання більше, ніж будь-яка інша діяльність, спирається на емоції та почуття, що формують творчі та естетичні якості особистості. Тільки естетичне ставлення майбутнього учителя до дійсності та мистецтва, сформоване у процесі його підготовки, здатне викликати відповідні емоції та почуття в дітей. Емоційність учителя є найважливішим фактором впливу й взаємодії у виховній роботі, який здатен мобілізувати школярів, спонукати їх до дій, активізувати їхню інтелектуальну активність.

Важливою складовою готовності майбутніх учителів до художньо-естетичного виховання підлітків є розвинуті естетичні емоції та почуття, що характеризують естетичне ставлення студента до дійсності та мистецтва.

Поняття "естетичні почуття" визначається як форма переживання людиною її ставлення до явищ прекрасного, як особливі почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в дійсності та мистецтві. Вони належать до вищих почуттів і притаманні лише людині як соціальній істо-

ті. Соціальна природа естетичних почуттів визначається не тільки їх культурно-історичними витоками, а й тим, що вони розвиваються завдяки участі особистості в суспільному житті.

У теорії естетичного виховання розвиток естетичних почуттів розглядається на основі активізації естетичного досвіду особистості, в органічній єдності емоційно-почуттєвої та інтелектуальної сфери (В. Бутенко, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

Особливий вплив на розвиток естетичних почуттів здійснює мистецтво, яке завдяки своїй художньо-образній формі виразності, багатим емоціям, якнайкраще сприяє художньо-естетичному розвитку особистості, розвитку її художньо-творчих здібностей. У процесі спілкування з різними видами мистецтва нагромаджується досвід емоційно-естетичних переживань, формуються естетичні смаки та ідеали.

Отже, у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків ми виділяємо емоційно-почуттєвий компонент.

Як відомо, підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності передбачає засвоєння студентами у процесі навчання сукупності знань.

На основі аналізу праць С. Анічкіна, О. Дубасенюк, Г. Корольової, Т. Люріної, Л. Масол, С. Мельничука, Г. Падалки, Г. Петрової, З. Третьякової, О. Щолокової можна встановити, що своєрідністю художньо-естетичного виховання школярів є те, що для його продуктивного здійснення вчителеві необхідні спеціальні знання, тобто система наукових знань у галузі естетики та мистецтва.

У процесі дослідження ми конкретизували спеціальні знання, необхідні майбутньому вчителю гуманітарного профілю для здійснення художньо-естетичного виховання підлітків, а саме:

– знання в галузі теорії та історії мистецтва (види мистецтва, жанрові особливості, засоби виразності окремих видів мистецтва, мистецькі стилі та напрями різних історичних періодів, персоналії, мистецький тезаурус тощо);

– знання основ естетики (предмет, категорії, поняття, тощо);

– знання теоретичних та методичних основ художньо-естетичного виховання школярів (мета, завдання, принципи, засоби виховання, форми та методи організації художньо-естетичної діяльності підлітків, способи мотивації учнів тощо);

– знання художньо-педагогічного репертуару;

– знання психологічних особливостей формування структурних компонентів естетичної свідомості школярів підліткового віку (естетичного сприймання, почуттів, переживань, потреб, смаків, ідеалів), знання художніх інтересів та переваг підлітків.

З огляду на вищезазначене, в структурі готовності майбутніх учителів до художньо-естетичного виховання підлітків ми виділяємо когнітивний компонент.

Готовність учителя до педагогічної діяльності, що визначається мірою оволодіння ним змістом і засобами розв'язання професійних завдань, передбачає володіння знаннями в дії [2, с. 13]. Знання ніколи не існують окремо, вони завжди є елементом діяльності або вмінь.

На основі аналізу наукових праць О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Н. Тализіної, присвячених проблемі підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності, зокрема до виховної, можна зробити висновок, що учитель-вихователь повинен оволодіти системою педагогічних умінь, пов'язаних з керуванням процесом виховання.

Художньо-естетичні вміння майбутнього вчителя ми розглядаємо як спеціальні вміння, що перебувають у тісному взаємозв'язку із загальними професійно-педагогічними вміннями. Ґрунтуючись на висновках учених щодо загальнопедагогічних умінь учителя, ми конкретизуємо такі художньо-естетичні вміння: інтелектуальні, конструктивні, організаторські, рефлексивні.

До інтелектуальних умінь у контексті нашого дослідження зараховуємо:

– уміння пошуку художньої інформації;

– уміння оперувати художньо-естетичними, гуманітарними та загальнонауковими знаннями;

– уміння оперувати предметними знаннями: у галузі музики, образотворчого мистецтва, театру, кіно, архітектури тощо;

– художньо-аналітичні вміння: художньо-естетичного аналізу (адекватна інтерпретація художнього образу, визначення головної ідеї твору) та художньо-педагогічного аналізу (визначення виховного педагогічного потенціалу змісту твору);

– уміння читання мови (засобів виразності) різних видів мистецтва (розуміння її діалогової природи та символічності).

Конструктивні вміння розуміємо як володіння способами планування, відбору та конструювання навчального матеріалу та методичного інструментарію, здійснення міжпредметних зв'язків. У галузі художньо-естетичного виховання школярів до таких відносимо:

– уміння конкретизувати мету та планувати завдання художньо-естетичного виховання школярів;

– уміння відбору продуктивних засобів, форм та методів художньо-естетичного виховання;

– уміння добору доцільного художнього репертуару в межах головної теми, та такого, що відповідає інтересам підлітків;

– уміння використання різних видів мистецтв у їх комплексній взаємодії, створення гармонійної композиції різних художніх творів;

– уміння встановлювати міжпредметні зв'язки гуманітарних наук та мистецтва, залучати художньо-естетичні знання та уміння учнів до змісту основного предмета (та у зворотному зв'язку).

Організаторські вміння вчителя виявляються у його здатності здійснювати різні види художньо-естетичної діяльності школярів таким чином, щоб її результати відповідали поставленій меті. Вони передбачають:

– уміння мотивувати художньо-естетичну діяльність школярів;

– уміння організації засвоєння учнями художньої інформації;

– уміння керувати процесом художньо-естетичного сприймання, керувати емоційним станом школярів;

– уміння організації процесу художньо-творчої діяльності підлітків у різних формах (індивідуальних, групових, колективних);

– уміння розробляти показники, за якими необхідно оцінювати рівень художньо-естетичних знань, сформованість естетичних якостей учнів;

– уміння в галузі поточного моніторингу якості особистісних естетичних характеристик підлітків;

– уміння оцінювати результати виховної роботи, корегування виховного процесу з урахуванням поточної інформації про стан об'єкта.

Важливим компонентом педагогічної діяльності вчителя є рефлексія. Орієнтація на рефлексію допомагає вчителю в індивідуалізації власної професійної діяльності, здійснювати самоаналіз, самооцінку, підвищувати рівень самоорганізації у процесі професійного становлення і розвитку. За допомогою педагогічної рефлексії відбувається критичний аналіз і визначення шляхів конструктивного вдосконалення власної діяльності.

Рефлексивні вміння майбутнього вчителя гуманітарного профілю характеризують його за самоаналізом, самовдосконаленням та глибоким зануренням у педагогічні ситуації, які пов'язані з художньо-естетичним вихованням підлітків. До рефлексивних умінь, якими повинні володіти майбутні учителя гуманітарного профілю, зараховуємо:

– уміння аналізувати особистісні основи власної художньо-естетичної підготовки, визначати перспективи їх розвитку (власну естетичну свідомість та естетичне ставлення до мистецтва, їх окремі складові);

– уміння прогнозувати наслідки власних дій у процесі художньо-естетичного виховання школярів;

– уміння аналізувати та оцінювати переваги та недоліки власної виховної діяльності;

– уміння спостерігати та аналізувати вплив різних видів і жанрів мистецтва на внутрішній емоційний стан підлітків, на їх естетичні переживання;

– уміння спостерігати та аналізувати процес розвитку естетичних почуттів, смаків, ідеалів вихованців;

– уміння аналізувати вплив естетичних потреб дітей на розвиток їх художньо-естетичних інтересів;

– уміння визначати та аналізувати мотиви художньо-творчої діяльності школярів.

Отже, сукупність зазначених спеціальних умінь становлять функціональний компонент готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків.

Розуміння проблеми готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності ґрунтується на тому положенні, що ефективність педагогічної діяльності залежить не тільки від рівня теоретичної та практичної підготовки вчителя, а й від його особистісних якостей.

Визначаючи особистісні якості та властивості вчителя, які впливають на характер його взаємодії з учнями у процесі художньо-естетичного виховання, ми виходимо з того, що спілкування з мистецтвом, залучення до художньо-естетичних цінностей – це глибоко емоційний процес, який ґрунтується на співпереживанні.

Для виховання відповідних особистісних якостей в учнів, без яких не можливе повноцінне сприймання мистецтва, особистість учителя має характеризуватися емоційно-естетичною чуйністю та художньою емпатійністю.

Емоційна чуйність як стійка властивість особистості виявляється в тому, що вона легко, швидко та гнучко емоційно реагує на різні впливи – соціальні події, процес спілкування тощо. Це готовність людини відгукуватися "на себе", "на інших", "на природу", "на мистецтво" [3, с. 226].

Емоційна чуйність у мистецтві спрямовується на естетичні аспекти його творів, отже, таку чуйність правомірно можна назвати емоційно-естетичною.

Емоційно-естетична чутливість до мистецтва, об'єктів навколишньої дійсності, природи, людей збагачує внутрішній світ людини, робить її духовно наповненою та відкритою, допомагає осягати сутність явищ, що відбуваються у дійсності. Усвідомлення її важливості в житті людини потребує цілеспрямованого формування цієї якості особистості. Суттєве значення у цьому процесі відіграє мистецтво. За допомогою усієї гами складних почуттів, таких як: радість, печаль, любов, щастя, гумор, що викликаються в людині художніми творами, мистецтво може здійснювати суттєвий вплив на поведінку людини у суспільстві, на оптимізацію її фізіологічних та психічних функцій. Емоційно-естетична чуйність також виступає відправною точкою розвитку естетичних почуттів, ставлень, потреб, естетичних смаків та інтересів особистості.

Розвинута емоційно-естетична чуйність учителя дає йому змогу виразно уявити мистецькі явища, допомагати учням розкривати їх естетичний зміст, тим самим формуючи таку саму чуйність у дітей.

Опанування художніх образів творів мистецтва пов'язується із співпереживанням, яке виражає специфічне ставлення людини до подій роману, драматичного, оперного, балетного спектаклю, образотворчих, музичних творів тощо. Воно передбачає різні градації співчуття їх героям.

Поняття "співпереживання" тісно пов'язується з поняттям "емпатія". Обидва поняття ґрунтуються на людській властивості навмисно або мимоволі ставити себе на місце іншої людини, уявно перевтілюватися у неї.

У психологічній літературі поняття "емпатія" (від грец. empatheia – співпереживання) визначається як розуміння емоційних станів іншої людини у формі співпереживання [10, с. 65]. Емпатійність – особистісна якість, здатність відчувати іншу людину, вловлювати її внутрішній стан, бачити світ очами інших, розуміти його так само, як і вони, сприймати їхні вчинки з їх позиції, водночас здатність пояснити іншим своє розуміння і дати можливість підтвердити або спростувати ці уявлення перед іншими [12, с. 450].

У контексті нашого дослідження емпатійність майбутнього вчителя має подвійне значення – як специфічна та педагогічна якість. З одного боку, художня емпатійність вчителя у мистецтві дає йому змогу формувати здатність до емпатії в учнів через вживання в образи героїв творів мистецтва. З іншого – ця якість є важливою для розуміння внутрішнього світу школярів.

Відомо, що вчитель повинен бачити світ очима школяра, інакше педагогічну співпрацю неможливо організувати ні на дидактичному, ні на психологічному рівні. Емпатійність вчителя – це стійка індивідуальна якість, спрямованість особистості, що виражається в готовності вчителя виявити емоційне тепло, співпереживання, співчуття, сприяння учневі [8, с. 71]. Така душевність педагога допомагає йому розвивати душевність школяра.

Отже, особистість учителя має характеризуватися емоційно-естетичною чуйністю та художньою емпатійністю, які становлять особистісний компонент їх готовності до художньо-естетичного виховання підлітків. Ці особистісні якості позначаються на всіх структурних компонентах художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Висновки. Готовність майбутнього вчителя гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків являє собою складну, інтегративну, професійно значущу якість особистості, що поєднує мотиви і цілі, ставлення, спеціальні знання та вміння, особистісні якості та властивості. Структура означеної готовності майбутнього вчителя містить єдність взаємопов'язаних та взаємодіючих компонентів: мотиваційно-цільового, емоційно-почуттєвого, когнітивного, функціонального та особистісного.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків.

Література

1. Демьянчук О.Н. Естетичний інтерес як педагогічна проблема / О.Н. Демьянчук // Психологія і педагогіка. – 1995. – № 3. – С. 12–16.

2. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова ; Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2003. – 192 с.

3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

4. Королева Г.И. Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях / Г.И. Королева, Г.А. Петрова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1984. – 182 с.

5. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства / Е.П. Крупник. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 240 с.

6. Крутецкий В.А. Психология : учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. – 2-е изд., перераб и доп. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.

7. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособ. по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Б.Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

8. Максимець С.М. Місце емпатії в професіограмі вчителя / С.М. Максимець // Психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип. 4 (7). – С. 67–72.

9. Третьякова З.И. Подготовка учителя к эстетическому воспитанию школьников : метод. пособ. / З.И. Третьякова, С.А. Аничкин. – Свердловск, 1975. – 81 с.

10. Цимбалюк І.М. Психологія : навч. посіб. / І.М. Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2004. – 216 с.
11. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе : учеб.-метод. пособ. / Г.П. Шевченко. – К. : Рад. школа, 1985. – 144 с.
12. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999. – Т. 3. – 488 с.

РЯБКО І.В.

ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ВІДНОСИН ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ

Модель моральних відносин, яка надає триєдиному простору професійної поведінки (діяльність, відносини і спілкування) етичного характеру, задається професійними етичними нормами, які закріплюють соціальні потреби в певних типах поведінки. Ці потреби на особистісно-професійному рівні виявляються в переліку бажаних морально-професійних рис і якостей службовця. Задані як етичні норми професійних відносин завдяки відповідній організації праці вони засвоюються особистістю і функціонують як норми її поведінки. Етична поведінка є наслідком моральних відносин між її учасниками, які породжує організація спільної професійної діяльності колективу. Моральні відносини є продуктом соціального спілкування.

Мета статті – розглянути роль і значущість соціуму та професійного спілкування в становленні моральних якостей державного службовця.

Сформувати себе як особистість державний службовець, як і будь-яка інша людина, може лише реалізуючи себе через відносини з іншими. Така соціальна роль спілкування зумовлена діалогічною формою соціально-психологічної взаємодії індивідів. Спілкування як соціальне явище є тією сферою, де соціальне переходить в особистісне, а особистісне стає соціальним, моментом суспільних відносин, де відбувається обмін індивідуальними ціннісно-світоглядними відмінностями.

Філософи і психологи одностайні в тому, що в спілкуванні та через нього відбувається взаємодія і взаємовплив індивідів, виявляються погляди і формується спільність думок, настроїв, позицій, досягається взаєморозуміння, здійснюється передача і засвоєння манер, звичок стилю поведінки, виникає довіра, згуртованість і солідарність, відтворюється спосіб життя тощо [2]. Тобто спілкування виконує функції соціальної перцепції, комунікації та інтерактивної взаємодії.

Українські етики Т. Аболіна, В. Єфіменко, О. Лінчук, І. Лосєв, О. Фортова, Є. Шинкаренко та інші значущість спілкування у формуванні моральних відносин пов’язують із його роллю в досягненні гармонії у відносинах на основі ціннісного ставлення до іншої людини. “Ідеал морального спілкування має пріоритет порівняно з рештою цінностей, бо є найвищим, граничним рівнем єднання, практичним вираженням творчо досягнутої гармонії у відносинах людини з іншими людьми” [6, с. 84]. Професійне спілкування державних службовців здійснюється в процесі вирішення управлінських завдань. Як

процес встановлення і розвитку контактів з іншими суб'єктами управлінської діяльності воно породжене потребами у спільній внутрішньогруповій діяльності та в системі зовнішньо-організаційних відносин. Механізм процесу спілкування, продуктом якого є моральна цінність відносин, розкриває соціальна психологія.

Соціальна психологія визначає управлінське спілкування як соціально-психологічну взаємодію суб'єктів, спрямовану на вирішення спільних управлінських завдань. Це складний, багатоплановий процес становлення і розвитку контактів між службовцями, який породжується потребами в спільній діяльності, включає в себе сприйняття і розуміння один одного, обмін інформацією і відносинами та інтерактивну взаємодію – вироблення єдиної стратегії і тактики спільної діяльності. Воно характеризує шлях однієї людини до іншої (і через неї до себе), наслідком якого є встановлення довіри і "взаєморозуміння". Тому сучасні теорії організаційної поведінки й організаційного розвитку ґрунтуються на закономірностях процесу спілкування, розвиваючи "інтерактивні" комунікації як природну міжособистісну форму взаємодії суб'єктів. Вони дають змогу гуманізувати процеси формального управління організацією, забезпечуючи більш ефективну координацію завдань працівників, обмін інформацією, колективне вирішення практичних проблем і конфліктів за рахунок спільних цінностей і особистісних орієнтацій [8, с. 490–493].

Професійне спілкування державних службовців, як і будь-яке інше, має три основні функції: 1) перцептивну; 2) інформаційно-комунікативну; 3) інтерактивну. У реальному процесі спілкування вони взаємопов'язані і взаємозумовлюють одна одну. Державний службовець виступає в ньому як цілісна особистість у єдності інтелектуальної, емоційно-почуттєвої, вольової та моральної сфер. Виявляючи себе, він прагне сприйняти різнобічні прояви партнера, щоб сформувати його образ і зрозуміти внутрішній світ та поведінку, а також усвідомити себе (свою позицію) через нього, обмінятись актуальною інформацією і досвідом, почуттями й переживаннями і досягти взаєморозуміння для вироблення єдиної стратегії і тактики досягнення спільної мети. Тому ефективність професійного спілкування залежить від володіння механізмами взаєморозуміння: ідентифікацією, рефлексією, емпатією. Вони забезпечують моральну сприйнятливість державного службовця, що характеризується вмінням орієнтуватися в сутності людських відносин, миттєво реагувати на партнера, його потреби. Це означає, що спілкування потребує, з одного боку, здатності особистості "чути і відчути" (людину в іншому), "вдивлятися і бачити" (людину в іншому) і, рефлексуючи, зрозуміти особистість іншого, його ситуацію, потреби й інтереси, його заклик і відреагувати на нього.

Разом з тим моральне спілкування потребує здатності й психологічної готовності державного службовця до відкритості, виявлення власної "прекрасної" особистості (А. Макаренко) – розуму і компетентності, інтересів і прагнень, почуттів і настроїв, бажання і волі до взаємодії. У цьому виявляється здатність до співучасті, яка продукує моральну цінність відносин довіри. У

кожному з аспектів процесу спілкування державний службовець реалізується як моральний суб'єкт: у *повідомленні*, яке умовно можна назвати *інформаційно-організаційним* аспектом, виявляється ступінь інтелектуальної сприйнятливості та реагування. Він характеризує також здатність суб'єкта висловити власну мету і зрозуміти мету, суть, перебіг мислення партнера та відповідно відреагувати. Інший аспект – *ставлення* – характеризує емоційну чутливість морального суб'єкта. Він виявляє також почуттєву реакцію суб'єкта на предмет взаємодії, на партнера і його мету (визнання її значущості, повагу його гідності, співчуття, співпереживання тощо) і ставлення до самого себе. Ще один елемент – *мотиваційно-стимулювальний* – відображає ступінь морально-вольової активності суб'єкта – вияв власних мотивів, цілей і цінностей і сприймання та розуміння ним мотивів, цілей і цінностей партнера. Він характеризує здатність морального суб'єкта "розшифрувати" заклик партнера до співучасті (до дії, розуміння, самовизначення, прийняття запропонованої позиції, співчуття тощо) і відповідного реагування. Аспект с*амопрезентації власного "Я"* вказує на те, що моральне спілкування здійснюється в умовах відкритості партнерів, природності самовияву внутрішнього світу, що забезпечує встановлення довіри і взаєморозуміння.

Ефективність морального спілкування забезпечує "зворотний зв'язок" – сприймання і розуміння поведінкової реакції (вербальних і невербальних сигналів) один одного, здатність до моральної суб'єктності й до відповідного співпричетного реагування в наступному акті процесу спілкування. Зворотний зв'язок у моральному спілкуванні характеризує інший бік відкритості – здатність до "прийняття" у свій внутрішній світ цінностей і смислів іншої особистості та відповідної перебудови власної суб'єктивності.

У професійній діяльності державних службовців, коли вони ототожнюють себе зі своєю службовою функцією, соціальною роллю, відбувається дегуманізація спілкування. Людина-функціонер є "частковою людиною" (Е. Фромм), персоніфікацією окремої функції [10]. Вона добре відома з радянської практики державного управління [9].

Таким чином, моральні відносини – відносини взаєморозуміння, які виникають у процесі спілкування, формуються завдяки готовності до співпричетності, взаємного пізнання і розуміння партнерами один одного "зсередини", виходячи з особливостей особистості партнера. У такому розумінні моральне спілкування виступає сферою творення справжньої людяності.

Моральні виміри спілкування можна поділити на дві групи: сутнісно-моральні (власне моральні виміри) та етичні норми спілкування як регулятори професійних відносин. До власне моральних вимірів людського спілкування належать толерантність, повага гідності, тактовність, співчуття, любов. Етичними нормами спілкування є моральний обов'язок, рівність, справедливість, відповідальність.

Природно, що нормальне спілкування можливе лише тоді, коли партнери здатні до співіснування в єдиному просторі (фізичному, моральному, інтелектуальному). Толерантність характеризує готовність сприймати "іншого" таким, яким він є: визнавати його право жити, сповідувати ті чи інші

цінності, мислити, відчувати, діяти по-своєму. Моральний сенс толерантності полягає в тому, що вона принципово заперечує насилля (примус) як засіб впливу на свідомість, волю чи почуття іншої людини. Більшість дослідників, починаючи від Дж. Локка (“Листи про толерантність”, 1688 р.) і до наших днів, в основному єдині щодо оцінки призначення цієї чесноти: забезпечити людям можливість жити разом навіть за відсутності високих моральних відносин (поваги, співчуття, любові). Толерантність як чеснота “непримиренних людей” (Е. Соловйов) однаково придатна як для спілкування з метою утворення певної спільноти, так і як ознака культури дистанціювання там, де спілкування неможливе. Моральна цінність толерантності полягає у встановленні межі відносин: поваги до людини, безумовного визнання її гідності, недоторканних прав і свобод.

Разом з тим справжній людський сенс спілкування розкривається тоді, коли партнер постає перед нами як істота-суб’єкт, яку неможливо звести до певної схеми. Так розкриваються люди, коли ми зорієнтовані на них, намагаючись зрозуміти їх “із середини, виходячи з їхніх мотивів і почуттів”. Тому принциповою вимогою для послідовного розвитку толерантності є взаємна відкритість партнерів, яка лише й уможливлює розуміння один одного.

“Повага” за своєю моральною суттю доповнює толерантність, реалізуючи на практиці (у ставленні, діях) визнання партнерами людської гідності один одного. Вона передбачає визнання іншості іншого, його індивідуальної неповторності як самодостатньої цінності. Засобами практичного втілення “поваги” виступають справедливість, толерантність, довіра, доброзичливість, чуйність, визнання тощо. “Повага” співвідноситься з поняттями “честі” й “пошани”. Якщо гідність властива людині як такій, то честь характеризує моральну оцінку й самооцінку чеснот і здобутків її як носія конкретного соціального стану, а пошана відображає визнання особистих чеснот людини.

Принциповою вимогою етики спілкування є моральний обов’язок самоповаги державних службовців. Без самоповаги особистість як моральний суб’єкт не існує. Це той бар’єр, долаючи який кожен утверджує в собі людину; він зумовлює повноцінні моральні відносини у спілкуванні та людські відносини взагалі.

Досконалий тип гуманістичного спілкування (глибинне спілкування – Г. Батищев) характеризується відносинами “любові” (“діяльної любові” – Л. Толстой) [1]. Їх якісну характеристику знаходимо у багатьох філософів. Спільним для них є визнання любові як принципу загальної злагоди й взаємного добротворення, взаємної відповідальності партнерів тощо. Найглибше ця моральна чеснота осмислена у християнському “Гімні про Любов: Любов над усе!”: “Коли я говорю мовами людськими й ангольськими, та любови не маю, – то став я як мідь та дзвінка або бубон гудячий! І коли маю дар пророкувати, і знаю всі таємниці й усе знання, і коли маю всю віру, щоб навіть гори переставляти, та любови не маю, – то я ніщо! І коли я роздам усі маєтки свої, і коли я віддам своє тіло на спалення, та лю-

бови не маю, – то пожитку не матиму жодного! Любов довго терпить, любов милосердствує, не заздрить, любов не величається, не підноситься, Не поводиться нечемно, не шукає *тільки* свого, не рветься до гніву, не думає лихого, Не радіє з неправди, але тішиться правдою, Усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить! Ніколи любов не перестає!" [4].

Єдність названих моральних чеснот розкриває гуманістичний чинник спілкування (його умови), який полягає в тому, що воно немислиме без взаємної довіри, взаємного визнання партнерами моральної свободи й автономності, унікальності та достоїнств один одного та сприяння один одному в самовдосконаленні й самореалізації.

Не менш важливим аспектом цінності спілкування є його включеність у спільну діяльність партнерів. Як взаємодія і специфічне суб'єкт-суб'єктне відношення, в якому об'єктом діяльності є предмет взаємодії (хоча ним може бути і окрема якість партнера), спілкування має особливий морально-практичний сенс. Його значення виявляється у формуванні групового, колективного суб'єкта діяльності – "спілки", "спільноти". Взаєморозуміння, яке досягається в процесі морального спілкування, є породженням спільності почуттів, настроїв, мотивів, поглядів і цінностей, а з узгоджених дій виникає згуртованість і солідарність. Вони характеризують "неформальну організацію", ціннісно-орієнтаційну єдність і моральний клімат колективу. Таке розуміння спілкування як сфери реалізації людської моральності особливо важливе з точки зору комунікацій у системі управління, що забезпечують, з одного боку, канали руху ділової інформації в колективі, а з іншого – потребу в афіліації. З точки зору формування етики державних службовців міжособистісні комунікації виступають також основним методом досягнення поведінкових змін, який включає психологічні процеси сприйняття, навчання, мотивацію і мову.

Уживання понять "спілкування" і "комунікація" як синонімів з погляду їх морально-етичного змісту потребує деякого уточнення. По-перше, комунікація у вузькому розумінні є процесом суто інформаційного обміну, а спілкування – цілісно-людською взаємодією, в якій передача інформації є лише однією з функцій. По-друге, комунікація як передача інформації в принципі має односпрямований характер і навіть у разі дотримання вимоги здійснення зворотного зв'язку вона не забезпечує суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Суб'єкт-суб'єктна спрямованість спілкування вказує на те, що інформація циркулює між партнерами, забезпечуючи пошук спільної позиції на засадах спільної системи цінностей з метою організації спільної діяльності. По-третє, комунікація має імперсональний характер, вона стосується адресата або адресатів, які перебувають у певній ситуації. Справжнє спілкування відбувається за умови наявності двох (або більше) реальних партнерів, які є неповторними особистостями. Воно здатне об'єднувати їх у єдину спільноту [7]. Саме таке спілкування К. Ясперс називає екзистенціальною комунікацією [11, с. 122–132]. Врахування названих відмінностей при вживанні терміна "професійні комунікації" є вкрай важливим.

Людинотворчий (моральнотворчий) аспект спілкування покладений в основу дискурсивної етики як принцип "ідеальної комунікативної спільноти". Як контролююча інстанція він покликаний забезпечити партнерам умови згоди й осмисленості при обговоренні й прийнятті будь-яких моральних рішень. Процедура спілкування у формі "етичного дискурсу", всі учасники якого рівноправні й вільні від жодного примусу, крім "невимушеного примусу кращого аргументу" (Ю. Габермас), стала визнаним способом обґрунтування норм і рішень у політичному та діловому житті країн західної демократії, Європейського Союзу [3].

Отже, спілкування як міжособистісна взаємодія породжує моральні відносини, які сприяють засвоєнню його учасниками спільних етичних норм і цінностей культури спілкування та поведінки і функціонуванню їх як способу подальших відносин і творення нових. Те, що партнери спілкуються між собою тільки як суб'єкти, справляючи взаємний вплив, сприяє узгодженню їх внутрішніх світів і поведінки, виникненню почуття спільності на засадах ціннісно-орієнтаційної єдності, які регулюють колективну взаємодію і відносини. У цьому полягає глибинна сутність спілкування.

У професійній поведінці державних службовців спілкування функціонує як вид діяльності, як засіб спільної діяльності та як "внутрішнє" спілкування. У першому випадку воно функціонує у формі системи професійної комунікації, яка є найбільш важливою складовою ефективного управління. Як засіб спільної діяльності спілкування виконує функцію морально-етичного фона взаємодії, яке забезпечує взаєморозуміння і створює моральний клімат довіри у спільній діяльності. Внутрішнє спілкування – "Я" – "Я" – полягає в здійсненні самоаналізу, рефлексії. Його важливість зумовлена потребами у формуванні моральної самосвідомості та функціонуванні совісті як механізму морального самоконтролю поведінки. Саме тому етику інколи визначають як рефлексію поведінкової практики з погляду морального критерію [5, с. 12]. Внутрішнє спілкування відіграє також визначальну роль у забезпеченні адекватної самопрезентації державного службовця.

Основні критерії етики професійного спілкування характеризують моральну свідомість і моральність відносин службовця. До них належать:

- знання норм і правил ділового спілкування;
- толерантність як основа морального спілкування;
- самоповага як основа повноцінного спілкування;
- імператив поваги гідності партнера як спосіб утвердження його моральної автономії і цілісного статусу суб'єкта;
- небайдужість як готовність і здатність зосередитися на інтересах і потребах партнера по спільній діяльності;
- відкритість і прозорість як вияв моральної автономії в службовій діяльності;
- співвідповідальність і солідарність у досягненні спільної мети;

– культура морального висловлювання, моральної аргументації та морального дискурсу;

– службовий етикет.

Висновки. Соціально-професійні відносини виступають як один з основних чинників формування моральних якостей державного службовця. Духовний характер моральної діяльності держслужбовця розкривається в її продукті – моральних цінностях, які вона породжує й утверджує (справедливість, чесність, гідність, відповідальність тощо). Такі цінності не мають предметного вираження, проте є загальнолюдським сенсом спільної діяльності та виявляються як неписані правила у відносинах, продуктом яких є "спільність", "спільнотність" або "людяність".

Література

1. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения / Г.С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 109–129.
2. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 325 с.
3. Габермас Ю. Мораль і моральність. Чи стосуються гегелівські заперечення Канта також і дискурсивної етики? / Ю. Габермас // Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія : підручник / А.М. Єрмоленко. – К., 1999. – С. 325–346.
4. Гімн про Любов: Любов над усе! Перше послання Ап. Павла до Коринтян: 13:1-13 // Новий Завіт. – Мінськ, 1990. – С. 193–194.
5. Государственная служба: теория и организация : курс лекций. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 640 с.
6. Етика : навч. посіб. / [Т.Г. Аболіна, В.В. Єфіменко, О.М. Лінчук та ін.]. – К. : Либідь, 1992. – 328 с.
7. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.
8. Лютенс Ф. Организационное поведение : пер. с англ. / Ф. Лютенс. – 7-е изд. – М. : ИНФРА-М, 1999. – XXVIII. – 692 с.
9. Попков В.Д. Этика советской государственной службы / В.Д. Попков. – М. : Юрид. лит., 1970. – 200 с.
10. Фромм Э. Иметь или Быть? : пер. с англ. / Э. Фромм. – К. : Ника-Центр, 1998. – 400 с.
11. Ясперс К. Комунікація / К. Ясперс // Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії / Л.А. Ситниченко. – К., 1996. – С. 122–132.

СКІРКО Р.Л.

ДОСЛІДНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В умовах зростання соціальної напруженості, загострення проблем соціального розшарування, ускладнення відносин соціальних груп та міжособистісних стосунків особливо небезпечною є неготовність майбутніх психологів до компетентного вирішення проблем, пов'язаних із соціальною природою людини. Виявлені в ході експерименту недоліки в підготовці майбутніх психологів в умовах вищого навчального закладу вказують на те, що надзвичайно актуальною стає проблема формування соціальної

компетентності практичних психологів, на що була спрямована наша експериментально-дослідна робота.

Ми виходили з того, що сутнісний зміст експерименту полягає у внесенні та відстеженні змін до організаційно-педагогічних умов, у яких відбувається формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів. З цією метою було проведено аналіз стану сформованості професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в нових соціальних умовах, який показав, що:

– в умовах соціально-культурних перетворень більшість студентів психологічного факультету недостатньо зорієнтована в питаннях подолання соціально-психологічних проблем;

– процес професійної підготовки майбутніх практичних психологів не задовольняє їхні потреби в оволодінні способами підвищення соціального статусу, встановлення й розвитку конструктивних відносин у складних соціальних ситуаціях тощо;

– професійна підготовка практичних психологів, що зорієнтована тільки на здобуття ними знань і вмінь, не дає їм змоги ефективно інтегрувати, спрямовувати формування в себе соціально значущих якостей особистості, соціальної компетентності;

– розроблені теоретичні й методологічні основи формування комунікативної компетентності майбутніх психологів ще далекі від соціальної компетентності;

– процес успішної професійної підготовки потребує розробки й упровадження особливої технології та організаційно-педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів.

Враховуючи визначені вихідні умови, поставлено такі завдання:

1. Розробити та експериментально перевірити дослідну модель формування соціальної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

2. Упровадити технологію формування соціальної компетентності майбутніх психологів у процес професійної підготовки, що дасть змогу забезпечити якісне засвоєння студентами соціальних знань і вмінь та буде сприяти розвитку їх соціального досвіду.

3. Перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки.

4. Обґрунтувати методику дослідження, порівняти стан сформованості соціальної компетентності майбутніх практичних психологів до і після впровадження розробленої моделі й технології, теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

5. Узагальнити методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів щодо реалізації технології формування соціальної компетентності майбутніх психологів.

У процесі аналізу як залежна змінна виступала соціальна компетентність майбутніх психологів, її мотиваційно-ціннісний, когнітивний і поведінковий компоненти. Незалежними змінними виявились модель і технологія формування соціальної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, а також система умов реалізації запропонованої технології.

Мета статті – розкрити основні складові моделі формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки.

Створення моделі формування соціальної компетентності майбутнього практичного психолога є дієвим засобом перевірки істинності й повноти розроблених теоретичних уявлень. Вона побудована для дослідження особливостей професійної підготовки у ВНЗ, які зумовлюють соціальний успіх особистості.

Модель формування соціальної компетентності майбутнього психолога складається з п’яти взаємозумовлених складових: цільової, концептуальної, змістової, технологічної, діагностично-корекційної.

Цільова складова визначає мету і завдання дослідної моделі. Мета, відповідно до завдань експериментально-дослідної роботи, розуміється як підвищення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх практичних психологів за рахунок збагачення її когнітивного, поведінкового і ціннісно-мотиваційного компонентів.

Завдання, що спрямовують діяльність педагогічного колективу вищого навчального закладу на формування соціальної компетентності майбутніх психологів, такі:

– піднесення ціннісної, соціальної свідомості майбутніх психологів на більш високий рівень, розвиток соціально значущих мотивів, цінностей, ідеалів особистості;

– розвиток розуміння студентами власного стану сформованості соціальної компетентності, опанування соціальними знаннями й уміннями;

– тренування соціальних, організаційних, комунікативних, емпатійних, рефлексивних, перцептивних, експресивних, прогностичних вмінь, що забезпечують можливість побудови ефективних суб’єкт-суб’єктних відносин, опанування нових соціальних ролей;

– формування готовності та здатності до вирішення професійних проблем, пов’язаних із суспільною природою людини;

– забезпечення зв’язку між навчальною, науковою, соціально значущою і професійною діяльністю, розвиток соціального досвіду, його інтеграція;

– сприяння оволодінню навичками активного аналізу складних соціальних явищ, досвіду, вчинків, мотивації, досягнень та ускладнень у ході моделювання ситуацій суспільного функціонування;

– оволодіння сучасними технологіями сприяння соціалізації, соціально-рольового самовизначення, розвитку соціальних умінь клієнтів.

Охарактеризуємо концептуальну складову моделі, яка представлена концепцією формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів.

Розроблена концепція характеризує провідну ідею, положення, що зумовлюють модель, мету, зміст, методи, форми, результат формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки.

Вихідні положення становлять принципи, підходи та теоретичні ідеї, що покладено в основу концепції. Основоположними принципами формування соціальної компетентності є такі: принцип системності, принцип єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов, принцип особистісного підходу, принцип розвитку, принцип соціальної природи законів психічного розвитку людини тощо.

Основні підходи, які покладено в основу концепції формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів: компетентнісний, аксіологічний, контекстний, діяльнісний, системний, особистісно орієнтований, ситуаційно-проблемний.

Серед наукових теорій, які є фундаментом концепції формування соціальної компетентності майбутнього практичного психолога, особливе місце займають такі, як системно-рольова теорія виховання особистості М.М. Таланчука, теорія самоактуалізації А. Маслоу, теорія духовної взаємодії Т.І. Сущенко, теорія соціальної зрілості особистості В.В. Радула.

Згідно з системно-рольовою теорією виховання особистості М.М. Таланчука, формування гармонійно розвинутої особистості, готової й здатної до ефективної соціальної поведінки відбувається шляхом актуалізації соціальних ролей (сім'янина, громадянина, мешканця планети Земля тощо) та мікропроектування педагогом діяльності вихованця [6].

Положення теорії самоактуалізації А. Маслоу вказують на необхідність акцентування природного прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, потреби у спілкуванні, повазі, прийнятті любові [1].

Основні положення теорії духовної взаємодії Т.І. Сущенко дають змогу розуміти педагогічний процес у вищій школі як взаємне духовне збагачення його суб'єктів в умовах сприятливого психологічного клімату відносин, загальної діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості. Організація духовно-інтелектуальної, емоційно насиченої, ціннісно орієнтованої співтворчості суб'єктів навчально-виховного процесу у ВНЗ розуміється нами як шлях до формування соціальної компетентності студентів [5].

Теорія соціальної зрілості особистості В.В. Радула стверджує необхідність спрямування роботи зі студентами на суспільно значущі цілі, приведення у відповідність особистісно значущих мотивів діяльності мотивам, необхідним з точки зору соціуму. Соціальна зрілість, на його думку, знаходить свій вияв, перш за все, в активній життєвій позиції, яка розкривається в соціальній активності, соціальному самовизначенні та соціальній відповідальності при виконанні основних соціальних функцій [2].

На основі охарактеризованих вихідних засад сформульовано провідну ідею концепції, яка полягає в тому, що професійна підготовка майбутніх психологів є багаторівневим соціально спрямованим процесом, що забезпечує єдність соціального і професійного становлення особистості; орієнтується на формування соціальної компетентності, яка виявляється у готовності вирішувати професійні завдання, пов'язані із суспільною природою людини, чим сприяє демократизації й гуманізації суспільства.

Ми розуміємо соціальну компетентність як інтегративну характеристику особистості, що включає сукупність її соціальних знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей і якостей; дає змогу ефективно виконувати соціальні функції в межах компетенції психолога на основі позитивного ставлення до себе та іншого.

Компонентами соціальної компетентності є мотиваційний, когнітивний та поведінковий. Когнітивний компонент соціальної компетентності майбутнього психолога пов'язаний із соціальним інтелектом, соціальними знаннями й навичками; поведінковий – із соціальним досвідом, уміннями соціального функціонування, сумісної діяльності; ціннісно-мотиваційний – із соціальними цінностями, потребами, мотиваційними орієнтаціями в міжособистісних стосунках.

Характеризуючи змістову складову моделі формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів, слід зазначити, що вона представлена навчально-методичним комплексом, який дає змогу здобувати спеціальні знання й уміння соціального характеру.

Технологічна складова моделі забезпечує результативність формування соціальної компетентності. Вона представлена технологією формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. Ми виходимо із визначення Г.К. Селевком педагогічної технології як системи функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудованої на науковій основі, яка запрограмована в часі й просторі та дає можливість досягати запланованих результатів [3].

Розроблена технологія передбачає формування соціальної компетентності кількома етапами, які відповідають виокремленим компонентам соціальної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний.

Перший етап технології – мотиваційно-ціннісний – мав за мету чітке визначення цілей та перспектив навчання, практики, саморозвитку майбутніх психологів, створення мотиваційного середовища на основі певних мікротехнологій. Під мікротехнологіями ми розуміємо технології, спрямовані на вирішення вузьких оперативних завдань, які належать до індивідуальної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. На цьому етапі за результатами вихідного рівня сформованості соціальної компетентності студентів створювалась позитивна мотивація для подальшої роботи, здійснювалась актуалізація соціальних цінностей, акцентувалась соціальна проблематика, створювалась установка на досягнення соціального успіху.

Другий етап технології – когнітивний – пов'язаний зі збагаченням знань майбутніх психологів про соціальну компетентність. На цьому етапі передбачено активізацію засвоєння та інтеграції студентами знань із соціально орієнтованих дисциплін, використання спеціального тренінгу соціальної компетентності для відпрацювання необхідних соціальних вмінь і розвитку соціально значущих і професійно важливих якостей особистості. Активне засвоєння знань виходить з установки на оволодіння методами їх здобуття, передбачає розробку різнорівневих завдань, проблемних та інформаційних питань (про соціальну компетентність, ставлення до себе та інших, проблеми людини й суспільства, прояви соціальної активності та громадянськості).

Змістова складова моделі передбачає відповідне збагачення планів і програм дисциплін, розробку змісту спецкурсу, тренінгу, роботи клубу, що мають вплив на розвиток компонентів соціальної компетентності.

Діагностично-корекційна складова розробленої моделі включає вхідне і вихідне діагностування майбутніх практичних психологів, вивчення рівня сформованості соціальної компетентності на основі комплексу діагностичних методик; розробку корекційних програм.

Висновки. Отже, провідна ідея розробленої моделі полягає в забезпеченні єдності формування професійної та соціальної компетентності майбутнього практичного психолога. Організаційно-педагогічні умови включають: підготовку викладачів до впровадження розробленої моделі й технології; інтеграції у зміст професійної освіти психологів формування соціальних знань, умінь, навичок; педагогічний супровід процесу формування соціальної компетентності на діагностичній основі; залучення майбутніх фахівців до практико орієнтованої діяльності з розв'язання життєвих соціальних проблем і реалізації суспільно значущих проектів.

Література

1. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук, 1997. – 304 с.
2. Радул В.В. Соціальна зрілість майбутнього фахівця: педагогічні фактори формування / В.В. Радул, О.В. Михайлов. – Кіровоград : Центрально-українське видавництво, 2000. – 148 с.
3. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
4. Радул В.В. Фактори соціальної зрілості студентів педвузу / В.В. Радул. – К., 1994. – 144 с.
5. Сущенко Т.І. Провідні фактори концептуального впливу на управління освітніми процесами / Т.І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 3 (56). – С. 373–378.
6. Таланчук Н.М. Системно-ролевая концепция школьного воспитания / Н.М. Таланчук. – Казань : Таткнигоиздат, 1991. – 180 с.

СОШЕНКО С.М., ПИЛИПЕНКО М.М.

ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ АБІТУРІЄНТІВ

За роки незалежності України кількість студентської молоді збільшилася майже вдвічі, але значною залишається кількість непрацевлаштованих та не задоволених обраною професією випускників вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ). Випускники загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ) прагнуть здобути вищу професійну освіту, але об'єктивна реальність (рівень знань і вмінь учнів, вимоги зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) якості освіти, перспективи професійної реалізації за фахом) корегує суб'єктивні плани професійного майбутнього.

Існують об'єктивні суперечності в системі освіти між рівнем підготовки випускників ЗНЗ та вимогами ЗНО якості освіти, потребою суспільства у фахівцях і несформованою професійною спрямованістю абітурієнтів, між попитом ринку праці та кількісним і якісним випуском ВНЗ. Існуючі системи освіти в ЗНЗ повною мірою не вирішують питання профорієнтації, тому виникає порушення профорієнтаційної наступності "ЗНЗ – ВНЗ", а профорієнтаційний компонент довузівської підготовки (далі – ДП) утратив актуальність усупереч вимогам сьогодення щодо неперервності та послідовності навчання [6; 7]. Дидактичні аспекти управління якістю шкільної та довузівської освіти висвітлено в наукових розвідках Н. Бібік, В. Бондаря, М. Бурди, Н. Буринської, С. Гончаренка, В. Мадзігона, В. Маслова, В. Паламарчук, Т. Рогової, О. Савченко. Філософсько-соціологічні, управлінські аспекти проблеми довузівської освіти відображено в працях сучасних вітчизняних учених: Г. Балла, М. Євтуха, П. Лузана, В. Маслова, Н. Ничкало, О. Пєхоти, С. Сисоєвої, Г. Філіпчука. Окремі аспекти ДП були об'єктом дисертацій: "Педагогічні умови орієнтації працюючої молоді й слухачів підготовчого відділення на професію вчителя" (П. Гончарук); "Організаційно-педагогічні засади навчання слухачів факультету довузівської підготовки на матеріалі дисциплін природничого циклу" (І. Бичкова); "Особливості формування готовності слухачів факультету довузівської підготовки до навчання у вищому технічному закладі" (Л. Григорчук); "Довузівська підготовка в умовах безперервної педагогічної освіти" (В. Федяєва); "Соціально-педагогічні умови функціонування системи довузівської освіти" (Д. Філіппов); "Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі" (С. Селівестров); "Організаційно-педагогічні засади управління центром довузівської підготовки вищого навчального закладу" (Е. Фатєєва).

Аналіз наукової літератури свідчить, що відсутні праці, в яких досліджено умови організації ДП, не розкрито педагогічні можливості системи довузівської освіти щодо професійного спрямування [1; 2; 5]. Водночас формування свідомого професійного самовизначення та підвищення рівня сформованості знань і вмінь абітурієнтів потребує поєднання профорієнтаційного спрямування з навчальною діяльністю в процесі ДП. Тому постає необхідність професійно орієнтованої ДП при ВНЗ для усунення порушен-

ня профорієнтаційної наступності “ЗНЗ – ВНЗ”, підвищення рівня загальноосвітньої підготовки випускників, необхідного для професійного визначення та корегування вибору професії абітурієнтами, що має не тільки рекомендаційний характер “ким бути?”, а й спонукає до професійного самовизначення, що ґрунтується на міцних знаннях, інформаційній обізнаності, урахуванні потреб народного господарства й індивідуальних особливостей. Неправильний вибір професії зумовлює витрати сил, коштів, часу на здобуття спеціальності, труднощі в процесі праці, а для суспільства – збитки від нераціонального використання коштів на професійне навчання, нестачі одних фахівців і надлишку інших [3; 4].

Мета статті – розкрити процес формування свідомого професійного самовизначення абітурієнтів у процесі ДП, що ґрунтується на знаннях, інформаційній обізнаності, урахуванні потреб народного господарства й індивідуальних особливостей.

Абітурієнти недостатньо володіють інформацією про можливості здобуття вищої освіти, перспективи професійної реалізації за фахом, а обирають професію з інших причин, зокрема з 780 опитаних у процесі пілотажного дослідження абітурієнтів Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського – не пройшли за конкурсом на обрану спеціальність – 30% осіб; обрали спеціальність у зв’язку з можливістю навчатися за державним замовленням – 40% осіб; орієнтувались на можливість отримувати стипендіальне забезпечення – 25% осіб; враховували інші заохочення – 5% осіб.

Дослідження ефективності професійного спрямування ДП абітурієнтів визначалося на навчальних групах (780 осіб), з яких одна – контрольна (далі – КГ), а інші – експериментальні (далі – ЕГ).

У процесі констатувального етапу експерименту з’ясували вплив факторів на професійне самовизначення та мотивацію особистості, рівень сформованості знань і вмінь абітурієнтів (контрольні зрізи знань з української мови та математики), індивідуально-психологічні особливості.

Вивчення мотивів вибору професії абітурієнтами (анкета “Мотиви і фактори, які впливають на професійне самовизначення”) дало змогу встановити, що відбулося значне нівелювання як думки батьків, так і особистих планів. Водночас вплив інформованості та педагогічного колективу значно зріс, що дає можливість внесення певних коригувань у процес свідомого професійного самовизначення на етапі ДП.

Узагальнення показників рівня сформованості знань і вмінь абітурієнтів на початку навчання, рівня інтелекту, результатів запам’ятовування дає до 30% осіб низького рівня за всіма зазначеними показниками, що фактично свідчить про їх незабезпеченість основними знаннями та вміннями їх здобувати. До того ж майже 60% абітурієнтів не в змозі самостійно обрати професію відповідно до можливостей, адже оцінюють себе необ’єктивно.

Оскільки початковий рівень сформованості умінь та навичок абітурієнтів у всіх групах був практично однаковий, а плани щодо здобуття професійної освіти та можливості кожного суб’єкта навчального процесу значно різнилися, то в ЕГ впроваджено професійне спрямування в поєднанні з урахуванням індивідуальних особливостей абітурієнтів та нормалізацією

функціонального стану в специфічних умовах ДП. Сукупність впливів на особистість абітурієнта в процесі ДП подано на рис.

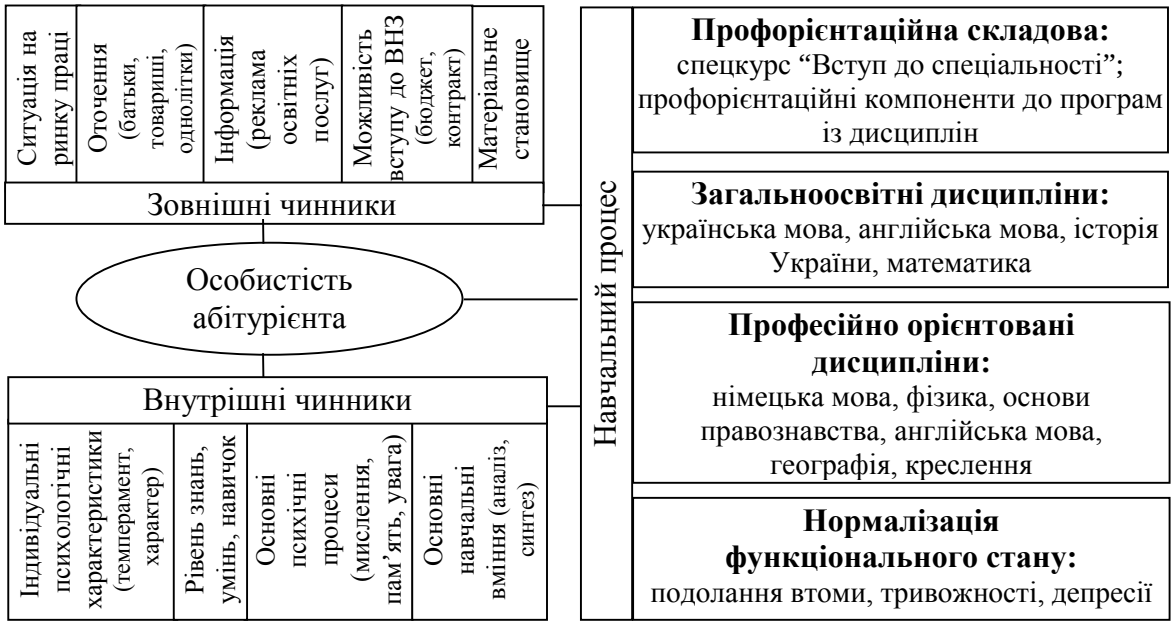

Рис. Сукупність впливів на особистість абітурієнта в процесі ДП

Професійне спрямування передбачає введення до навчального процесу професійної складової та професійно орієнтованих дисциплін для формування професійного самовизначення й корегування професійного вибору, а також підвищення рівня поінформованості абітурієнтів шляхом вивчення загального та професійно орієнтованого циклу дисциплін; розширення професійного досвіду (ознайомлення з професіями, ВНЗ; організація практичної діяльності відповідно до особливостей абітурієнтів з урахуванням вимог професії); формування мотивів вибору; надання допомоги абітурієнтам у процесі самовизначення (вивчення особистості учнів; керівництво мотивацією вибору професії); підготовка до ЗНО якості освіти та вступу до ВНЗ для реалізації планів щодо здобуття майбутньої професії.

Реалізація професійно орієнтованої складової ДП дає змогу корегувати вибір професії абітурієнтами. У процесі спілкування із 780 абітурієнтами з'ясовано, що 85% осіб, обираючи професію, потребує порад, консультацій фахівців (абітурієнт добре орієнтується у світі професій, обрав професію відповідно до своїх інтересів і здібностей, знає, як здобути обраний фах, звертається для підтвердження правильності власного вибору; абітурієнт має кілька варіантів власного професійного майбутнього, але вагається, до якого ВНЗ вступити, щоб наблизити його; існує конфліктна ситуація: професійний план абітурієнта викликає або внутрішні розбіжності (недооцінка себе, але завищений рівень прагнень), або зовнішні (неузгодженість вибору з позицією батьків, учителів тощо); абітурієнт не має професійного плану, не впевнений у своїх можливостях, але демонструє нахили до певного виду діяльності; "нульова" ситуація: особа не має ні чіткого професійного плану, ні схильностей до певного виду діяльності), що зумовлює необхідність підвищення професійної поінформова-

ності абітурієнтів, яка включає макроінформованість: а) знання про світ професій та види професійної освіти (про основне розмаїття предметів, знарядь і умов праці; структуру соціального попиту на поповнення кадрів у сфері праці; систему професійних навчальних закладів і типові перспективи професійного зростання); б) знання про працю та суб'єкта праці (про мету й мотиви діяльності; здібності, професійну придатність та основні шляхи її розвитку, засоби самовиховання; вимоги професії до людини; юридичні, моральні норми регулювання трудових відносин; норми, правила й типові помилки, пов'язані з процесом самовизначення) і мікроінформованість: а) знання про обраний вид діяльності (про особливості предметів, мети, знарядь, умов праці; повсякденні обов'язки на трудовому місці, спосіб життя та соціальне оточення, пов'язане з певною професією; навчальні заклади, в яких можна здобути обрану професію); б) знання про себе (про професійно значущі якості та якості, які необхідно компенсувати, подолати; найдієвіші мотиви; соціально побутову ситуацію; відповідність зробленого вибору нормам і основним принципам вирішення завдання вибору професії) [3; 6].

Формування професійної спрямованості виявляється в професійній активізації безпосередньо в процесі читання викладачами ВНЗ курсу "Вступ до спеціальності" (ознайомлення абітурієнтів зі спеціальностями свого профілю, розкриття їх змісту; розвиток здібностей та інтересів абітурієнтів шляхом поглиблення знань, умінь і навичок та залучення їх до практичної діяльності; застосування сучасних досягнень у галузі науки й техніки, мистецтва, розкриття перспективи наукових досліджень і значення їх результатів для людства; виявлення можливостей абітурієнтів з урахуванням їхнього фізичного та психічного стану (у разі необхідності своєчасна переорієнтація, переключення пізнавальних і професійних інтересів для успішного розвитку здібностей абітурієнтів та інших особистісних якостей)), адже вибір професії має бути не тільки вільним, а й певною мірою свідомим, відповідати інтересам як особистості, так і суспільства.

Професійне спрямування ДП також передбачає введення до навчального процесу професійно орієнтованих компонентів до програм із загальноосвітніх дисциплін, комплексне викладання загальноосвітніх та професійно орієнтованих дисциплін для формування професійної спрямованості, корегування професійного вибору, підвищення рівня сформованості знань і вмінь абітурієнтів. Із цією метою до кожної загальноосвітньої дисципліни додається профкомпонент, враховуючи напрями підготовки (технічні, природничі, економічні, філологічні, юридичні тощо).

Забезпечення професійного спрямування відбувалося впродовж кожного тижня експерименту (щопонеділка – включення до програм із загальноосвітніх дисциплін профкомпоненту; щосереди – вивчення професійно орієнтованих дисциплін; щосуботи – вивчення загальноосвітніх дисциплін та курсу "Вступ до спеціальності").

Впровадження профорієнтаційної складової й професійно орієнтованих дисциплін до загальноосвітніх дисциплін передбачало формування

мотивів професійного вибору, прояву активності абітурієнтів, спрямованого на здобуття відповідного рівня знань і вмінь. Засвоєння абітурієнтами загальноосвітніх знань відбувалося одночасно з комплексною систематичною професійною спрямованістю, а саме:

– до програми з кожної загальноосвітньої дисципліни додавався профкомпонент (наприклад, українська мова – "Фонетика. Графіка. Орфоепія. *Місце мови в комунікативній деонтиці юриста*", "Лексикологія. Фразеологія. Типи словників. *Стилістична диференціація української лексики. Професійна лексика*"; англійська мова – «Іменник. Розповідь "*Моя сім'я. Професії моїх батьків*"», «Іменник. Тестування з теми "Іменник"». Аудіювання. Розповідь "*Моя майбутня професія*"; історія України – "Вступ. Стародавня історія України. *Суспільний розподіл праці в стародавньому світі*", "Виникнення та розквіт Київської Русі. *Розвиток ремісництва та торгівлі*", математика – "Квадратні корені, їх властивості. Ірраціональні числа. Квадратні рівняння. Теорема Вієта. *Використання ірраціональних функцій в інженерній механіці*", "Первісний і невизначений інтеграл. Формула Ньютона-Лейбніца. *Застосування інтеграла для обчислення площ, об'ємів у фізиці, техніці*");

– здійснювалося комплексне вивчення загальноосвітніх і професійно орієнтованих дисциплін для напрямів підготовки (технічні спеціальності: українська мова, математика, *фізика, креслення;* природничі спеціальності: українська мова, математика, *фізика, біологія або хімія;* економічний напрям: українська мова, математика, *англійська мова, основи правознавства або географія;* філологічний напрям: українська мова, англійська мова, *німецька мова, історія України;* юридичний напрям: українська мова, історія України, *англійська мова, основи правознавства)*;

– викладався курс "Вступ до спеціальності", який проводили викладачі факультетів права і гуманітарних наук, природничих наук, управління, економіки, електроніки та комп'ютерної інженерії, механіки та матеріалознавства, транспортних засобів і технологій, інституту електромеханіки, енергозбереження і систем управління з метою ознайомлення з професіографією, професіограмами та психограмами професій, визначаючи шляхи професійного самовиховання на основі самооцінки абітурієнтів.

Вибір організаційних форм здійснювали залежно від мети й завдань занять: індивідуальна – зумовлена необхідністю розвитку професійно важливих умінь і якостей особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтелектуальних здібностей та нахилів; самостійна – організована для усвідомлення важливості професійного визначення (самостійне вирішення проблеми, аналіз складових прийняття рішення, висновки й окреслення шляхів реалізації власного вибору); групова – застосована з метою закріплення, поглиблення, систематизації знань, набутих у ЗНЗ, вивчення загальних положень, нормативних документів, розгляду варіантів дій у проблемних ситуаціях професійного самовизначення.

Комплексне й систематичне введення професійного спрямування до загальноосвітніх дисциплін у процесі ДП формувало професійну обізнаність

абітурієнтів про світ праці та зміст професії, роль загальноосвітніх знань у галузі професійного визначення, створюючи умови для професійного визначення чи його корегування, залишаючи право вибору за абітурієнтом.

На контрольному етапі експерименту визначено ефективність забезпечення професійного спрямування. Для виявлення й аналізу кількісних і якісних змін експериментальної роботи використано критерії готовності абітурієнтів до свідомого професійного самовизначення (див. табл.).

Ефективність профорієнтаційної складової ДП визначено за суб'єктивним і об'єктивним критеріями: 87% осіб ДП (випускники ВНЗ 2010 р.) працевлаштувалися за фахом, із них 7% – здобувають іншу освіту; 50% студентів (випускники ДП) обґрунтовано підійшли до вибору професії, поінформовані щодо обраного фаху, у них домінує професійна реалізація за обраною спеціальністю.

Загальні показники рівня знань підтверджують ефективність методів навчання та психолого-педагогічних засобів впливу: 17,8% осіб підвищили знання до середнього рівня, а 25% осіб середнього рівня – до достатнього.

Висновки. Забезпечення професійного спрямування ДП (уведення до навчального процесу професійної складової та професійно орієнтованих дисциплін) дає змогу створювати умови формування професійного самовизначення та корегування професійного вибору (формування мотивів вибору, ознайомлення з видами праці, перевірка власних можливостей, фізичних і психічних сил – оцінювання правильності вибору), підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти та вступу до ВНЗ для реалізації планів щодо здобуття професії.

Подальший розвиток досліджень здійснюється в напрямі розробки структурно-логічної модульності дисциплін, що вивчаються в процесі ДП.

Література

1. Ігнатенко П.Р. Формування професійної спрямованості старшокласників / П.Р. Ігнатенко. – К., 1983. – № 3. – 48 с.

2. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников / Л.А. Йовайша. – М. : Педагогика, 1983. – 129 с.

3. Климов Е.А. Как выбрать профессию : кн. для уч-ся / Е.А. Климов. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

4. Молдавська С.І. Нервова система і ваша професія / С.І. Молдавська. – К., 1974. – 110 с.

5. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Е.М. Павлютенков ; под ред. Б.А. Федоришина. – К. : Рад. школа, 1980. – 144 с.

6. Професійне самовизначення старшокласників : метод. посіб. / упоряд. Л. Шелестова. – К. : Шкіл. світ ; Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

7. Чистякова С.Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление / С.Н. Чистякова, Н.Н. Захаров. – М. : Педагогика, 1987. – 157, [2] с.

СТЕПАНЮК К.І.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розбудова сучасної системи вищої освіти є одним із визначальних чинників відтворення інтелектуальних та продуктивних сил суспільства. Актуальною є підготовка вчителів нової генерації, здатних ефективно працювати у швидкозмінюваних умовах. У зв’язку з цим зростають вимоги до фахівців, а саме: володіння досвідом проектної діяльності, новітніми технологіями, дослідницькими вміннями, здатність бути суб’єктом особистісного та професійного зростання.

Ефективним засобом підвищення якості навчального та дослідницького процесів у вищих навчальних закладах є залучення студентів до наукових досліджень, що дає майбутнім учителям змогу виявити активність, самостійність, забезпечує можливість оволодіння дослідницькими вміннями.

Аналіз науково-педагогічних джерел (В. Кулешова [1], О. Миргородська [2], О. Рогозіна [4], О. Тимошенко [6] та ін.) свідчить, що пробле-

ма формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи залишається актуальною в контексті проектної діяльності.

Ми здійснили теоретичний аналіз проблеми формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності, сформулювали гіпотезу, провели констатувальний експеримент, а на цьому етапі визначимо результати формувального експерименту, що і буде ***метою статті.***

Нагадаємо, що у процесі проведення педагогічного експерименту було визначено ряд завдань:

1. Дослідити основні тенденції впливу проектної діяльності на формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.
2. Простежити динаміку ставлення студентів до проектної діяльності та зміни рівня сформованості компонентів дослідницьких умінь.

Педагогічний експеримент проводився протягом 2008–2011 рр. в Інституті психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету і включав два етапи: констатувальний та формувальний. В експерименті брали участь усього 325 осіб, із них 165 – студенти експериментальних груп.

Зазначимо, що розв'язання проблеми формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності передбачало розробку та практичне впровадження моделі означеної підготовки та технології її реалізації [5]. Коротко розглянемо її. Експериментальна робота передбачала перевірку основних положень дослідження, спрямованих на впровадження розробленої моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності та установлення її ефективності.

Цілісність моделі забезпечується низкою компонентів: теоретико-методологічним, мотиваційного-ціннісним, змістовим, процесуальним та рефлексивним. Детальніше розглянемо кожен з них.

Теоретико-методологічний компонент створюють педагогічні та психологічні теорії та принципи, зміст яких дає змогу побудувати програму формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає створення позитивного ставлення до проектної діяльності, потреби в самореалізації як вчителя-дослідника, наявність стійкого пізнавального інтересу до дослідної роботи. Під мотиваційно-ціннісним компонентом ми розуміємо ціннісні орієнтації майбутніх учителів початкової школи на дослідну діяльність, позитивне ставлення до науково-дослідної роботи, усвідомлення значення досліджень. Отже, ефективність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи залежить від рівня мотивації: чим він вищий, тим вищою є сформованість означених умінь.

Змістовий компонент відображає опанування методології і методів проектної дослідної діяльності майбутніми вчителями початкової школи; особистісно гуманістичну орієнтацію вчителя, креативність, сформова-

ність комунікативної та рефлексивної культури, оволодіння технологією проектної діяльності.

Процесуальний компонент передбачає визначення сформованості дослідницьких умінь, готовності до науково-дослідної роботи, набуття досвіду проектної діяльності за такими показниками, як: мотивація, технологічна готовність, ставлення до педагогічної діяльності.

Рефлексивний компонент становлять сформовані в результаті роботи над проектом теоретичні знання, дослідницькі вміння, пізнавальний інтерес. У контексті нашого дослідження для визначення рівня сформованості дослідницьких умінь необхідно констатувати засвоєння знань на рівні відтворення, з'ясовувати успішність і якість знань студентів на кожному з етапів реалізації розробленої програми.

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності та з метою формування у студентів дослідницьких умінь ми здійснили за допомогою: 1) використання педагогічних ситуацій з метою спонукання майбутніх учителів початкової школи до самостійної постановки завдань, визначення і формулювання проблем, установлення можливих шляхів їх вирішення, визначення сутності розв'язання проблем (вирішення з кінця, обернені завдання); 2) залучення студентів до дослідної діяльності під час вивчення курсів «Методика викладання освітньої галузі "Людина і світ"», "Трудове навчання з практикумом", "Методика викладання української мови"; 3) включення в робочі навчальні плани Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету спецкурсу "Технологія проектування в початковій школі".

У процесі виконання експериментальних завдань студенти оволоділи системою вмінь (психолого-педагогічними, методичними, дослідницькими), у майбутніх учителів початкової школи сформувалося активне позитивне ставлення до науково-дослідної роботи (певний ступінь розвитку мотивації; схильність до наукових досліджень; ціннісні орієнтації; творчо-пошукова позиція, високорозвинуті пізнавальні інтереси та здібності; дослідницький стиль мислення; високий рівень внутрішнього прагнення до постійного оновлення та збагачення знань; моральні установки та переконання тощо).

Серед зазначених напрямів експериментальної роботи доцільно зазначити, що ефективним засобом формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності є вивчення спецкурсу "Технологія проектування в початковій школі", тому зупинимося на ньому більш детально. Цілеспрямована робота за темами спецкурсу забезпечила опанування студентами експериментальних груп наукового, теоретико-практичного матеріалу. Добір й опрацювання літератури з досліджуваних питань з подальшими виступами на студентських науково-практичних конференціях значно розширило науковий світогляд та професійні знання й уміння студентів експериментальних груп. Практичне апробування студентами розроблених проектів, упровадження результатів наукового дослідження в педагогічну практику (розробка портфоліо) дало

змогу реалізувати здобуті знання у вирішенні практичних завдань навчально-виховної роботи з молодшими школярами. Технологія проектування передбачала розв'язання студентами актуальних професійних проблем, які включають, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань та вмінь зі споріднених галузей творчості.

Як свідчать результати дослідження, вивчення спецкурсу "Технологія проектування в початковій школі" значно підвищує рівень дослідницьких умінь у майбутніх учителів початкової школи. Разом з тим студенти складають портфоліо педагогічних проектів, які використовують на різних видах педагогічної практики, а у майбутньому застосовуватимуть у професійній діяльності.

Ефективність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи визначалася на основі порівняння даних діагностування в експериментальній та контрольній групі. Аналіз проведених анкетувань, успішності педагогічної практики, вирішення педагогічних завдань та порівняння результатів тестів, одержаних на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту, свідчать про підвищення рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності.

Зазначимо, що організація процесу навчання в експериментальних групах здійснювалася за показниками, що були відсутні у контрольних групах, такими як:

– установка на необхідність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності;

– використання комплексу форм, методів і технологій навчання, серед яких чільне місце займає метод проектів;

– наявність системи навчально-дослідних завдань, спрямованих на формування дослідницьких умінь (у контрольних групах завдання не мали системного характеру).

Для виявлення динаміки процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи проводився прикінцевий зріз на основі самооцінки студентів та експертних висновків. Експертами виступили викладачі кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету, керівники педагогічної практики від навчальних закладів.

Після проведення формувального етапу експерименту розподіл студентів відповідно до рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності такий:

У контрольних групах (усього 160 осіб) низький рівень готовності виявлено у 75 студентів (47%), середній показали 56 студентів (35%), а високий – 29 студентів (18%) контрольних груп.

В експериментальних групах (усього 165 осіб) низький рівень виявлено у 8 осіб (5%), середній рівень показали 63 студенти (38%), а високий – 94 (57%) студенти експериментальних груп.

У табл. 1 подано характеристику застосування різних умінь майбутніми вчителями початкової школи (на констатувальному та формувальному етапах).

Таблиця 1

Характеристика застосування різних умінь майбутніми вчителями початкової школи (на констатувальному та формувальному етапах)

Середній показник за всіма видами вмінь	Використання умінь у навчальній діяльності					
	Часто		Час від часу		Не використовую	
	Кількість студентів, осіб	%	Кількість студентів, осіб	%	Кількість студентів, осіб	%
На констатувальному етапі	19	4,9	220	68,6	86	26,5
На формувальному етапі	207	63,7	107	32,9	11	3,4

Отже, проведена експериментально-дослідна робота дає можливість стверджувати, що використання моделі є ефективним інструментом підвищення якості педагогічного процесу і дає змогу чітко структурувати навчально-пізнавальну діяльність, виділяючи компоненти макро- та мікроструктури, здійснювати перехід на вищі рівні сформованості дослідницьких умінь, забезпечувати вчителів початкової школи фаховими компетенціями, повною мірою розкривати зміст професійно орієнтованих дисциплін.

Динаміку змін рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності за мотиваційним, змістовим та рефлексивним компонентами у студентів експериментальних та контрольних груп подано в табл. 2.

Таблиця 2

Динаміка змін рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності у студентів експериментальних (ЕГ) та контрольних (КГ) груп, %

Групи студентів	Мотиваційний компонент			Змістовий компонент			Рефлексивний компонент		
	Рівні								
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
ЕГ на констатувальному етапі	7	40	53	17	32	51	5	40	55
КГ на констатувальному етапі	9	34	57	12	36	52	9	38	53
ЕГ на прикінцевому етапі	33	65	2	31	65	4	41	53	6
КГ на прикінцевому етапі	18	40	42	20	42	38	27	39	34

За результатами, що відображені у табл. 2, низький рівень мотиваційного компонента сформованості дослідницьких умінь у майбутніх учителів початкової школи експериментальних груп визначено у 2% респондентів, разом з тим середній рівень виявлено у 65% опитуваних, а високий зафіксовано у 33% студентів. Зазначимо, що мотиваційний компонент у

контрольних групах визначився у таких показниках: низький рівень мають 42% респондентів, середній – 40%, високий рівень зафіксовано тільки у 18%. Такі результати пояснюються тим, що студенти контрольних груп не включалися до проектної діяльності, спрямованої на усвідомлення сутності дослідницьких умінь.

За змістовим компонентом низький рівень сформованості дослідницьких умінь становив 4%, а в контрольних – 38%. Середній рівень означеного компонента у студентів експериментальних груп зріс з 32 до 65%, у респондентів контрольних груп – з 36 до 42%, що є незначним відхиленням. Високого рівня досяг 31% студентів експериментальних груп та 20% контрольних. Зазначимо, що високий рівень сформованості змістового компоненту дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи зріс майже вдвічі.

Результати сформованості рефлексивного компонента дослідницьких умінь розподілилися так: низький рівень зафіксовано у 6% студентів експериментальних та 34% опитуваних контрольних груп. Середній рівень визначено у 53% студентів експериментальних груп (було 40%) та у 39% контрольних (було 38%). Високий рівень за цим компонентом – у 41% студентів експериментальних груп та у 27% майбутніх учителів контрольних груп.

Аналіз отриманих даних дає змогу стверджувати, що в контрольних групах студентів суттєвих змін у рівнях сформованості дослідницьких умінь не було зафіксовано, тоді як в експериментальних групах кількість майбутніх учителів з високим рівнем сформованості означених умінь збільшилася на 14%, із середнім рівнем – на 29%.

Таким чином, результати експериментально-дослідної роботи свідчать, що ефективність формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності значною мірою залежить від розвитку мотивації та потреби в дослідній проектній діяльності, а також від здійснення проектної діяльності в умовах психологічного комфорту й інтелектуальної співтворчості викладачів і впровадження у вищих педагогічних навчальних закладах моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності.

Результати формувального експерименту свідчать, що запропонована модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності є ефективною, після експериментальної роботи відбулися позитивні зміни в мотиваційному, змістовому та рефлексивному компонентах сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Підсумовуючи, зазначимо, що результати статистичної обробки отриманих даних за χ^2-критерієм підтвердили доцільність розробленої методики формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності.

При довірчій імовірності p = 94,45% зіставлення рівнів сформованості дослідницьких умінь студентів експериментальних та контрольних

груп показало значну перевагу емпіричних даних над критичними ($\chi^2_{emp} > \chi^2_{krit}$) за всіма показниками. Обґрунтовано достовірність аналізованих вибірок та їх відмінність з імовірністю 94,45%. За результатами формувального експерименту вибірки мають значні розбіжності, що свідчить про ефективність впровадження моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності.

Висновки. Отже, у статті викладено результати експериментальної перевірки сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами проектної діяльності.

Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження є формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Література

1. Кулешова В.В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В.В. Кулешова. – К., 2007. – 21 с.
2. Миргородська О.Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.Л. Миргородська. – К., 2008. – 22 с.
3. Нізовцев А.В. Формування дослідницьких умінь у процесі висунення й обґрунтування гіпотез / А.В. Нізовцев // Постметодика (Удосконалення освіти). – 2009. – № 7 (91). – С. 17–22.
4. Рогозіна О.В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика трудового навчання" / О.В. Рогозіна. – К., 2007. – 19 с.
5. Степанюк К.І. Інструментальна модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності / К.І. Степанюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній шкалах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 15 (68). – С. 165–170.
6. Тимошенко О.В. Формування дослідницьких умінь у процесі навчання вищої математики студентів біологічних спеціальностей : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (математика)" / О.В. Тимошенко. – К., 2011. – 21 с.

СУЩЕНКО А.В.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ХОДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Розуміння нинішніх проблем підготовки майбутніх фахівців сфери фізичного виховання, спорту і здоров'я зобов'язує нині кожного викладача замислитися над викликами обраної професійної сфери та окреслити перспективи індивідуальної самокорекції та самопрограмування.

Перш за все, це стосується включення у сферу своєї відповідальності декількох незадекларованих видів робіт та трансформації певних ціннісних установок під час викладання. Таке включення має бути наслідком великої поваги, а можливо, і любові до обраної професії та покликано допомогти уникнути випадкових помилок та неприємних тенденцій.

Очевидні причини зазначених змін полягають у тимчасовому погіршенні демографічної ситуації, збільшенні кількості "випадкових" студентів-фізкультурників, запровадженні та лобіюванні в навчально-виховний процес окремих параметрів Болонського процесу тощо.

Генеральною гіпотезою цього наукового повідомлення є така теза: успішний викладач у сфері фізичного виховання в XXI ст. повинен не стільки інформувати та насаджувати рухові навички, скільки надихати до автономних дій і стимулювати особистий інтерес студентів до навчальної дисципліни та її самостійного засвоєння в зоні автономної поведінки.

З наведених посилань зрозуміло, що на сучасному етапі становлення професійної освіти вчителів фізичного виховання значно підвищуються вимоги суспільства до творчого потенціалу молоді; інтенсивно ведеться пошук оптимального змісту, форм і методів підготовки вчителів, готових до педагогічної творчості, яка сприяє самореалізації як учителів, так і їх вихованців.

Таким чином, творчий підхід до виконання професійних обов'язків одночасно є і умовою, і показником інтенсивного оновлення педагогічної праці [3, с. 2]. Нині творчий педагог – це, перш за все, дослідник, який володіє певними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом, потребою в професійному самовихованні й активним використанням передового педагогічного досвіду [3, с. 5].

Проблема педагогічної творчості вчителів має актуально-перспективний характер, її розглядало не одне покоління дослідників у різних аспектах і під різним кутом зору. Серед найбільш впливових українських науковців слід відзначити таких, як: І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Нікандров, М. Поташник, С. Сисоєва та ін.

І. Зязюн наголошує на тому, що педагогічною творчістю є здатність допомогти людині пізнати свій внутрішній світ, перш за все, свій розум, допомогти йому напружити інтелектуальні сили, навчити його розуміти й створювати прекрасне своєю працею, своїми зусиллями [1, с. 85].

Відомі в Україні та й за її межами дослідники (В. Кан-Калик, М. Нікандров) розглядають педагогічну творчість учителя як співтворчість у педагогічній дійсності, яка безперервно змінюється, як мистецтво і як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які постійно розв'язує педагог в умовах педагогічної праці.

Спрямуванню студентів на творчу самореалізацію в майбутній професійній діяльності й визначенню шляхів формування творчої особистості у вищому навчальному закладі присвячені праці Л. Ведернікової, О. Волошенко, В. Караковського, О. Киричук, Н. Кичук, А. Мудрика, А. Орлова, Л. Подимової, Н. Щуркової та ін.

Серед наукових висновків, які можуть стати в пригоді багатьом поколінням дослідників, слід назвати розуміння педагогічної творчості як діяльності, що зміщується в бік стратегії саморозвитку особистості та рефле-

ксії, які зумовлюють формування особистості учня як суб'єкта життєтворчості, і в цьому сенсі педагогічна творчість завжди супроводжує самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення, прагнення до постійного зростання людини [6].

Мета статті полягає у висвітленні параметрів стимулювання самостійно-творчої діяльності майбутніх учителів фізичного виховання під час розвитку педагогічної творчості.

У цільовій комплексній програмі "Фізичне виховання – здоров'я нації" (1998) зазначено, що пріоритетним напрямом кадрової політики в галузі фізичного виховання, фізичної культури й спорту є підготовка нового покоління спеціалістів, підвищення їхнього професіоналізму на всіх рівнях діяльності. Від цих спеціалістів очікують формування в учнівської молоді потреби в зміцненні здоров'я засобами фізичної культури й спорту; розроблення та реалізації ефективного дидактичного наповнення змісту фізичного виховання в навчальних закладах; збільшення обсягу рухової активності дітей, учнів і студентів залежно від психофізіологічної потреби в рухах; підвищення якості навчального процесу з фізичного виховання тощо.

Саме тому нині висуваються підвищені вимоги до фахової підготовки майбутніх спеціалістів з фізичного виховання. Упродовж навчання у вищому навчальному закладі вони мають не тільки в повному обсязі та глибоко оволодіти системою наук про особливості фізичного виховання школярів, методику проведення занять з фізичного виховання, а й навчитися творчо застосовувати ці знання на практиці [7, с. 117].

Тому при формуванні педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання особливу увагу приділяють активізації самостійно-творчої роботи студентів, яка здебільшого відбувається під час педагогічної практики, що спрямована на саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів фізичного виховання.

Проблеми активізації навчання й виховання розглядали А. Вербицький, І. Підкасистий, А. Смолкін, Г. Щукіна та ін. Педагогічний словник визначає поняття "активізація" як постійний процес залучення студентів до енергійного, цілеспрямованого навчання, подолання пасивної та стереотипної діяльності. Головна мета активізації – формування активності студентів, зростання якості навчально-виховного процесу.

Виділяють такі основні фактори налаштування студентів до активності в педагогічному процесі. Це, насамперед:

– креативний, дослідницький характер навчальної діяльності, який дає змогу стимулювати в студентів творчій інтерес, а це, у свою чергу, стимулює їх до активної самостійно-творчої діяльності, до пошуку нових знань [1, с. 46];

– фаховий інтерес, який є головним мотивом активізації студентів. Цей фактор, як зазначає Г. Щукіна, необхідно враховувати вже при формуванні навчального матеріалу [6, с. 11]. Студент ніколи не стане вивчати конкретну ситуацію, якщо вона надумана й не відображає реальної дійсності, не буде активно обговорювати проблему, яка його не стосується. І, на-

впаки, інтерес його різко зростає, якщо матеріал містить характерні проблеми, з якими йому доводилося стикатися в житті, а іноді й самостійно вирішувати;

– ігровий характер проведення занять. Добре організоване ігрове заняття повинно містити "пружину" для саморозвитку студента;

– емоційно-ціннісний вплив, який пробуджує бажання активно включатися в колективний процес навчання, зацікавленість, яка приводить до саморуху суб'єктів навчання [1; 4; 6].

Аналіз наведених положень свідчить, що найбільші "творчо-розвивальні" потенції має зона автономної поведінки, а саме педагогічна практика. На останньому курсі студенти спеціальності "Фізичне виховання" проходять педагогічну практику як вчителі фізичного виховання в школі. Ця практика має на меті сприяти якісній підготовці студентів до самостійної роботи, творчого виконання основних професійно-педагогічних функцій учителя фізичного виховання в реальних умовах навчально-виховного процесу, а також відповідно до сучасних вимог до працівників педагогічної праці, розвитку інтересу студентів до обраної професії [3].

Наш досвід проведення практики свідчить про наявність різних ціннісних установок на її початку. Наведемо на користь останньої тези імпліцитні результати педагогічного експерименту. На запитання: "З якими установками Ви плануєте проводити заняття з фізичного виховання в школі?" – 77% відповіли, що заняття в цей період будуть проводити, суворо дотримуючись регламенту й положень, і тільки 23% відзначили, що застосують свої творчі здібності, для того, щоб зробити для учнів уроки з фізичного виховання насиченими унікальними авторськими прийомами. Такі дані детермінували подальшу наукову працю з розвитку педагогічної творчості студентів засобами інноваційних технологій та прикладних методик.

Під час здійснення педагогічної практики майбутнім учителям було запропоновано виконати певні вправи: провести змагання за власним сценарієм серед молодших класів; організувати концепт-конкурси в номінації "Ідеальний спортивний вечір", "Кращий сценарій уроку", що дало змогу занурити всіх студентів без винятку в пошук унікальних конструкцій.

Запропоноване навчання дало змогу студентам набути досвіду проведення уроків за допомогою самостійно вигаданих методів та прийомів, найбільш повно реалізувати власну природу в умовах об'єктивної дійсності професії.

Після завершення педагогічної практики ми знову провели аналогічне опитування та отримали такі результати:

– 76% опитаних упевнені, що будуть підвищувати рівень педагогічної творчості шляхом самоосвіти;

– 24% зазначили, що надалі активізують творчу діяльність не тільки в прикріпленому за ними класі, а й у паралельних, будуть залучати своїх одногрупників з інших шкіл для проведення й організації змагань, творчих уроків з фізичного виховання, різноманітних конкурсів;

– 79% респондентів відзначили, що під час педагогічної практики з використанням різних творчих завдань значно активізували самостійну творчу діяльність, позитивно оцінили значення педагогічної творчості в діяльності вчителя фізичного виховання й можливості її формування завдяки педагогічній практиці. Як відзначили всі опитані, педагогічна практика формує творчий стиль мислення в майбутніх учителів фізичного виховання.

Отже, педагогічна практика повинна стимулювати студентів до активної самостійної творчої роботи, формувати в них певні якості та вміння, а саме: професійно-творче мислення, творчу активність, оригінальність і креативність під час виконання різних видів робіт. Для якісної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до роботи в школі буде корисним цикл нестандартних, креативних занять, що сприятимуть формуванню педагогічної творчості. Педагогічну практику студентів у школі необхідно організовувати та проводити з урахуванням індивідуальних потреб школярів, сучасних тенденцій школи, застосовуючи нововведення під час проведення уроків з фізичного виховання, позакласних, оздоровчо-спортивних заходів.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що проведення педагогічної практики в педагогічних університетах, де готують майбутніх учителів фізичного виховання, значною мірою ґрунтується на репродуктивних засадах. Активізація творчих самостійних проявів студентів не має цілеспрямованого характеру, відбувається стихійно, епізодично.

Принципові засади активізації творчої діяльності майбутніх учителів фізичного виховання ґрунтуються на таких концептах: єдність пізнавальної і творчої діяльності студентів; самоцінність методики активізації творчої діяльності студентів та її змістовно-структурна залежність від загальної системи підготовки майбутніх учителів фізичного виховання; соціально-педагогічна зумовленість процесу творчої активізації та спонукання студентів до самовираження; педагогічна детермінація творчих дій студентів і стимулювання їх творчої свободи; орієнтація на індивідуальні, притаманні творчій особистості студента способи дій і спрямування їх до засвоєння нормативних основ творчої діяльності.

Загалом представлені та описані методи активізації самостійно-творчої роботи студентів у період педагогічної практики ефективно впливають на розвиток педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 110 с.

2. Ємець О. Вчимося професійного мислення / О. Ємець // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 4. – С. 20–22.

3. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до розв’язання педагогічних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.П. Карпюк. – Вінниця, 2005. – 24 с.

4. Смолкин А.М. Активные методы обучения / А.М. Смолкин. – М., 1991. – 60 с.

5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / С.О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 460 с.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина // Семья и школа. – 1982. – № 3. – С. 10–14.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : підручник : у 2 ч. / Б.М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – Ч. 2. – 216 с.

СУЩЕНКО Л.О.

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ НАУКИ ЯК ФЕНОМЕНУ КУЛЬТУРИ

Наука є складною й багатомірною, тому однозначно номінувати її практично неможливо. Найбільш поширеними є два *визначення науки,* першим з яких є розгляд її як особливого виду пізнавальної діяльності, що спрямований на вироблення об'єктивних, системно організованих та обґрунтованих знань про світ, а другим – розгляд її як соціального інституту, що забезпечує функціонування наукової пізнавальної діяльності.

Наука має на меті виявити закони, відповідно до яких об'єкти можуть перетворюватись у людській діяльності. Від інших форм пізнання науку відрізняє предметний та об'єктивний спосіб розгляду світу. Ця ознака предметності та об'єктивності виступає найважливішою характеристикою науки.

Наука – це особлива форма людської діяльності, яка склалася історично та має своїм результатом цілеспрямовано відібрані факти, гіпотези, теорії, закони й методи дослідження. Слід мати на увазі, що наукове мислення є, по суті, запереченням того, що на перший погляд здається очевидним. Науковими слід вважати будь-які дослідження, теорії, гіпотези, які припускають перевірку [1].

Наука здатна виходити за межі кожного певного історичного типу практики й відкривати для людства нові предметні світи, які можуть стати об'єктами практичного освоєння лише на майбутніх етапах розвитку цивілізації.

Однією з головних особливостей науки є доведеність істинності наукових знань. Основна мета науки – отримання нових знань і використання їх у практичному освоєнні світу. Однак, оскільки наука постійно виходить за межі процесів виробництва та освоєння соціального досвіду, вона лише частково може спиратися на наявні форми масового практичного освоєння об'єктів. Їй потрібна особлива практика, за допомогою якої перевіряється істинність її знань. Такою практикою стає науковий експеримент, у ході якого перевіряється частина знань. Інші знання пов'язуються між собою логічними зв'язками, що забезпечує перенесення істинності з одного висловлювання на інше. Звідси виникають такі характеристики науки як системна організація, обґрунтованість і доказовість знання.

Мета статті – розглянути етапи становлення й розвитку науки як феномену культури на основі узагальнення історико-філософських джерел.

Історія науки засвідчує, що будь-яке справжнє наукове відкриття, яким би абстрактним воно не здавалося спочатку, рано чи пізно знаходить

своє застосування. Іншою метою науки є наукове пояснення явищ природи, які будь-коли були зафіксовані людиною, та наукове передбачення з метою перетворення реальної дійсності в інтересах людства.

Наука має дві важливих складові: систему наукових знань і систему наукової діяльності.

Система наукових знань складається з таких основних елементів, як теорія, закони, гіпотези, поняття й наукові методи.

Теорія – вчення, система ідей, поглядів, положень, тверджень, спрямованих на тлумачення того чи іншого явища, а закон – це внутрішній зв'язок явищ, що зумовлює їхній закономірний розвиток.

Гіпотеза являє собою наукове припущення, висунуте для пояснення будь-яких процесів (явищ) або причин, які зумовлюють цей наслідок. Гіпотеза є складовою наукової теорії.

Поняття – це думка, відображена в узагальненій формі. Поняття виробляються (уточнюються) не лише на початку наукової діяльності, а переважно як необхідні наукові наявні знання в постановці проблеми й формуванні гіпотез.

Наукові методи, що входять до складу знань, – це весь арсенал накопичених методів дослідження, а також етап наукової діяльності (методи, методика), які використовуються в процесі наукової діяльності в цьому конкретному циклі. Зокрема, проблеми й гіпотези також є науковими знаннями, але вони більш суттєві, ніж етапи наукової діяльності.

Наукова діяльність – інтелектуальна творча праця, що спрямована на здобуття й використання нових знань. Вона включає *етапи отримання наукової продукції:* 1) постановка (виникнення) проблеми; 2) побудова гіпотез і застосування тих, які вже є; 3) створення та впровадження нових методів дослідження, які спрямовані на доведення гіпотез; 4) узагальнення результатів наукової діяльності.

Слід мати на увазі, що основний продукт, який відповідає цілям і вирішуваним проблемам, наука здобуває лише після завершення циклу у вигляді законів і теорій.

На проміжних етапах наука отримує побічний продукт, частина якого використовується в цьому самому циклі, а частина йде на поповнення знань і формування нових циклів [1].

Наукова діяльність існує в різних видах, таких як: науково-дослідна діяльність; науково-організаційна діяльність; науково-педагогічна діяльність; науково-інформаційна діяльність; науково-допоміжна діяльність тощо.

Історія зародження й розвитку науки налічує багато тисяч років. Перші елементи науки з'явилися ще в стародавньому світі у зв'язку з потребами суспільної практики й мали суто практичний характер.

Найбільш віддалені пізнавальні передумови науки пов'язують з інтелектуальним стрибком, що відбувся приблизно між VIII–VI ст. до н.е. в результаті завершення процесу переходу "від міфу до логосу", коли в Давній Греції сформувалися ті раціональні структури, якими ми оперуємо й досі.

Саме в Давній Греції виникли такі форми пізнавальної діяльності, як систематичне доведення, раціональне обґрунтування, логічна дедукція, ідеалізація, з яких надалі могла розвиватися наука [2].

Ще на світанку свого розвитку людство поліпшувало умови життя за рахунок пізнання й певного перетворення навколишнього світу. Століттями, тисячоліттями досвід нагромаджувався, відповідним чином узагальнювався та передавався наступним поколінням. Механізм наслідування накопичених відомостей поступово вдосконалювався завдяки встановленню певних обрядів, традицій, а потім – і писемності.

Зазначені зміни сприяли утворенню нового соціального статусу знання: знання стає необхідним елементом, визначником соціальних дій, поведінки людей. У суспільстві з'являється потреба в духовних посередниках, які переносили б знання від одного соціального прошарку до іншого "по горизонталі" (від учителя до учня), на відміну від шляхів трансляції знань "по вертикалі" (від батька до сина, який успадковує ремесло). Розшарування традиційного суспільства посилюється діяльністю перших філософів. Водночас, їх діяльність робить соціально значущою раціональну практику: навички логічних міркувань, визначення понять, прийоми доведення й спростування, побудови аргументації, умовиводів, інтелектуальні змагання тощо. Новий статус знання знаходить своє вираження й у ставленні давньогрецьких філософів до нього, його утворення та використання.

Саме зміна соціального статусу знання є однією з передумов виникнення його нового типу – протонаукового. Формування й розвиток протонаукових знань у Давній Греції значною мірою залежали від діяльності тих, хто впливав на зміни самих методів мислення, способів підходу до предмета [1].

Так виникла історично перша форма науки – наука античного світу, або протонаука, предметом вивчення якої була вся природа в цілому. У цей період з'являються першооснови хімії, необхідні для видобування металів з руд, фарбування тканин. Потреби у відліку часу, орієнтування на Сонце, Місяць, визначення порядку зміни сезонних явищ заклали підґрунтя для астрономії. Дещо раніше виникли основи математики, які включали в себе водночас елементи арифметики й геометрії.

Первісна (антична) наука ще не поділялася на окремі галузі й мала риси протонауки, що була дуже близькою до філософії. Природа розглядалася цілісно, з висуванням на перший план загального нехтування частинами, які, за необхідності, виводилися із цілого некоректними методами. Натурфілософії відповідали метод наївної діалектики й стихійного матеріалізму, коли геніальні здогадки переплітались з фантастичними вимислами про навколишній світ.

У V ст. до н.е. з натурфілософської системи античної науки в самостійну галузь пізнання починає відокремлюватися математика, яка поділялася на арифметику й геометрію. У середині IV ст. до н.е. виокремлюється астрономія.

У науково-філософській системі Арістотеля окреслився поділ науки на фізику й метафізику (філософську онтологію). Далі всередині цієї сис-

теми починають формуватися як самостійні наукові дисципліни логіка й психологія, зоологія та ботаніка, мінералогія й географія, естетика, етика та політика [1]. Таким чином, розпочався процес диференціації науки й відокремлення самостійних за своїми предметом і методами дисциплін.

Новий переворот у системі культури відбувається в добу Відродження, що охоплює XIV – початок XVII ст. Відродження – доба становлення капіталістичних відносин, первісного нагромадження капіталу, зростання соціально-політичної ролі міст, буржуазних класів, утворення абсолютистських монархій і національних держав, епоха глибоких соціальних конфліктів, релігійних війн, ранніх буржуазних революцій, відродження античної культури, виникнення друкарства, епоха титанів думки й духу. Соціально-історичною передумовою культури Відродження було становлення буржуазного індивідуалізму, що приходить на зміну станово-ієрархічній структурі феодальних відносин. Середньовіччя завершує той тривалий період історії людства, в перебігу якого людина була ще прив'язана прямими або опосередкованими ланцюгами до колективу певного типу. Цей відрив остаточно здійснився саме в добу Відродження [1].

У добу Відродження була проведена основна інтелектуальна робота, що підготувала виникнення класичного природознавства. Це стало можливим завдяки світоглядній революції, що відбулася в цей період і полягала в зміні системи "людина – світ людини". Ця система розпалася на три самостійних ставлення: ставлення Людини до Природи, до Бога і до самої себе.

У добу Середньовіччя визначальним ставленням до світу було сприйняття людиною Бога як вищої цінності. Його похідним було ставлення людини до природи, що розглядалась як символ Бога, і до самої себе як покірного раба Божого. На основі індивідуалізації особистості, формування нових цінностей і настанов у добу Ренесансу відбувається світоглядна переорієнтація суб'єкта. На передній план поступово висувається ставлення людини до природи, а ставлення людини до Бога й до самої себе виступають як похідні. Таким ідейним рухом Ренесанс переборов дуалізм земного та небесного світів. У людині на передній план висувається те, що є в ній божественного: одна людина сама здатна перетворюватися для іншої на деяке божество.

Однією з істотних особливостей культури доби Відродження можна вважати культ діалогу, відродження бесіди, яка була характерною для античності. Ця особливість також впливала на становлення наукового знання – пошук істини в безпосередньому живому спілкуванні. Відродження не просто запозичує цей тип наукової комунікації, а суттєво його модифікує відповідно до нових культурних цінностей та ідеалів наукової роботи.

Гуманісти переглянули схоластичну картину світу та схоластичні методи пізнання природи й людини, вираженням чого стало нове осмислення людини, перехід від середньовічного (теоцентричного) до нового (антропоцентричного) бачення світу, хоча й у вигляді опису та критики.

Офіційна наука, яку викладали в університетах, себе вичерпала й почала гальмувати прогрес. Тому вчений доби Відродження виходить за межі

університетських корпорацій, унаслідок чого не посідає певного офіційного становища в ієрархії соціальних ролей. Знання оцінюється як особисте надбання мислителя, що досягається власним пошуком.

Інтелектуали нового типу гуртуються навколо нових культурних центрів. Ними стають академії, що утворюються в XV ст. та друкарні. Двома видатними здобутками цієї епохи були зрозумілий виклад "системи небес", у центрі якої розміщується Сонце (система М. Коперника), та перша детальна анатомія людського тіла, наведена в працях А. Везалія. Обидві праці були опубліковані 1543 р. [2].

З другої половини XV ст., в епоху Відродження, починається *перший період* значного розвитку природознавства як науки, початок якого (середина XV ст. – середина XVI ст.) характеризується накопиченням великого фактичного матеріалу щодо природи, який було здобуто експериментальними методами. У цей час відбувається подальша диференціація науки, в університетах починається викладання основ фундаментальних наукових дисциплін: математики, фізики, хімії.

Перехід від натурфілософії до першого періоду в розвитку природознавства тривав досить довго – майже тисячу років. Фундаментальні науки в цей час ще не набули достатнього розвитку. Майже до початку XVII ст. математика являла собою науку лише про числа, скалярні величини, порівняно прості геометричні фігури й використовувалася переважно в астрономії, землеробстві, торгівлі. Алгебра, тригонометрія й основи математичного аналізу ще тільки зароджувались.

Наука в сучасних її формах почала складатись у XVII–XVIII ст. і завдяки головній закономірності свого розвитку перетворилася в нашу епоху на безпосередню продуктивну силу, яка суттєво й усебічно впливає на життя суспільства.

Другий період у розвитку природознавства, що може бути охарактеризований як революційний у науці, охоплює час від середини XVI ст. до кінця XIX ст. Саме в цей період було зроблено видатні відкриття у фізиці, хімії, механіці, математиці, біології, астрономії, геології. Геоцентрична система побудови світу, створена Птоломеєм у II ст., замінюється геліоцентричною (М. Коперник, Г. Галілей – XVI–XVII ст.); було відкрито закони всесвітнього тяжіння (І. Ньютон – кінець XVII ст.), збереження маси в хімічних перетвореннях (М. Ломоносов, А. Лавуазьє – друга половина XVIII ст.), основні закони спадковості (Г. Мендель – кінець XVIII ст.). У другій половині XIX ст. Д. Менделєєвим було сформульовано періодичний закон у хімії. Справжній переворот у природознавстві зробили еволюційна теорія (Ч. Дарвін) і закон збереження та перетворення енергії.

Такий суттєвий стрибок у розвитку науки сприяв подальшому процесу її диференціації. Наприклад, у математиці виникають і самостійно розвиваються аналітична геометрія, диференціальні та інтегральні числення, теорія диференціальних рівнянь, диференціальна геометрія. Аналогічні явища відбуваються і в інших галузях науки, що привело до появи наприкінці XIX ст. груп окремих дисциплін: природознавство, суспільствознавс-

тво, технічні науки, науки про людину та її духовну культуру. Але ці групи та окремі дисципліни були тісно пов'язані між собою.

Для багатьох явищ природи було встановлено раніше не відомі внутрішні зв'язки й притаманні цим явищам закони. І природознавство практично стає наукою, що спирається на правильні, зрозумілі тлумачення цих спостережень.

Другий етап революції (кінець XIX ст.) призвів до краху поглядів, за якими природа з її предметами та зв'язками вважалася незмінною, такою, що рухається вічно в одному й тому самому колі. Вирішальну роль у цьому відіграли І. Кант і П. Лаплас, які створили космогонічну теорію.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. революція в природознавстві увійшла в нову, *третю,* специфічну стадію. Фізика переступила поріг мікросвіту: було відкрито електрон (Дж. Томсон, 1897 р.), закладено основи квантової механіки (М. Планк, 1890 р.), виявлено дискретний характер радіоактивного випромінювання.

У XX ст. розвиток науки в усьому світі характеризувався винятково високими темпами. На основі досягнень математики, фізики, хімії, біології та інших наук набули розвитку молекулярна біологія, генетика, хімічна фізика, фізична хімія, кібернетика, біокібернетика тощо.

У сучасних умовах різко змінився характер наукового дослідження, підхід до вивчення явищ природи. Місце попередньої ізоляції окремих дисциплін заступає їх взаємодія, взаємопроникнення. Тепер будь-який об'єкт природи або явище вивчаються в комплексі взаємопов'язаних наук.

Слід мати на увазі й те, що інтеграційні процеси є однією з характерних рис сучасного етапу розвитку науки. Далекосяжні процеси її диференціації та інтеграції взаємно переплітаються, трансформуються один в одного. Диференціація є переходом до більш глибокої інтеграції, широка інтеграція зумовлює якісно нові форми диференціації науки. На основі взаємодії цих процесів відбувається становлення нових наукових дисциплін. При цьому перевага процесів інтеграції над процесами диференціації приводить до формування принципово нової, міждисциплінарної сутності науки [1].

Однією з головних рис розвитку науки є її зближення із суспільною практикою, виробництвом. На ранніх стадіях техніка й виробництво суттєво випереджали розвиток науки. Вони давали науці вже готовий матеріал для аналізу та узагальнення, ставлячи перед нею завдання, які диктує практика.

Висновки. Отже, швидкі темпи розвитку науки у XX ст. стимулювали створення наукознавства, яке вивчає закономірності функціонування й розвитку науки, структуру та динаміку наукової діяльності, економіку й організацію наукових досліджень, форми взаємодії з іншими сферами матеріального та духовного життя суспільства.

Література

1. Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А.Є. Конверського. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 352 с.

2. Приходько П.И. Пути в науку / П.И. Приходько. – М. : Знание, 1973. – 136 с.

3. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник для студентів вищих навч. закладів / В.М. Шейко, Н.М. Кушнаренко. – Х. : ХДАК, 1998. – 288 с.

ТИМОЩУК Г.В.

ФЕНОМЕН СЕРЕДОВИЩА ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Сучасна система освіти в Україні, зорієнтована на особистісний і пізнавальний розвиток, повинна відповідати існуючим потребам суспільства, а отже, забезпечувати належну якість навчально-виховного процесу, його інтенсивність, динамічність, комплексність і варіативність, що, у свою чергу, вимагає від навчальних закладів суттєвих перетворень в організації діяльності з урахуванням характеристик і можливостей оточуючих і властивих їм середовищ. У зв'язку з цим перспективним напрямом наукового пошуку є аналіз генези поняття "середовище", визнання середовища важливим інструментом впливу на особистісний розвиток, а в подальшому, на основі існуючих результатів досліджень, – використання середовищного підходу як "методологічного принципу педагогіки" (О. Артюхіна).

Мета статті – проаналізувати основні підходи до розуміння поняття "середовище", виявити вплив середовища на процес розвитку особистості.

Проблема взаємозв'язку середовища та особистісного становлення не є новою, початок її дослідженню був покладений ще в епоху Просвітництва. Під середовищем на той час розуміли оточуючі людину суспільні, матеріальні та духовні умови її існування, діяльності та формування як особистості. У цьому контексті зазначене поняття розглядалося як: макросередовище, як суспільно-економічна система в цілому (продуктивні сили, сукупність виробничих відносин і соціальних інститутів, свідомість, релігія та культура конкретного суспільства) та мікросередовище, як безпосереднє соціальне оточення людини (сім'я, колектив і групи різних рівнів) [12].

У XVIII ст. відомий французький мислитель-позитивіст І. Тен зазначав, що середовище, яке постає як зовнішні обставини, "фізичні або соціальні умови", котрі "змінюють або доповнюють природний характер" [6], поряд із такими явищами, як раса та момент, є ключовим фактором у процесі людської життєдіяльності. Його теорія визнавала людину глибоко залежною від її навколишнього світу і тому морально зовсім не відповідальною [10, с. 435].

Звертається увага на зв'язок людини з просторово-предметним оточенням і у вченні космізму, яким, згідно з цим філософським напрямом, є Всесвіт.

Сучасна філософія також визнає важливу роль середовища в особистісному становленні, але розглядає досліджуване поняття не як єдиний фактор індивідуального розвитку. До інших детермінант більшість учених зараховує біологічні задатки, що пов'язані з індивідуальним генотипом, діяльність особистості, її свідомість і мислення.

У Філософському енциклопедичному словнику за редакцією Є. Губського поняття “середовище” характеризується не лише як оточення, а і як сукупність природних умов, у яких відбувається діяльність людського суспільства та організмів, тобто тих оточуючих умов, які вони здатні переживати та від яких залежить їхнє існування та продовження роду [10, с. 435]. Отже, середовище, згідно з цією наукою, є тією частиною всезагального буття, яка тісно пов’язана з певною особистістю чи соціальним класом і здатна впливати на них, все ж інше не є зазначеним феноменом.

У соціології категорія “середовище” трактується через категорію “соціальний простір”. Особливість такого підходу полягає в тому, що, по-перше, соціальний простір є простором відносин індивідів, а по-друге, соціальний простір багатовимірний, що впливає на здатність індивідів групуватися в різноманітні численні системи взаємодії [2]. Така точка зору акцентує увагу на індивідуальній та соціальній взаємодії, котра базується на свідомому впливі на оточуючих.

Так, П. Сорокін характеризує середовище як “соціальний багатовимірний простір ціннісно-орієнтувальних відносин індивідів, певним чином ієрархізованих, де є можливість соціального переміщення індивідів як у горизонтальному, так і у вертикальному напрямку… Ряд індивідів виявляється здатним групуватися в численні та найрізноманітніші системи взаємодії, групи” [7].

Водночас Д. Маркович визначає середовище як “сукупність взаємопов’язаних умов і впливів, які наявні у певному оточенні” [4, с. 56].

“Соціологічна енциклопедія” за редакцією В. Городяненка дає таку характеристику середовища (соціального): сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, що впливають на її свідомість і поведінку. Соціальне середовище охоплює економічні, політичні, соціальні, духовні умови та відносини, територіальні та інші соціальні спільності та об’єднання тією мірою, якою вони впливають на свідомість і поведінку особистості [8, с. 325–326].

У психології цю категорію розглядають у межах інвайроментального (середовищного) підходу, який виник у 60-ті рр. XX ст. Його прибічники (Р. Баркер, К. Левін, Г. Мюррей, М. Реймерс, М. Хейдметс, М. Черноушек та інші) як вихідну систему розглядають не “навколишнє середовище”, а відносини “людина – середовище”. При цьому самі відносини “розтягуються” за біполярною шкалою активності, на якій один полюс активності належить суб’єкту, а інший – факторам середовища. Саме ж навколишнє середовище розглядається як трирівнева система: макро-, мезо- та мікросередовище. Згідно з такою точкою зору ним може стати кімната або квартира, в якій живе людина, під’їзд, будинок, вулиця, мікрорайон і так до масштабів Землі чи Світового Універсуму. Якісну визначеність системі “людина – середовище” задає ступінь суб’єктивної активності та особистісної відповідальності. Середовище в ній розглядається як комплекс умов, зовнішніх впливів і стимулів, що діють на людину. Вплив кожної окремої людини або груп на всі компоненти середовища існування – від природних до

соціально-політичних і соціально-економічних – стає досить сильним і очевидним, тому ігнорувати його вже просто неможливо [9, с. 61–62].

В. Козирев також зазначає, що психологічне трактування зазначеного поняття розкривається через відносини індивіда та середовища, через розгляд такої категорії, як спілкування, що в контексті взаємодії особистості та середовища може бути розкрита, з одного боку, як комунікативно-регулювальний процес, у якому не тільки передається сума цінностей, а й регулюється їх освоєння, а з іншого – як необхідний та специфічний вид людської активності, який виражає взаємодію суб'єкта з суб'єктом [3].

Для цього підходу найбільш характерними є концепції "місця поведінки" Р. Баркера, "життєвого простору" К. Левіна та "середовищного пресу-тиску" Г. Мюррея.

Так, Р. Баркер, який досліджував поведінку дітей не лише у добре знайомих їм місцях (школа, ігровий майданчик, магазини тощо), а й у нових, дійшов такого висновку: поведінка різних дітей є майже однаковою в одному постійному середовищі, тоді як поведінка однієї дитини є різною в умовах, що часто змінюються. Тобто, згідно з його теорією, фізичне оточення здійснює вирішальний вплив на діяльність особистості, тому певним чином його організувавши, можна спрогнозувати подальшу поведінку.

Останню К. Левін розглядає як складну систему взаємодії зусиль особистості та середовищного впливу, подаючи її як математичну функцію особистості та середовища (Поведінка = *F* (Особистість, Середовище)) [13, с. 3]. Дослідник також виділяє поняття "прикордонної зони" життєвого простору – частини фізичного та соціального світу, яка впливає на життєвий простір у конкретний момент часу [1].

На думку Г. Мюррея, вплив середовища на особистість ("середовищний прес-тиск") існував завжди. Він виявляється у двох напрямах: альфа-тиску (об'єктивний вплив) і бета-тиску (суб'єктивний вплив з урахуванням минулого досвіду), результатом яких є задоволення оточенням або ж фрустрація. Вчений звертає увагу і на те, що поряд із середовищем на поведінку особистості впливають її потреби.

Щодо сучасних психологічних досліджень у межах середовищного підходу, то слід виділити праці таких авторів, як О. Гагарін, С. Дерябо, Ю. Кулюткін, В. Панов, С. Тарасов, Т. Ткач, Ю. Швалб, В. Ясвін та ін. Характерним для більшості з них є глибокий системний аналіз взаємозв'язку середовища з освітою та виховним процесом, приділення значної уваги питанням екологічної свідомості, яка визначає ставлення особистості учня (студента) до свого оточення, є психолого-педагогічною умовою її формування та певним типом соціалізації.

Що стосується вчених-педагогів, то проблема взаємозв'язку середовища та рівня розвитку, вихованості та освіти людини привернула до себе їхню увагу досить давно.

Так, Л. Виготський основним завданням педагогіки вважав не лише вивчення та розуміння вчителем своїх вихованців, а й впливу на них оточуючого середовища. Останнє він розглядав як основний засіб формування

особистості дитини, за допомогою якого процес виховання стає більш ефективним. У зв'язку з тим, що вплив середовища є наслідком пристосування і середовище може мати різноманітний характер (наприклад, пристосованим до умов є грабіжник, злочинець, кар'єрист), воно повинне забезпечувати соціальну увагу та контакт, відображати всі вчинки дитини, в майбутньому нагадуючи їй про них, тим самим розвивати позитивні особистісні якості. Вчений звертав увагу і на те, що завдяки середовищу здійснюється не лише виховання, а й перевиховання ("уникнення моральних проступків") особистості учня.

У педагогічному спадку С. Шацького також простежується ідея тісного зв'язку середовища з процесом виховання особистості. Видатний науковець підтримував думку про те, що вплив педагога на дітей є не єдиним засобом їх виховання та навчання. Він одним із перших перейшов від індивідуальної педагогіки до соціальної, розробивши та ввівши у науковий обіг поняття "педагогіка середовища". Під середовищем учений розумів широке оточення дитини, що впливає на її поведінку та в якому щонайперше відбувається її соціалізація. Серед факторів виховання, властивих середовищу, він виділив первинні (природні): світло, тепло, повітря, їжа, ґрунт, рослинне та тваринне оточення та вторинні (соціально-економічні): житло, одяг, знаряддя та інструменти праці, їх використання, організація господарства, засоби існування, мова, звичаї, суспільний устрій тощо [11].

Перша група факторів є каталізатором дитячого здоров'я. Нераціональне її використання може призвести до ряду негативних наслідків: викривлення хребта, близорукості, перевтоми, простудних захворювань тощо. Тому, як слушно зазначив видатний педагог: "Нова школа повинна та може, незважаючи на погані зовнішні умови, навчитися безпомилково використовувати ці фактори виховання" [11, с. 256].

Через те, що друга група факторів є продуктом трудової діяльності, завдання школи – організовувати суспільно корисну працю, "працювати над зміною у кращий бік трудового фактору виховання, який вже міститься в оточуючому середовищі" [11, с. 259]. Отже, школа як осередок дитячого життя повинна бути не закритою системою, а орієнтуватись на багатогранне життя навколишнього світу.

Особливу роль С. Шацький відводив організації "дитячого клубу" – середовища, в якому були б створені умови та надані можливості навчатися життя, тобто були поєднані між собою розумова, фізична, ігрова діяльність, відбувалося залучення до мистецтва та роботи в бібліотеці.

У працях А. Макаренка зміст поняття "середовище" розкривається за допомогою колективу, який є складовою організованої виховної системи. Його створення, на думку педагога, а отже, й створення середовища, матиме найбільший виховний ефект, коли базуватиметься на правильному дисциплінарному тоні – спокійному та бадьорому, який виховує почуття особистої гідності, патріотизму, єдності з іншими його членами, дає відчуття захищеності, формує активну, але стриману у своїй поведінці особистість.

Сучасна педагогіка також обґрунтовує ідею взаємозв'язку середовища та рівня розвитку особистості. Дослідженню зазначеної проблеми присвячені праці В. Бедерханової, В. Бутенка, Л. Гайсини, В. Козирева, Ю. Мануйлова, Н. Немцевої, М. Овчинникової, К. Приходченко, А. Хуторського та ін. На думку більшості з названих науковців, середовище є оточенням особистості, з наявними або відсутніми можливостями та умовами, що позитивно або негативно впливають на неї. Так, Т. Ткач зазначає: "…Середовище – це те, де і в чому знаходиться об'єкт; це те, що створює умови його існування; це явище його сутності, що виявляється як у випадку відносної стабільності, так і у випадку змін, що відповідають сутності об'єкта" [9, с. 60].

У структурі цього феномену виділяють фізичний, культурний та соціальний аспекти. До складу першого входять природні та штучно створені об'єкти, предмети, власне тіло людини, клімат і певні географічні умови, до складу другого – система цінностей з властивими їй значеннями, соціальними предметами та знаками, під третім компонентом розуміють як сімейне, так і суспільне оточення [5, с. 56]. Виходячи з цього, можна стверджувати, що фізична складова середовища впливає на фізичний стан людини, а культурна та соціальна – на її становлення як особистості.

Проблема впливу середовища на розвиток особистості розглядається, насамперед, з точки зору процесу її соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом і подальшої інтеграції в суспільство для виконання власної соціальної ролі. І досить часто вона має стихійний характер, зокрема у межах свого найближчого оточення (сім'я, рідні, ровесники, друзі, сусіди) дитина може зустрітися не лише з кращими зразками поведінки, психологічними установками, соціальними нормами, цінностями, знаннями та навичками, а й з такими негативними суспільними явищами, як алкоголізм, паління, наркоманія, проституція, корупція, масова культура тощо. Тому роль навчальних закладів як агентів соціалізації, головною функцією яких є виховання як процес цілеспрямованого впливу на особистість, посилюється. Вони повинні забезпечувати інтеграцію існуючих різноманітних виховних впливів, зменшувати негативні наслідки неконтрольованої взаємодії учнів (студентів) з оточуючим середовищем, оптимізовувати свій зв'язок з останнім, максимально використовувати можливості всіх його сфер і забезпечувати функціонування власних середовищ, орієнтованих на самовиховання, протистояння негативним наслідкам впливу оточуючого світу.

Варто зазначити і те, що не лише середовище впливає на особистість, а й сама особистість впливає на середовище, змінює його, вносить свої корективи, що визначаються її індивідуальними особливостями, потребами та інтересами.

Висновки. Середовищний вплив є однією з детермінант процесу розвитку особистості, її становлення як біологічної, психічної та соціальної істоти. Генеза поняття "середовище" пройшла довгий шлях розвитку в філософії, соціології, психології та педагогіці, зокрема змінювалось ставлення до нього та його розуміння. Так, якщо для більш ранніх історичних етапів характерним було визнання ролі середовища ключовою, то для сучасності досліджуваний феномен – не єдиний чинник індивідуального розвитку. Сьо-

годні його характеризують як комплекс умов, що впливають на формування знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та смисложиттєвих орієнтирів особистості та визначають однією з найефективніших умов реалізації педагогічних технологій. Тому закладам освіти потрібно з урахуванням особливостей та можливостей зовнішнього середовища проектувати власні середовища, які б відповідали існуючим вимогам суспільства, сприяли навчальній діяльності, взаємодії, рефлексії та самореалізації особистості.

Література

1. Абрамова Ю.Г. Психология среды: источники и направления развития [Электронный ресурс] / Ю.Г. Абрамова // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 130–137. – Режим доступа: http://www.istu.ru/unit/epign/siip/aripsi/3593.
2. Гайсина Л.Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование [Электронный ресурс] : [монография] / Л.Ф. Гайсина. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 113 с. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window_catalog/files/r19122/metod413.pdf.
3. Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.А. Козырев ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 1999. – 24 с.
4. Маркович Д.Ж. Общая социология : учеб. пособ. для вузов / Д.Ж. Маркович. – М., 1998. – 432 с.
5. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
6. Половинкина О.И. От реализма к натурализму [Электронный ресурс] / О.И. Половинкина. – Режим доступа: http://lit.1september.ru/article.php?ID=200500614.
7. Сорокин П.А. Социология революции / П.А. Сорокин. – М., 2005. – С. 621.
8. Соціологічна енциклопедія / укладач В.Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
9. Ткач Т.В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : [монографія] / Т.В. Ткач ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. ; Запоріжжя, 2008. – 272 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
11. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С.Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1964. – Т. 3. – 490 с.
12. Шумакова И.А. Понятие “рефлексивная образовательная среда” в философии образования [Электронный ресурс] / И.А. Шумакова // Научные ведомости. – 2008. – № 4. – Режим доступа: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/66/1/Shumakova%20I.A.%20Notion.pdf.
13. Jakes S., Brookins C. Understanding Ecological Programming: Merging Theory, Research and Practice. Routledge, 2004.

ТОКАРЄВА А.В.

ЕЛЕКТРОННИЙ ДИСКУРС ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ

Починаючи з 1960-1970 рр. у світі спостерігаються процеси, які можна характеризувати прагненням народів до зберігання своєї самобутності, підкреслення унікальності, автентичності національних культур і психоло-

гічного складу, сплеском у мільйонів людей усвідомлення належності до певного етносу. Водночас геополітичні та соціокультурні умови сприяють глобалізації сучасного суспільства, розвитку ідеології та філософії толерантності й соціального партнерства між різними культурами. Тобто об'єктивною потребою сучасного суспільства стає пошук оптимальних шляхів організації комунікації між людьми в умовах зберігання цих двох тенденцій.

Не випадково останніми роками дослідження, пов'язані з різними питаннями міжкультурного спілкування, стають усе більш актуальними. Теоретико-методологічні аспекти міжкультурної комунікації інтенсивно розглядаються різними галузями знань, зокрема, філософією (В. Біблер, В. Бушкова, В. Лекторський, У. Макбрайт, В. Табачковський), психологією (А. Бороноєв, В. Кочетков, О. Леонтьєв, Т. Стефаненко, Є. Тарасов), культурологією (Г. Єлізарова, Б. Єрасов, А. Кармін), лінгвістикою (Є. Верещагін, Д. Гудков, О. Леонтович, Й. Стернін, Ю. Сорокін, С. Тер-Мінасова). Особливості міжкультурного спілкування в контексті діалогу культур і цивілізацій відображені в працях таких вітчизняних науковців, як Н. Бориско, Н. Ішханян, Р. Мільруд, В. Сафонова. Компетенції, пов'язані із життям у багатокультурному багатонаціональному просторі, досліджує багато зарубіжних учених: М. Байрам, М. Фантіні, С. Крамш. Потрібно зазначити, що більшість сучасних досліджень у сфері міжкультурної комунікації зосереджено на проблемах особистої комунікації (face-to-face communication). Однак інтенсивне міжкультурне спілкування відбувається й у комп'ютерно-опосередкованій комунікації (далі – КОК) – новому типі комунікації за допомогою онлайнових інструментів, таких як електронна пошта, дискусійні форуми, електронні дошки оголошень, текстові та усні чати. Незважаючи на значний інтерес дослідників до вивчення комп'ютерно-опосередкованої комунікації (а саме: перспективи розвитку електронних жанрів розглядаються в працях Л. Капанадзе; дискурс у мережі Інтернет аналізують британські та американські автори Д. Кристал, П. О'Коннер, С. Міллер, Д. Енджелла, французькі дослідники А. Дежон, І. П'єрозак, П. Лапуанта, російські вчені П. Кондратов, А. Аврамова, методологію електронного дискурсу розробляє С. Херринг), питання використання комп'ютерно-опосередкованої комунікації у розвитку міжкультурного спілкування вимагають подальшого поглибленого вивчення.

Метою статті є спроба обґрунтувати доцільність вивчення електронного дискурсу як одного з аспектів міжкультурної компетенції в рамках викладання іноземних мов.

Перш за все, відзначимо, що сьогодні Інтернет є невід'ємною частиною культури суспільства, одним з головних елементів розвитку цивілізації. Його специфіка полягає в тому, що це не тільки значний технічний винахід, а й важливе соціальне явище. Виникнення Інтернету в кінці 1960-х рр. як ще одного комунікативного каналу передачі даних, а у XXI ст. – як засобу масової комунікації привело до появи не тільки глобального інформаційного середовища, а й особливих віртуальних товариств, блогів, сітьової культури

та мови. Зараз уже можна говорити як про появу особливого електронного писання – третьої форми мови, що існує поряд з усною та письмовою, так і про певне комунікативне середовище, яке воно обслуговує [1]. В англомовній науковій парадигмі для визначення цієї нової електронної мови використовують терміни: weblish, tech-speak, netlingo, e-talk, wired-style, geek-speak, netspeak, а для комунікативного середовища його функціонування – Computer Mediated Communication (CMC), тобто комп'ютерно-опосередкована комунікація [8].

Сьогодні також можна говорити про появу Інтернет-дискурсу як складової комп'ютерно-опосередкованої комунікації. Перш ніж розпочати аналіз електронного дискурсу, необхідно визначитися з поняттям "дискурс". Цей термін використовують гуманітарні науки (лінгвістика, соціальна семіотика, політологія, соціологія, психологія), предмет яких безпосередньо або опосередковано передбачає вивчення функціонування мови. Цей термін має різні тлумачення. Спроби дати визначення поняттю "дискурс" робили Е. Бенвеніст, І. Гальперин, Т.А. ван Дейк, Ж. Деррида, І. Клименко, Ю. Кристева, Ю. Степанов, М. Фуко, З. Харрис. Науковці єдині в тому, що дискурс існує перш за все і головним чином у текстах, але таких, за якими постає специфіка лексикону, особливі правила слововживання й перевага синтаксичних структур, тобто специфічний світ [1].

Аналіз сучасної наукової літератури дав змогу І. Клименко зробити висновок про організацію дискурсу, який є інтерактивним явищем, а в змістовому відношенні – використанням мови в соціальному контексті, тобто дискурс є діалогічним за своєю суттю [4, с. 183]. Т.А. ван Дейк зазначав, що "дискурс" у широкому розумінні є складним поєднанням мовної форми, значення та дії, яку можна найкраще охарактеризувати через поняття комунікативної події чи комунікативного акту. Адресант і адресат, їх особистісна й соціальна характеристики, інші аспекти соціальної ситуації стосуються цієї події [3]. На наш погляд, більш влучним є визначення, надане деякими вченими, які вважають дискурс "мовою у використанні" (language-in-use).

Як уже було відзначено, у зв'язку з інтенсивним упровадженням у життя суспільства комп'ютера та Інтернету формується особливий вид дискурсу – Інтернет-дискурс, або електронний дискурс (E-discourse). Електронний дискурс визначається як мова, "що використовується для спілкування в кібер-просторі, уявному просторі, створеному Інтернетом, у якому люди взаємодіють і формують соціальні відносини" [9, с. 106]. Мова Інтернету, її характеристики та особливості функціонування привертають велику увагу вітчизняних і зарубіжних мовознавців. Вивчаються властивості мови Інтернету як специфічного засобу комунікації; прогнозуються можливості впливу Інтернет-лексики на стандартну мову (Є. Горошко, Д. Кристал); описується мова спілкування в Інтернеті неформального ("чати") та формального ("конференції") характеру (М. Бергельсон, Є. Галичкина, Л. Капанадзе, С. Херринг).

На лінгвістичні форми мови Інтернету, безумовно, впливають такі фактори, як фізичне обмеження техніки – найбільш відчутним є те, що

“спілкування” відбувається за допомогою стандартної клавіатури. Також існують важливі соціальні фактори, наприклад, комп’ютерний жаргон розробників комп’ютерних технологій, швидкість спілкування та його неофіційність. Мова Інтернету ґрунтується на творчій типології, багато традиційних правил граматики або стилістики часто порушуються.

Серед російських лінгвістів, які спробували зробити глибокий теоретичний аналіз та описати конструктивні ознаки електронного дискурсу, першою була Є. Галичкина. Вона виділила такі ознаки електронного дискурсу: 1) електронний сигнал як канал спілкування; 2) віртуальність; 3) дистантність, тобто роздільність у просторі та часі; 4) опосередкованість (відбувається за допомогою технічних засобів); 5) високий ступінь прозорості (тексти можуть бути об’єднані всередині інших текстів або мати посилання на інші тексти); 6) наявність гіпертексту; 7) креолізованість комп’ютерних текстів; 8) статусна рівноправність учасників; 9) передача емоцій, міміки, почуттів за допомогою “смайликів”; 10) комбінація різних типів дискурсу; 11) специфічна комп’ютерна етика [2].

Важливою характеристикою електронного дискурсу є розмаїття його жанрів. Так, професор Д. Кристал вирізняє чотири жанри, або основні ситуації використання Інтернету: електронна пошта, синхронні та асинхронні чати, включаючи електронну дошку оголошень (bulletin board system), “віртуальні світи” (MUDs), Всесвітня павутина. Кожна із чотирьох ситуацій використання Інтернету має власні мовні особливості. Дослідник характеризує сутність цього виду комунікації формулою “усна форма мови + письмова форма мови + ознаки, опосередковані комп’ютером” [6].

Близько до цієї проблематики підходять дослідження Н. Ахренової, яка розглядає мовні характеристики електронного дискурсу. За даними дослідниці, відмінною рисою Інтернет-лексики є поєднання різностильових елементів, включення розмовних слів та оборотів, використання фразеологізмів, конотативних слів і словосполучень, які відображають непряму оцінку описуваного явища. Лексика Інтернету має риси як письмового, так і усного різновидів мови; зберігає окремі риси професійно технічного жаргону; активно використовує загальновживану лексику й формується за принципами формування неформальної лексики. Н. Ахренова детально вивчила ті порушення норм письмової мови, які відбуваються на всіх її рівнях:

– *на лексичному рівні* використовуються сленгові вирази (наприклад, go offline – поспілкуватися віч-на-віч, drill down – обговорити в деталях). Вживається велика кількість абревіатур та акронімів, при цьому абревіації підлягають не тільки слова або словосполучення, а й цілі речення. Наприклад, ICWUM (I see what you mean), AWHFY (Are we having fun yet?), GMTA (Great minds think alike). “Народжуються” й активно функціонують комп’ютерні абревіатури: цифрові (GR8, T2UL), звукові (cu, r), клавіатурні (sk%l, ki$$);

– *словотворення* мови Інтернету хоча й підлягає прийнятим моделям (афіксація, словоскладання, конверсія, абревіація), але відрізняється

тим, що афікси додаються до слів, які в нормативній мові не приймають таких афіксів, таким чином створюючи своєрідну гру слів, яка відтворює іронічний відтінок, легкість сприйняття, розуміння Інтернету без боязні та недовіри;

– *на рівні пунктуації* наявною є тенденція до аграматизму – відхилення від пунктуаційних норм літературної мови. Дуже широко використовуються символи, які не є частиною традиційної пунктуації, наприклад, #. Для надання спілкуванню більшої емоційності розроблена семіотична система – емотикони, або смайлики: (;-) – підморгував; :~-(– плачу; :-o – вражений. Великі літери використовуються для імітації крику (I SAID NO), інтервали між буквами – для означення "ясно та зрозуміло" (W H Y N O T, w h y n o t), виділення зірками – для емфази (the *real* answer) [1].

Поділяючи думку дослідниці, робимо висновок, що мова Інтернету, поєднуючи ознаки письмової та усної мови, має свої властивості, які роблять її третім засобом комунікації.

Інтернет революціонізував не тільки наукову, соціальну, а й освітню сферу суспільства. Завдяки його використанню зараз можливе "спілкування без кордонів" з одногрупниками, дослідниками-однодумцями, викладачами та експертами; робота над сумісними проектами, співавторство та розробка текстів; створення нових освітніх інструментів, пошук нових шляхів сприйняття історії та культури; збір дослідницьких даних і ресурсів.

Великий потенціал використання КОК, зокрема Інтернету, широко визнається у викладанні мов. Особливо ефективним він є у викладанні англійської мови як другої або іноземної мови, де Інтернет розглядається як єдина можливість створити автентичну мовну практику. Поряд із цим особливості новаторської мови Інтернету, які являють собою значне відхилення від нормативної мови, можуть створювати такі комунікаційні перешкоди, як відсутність порозуміння, виключення зі спілкування, "спалахування". Переконані, що якщо комп'ютерно-опосередкована комунікація використовується у викладанні англійської мови, основні поняття, пов'язані з КОК, слід вивчати на заняттях з іноземної мови. Сьогодні все більше студентів "світовими" мандрівниками, просто залишаючись вдома і спілкуючись завдяки Інтернету, використовуючи електронний дискурс. Одним зі шляхів спрямувати інтерес та ентузіазм студентів "у потрібне русло", на думку А. Муніанді, є спроба створити значущі за змістом завдання для підвищення та вдосконалення їх комунікаційних стратегій [7]. І. Авер'янова, розглядаючи схоже коло питань, зазначає, що, крім загальних вказівок щодо відповідного користування Інтернетом та ознайомлення з етичними нормами електронної комунікації, викладачам англійської необхідно роз'ясняти студентам як лінгвістичні умовності електронного дискурсу, так і комунікативні наслідки їх правильного або неправильного [5].

Висновки. Людина, яка прагне освоїти Інтернет, має спочатку засвоїти його основні поняття, до яких, насамперед, належить електронний дискурс. Більше того, цілком погоджуємося з І. Авер'яновою в тому, що "якщо формування всебічної мовленнєвої компетенції є метою навчання іно-

земних мов, тоді електронний дискурс як один з аспектів цієї компетенції також має бути предметом викладання в рамках вивчення іноземних мов" [5, с. 35].

Література

1. Ахренова Н.А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление : дис. на соискание ученой степени д-ра филол. наук : 10.02.19 / Н.А. Ахренова. – М., 2009. – 365 с.
2. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках : дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : 10.02.19 / Е.Н. Галичкина. – Астрахань, 2001. – 258 с.
3. Дейк ван Т.А. Стратегии понимания святого текста : пер. с англ. / Т.А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 153–211.
4. Клименко І. Теоретичні засади лінгвістичного аналізу політичного дискурсу / І. Клименко // Лінгвістичні студії. Проблеми лінгвістики тексту, дискурсології, дискурс-аналізу. – Луганськ : ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2009. – Вип. 19. – С. 182–186.
5. Averianova I. Linguistic Netiquette as Viewed from the EFL Classroom in Journal of Language, Culture and Communication retrieved from nucba.sampleple.net/themes/s_ cic@cic@nucba/pdf/njlcc082/ 03IRINAE.pdf.
6. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 272 p.
7. Muniandy A. Electronic-discourse (E-discourse): Spoken,written or a new hybrid? In Prospect Vol. 17, No. 3 December 2002. – 45-68 p.
8. Thurlow C., Lenge L. Computer Mediated Communication: SOCIAL interaction and the internet. London: Sage Publications Ltd, 2004. – 256 p.
9. Yates S. English in cyberspace. In S.Goodman and D. Graddol (eds). Redesigning English: New texts, new identities. London: Routledge, 2001. – 250 p.

УЧИТЕЛЬ І.Б.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

В умовах інформаційного суспільства важливим завданням вищої школи є формування здатності майбутнього фахівця до професійної самореалізації, створення умов для вироблення в майбутніх педагогів "стратегій самонавчання і самоосвіти як невід'ємної частини майбутньої професійної діяльності" [5]. Виконання цього завдання пов'язане з практично-діяльністною орієнтацією дисциплін психолого-педагогічного циклу, з пошуком новітніх засобів і технологій організації самостійної роботи студентів. Застосування інформаційних технологій у процесі підготовки майбутнього педагога професійного навчання створює умови для розвитку творчих здібностей студента, формування вмінь орієнтування в інформаційному середовищі, самоорганізації та самоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що підготовку фахівця нової формації науковці (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Темербєкова) пов'язують з реалізацією в освітньому процесі андрагогічних принципів, таких як: самостійне навчання, індивідуалізація навчання, кооперативна діяльність, опора на життєвий досвід, контекстність навчання,

свобода вибору цілей, засобів, форм та місця навчання, розвиток освітніх потреб, усвідомлення своїх дій і ролі самоорганізації в процесі навчання. Упровадження інформаційних технологій навчання в практику підготовки фахівця вчені (В. Андрущенко, І. Дичківська, І. Зязюн, В. Кремень, С. Ніколаєнко та ін.) розглядають як головну умову реалізації завдань інноваційної освіти. Для підготовки педагогів інформаційні технології містять значні ресурси: вони являють собою засіб навчання, інструмент самопізнання та пізнання навколишньої дійсності; засіб формування інформаційної, міжкультурної, коммунікаційної компетенцій майбутнього фахівця; інструмент педагогічної самоорганізації. Л. Сергеєва, J. Barson, J. Frommer, M. Schwartz, H. Harley, R. Stout визначають можливості використання електронної пошти як засобу формування професійних компетенцій педагога, розвитку його здатності до самоосвіти. Попри численні психолого-педагогічні дослідження можливостей використання інформаційних технологій для підвищення ефективності підготовки педагога, існуюча система підготовки майбутніх педагогів професійного навчання потребує вдосконалення. Аналіз сучасної практики підготовки педагогів професійного навчання показує наявність суперечності між зростанням суспільних вимог щодо професійної компетентності педагога професійного навчання як складової педагогічної майстерності та переважно традиційними методами професійної підготовки фахівців.

Метою статті є теоретичне обґрунтування застосування мультимедійних засобів навчання в організації самостійної роботи студента для формування педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання. Досягнення мети потребує розв’язання таких завдань:

– проведення теоретичного аналізу сучасної практики формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами мультимедіа;

– визначення педагогічних умов для формування педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання.

Для набуття професійних умінь та навичок педагога велике значення має досвід самостійної, творчої дослідної діяльності, який дає змогу майбутньому фахівцю визначати власну професійну позицію у вирішенні практичних питань.

Процес професійної підготовки педагога професійного навчання нової формації потребує індивідуалізації процесу навчання, умови для якої створюються завдяки використанню мультимедійних засобів навчання в самостійній роботі студентів.

Так, в Україні потужний потенціал у формуванні майстерності педагогічних кадрів мультимедійними засобами надає Програма Intel “Шлях до успіху”. Програма покликана допомогти вчителям та студентам педагогічних ВНЗ опанувати ефективні педагогічні й інформаційні технології, розширити їх використання під час організації самостійної проектно-дослідної діяльності учнів [1].

Курс Intel® складається з очної версії, дистанційного курсу навчання, тематичних міні-тренінгів (серії коротких мультимедійних курсів для

самостійного навчання методу проектів, що навчає співпраці, критичного мислення, самостійного опанування методів) та майстер-класів. Практична орієнтованість навчання забезпечується онлайн-ресурсами програми, побудовою курсу навколо розробки, оцінювання, методичних рекомендацій, прикладів найбільш вдалих проектів з предметів. Дистанційний курс дає змогу студентам – майбутнім педагогам – самостійно планувати графік власних занять.

Оволодіння технологіями та методами навчання як складовими педагогічної майстерності відбувається при вивченні курсів, які пропонує Програма. Наприклад, метою курсу "Метод проектів" є ознайомлення слухачів з проектним методом навчання, научіння застосуванню його в власній діяльності. Для підтримки пізнавальної активності та емоційної забарвленості знань у процесі навчання використовують анімованих викладачів, інтуїтивно – зрозумілий інтерфейс курсу, багатогранний зміст, інтерактивні вправи.

Широкі можливості для дискусій надає вебінар (від англ. "webinar", скор. від "web-based seminar") – онлайн-семінар, що організований за допомогою web-технологій у режимі прямої трансляції. Зв'язок між учасниками та тренерами підтримується через Інтернет після входження на сторінку інтерактивного класу (кімнати вебінар). Учасники мають змогу чути й бачити тренера, ставити запитання в чаті й через голосовий зв'язок. "На екрані можуть транслюватися презентації, інтернет-посилання, ведучий може використовувати інструменти віртуальної білої дошки, проводити опитування в режимі реального часу, учасники можуть працювати в групах та ін. Після завершення заходу залишається запис, який також можна використовувати в цілях навчання" [1].

У рамках програми "Навчання для майбутнього" на платформі Adobe Connect Pro проводять регіональні, міжрегіональні та всеукраїнські вебінари. Тематика вебінару пов'язується з проектною діяльністю, веб 2.0 в освіті, оцінюванням, що формує, мережевою педагогікою, основними учасниками вебінару є координатори та слухачі/випускники програми. За програмою, що складається з 12 модулів, планується організація праці вчителя над навчальним проектом, в якому особлива увага приділяється пізнавальним інтересам та потребам учнів, які проводять власні дослідження в рамках розробленого проекту. У процесі виконання завдань проекту вчитель оволодіває проектно-дослідницькою методикою, роботою з мультимедіа та Інтернет-ресурсами, розробляє власні проекти з використанням інформаційних технологій, створенням презентацій, публікацій та web-сторінок. Створюються умови для інтеграції комп'ютерних технологій і шкільної практики, у результаті проходження міні-тренінгу вчитель розробляє портфоліо навчального проекту, готове до застосування. Значні ресурси містить дистанційний курс за Програмою Intel "Навчання для майбутнього" для педагогічних ВНЗ. У процесі навчання педагоги, спілкуючись із професійною спільнотою, мають можливість навчатись за очною версією та дистанційно, розробляти власні проекти, опанувати систему їх оцінювання, набути навичок роботи з онлайн-ресурсами програми. Модульний принцип організації дає змогу гнучко коректувати зміст курсу:

Модуль 1: Метод проектів. Портфоліо навчального проекту.
Модуль 3: Пошук ресурсів для портфоліо проекту.
Модуль 5: Створення учнівської публікації.
Модуль 7: Створення дидактичних матеріалів для учнів (MS Word).
Модуль 9: Створення методичних матеріалів для вчителя.
Модуль 11: Компонування Портфоліо навчального проекту.
Модуль 2: План навчального проекту.
Модуль 4: Створення учнівських мультимедійних презентацій.
Модуль 6: Створення прикладу учнівського веб-сайту.
Модуль 8: Створення дидактичних матеріалів для учнів (Excel).
Модуль 10: Плануємо, як організувати роботу над проектом.
Модуль 12: Демонстрація портфоліо проекту.

У контексті проблеми формування педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання становить інтерес викладання значної частини навчального матеріалу у формі курсів за вибором. За допомогою мультимедійних засобів створюються умови для формування комунікативних компетенцій засобами педагогічного спілкування з науковою спільнотою, використання найсучасніших ресурсів для проведення спільних досліджень.

Важливим ресурсом формування інформаційної компетентності майбутнього педагога як складової педагогічної майстерності є користування електронними бібліотеками, розробленими для проекту, що надає ресурси для спільного планування, обміну досвідом, ведення мережевих проектів.

У процесі виконання самостійної роботи з дисциплін психолого-педагогічного циклу користування інформацією освітніх веб-сайтів та освітніх порталів створює можливості для ознайомлення майбутніх педагогів з каталогами освітніх ресурсів, новинами освіти, з методичними розробками, навчальними програмами, бібліотеками та рефератами. На серверах майбутній педагог може одержати докладну інформацію про системи освіти найбільш розвинутих країн, ознайомитися з періодикою, виставками, матеріалами конференцій.

Педагог професійної освіти нової формації – це фахівець із широким світоглядом. Освітні портали надають студентам, педагогам, науковцям інформацію щодо подій в освіті; офіційні веб-сторінки дають змогу майбутньому педагогу бути в центрі освітянських подій в Україні, що сприяє формуванню світогляду та професійної культури фахівця.

Звернення майбутнього педагога до російських освітніх веб-сайтів наукових установ системи освіти дає змогу отримати методичну підтримку, інформацію про нові педагогічні технології, пов’язані з інформаційними технологіями, використанням Інтернету у викладанні різних дисциплін [2; 4].

Необхідність забезпечення конкурентоспроможності й професійної мобільності потребує від майбутнього педагога володіння іноземними мовами. Звернення студента-педагога до серверу Першої української комп’ютерної дидактичної лабораторії надає ресурси для дистанційного навчання педагога комп’ютерним технологіям та англійській мові [3].

Висновки. Отже, застосування мультимедійних засобів навчання (матеріалів освітніх порталів, участі студентів в освітніх Інтернет-проектах, міні-тренінгах, вебінарах, педагогічних форумах) для організації самостійної роботи студентів з психолого-педагогічних дисциплін дає змогу створити умови для формування професійних компетенцій майбутнього педагога професійного навчання як складової його педагогічної майстерності.

Література

1. Сайт компанії Intel [Електронний ресурс] // Ініціативи Intel® в освіті. – Режим доступу: http://www.intel.com/cd/corporate/education/EMEA/UKR/395545.htm.
2. Сайт Інституту загальної середньої освіти Російської Академії Освіти (ИОСО РАО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ioso.ru.
3. Сервер Першої української комп'ютерної дидактичної лабораторії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dlab.kiev.ua.
4. Сайт "Відкриття" Сибірського центру інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.open.websib.ru.
5. Темербекова А.А. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога с помощью информационно-коммуникационных технологий в обучении [Электронный ресурс] / А.А. Темербекова // Новые информационные технологии в образовании. – 2005. – № 3. – Режим доступа: http://e-lib.gasu.ru/konf/nit/archiv/2005/3/2.html.

ФАДЄЄВА Т.Ю.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ

Освіта країни визначає своїм завданням виховання особистості, здатної реалізувати себе в соціумі на засадах морально-духовних принципів і норм. Проблеми виховання морально-духовних цінностей у школярів – одна з фундаментальних проблем етики, філософії, педагогіки та психології. Зміст, форми й методи виховання морально-духовних цінностей учнів звичайно змінюються залежно від вікових та індивідуальних особливостей дітей. У роки дитинства духовне життя людини має своїм найважливішим джерелом світ речей, дитина дорослішає та філософствує, починає мислити суспільно-політичними моральними поняттями, перед нею відкривається "світ ідей".

Морально-духовне виховання є одним з невід'ємних напрямів виховної роботи. Вихованість має велике значення. Сучасний стан рівня вихованості є дуже низьким, батьки та вчителі приділяють мало уваги дітям, їх моральному та духовному вихованню. Результат впливає на життєвий рівень учнів, виникає дефіцит культури і, як наслідок, руйнування моралі. Уся система виховання потребує докорінного вдосконалення.

Особливості процесу формування морально-духовних цінностей розглядаються й аналізуються в працях педагогів. В.О. Сухомлинський, М.І. Слєпухов, Г.В. Корнетов, Ш.А. Грош та інші автори розглядають процес формування морально-духовних цінностей на засадах гуманістичного виховання. Виховання морально-духовного начала в людині, яке становить джерело благотворного впливу на інших, створює навколо добре поле, поширює здоровий вплив.

Мета статті – розглянути особливості формування моральної поведінки учнів, головні засади формування морально-духовних цінностей на різних етапах розвитку, загальні принципи та надати рекомендації вихователям.

Серцевиною освіти й виховання є морально-духовне виховання, триєдиним завданням якого є виховання високої морально-духовної свідомості, високих морально-духовних почуттів і позитивного досвіду поведінки.

Морально-духовні почуття і досвід моральної поведінки формуються на основі знань про морально-духовні цінності. Духовне багатство особистості характеризується не тільки її знаннями, уміннями й навичками. Важливими ознаками духовності й моральності особистості є також її погляди, переконання, світосприймання й світогляд, її спрямованість, вольові якості, духовні потреби, інтереси. Властивості формуються у процесі виховання морально-духовної свідомості. Завдання полягає не тільки в тому, щоб людина оволоділа достовірними знаннями про добро і зло, про моральні цінності. Завдання полягає в тому, щоб знання стали її переконаннями, щоб вона внутрішньо засуджувала зло в усіх його проявах і прагнула творити добро людям [3, с. 103].

Майстерність і мистецтво морального виховання особистості полягають у тому, щоб моральні цінності розкривалися перед юними серцями в яскравих образах, які захоплюють думку і хвилюють душу, пробуджують прагнення до ідеалу [3, с. 121]. Діти відрізняються одне від одного темпераментом, характером, здібностями, інтересами, нахилами, тому в процесі морального виховання необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів. Цілісний процес розвитку особистості спрямований на формування громадянських поглядів, переконань, почуттів, поведінки, єдності слова і діла. Важливим елементом формування культури особистості є засвоєння вимог, правил, норм поведінки, в яких розкривається азбука моральної культури.

У багатьох сучасних школах забувають про виховання елементарної моральної культури. Процес морального вдосконалення особистості В.О. Сухомлинський розглядає крізь призму гуманності, чуйності до людини. Елементарна непорядність – це насіння безідейності, пустоти душі.

Цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість та поведінку людей формує в них моральні якості відповідно до ідеалів та принципів моралі. Моральне виховання має здійснюватися під впливом різноманітних факторів та умов. Організована виховна діяльність вступає у взаємодію з впливом на особистість інших факторів, і перш за все – соціального середовища. Вихователю потрібно узгоджувати діяльність з позитивним впливом навколишнього середовища, для того щоб процес формування й розвитку особистості здійснювався успішно. У протилежному випадку ефективність морального розвитку особистості знижуються. Моральне добро – окремий випадок добра, взятого в цілому, це відображення цінностей суспільної свідомості у свідомості окремої людини, формування в неї системи моральних переконань та ідеалів [1, с. 7]. Спочатку моральне добро являє

собою систему суспільних вимог, сукупність правил, отриманих від батьків, вихователів, суспільства, правил, які є обов'язком перед людьми, рідними, шкільним колективом. Зі зростанням самосвідомості особистості поглиблюється її розуміння морального добра. Один з основних елементів морального добра – відповідальність особистості, що виростає з усвідомлення людиною суспільного середовища, перетворення його у внутрішній стимул поведінки. Під час керування прагненням реалізувати в дії своє розуміння морального добра, учень обирає такі вчинки, які приносять користь суспільству, ближнім людям. Добро і зло – основні поняття моральності, вони відомі всім з раннього дитинства, коли дитина пізнає, що таке добре і що таке погано [2, с. 24].

Джерела моральної поведінки дитини починаються з уміння дотримуватися її на основі розуміння і врахування емоційного стану іншої людини. Єдиний шлях до такого розуміння – власні переживання, самовідчуття емоційних реакцій, їх узагальнення. Для ефективного морального виховання дитина має набути досить різноманітний досвід самовідчуття власних переживань – приємних і неприємних.

Результатом процесу морального-духовного виховання є сформованість у вихованця сукупності вчинків, моральних дій, характеризуються усвідомленістю суспільно значущих мотивів. Витоки особистісних вчинків пов'язані із зіткненням розвинутих форм поведінки, з якими дитина зустрічається в житті, з примітивними формами, що характеризують її власну поведінку. Вихованця треба вчити систематично сприймати й аналізувати результати власних і чужих вчинків. Системність допомагає усвідомлювати моральні норми, сприяє формуванню здатності передбачати згадані результати і позитивно позначається як на виробленні навичок поведінки, так і на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань. Для інтенсифікації процесу розуміння вихованця вчителю необхідно володіти здатністю сприймати й адекватно психологічно інтерпретувати поведінку дитини в момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначити причини, які ці зміни викликають. Необхідно використовувати широкий набір оцінних критеріїв. Вихователю потрібно володіти вмінням постійно усвідомлювати й правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованці, володіти глибокими знаннями про типові помилки типу "стереотипізації", "нав'язуванням суб'єктивного бачення", які нерідко допускаються педагогами при оцінюванні зовнішнього і внутрішнього світу вихованців. Вихователь повинен уникати догматизму при оцінюванні поведінки дітей, виявляти вміння абстрагуватися від упередженості при пізнанні вихованця, нав'язаної іншими людьми, заради індивідуально неповторної своєрідності цієї особистості.

У морально-духовному вихованні необхідно посилювати роль методу переконування. Переконувати дітей слід не тільки яскравими, переконливими фактами, а й логікою доказів. Необхідно керуватися принципами детермінізму, науковості, доступності, системності, послідовності, наочності, свідомості, зворотного зв'язку. Важливим засобом логіки доказів є ви-

явлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами. Тому в морально-духовному вихованні не можна обмежуватися простою констатацією фактів, а треба підводити учнів до самостійного пошуку їх причини. Завдання педагога полягає в тому, щоб спонукати вихованців до самовиховання, адже ефективність виховання зростає, якщо вихованець усвідомлює необхідність самовиховання й активно займається самовдосконаленням.

Самовиховання культури, дисципліни, волі й думки, щоденний самоконтроль, вироблення характеру, керування емоціями – усе це дитина може й повинна під наглядом дорослого робити сама, дедалі глибше пізнаючи й опановуючи себе. Але подібне можливе лише за умови розвинутості душі, чутливості до навколишніх людських впливів, перш за все до доброго слова, поради, лагідного чи суворого погляду. Самовиховання й любов – тісно пов'язані явища. Симпатія, інтерес дають напрям думкам та почуттям. Сердечне ставлення до оточення штовхає до дій, які приносять задоволення рідним, близьким, знайомим. Постійне зіставлення, рівняння на позитивні приклади – невід'ємна умова самовиховання. Вона шліфується, вдосконалюється під час щоденних дієвих відносин з оточенням, у повазі до їхніх потреб, у виховних зусиллях до молодших, у піклуванні про інтереси тих, ким опікуються. Тільки так формується стала моральна суть у конституції моральної свідомості. На все життя вона повинна дати потужний духовний заряд небайдужості до добра і зла, забезпечити здібність правильного орієнтування у складних життєвих колізіях. У вихованні позитивної особистості виокремлюємо виховання такого сталого, непоборного морального начала, завдяки якому людина сама стає джерелом благотворного впливу на інших – вона створює навколо себе добре поле, випромінює здоровий вплив і, спонукаючи своїм прикладом інших, водночас зміцнює ще більше й у собі самому власну моральну суть.

Важливість самовиховання полягає в тому, що, пізнаючи ширше й глибше навколишній світ, вихованець разом з тим усе більше пізнає й самого себе, оцінює свій потенціал у різних аспектах життєдіяльності, перевіряє міцність своїх переконань, зіставляє вчинки, поведінку, самоствердджується. А стимулом як самопізнання, так і самоствердження є ідеал, що викликає захоплення, подив, що надихає дітей.

Немає однакових дітей, тому й сили, потрібні для розумової праці, в них різні. Неприпустимо забувати, що навіть найкраща програма з будь-якого предмета – це лише певний рівень, певне коло знань. Вчителеві потрібно забезпечити усвідомлення учнями власного інтелектуального зростання, сформувати у них, навіть у найслабших, переконаність у своїх здібностях, можливостях, щоб мислення дитини поступово забарвлювалося почуттям життєрадісної упевненості.

Висновки. Одним із першочергових завдань сучасної педагогічної науки й практики є посилення уваги до спеціальних досліджень, присвячених проблемам виховання моральності та духовності у підростаючих поколінь. Гостра соціальна необхідність розробки сучасної концепції морально-духовного розвитку особистості зумовлюється фундаментальними

змінами в змісті та структурі соціокультурного буття, переоцінкою цінностей, що намічається поворотом суспільства до цивілізованого світу. По суті справи переосмисленню піддається методологічна парадигма педагогічної теорії і практики формування духовності. Концептуальні засади морально-духовного розвитку особистості в навчальних закладах нового типу потребують відмови від звичних стереотипів.

У державі триває процес переосмислення життя, формується нове педагогічне бачення освіти, навчання та виховання спрямовуються на утвердження нової системи духовних цінностей, серед яких найвищою є Людина. Зазначені процеси та зміни в житті суспільства тісно пов'язані з реформуванням освіти, яке проводиться в Україні на державному рівні, спонукає педагогічних працівників до пошуку й реалізації нових педагогічних технологій, ефективного впровадження їх у навчально-виховний процес. Духовна культура особистості базується на ідеї єдності, цілісності сучасного світу, єдності природного, соціального й духовного середовища проживання людини, історико-культурних традиціях.

Метою є підготовка майбутньої генерації інтелігенції, управлінської еліти, формування творчої особистості, вільної, відповідальної перед собою й суспільством та здатної жити в умовах середовища, педагога. Духовність ми маємо визначати як гармонійну єдність морального, естетичного, інтелектуального й емоційного компонентів розвитку особистості. З цією метою має проводитися пошук методичних прийомів, які б дали учням змогу оволодіти практичними навичками.

Вчителю необхідно враховувати індивідуальний підхід до школярів у процесі навчання й виховання, уявляти живу людину – учня, що сприймає цей світ не тільки розумом, думками, а й почуттями. Важливо, щоб і духовне життя самого вчителя було багатим і насиченим, аби він міг здійснити на уроці органічний перехід від елементарних знань до переднього краю науки, культури і техніки. Основним завданням учителя є розкриття творчих здібностей, обдарувань, талантів усіх без винятку вихованців, їхній усебічний, гармонійний розвиток. Необхідно знайти в кожному учневі найсильнішу його сторону, відкрити в ньому "золоту жилку", всі вчителі повинні бути людьми, пристрасно закоханими в свою працю, що вміють запалити вогник такої любові у своїх вихованців [3, с. 89].

Майстерність учителя полягає в тому, щоб пізнати індивідуальні особливості кожного учня. На жаль, на практиці індивідуальний підхід інколи розуміється надто вузько, однобічно, а окремі вчителі навіть намагаються пристосуватися до певних індивідуальних особливостей дитини, поверхово ставляться до їх вивчення. Це спричинює помилкові висновки про її здібності й нахили, неправильне оцінювання потенційних сил і можливостей. Глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів показує, що особливості постійно змінюються залежно від умов і оточення. Педагог, який хоче зробити навчальне життя своїх вихованців більш цікавим, легшим та результативним, має глибоко ознайомитись з методичними прийомами виховання та навчання, розкривати творчі здібності вихованців, спонукати до самовиховання та вдосконалення особистості.

Література

1. Караковский В. Общечеловеческие ценности – основа учебно-воспитательного процесса / В. Караковский // Воспитание школьников. – 1993. – № 4. – С. 2–8.
2. Сухомлинська В.О. Сучасні цінності у вихованні / В.О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24–27.
3. Сухомлинський В.О. Вибр. тв. : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 121 с.

ФАСТ О.Л.

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Сучасне суспільство стає більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток особистості декларується головною передумовою соціально-економічного прогресу. Академік В. Кремінь наголошує, “Ось чому найпріоритетнішими сферами у XXI ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини” [1].

У контексті компетентнісного підходу до професійної освіти майбутніх спеціалістів та її особистісної зорієнтованості розробка проблеми самоефективності актуальна і своєчасна. Адже сьогодні, як ніколи, суспільство потребує високоефективних громадян, здатних правильно оцінити і результати своєї діяльності (у тому числі професійної), і власні можливості. Суб’єктивне ставлення до діяльності, яка виконується, реалізується у зверненості людини до внутрішніх резервів, потенціалів розвитку, можливостей вибору засобів дій і побудови певної стратегії не лише діяльності, поведінки, а й життя в цілому. А це, в кінцевому рахунку, зумовлено самоефективністю особистості [2, с. 14].

Педагогічну самоефективність учителя початкових класів розглядаємо як професійно значущу метаякість, яка полягає в переконаності педагога у наявності в нього професійної компетентності та впевненості, що в ситуаціях професійної діяльності йому вдасться ефективно її застосувати для успішного досягнення цілей навчально-виховного процесу.

Професійна компетентність учителя початкових класів включає вміння вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації, створювати авторські навчальні програми, запроваджувати інноваційні педагогічні технології. Водночас творчий підхід до розв’язання нестандартних педагогічних завдань можливий лише за умови свідомого оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з методологією і логікою наукового дослідження. Тому одним із важливих аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоефективної педагогічної діяльності є розвиток науково-дослідної творчості студентів.

Проблемам підготовки педагогів до науково-дослідної, творчо пошукової роботи присвятили свої праці відомі педагоги, зокрема В. Загвязинський, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін. Науково-

дослідна робота як елемент підготовки майбутніх учителів стала предметом досліджень А. Андреєва, В. Борисова, І. Каташинської, Г. Кіт, Г. Ковак, Л. Коржової, О. Приходько та ін. Значна увага приділена вивченню взаємозв'язку навчальної і науково-дослідної роботи (І. Іващенко), раціональному управлінню науковою роботою студентів (Д. Цхакай), досвіду організації наукової творчості студентів у вищих закладах освіти (Л. Квіткіна, О. Овакімян) тощо.

Мета статті – розкрити особливості процесу формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів засобами науково-дослідної роботи, що конкретизовано в таких завданнях:

1) обґрунтувати роль науково-дослідної діяльності студентів у розвитку їх педагогічної самоефективності;

2) висвітлити практичний досвід діяльності студентського науково-педагогічного товариства педагогічного коледжу в контексті формування педагогічної самоефективності майбутніх спеціалістів початкової ланки освіти.

Учительська професія за своїм змістом, функціональною спрямованістю вимагає від особистості щоденної творчої діяльності, наукових пошуків у розв'язанні професійних завдань. Усе вищезазначене актуалізує проблему організації науково-дослідної роботи студентів педагогічних ВНЗ у контексті формування їх педагогічної самоефективності. Практична реалізація цієї мети здійснювалася шляхом організації функціонування студентського науково-педагогічного товариства "Гаудеамус" (далі – СНПТ "Гаудеамус") у Луцькому педагогічному коледжі.

Діяльність СНПТ "Гаудеамус" ґрунтується на концепції професійно-педагогічної спрямованості науково-дослідної роботи студентів. Це передбачає у процесі професійної підготовки в педагогічному коледжі врахування специфіки майбутньої діяльності випускників ВНЗ. Тому важливим завданням було формування дослідницьких вмінь саме у вчителя початкових класів, розуміючи під цими вміннями практичні здатності та навички з наукових позицій проводити пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі.

Такий підхід дав нам змогу забезпечити інтегративність професійно-освітньої діяльності майбутніх педагогів. Оскільки зміст занять СНПТ за теоретичним вектором визначався за принципом взаємодоповнення змісту низки фахових дисциплін (педагогіки, дидактики, теорії виховання, історії педагогіки, психології тощо). Особливо важливе значення в розвитку професійної самоефективності майбутніх учителів початкових класів мали заняття наукового товариства, на яких розглядалися питання, пов'язані із теорією та методикою організації науково-педагогічних досліджень. Адже навчальним планом педагогічного коледжу вивчення основ НПД передбачено лише на останньому (четвертому) році навчання, що значно обмежує можливість студентів здійснювати ефективну наукову-дослідну діяльність протягом попередніх курсів. Таким чином, участь у роботі наукового това-

риства сприяла формуванню когнітивно-діяльнісного компонента педагогічної самоефективності студентів.

Варто зазначити, що провідним методом організації професійної самоосвітньої діяльності студентів під час занять у СНПТ стала робота майбутніх педагогів над *індивідуальним електронним науково-педагогічним портфоліо* (далі – ІЕНПП), яке на різних етапах роботи набувало вигляду робочого зошита, творчого щоденника, інноваційної майстерні, науково-інноваційної лабораторії.

Систематична робота над створенням індивідуального науково-педагогічного портфоліо давала студенту можливість наочно спостерігати якісні зміни у формуванні особистого педагогічного досвіду в процесі опанування теорії та технології здійснення науково-педагогічних досліджень, спочатку теоретичних, а згодом і прикладних. За словами Д. Майєра, портфоліо – це цілеспрямована колекція робіт суб'єкта, яка демонструє його зусилля, прогрес, досягнення в одній чи більше галузях.

Виходячи зі змісту рефлексивного компонента педагогічної самоефективності майбутніх педагогів, слід підкреслити, що портфоліо є методом "аутентичного оцінювання". Його головна перевага полягає в тому, що, будучи багатофункціональним інструментом як оцінювання, так і самооцінки власних досягнень, портфоліо дає студенту змогу перемістити акцент із зовнішньої експертизи і контролю на самоконтроль і проектування своєї професійної траєкторії, яка матиме довготривалий характер і реалізовуватиме сучасну ідеологію освіти протягом усього життя. У нашому дослідженні портфоліо реалізовувало ідею "пожиттєвого" (longlife education) навчання, яке відповідає сучасним інноваційним тенденціям. Технологія портфоліо забезпечувала наступність етапів професійного становлення учителя початкових класів, сприяла корекції освітньої та кар'єрної траєкторій і стала наочним інструментом професійного становлення і самовдосконалення студента.

Портфоліо являє собою електронну версію інформації, яка документує нагромаджений науково-педагогічний досвід і суб'єктивно-інноваційні досягнення студентів. Технологія використання ІЕНПП у нашому дослідженні передбачала наповнення його дидактичними, методичними, організаційними, діагностичними, наочними матеріалами, які в результаті використовуються студентами на практиці. Кожен студент у процесі науково-педагогічної діяльності у СНПТ "Гаудеамус" створював свою власну колекцію матеріалів, доповнюючи її матеріалами, отриманими в процесі вивчення спецкурсу та психолого-педагогічних дисциплін, окремих методик (кращі наукові роботи (статті, тези, реферати), методичні розробки, новинки педагогічної інноватики, фотографії, презентації тощо).

Необхідність використання технології індивідуального електронного науково-педагогічного портфоліо в нашому дослідженні зумовлена двома аспектами. З одного боку, потребою стимулювання професійного самовдосконалення майбутніх педагогів з метою забезпечення узагальненості та усвідомленості ними власної педагогічної самоефективності, з іншого –

організацією оцінювання професійного розвитку майбутніх учителів початкових класів, що дасть змогу реалізувати рефлексивну спрямованість досліджуваного нами феномену.

Зміст ІЕНПП представлено трьома розділами:

Розділ 1 – "Я професійно самоефективний учитель початкових класів" – складається із двох частин: творчої та програмної. Творча складова представлена створенням власного бачення майбутнім педагогом себе як професіонала на основі складання резюме, розробкою програми саморозвитку та аналітичної роботи на основі використання тестів на визначення рівня самоактуалізації, оцінювання рівня творчого потенціалу, визначення індивідуального стилю діяльності, виявлення потреби та здатності до професійного самовдосконалення.

Програмна складова передбачала теоретичну підготовку майбутніх педагогів згідно з теоретичним вектором СНПТ (поняття про методи науково-педагогічних досліджень, їх класифікацію, особливості використання емпіричних методів науково-педагогічних досліджень, проективні методики дослідження тощо), а також виконання творчих завдань під час вивчення спецкурсу "Педагогічна самоефективність учителя початкових класів – шлях до педагогіки гуманізму".

Розділ 2 – "Педагогічно-інноваційний колектор" – мав більшою мірою практичне значення у розвитку в студентів потреби в самовдосконаленні й створювався на основі самостійних науково-методичних пошуків майбутніх педагогів та їх власного педагогічного досвіду й досвіду професіоналів. Цей розділ являв собою своєрідний науково-методичний накопичувач, що містить будь-яку практично значущу нову для студента інформацію, зібрану протягом усього періоду навчання. Великий обсяг цього розділу передбачав розподіл його за кількома напрямами:

– "Взірцева колекція" – педагогічні ідеї та досвід педагогів-новаторів, ППД авторських шкіл, альтернативних закладів освіти та ін.;

– "Ось які мої учні!" – матеріали, зібрані в процесі спілкування з учнями початкової школи та проведенні діагностичних процедур (тести, анкети, фотографії, побажання, творчі роботи учнів, записки дітей тощо);

– "Науково-педагогічний глосарій" – словник педагогічних та інноваційних термінів. Словникова робота студентів із науково-педагогічними поняттями сприяла розвитку в них навичок визначення понятійного апарату власної дослідної роботи, виходячи із теми дослідження, забезпечувала можливість ефективного здійснення контент-аналізу ключового поняття тощо. Спочатку студентам пропонувалось знайти визначення ключових понять свого дослідження і внести їх в ІЕНПП, а згодом – самостійно запропонувати різноманітні точки зору авторів на цей педагогічний феномен та категорії, що його описують, а також знайти супутні їм поняття та обговорити їх з педагогом та студентським колективом; у ході такого обговорення у студентів формується власне бачення педагогічних явищ, що позитивно позначається на рівні наукової новизни студентських робіт, їх практичній та теоретичній значущості;

– “Документація учителя початкової школи” – розкриває нормативно-правові аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Робота над заповненням цього підрозділу спонукала студентів до розуміння необхідності ґрунтовної обізнаності з нормативними документами, які регламентують діяльність педагога. Кожен студент накопичував та критично опрацьовував ряд нормативних документів, присвячених окремим аспектам педагогічної дійсності, виходячи із напряму та теми власних науково-дослідних робіт;

– “У світі інновацій” – розділ включав у себе проблемні питання, тези, вислови, актуальні проблеми сучасної початкової освіти відповідно до наукових інтересів студентів;

– “Еврика! – науково-педагогічні ідеї” – скарбничка суб’єктивно-інноваційних науково-педагогічних матеріалів (нові шляхи розв’язання певної педагогічної проблеми, креативна модель, технологія вдосконалення науково-педагогічного явища чи процесу тощо);

– “Цитати” – висловлювання відомих педагогів, науковців, учителів-новаторів тощо;

– “Методична шпаргалка” – містить плани, алгоритми, схеми розбору уроків, позакласних заходів та інший матеріал, який презентує особливості експериментальної роботи студентів з молодшими школярами. Методично-професійна спрямованість матеріалу цього розділу давала студентам змогу перейти на інший рівень викладу результатів власних науково-педагогічних досліджень – від суто теоретичних робіт до науково-практичних та методичних. У власних наукових роботах майбутні педагоги вчились критично осмислювати результати власної професійно-педагогічної роботи, формулювати висновки та розробляти організаційно-педагогічні, методичні рекомендації із теми свого науково-педагогічного дослідження;

– “Бібліотечка самоефективного педагога” – власна бібліографія прочитаних видань та розроблений список наукових статей за фаховими дисциплінами, що забезпечує зв’язок наукових розвідок студентів з науково-педагогічною періодикою, інтернет-матеріалами;

– “Курйози” – гумористичний розділ, що ілюструє педагогічні ситуації (зібрані чи вигадані), яких слід уникати, скарбничка шкідливих порад.

Розділ 3 – “Моніторинг” – містить пояснення, відгуки та матеріали, що демонструють якісний науково-педагогічний та професійно-самоефективний прогрес автора портфоліо в освоєнні професії (наукові статті, тези, рецензії на них наукових керівників, інформаційні листи науково-педагогічних заходів (конференцій, семінарів, форумів та багато ін.), програма професійно-педагогічного самовдосконалення на кожен рік роботи СНПТ “Гаудеамус” та звіт про її реалізацію тощо).

Висновки. *Я*к засвідчує практика, студентське науково-педагогічне товариство є ефективною формою організації науково-дослідної діяльності студентів педагогічного коледжу. Робота майбутніх учителів початкових класів над індивідуальним науково-педагогічним портфоліо сприяла роз-

витку в майбутніх педагогів наукового мислення, творчої ініціативності, педагогічної креативності, що є невід'ємними характеристиками особистості педагогічно самоефективного учителя початкових класів. Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо в дослідженні впливу науково-дослідної роботи студентів педагогічного коледжу на формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності та педагогічної самоефективності.

Література

1. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття / В.Г. Кремень // Освіта України. – 2002. – 28 грудня.

2. Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review Psychology, 52, P. 1–26.

ФОМЕНКО Н.А.

МЕТОДОЛОГІЯ РОЗРОБЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СФЕРІ ТУРИЗМУ

Розвиток світового господарства на сучасному етапі характеризується домінуванням сфери послуг як у структурі національного виробництва більшості країн світу, так і в системі міжнародних економічних відносин. Це свідчить про формування економік нового типу та про перехід до наступного рівня розвитку світового співтовариства – постіндустріального типу суспільства, що характеризується провідними позиціями послуг та інформаційних технологій у системі створення валового національного продукту, зовнішньої торгівлі окремих країн і відповідно міжнародної торгівлі в цілому. Роль туризму в сучасній економіці зростає. При цьому відбувається внутрішня перебудова туризму: на зміну країнам, що раніше відігравали провідну роль у туризмі приходять нові лідери. Туризм як економічний комплекс, розвиток якого значною мірою пояснюється світогосподарськими процесами та відносинами, є водночас найважливішим каталізатором економічного зростання країни, адже виступає каналом перерозподілу валового національного продукту між країнами й не супроводжується вивезенням (імпортом) товарів і послуг. Туризм в Україні на сьогодні робить потужні кроки до активного розвитку. Цілком природним є виникнення інтересу для професійної підготовки фахівців для туристської галузі, підвищення уваги до стандартизації туристської освіти, зорієнтованої на формування професійних компетентностей майбутнього професіонала галузі. Стандартизація туристської освіти в Україні залежить від розвитку й взаємодії всіх сфер суспільства – політичної, економічної, соціально-культурної, духовної. Постійний вплив останніх потребує адекватного реагування освітньої практики [9]. Елементи стандартизації туристської освіти, зазнаючи відповідного зовнішнього впливу, трансформуються. Отож, на сьогодні окреслена проблема актуалізується в декількох контекстах: по-перше, у соціокультурному – пов'язана з визначенням стратегії розвитку вітчизняної професійної освіти на основі політичних, соціоекономічних,

культурологічних моделей та проектування на їхній основі змісту професійної підготовки фахівців для конкретної галузі; по-друге, у науковому – присвячена фундаментальному дослідженню з проблеми системного вивчення методології формування змісту галузевої освіти; по-третє, в освітньому – спрямовує практику підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для туризму в напрямі системного оновлення змісту, спрямованого на розвиток та вдосконалення професійних компетентностей фахівців.

У сучасних умовах педагоги-дослідники вивчають методологію як поле (простір) взаєморефлексії, реконструкції існуючих уявлень теоретиків і практиків освіти про освітні феномени. Така ситуація передбачає численні підходи як до розуміння поняття "методологія" [4; 13], так і до побудови методологічних процедур [7; 11]. Отож, визначимо, що в нашому дослідженні під "методологією" розуміємо "систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему" [12]. Методологізація – це трансформація будь-якої теорії в метод, перетворення знань про "об'єкт у теорії" в систему принципів отримання, приросту знань (Г. Щедровицький).

У педагогічній науці існують певні теоретичні передумови розв'язання проблеми методології проектування змісту професійної освіти [1; 6; 7; 10; 11]. Сучасна методологія проектування ґрунтується на працях С. Архангельського, В. Безрукової, В. Беспалька, Б. Гершунського, В. Краєвського, В. Лєдньова, І. Лернера, М. Скаткіна, І. Якиманської. З початку 90-х рр. XX ст. на основі психолого-педагогічних досліджень і розробок формується нова парадигма – "проектування в освіті". Масштабне соціально-педагогічне проектування здійснюєть такі вчені: Ю. Бабанський, С. Батишев, О. Гребенюк, В. Давидов, В. Краєвський, І. Лернер. Методологію стандартизації освіти досліджує (О. Субетто [10]). Ідеї вченого осмислюються в контексті методології управління якістю освіти. Він будує методологію стандартизації на *системології* (системній методології), *системогенетиці* (системогенетична методологія), *теорії проектування систем* (оргпроектування), *теорії інваріантів, теорії стандартології, теорії параметризації* (параметричних рядів). О. Субетто вважає, що методологія стандартизації включає: мету; місце стандартизації в управлінні якістю; об'єкти стандартизації; адресність стандартів; відношення, сумісність з іншими блоками законодавчо-нормативної бази та стандартами; тип стандартів і системну організацію стандартів; структуру; загальні принципи стандартизації і процесів її підтримки і поновлення; функції стандартів; механізми реалізації стандартів. Учений сформулював принципи стандартизації як найважливіший компонент методології: загальності управління якістю; організації системи стандартів; наступності; циклічного розвитку стандартів; гнучкості й адаптивності системи стандартів; модульної організації; сумісності стандартів [10].

У науковій літературі досліджено процес відбору змісту з урахуванням типу мислення школяра (О. Векслер, М. Лейтес, В. Маранцман, І. Яки-

манська); розкрито шляхи підвищення якості навчання в умовах трансформації змісту (Т. Браже, І. Зарецька); проаналізовано основи проектування як елемент професійної діяльності педагога (В. Безрукова, В. Беспалько, В. Монахов). Водночас проблема методології проектування змісту галузевої професійної освіти не була об'єктом спеціального вивчення. Незважаючи на продуктивність і значущість проведених досліджень, вони не змогли розв'язати суперечність між необхідністю модернізації системи туристської освіти в умовах сучасних вимог вітчизняного та світового ринку праці в галузі та відсутністю методологічних підходів до проектування змісту туристської освіти як концептуальної основи процесу модернізації.

Означена загальна суперечність включає сукупність часткових суперечностей між:

– динамічними змінами сучасного ринку послуг у туризмі та змістом здобутої в навчальних закладах професійної освіти;

– необхідністю підвищення рівня фундаментальності професійної освіти та недосконалістю професійно-кваліфікаційної структури підготовки персоналу для туризму;

– сучасними вимогами до підвищення міри технологічності, діагностичності навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців та невідповідності діючої документації цим вимогам;

– потребою в реалізації теоретичного й практичного компонентів підготовки фахівців різного ОКР та можливостями навчально-програмної документації;

– потребою в сучасних формах і методах педагогічної інтерпретації вимог соціального замовлення та використанням недостатньо адаптованих форм і методів до сучасного змісту підготовки фахівців для туризму.

Ці суперечності визначають проблему дослідження: які методологічні засади розроблення змісту освіти у сфері туризму, що забезпечують можливості якісного професійного становлення й розвитку особистої, гарантує соціальну захищеність, задовольняє потреби суспільства, держави у кваліфікованих фахівцях для галузі в умовах формування нових вимог ринку туристських послуг в Україні?

Мета статті – обґрунтувати принципи розроблення змісту освіти у сфері туризму.

Результати розроблення змісту туристської освіти втілюються в стандартах галузевої освіти – сукупності норм та положень. Стандартизація може розглядатися як інтегрована сукупність загальних засадних системоутворювальних ідей і принципів, які описують у контурах історико-еволюційного, культурно-історичного підходу до вищої освіти, факторних детермінацій освіти теоретико-методологічні основи відбору та проектування змісту освіти, нормативного терміну навчання, змісту навчання й засобів діагностики якості вищої освіти [2; 5; 8]. Зміст освіти – "обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки,

техніки, технологій, культури та мистецтва" [2, с. 871]. Зміст навчання – "структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття освіти і певної кваліфікації" [2, с. 871]. Нормативний термін навчання – "термін навчання за визначеною формою навчання, необхідний для засвоєння особою змісту навчання" [2, с. 871]. Засоби діагностики якості освіти – "стандартизовані методики, які призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей" [2, с. 871].

В основу розроблення стандартів туристської освіти покладено особистісно орієнтований і компетентнісний підходи, результатом та головною метою яких є формування смислової парадигми особистості майбутнього фахівця для туризму, що може розглядатися як інтегральне особистісне утворення майбутньої особистості, яке забезпечує її здатність до професійного самовизначення, професійної самореалізації в умовах реальних змін у змісті й характері праці в туризмі, впливу сучасного рівня та перспектив соціального, науково-технічного прогресу, розвитку культури, потреб суспільства й держави.

До основних принципів стандартизації професійної освіти, що враховані при розробленні стандартів вищої туристської освіти, належать такі [1, с. 27]:

– *соціальної значущості* або цінності підготовки фахівців для туризму, оскільки ціннісні складові відображають сутність ідеї туристської освіти, її спрямованість на забезпечення атрактивності держави, її соціально-економічного зростання, на задоволення потреб особистості;

– *оптимальної відповідності моделі підготовки* фахівця для туризму певному прогностичному еталонові, де враховуються: інтегральне середовище майбутньої діяльності фахівця; необхідні знання, уміння, навички; світоглядні настанови та особистісні якості; творчі здібності;

– *інтегральності,* тобто достатньої та виваженої реалізації всіх складових, що характеризують структуру становлення особистості майбутнього фахівця (освіченість, пріоритетність професійної підготовки, вихованість, розвинутість, творче мислення, психологічна готовність надати послугу гостинності);

– *індивідуалізації практичної професійної підготовки*, що передбачає об'єктивну доступність змісту та обсягу підготовки майбутнього фахівця галузі з урахуванням особистісних детермінант;

– *ступеневості підготовки фахівців для туризму*, що передбачає розробку стандарту туристської освіти для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня, для кожної спеціальності напряму підготовки "Туризм";

– *наступності змісту навчання та професійної підготовки фахівців* для туризму різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

– *гнучкості,* тобто врахування особливостей підготовки фахівців для галузі, ролі та значення суб'єктів і об'єктів туристської педагогічної системи;

– *перспективності*, що передбачає неперервну адаптацію до стану розвитку науки про туризм, практики організації відпочинку та дозвілля, а відтак, визначає динаміку формування змісту навчальних дисциплін, необхідні складові знань, умінь і навичок майбутніх фахівців галузі, їхні особистісні якості та здібності;

– *технологічності* – документально-нормативної реалізації організаційно-планової та матеріально-технічної складових підготовки фахівців для туризму;

– *діагностичні* – забезпечення об'єктивної оцінки рівня якості освіти та ефективності педагогічного процесу.

Обґрунтовані принципи стандартизації професійної освіти уточнювалися шляхом розроблення загальних та спеціальних принципів стандартизації туристської освіти. До загальних принципів стандартизації туристської освіти належать:

– *науковості та прикладної спрямованості.* Зміст науки про туризм повинен розкривати гносеологічне значення туризму. Основна наукова проблема полягає в тому, щоб застосовувати різні за своєю природою моделі туризму: філософські, соціологічні, економічні, психологічні, педагогічні. Різні також і способи побудови та дослідження цих моделей. В економічних моделях провідну роль відіграють кількісні моделі як результат кількісного вираження реальних процесів. У соціогуманітарних моделях переважають структурні моделі, побудова й дослідження яких потребує залучення новітніх розвідок з різних галузей наук. Крім того, вивчення професійно значущих знань потребує від особистості усвідомлення, що процес їх застосування до розв'язання будь-яких прикладних професійних завдань розподіляється на такі етапи: 1) формалізація (перехід від ситуації, описаної в практиці, до формальної професійної моделі цієї ситуації й від неї до чітко сформульованого професійного завдання); 2) розв'язання професійного завдання в межах існуючих моделей; 3) інтерпретація одержаного розв'язання завдання та застосування на практиці. Прикладний аспект туристської освіти передбачає не лише правильне розкриття змісту туристських понять, а й визначення конкретних ситуацій; явищ, для опису яких поняття використовуються. Ці особливості необхідно враховувати при відборі та структуруванні змісту туристської освіти;

– *пріоритету розвивальної функції.* Зміст навчального матеріалу має забезпечувати не екстенсивне, а інтенсивне навчання й самонавчання студентів, перенесення акцентів зі збільшення обсягу інформації на вироблення вмінь використовувати цю інформацію для досягнення професійних цілей. Реалізація цього принципу забезпечує не лише засвоєння готових знань, а й способів такого засвоєння та способів професійних розв'язків. Створюючи педагогічні ситуації, що стимулюють самостійні відкриття студентами професійних фактів, моделюються прикладні ситуації. Розвивальну функцію навчання реалізує також персоніфікований виклад матеріалу, тобто подання фактів з погляду їх історичного становлення й розвитку;

– *модульний принцип відбору змісту*. Програма, що відображає стандартизовані вимоги до професійної підготовки, містить набір тем (модулів), з яких викладач будує курс. Серед них є: обов'язкові для вивчення, теми додаткової частини програми, з яких викладач відбирає матеріал для вивчення. Відповідно до цього в стандартах туристської освіти класифікується інваріантна та варіативна частини. Варіативна частина містить логічно завершені порції матеріалу, які доповнюють інваріантну частину.

Зазначені принципи – *загальнопедагогічні*, вони відіграють у туристській освіті провідну роль, дають змогу використовувати різноманітну палітру методів для ефективного розкриття змісту туристської освіти, зафіксованого в стандартах.

До групи *специфічних* принципів формування стандартів туристської освіти належать вихідні положення, що генерують зміст туристської освіти з позицій екзогенних і ендогенних функції туристської діяльності. Специфічними принципами є:

– *аксіологічний*, що дає змогу усвідомити основне завдання туристської діяльності як проблему забезпечення доступності до цінностей, культурних і природних здобутків;

– *рекреаційний,* що розкриває специфічний погляд на людину як на предмет рекреації, з погляду впливу процесу відновлення й розвитку життєвих (фізичних, психічних, емоційних, інтелектуальних) сил людини;

– *феноменологічний,* який зумовлює розкриття змісту в контексті історії наукових поглядів на туризм, а також трансцендентного та суспільного усвідомлення зміни його функцій і ролей;

– *галузево-економічний*, що характеризує програму економічної підготовки спеціалістів туризму в аспекті вивчення туризму як галузі економіки;

– *діяльнісно-економічний*, що визначає програму економічної підготовки спеціалістів туризму з погляду вивчення туризму як виду соціо-економічної діяльності.

При формуванні стандартів освіти у сфері туризму слід враховувати:

– зміну сучасної парадигми освіти, основою якої стає гуманістична концепція людського розвитку, що вимагає розв'язання специфічних завдань стандартизації професійної освіти;

– педагогічно адаптований соціокультурний досвід, досвід професійної діяльності, що представлений загальнолюдськими знаннями про природу, суспільство, техніку, мислення і способами діяльності людини; спеціальними знаннями в галузі туризму; досвідом використання відомих загальнолюдських способів діяльності та способів виконання професійних дій; досвідом творчої наукової діяльності; досвідом ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності людини;

– закономірності, що визначають об'єктивні зв'язки та відношення між складовими (взаємозв'язок професійного та особистісного досвіду; ступеневість підготовки; теоретичний і практичний характер навчання; ро-

звиток і формування творчих якостей фахівця; індивідуальний розвиток особистості; самовдосконалення особистості в освітньому процесі);

– загальні (науковості та прикладної спрямованості; пріоритету розвивальної функції; наступності; модульності; інтеграції) та специфічні (аксіологічний; рекреаційний; феноменологічний; галузево-економічний; діяльнісно-економічний) принципи.

Висновки. Основні положення методологічного підходу, на якому ґрунтується проектування змісту освіти спеціалістів туристської індустрії, полягають у такому:

– зміст освіти містить особистісно орієнтований, професійний, культурологічний компоненти, що достатньо впливають на всебічний розвиток особистості та ефективність професійної діяльності;

– механізми функціонування складових змісту освіти – інтеграція й симетрія. Запропоновані складові повинні однаково впливати на підготовку спеціалістів, адже в професійній діяльності вони взаємопов'язані. Професійні, культуротворчі й особистісні якості спеціаліста туристської індустрії визначають його спроможність працювати, виконувати культурологічну функцію і, відповідно, повинні інтегровано й симетрично поєднуватися. Це можна реалізувати, якщо навчальні курси об'єднати в блоки та інтегровані курси. При цьому в кожну структурну одиницю необхідно включити вимоги до обсягу знань, умінь, навичок; творчих здібностей; соціальних здібностей особистості, що орієнтують її на здійснення конкретної професійної функції;

– прогностичність проектованого змісту освіти – врахування не тільки сучасних, а й майбутніх потреб суспільства, включати нові можливі перспективні вимоги до підготовки спеціаліста туристської індустрії;

– при проектуванні змісту туристської освіти важливим є питання про її структуру, яка повинна бути гнучкою, з варіативними відкритими елементами, що вільно вибираються, тобто зміст повинен мати динамічну систему. Забезпечити останнє можна за умови надання змісту кількох рівнів. Це забезпечить можливість постійно оновлювати зміст залежно від змін у суспільстві, науці, освіті, відбирати ефективні технології навчання;

– діагностичність спроектованого змісту як можливість оцінити його на всіх етапах її реалізації.

Література

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика / С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало, В.Л. Петренко та ін. ; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; Технолог. ун-т Поділля ; Н.Г. Ничкало (ред.). – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного подхода / под ред. Е.Э. Смирновой. – Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1984. – 176 с.

4. Новиков А.М. Предмет и структура методологии [Электронный ресурс] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Режим доступа: //http://methodolog.ru/method.htm.

5. Педагогический энциклопедический словарь / ред. Б.М. Бим-Бад ; ред. кол.: М.М. Безруких, В. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

6. Петренко В.Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти / В.Л. Новиков, Д.А. Новиков // Вища освіта: інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – 82 с.
7. Писаренко В.И. Проектирование содержания профессионального образования техников швейного производства на основе интегративного подхода : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / В.И. Писаренко. – Тольятти, 2004. – 188 с.
8. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
9. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: //http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education /higher. – Заголовок з екрана.
10. Субетто А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. – СПб. ; М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, КГУ им. Н.А. Некрасова, Крестьянский государственный университет им. Кирилла и Мефодия, 2001. – 182 с.
11. Филонов Г.Н. О методологии проектирования образовательных стандартов [Электронный ресурс] / Г.Н. Филонов. – Режим доступа: //http://dlib.eastview.com/browse/doc/20913487.
12. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983.
13. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1979.

ФУНТІКОВА О.О.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ Й НАВЧАННЯ ДИТИНИ

Актуальним теоретичним питанням є взаємозв'язок розвитку й навчання дитини, про що свідчать теорії рекапітуляції, біхевіоризму, оперантної зумовленості поведінки дитини, соціального навчання дитини та їх еволюція. Розкриття та обґрунтування основних внутрішніх та зовнішніх факторів впливу на розвиток дитини, а також на результативність навчання дошкільника дає змогу педагогам організувати цей процес у дошкільному навчальному закладі відповідно до природних, дидактичних, соціальних закономірностей.

На сьогодні науковцями розглянуто та проаналізовано зміст і обсяг знань дошкільників у контексті їх пізнавальної активності та здібностей (А.М. Богуш, Л.А. Венгер, С.О. Ладивір, Г.О. Люблінська, О.П. Усова, Є.Й. Щербакова); досліджено співвідношення біологічного й соціального в розвитку дитини (А. Валлон, Н.Ф. Талізіна); експериментально вивчено види та форми навчання дошкільників (Г.О. Люблінська), способи навчання (О.В. Запорожець), умови навчання (Л.С. Виготський), психологічні основи навчання та розвитку особистості (Г.С. Костюк), учіння й розумового розвитку суб'єкта (Н.О. Менчинська), засвоєння знань і розумової дії суб'єктом (Н.Ф. Талізіна); теоретично обґрунтовано соціальні, генетичні, навчальні, виховні фактори розвитку дитини (Дж. Аронфрід, А. Бандура, Г. Бейлін, Р. Белл, Дж. Брунер, К. Бюллер, І. Вулвілл, Дж. Доллард, Д. Елкінд, М. Лорандо, Є. Маккобі, Н. Міллер, В. Мішель, Г. Петтеосон, А. Пінар, Дж. Роггер, Р. Сірс, Б. Скіннер, Е. Торндайк, Б. Уайт, Дж. Уайтинг, Р. Уолтерс, Дж. Уотсон, Дж. Флейвелл, В. Хартуп, А. Ярроу та ін.).

Мета статті – на підставі аналізу теоретичних поглядів відомих науковців на зовнішні та внутрішні фактори біологічного, соціального, психосоціального, психологічного впливу на розвиток дитини довести існування зв'язку між розвитком і навчанням дитини; визначити роль дорослого та вплив дидактичного супроводу на якість навчання дошкільника.

У дошкільному віці навчання розглядається як один із засобів розумового виховання. Воно безпосередньо впливає на зміст і обсяг знань, пізнавальну активність і здібності дітей (А.М. Богуш, Л.А. Венгер, С.О. Ладивір, Г.О. Люблінська, О.П. Усова, Є.Й. Щербакова та ін.) [7; 10; 20; 25; 26], пізнання навколишньої дійсності з боку дитини є глибшим та різноманітнішим (В.В. Давидов, Л.В. Занков, М.М. Скаткін) [13; 14].

Ефективність засвоєння змісту дошкільного навчання забезпечує відповідна група методів і дидактичних засобів, яка спирається на взаємодію розвитку, дозрівання та навчання дитини.

Вчення про розвиток дитини за останнє століття еволюціонувало від простого та елементарного розуміння системи "дитина – предмет" до розуміння "дитина – суспільство", про що свідчать такі теорії, як: теорія трьох ступенів (К. Бюллер), теорія рекапітуляції, біхевіоризму (Дж. Уотсон, Е. Торндайк), теорія оперантної зумовленості поведінки дитини (Б. Скіннер). Тобто спостерігається перехід від примату біологічного до примату соціального в розумінні сутності розвитку дитини та відповідних механізмів цього розвитку. Сучасні теорії останніх десятиріч, такі як етнопсихологічна теорія особистості, теорія соціального научіння (А. Бандура, Д. Доллард, Н. Міллер), свідчать про подолання біогенетичного принципу в розумінні розвитку дитини.

Існує багато теоретичних поглядів дослідників на природу розвитку дитини. Наприклад, теорія соціального научіння першого покоління (Дж. Доллард, Н. Міллер, Дж. Роггер, Р. Сірс, Дж. Уайтинг), теорія соціального научіння другого покоління (А. Бандура, Р. Уолтерс), а пізніше теорія третього покоління, в основу якої покладено інтерактивний аналіз (Р. Белл, Г. Петтеосон, В. Хартуп, А. Ярроу) та соціально-когнітивний аналіз (Дж. Аронфрід, Є. Маккобі, В. Мішель).

Сучасний стан питання – це широка дискусія про співвідношення біологічного й соціального в людині з позиції розуміння закономірностей (А. Валлон, Н.Ф. Тализіна) [9]. Ряд дослідників дотримується положення про взаємодію двох факторів – спадкового й соціального (навчання, научіння), однак природа кожного окремо взятого фактора недостатньо вивчена. Увага зосереджується на різних аспектах соціального середовища – на видах і формах навчання (Г.О. Люблінська) [20], способах навчання (О.В. Запорожець) [15], умовах навчання (Л.С. Виготський) [11].

Взаємодія загального розвитку з віковим, морфофункціональним та індивідуальним визначає закономірності формування особистості (А.І. Кочетов). Наукова проблема розвитку дитини протягом кількох десятиріч перевірялися, осмислювалися й асимілювалися в рамках американської нормативної традиції (Дж. Брунер, Г. Бейлін, І. Вулвілл, М. Лорандо, А. Пінар, Дж. Флейвелл, Д. Елкінд, Б. Уайт) [8].

Пізнання механізмів цих глибинних процесів – ключ до вирішення проблеми дитячого розвитку. Кожний етап дитячого розвитку характеризується своєю фізичною, психічною, інтелектуальною та індивідуальною організацією. Кожний новий рівень розвитку дитини закономірно йде за попереднім, перехід від одного до іншого зумовлений внутрішніми і зовнішніми причинами та рядом суперечностей, які недостатньо описано з погляду закономірностей. Складність проблеми полягає в розкритті внутрішніх процесів розвитку дитини та впливі комплексу зовнішніх соціальних факторів на цей розвиток.

Багато шкільних дидактів пов'язували успішний розвиток дитини з набуттям сукупності знань про навколишній світ. Критерієм розвитку визнається обсяг, осмисленість та якість знань про навколишню дійсність. Дослідження довели, що знання за своєю природою ідеальне й виникає у свідомості дитини тільки в контексті діяльності в момент взаємодії об'єкта і суб'єкта. Беручи до уваги значення знання для подальшої успішної практичної діяльності людини, дослідники обґрунтовують завдання й зміст проблемного навчання (М.І. Махмутов), його оптимізації (Ю.К. Бабанський) [3], здійснення індивідуального підходу (В.М. Галузинський), стимулювання інтелектуального розвитку (М.Д. Ярмаченко) [28], дидактичного забезпечення навчання (В.І. Бондар, В.Ф. Паламарчук). Провідні вчені розглядають взаємозв'язок розумового виховання й формування світогляду (В.О. Сухомлинський), навчання і розвитку особистості (Г.С. Костюк) [17], учіння й розумового розвитку суб'єкта (Н.О. Менчинська) [21], засвоєння знань і розумової дії (Н.Ф. Тализіна), вплив віку та розвиток дитини й навпаки (Д.Б. Ельконін) [27], взаємозв'язок розвитку та гри (Л.В. Артемова) [2]. Розроблено теоретичну основу керівництва пізнавальною діяльністю (П.Я. Гальперін) [12]. Визначено доцільність конструювання навчального процесу з урахуванням психічних закономірностей розвитку особистості (П.Я. Гальперін, Л.В. Занков, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін).

Відомі дослідники (Г.С. Костюк, Г.М. Леушина, Н.О. Менчинська, М.М. Поддьяков) визнають, що продуктивність оволодіння знаннями й розвиток дітей – це доцільне їх поєднання [17; 19; 21; 24]. На жаль, таку проблему, як навчання та розвиток, неможливо вирішити простим збільшенням обсягу знань та розумових операцій (Є.М. Кабанова-Меллер, Дж. Брунер) [8]. Ця проблема гальмувалася ще й тим, що провідні дослідники в галузі історії дошкільної педагогіки (Г.М. Леушина, Є.І. Тихеєва) розглядали питання розвитку в контексті інших проблем: розвитку мовлення, організації занять [19].

Таким чином, в основі розвитку дитини лежать кількісні та якісні зміни, що відбуваються під тиском внутрішніх і зовнішніх факторів, тобто кількісні зміни зумовлюють якісні зміни. Якісне перетворення можливе лише як заперечення старого стану. Зовнішні й внутрішні фактори можна розглядати як активну взаємодію біологічних, суспільно-історичних та онтогенетичних факторів.

В основу педагогічної системи розвитку дітей дошкільного віку покладено твердження про наслідування, точне повторення та копіювання дій

дитиною як основний шлях присвоєння соціально значущого досвіду. Конкретно-історична та соціальна природа розвитку розглядається з позицій взаємодії філогенезу й онтогенезу.

Успіхи шкільної дидактики безпосередньо вплинули на організацію досліджень у галузі дошкільної педагогіки. Цьому сприяли праці з аналізу соціально-педагогічних проблем сучасної освіти (С.У. Гончаренко, Ю.М. Мальований), визначення ролі особистості педагога та його майстерності (І.А. Зязюн) [16], вивчення інноваційних процесів освіти (В.Ф. Паламарчук), принципів організації освітньо-виховного процесу (І.Д. Бех), основ сімейного виховання (В.С. Заслуженюк), взаємозв'язку освіти та культури (О.Я. Савченко), психологічних основ гуманізації освіти (Г.А. Балл) [4].

У 50–60-х рр. XX ст. розроблено нові освітні підходи, підготовлені історичними працями Ф.М. Блехер, П.П. Блонського, Є.І. Радіної [5; 6]. У дошкільній педагогіці міцно утверджується концепція дидактики дитячого садка, автором якої була О.П. Усова [25]. Науково обґрунтовано необхідність систематичного навчання у формі щоденних занять, положення про зміст знань і вмінь, які має засвоїти дитина цього віку, щоб досягти високого рівня загального розвитку та готовності до навчання в школі. Дослідження Г.П. Усової дали змогу виділити навчання як засіб прямого й безпосереднього впливу виховання на дітей та їх розвиток. Було висунуто дидактичне положення про дві категорії знань. Тільки в процесі спеціального навчання на заняттях діти засвоюють найбільш складні систематизовані знання, які мають важливе значення для розвитку дитини. Концепція дидактики дитячого садка визначила інтенсивний пошук ефективного вирішення освітніх завдань. Вершиною "піраміди" концепції дидактики дитячого садка стали освітні функції навчання, які міцно укорінилися у виховному процесі.

Щоб ефективно "добувати" знання про навколишній світ, від дитини вимагається вміння бачити навчальне завдання, тобто знаходити загальний спосіб його вирішення. Аналіз же масової педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах дає підстави стверджувати, що чим молодша дитина за віком, тим більше вона відхилятиметься від навчального завдання й трансформуватиме його в перцептивне, практичне або ігрове. Молодші ж дошкільники мимоволі замінюють зміст навчального завдання на свій власний і обирають дію, адекватну цьому власному завданню. А дії контролю, тобто зіставлення власних дій зі зразком, та їх оцінювання досить примітивні й недиференційовані. Якщо навчальне завдання буде зведене до практичного, а навчальні вміння матимуть інший рівень орієнтування та виконання, тоді навчання як форма психічного розвитку трансформується в інші види діяльності.

Багато дослідників з дошкільної педагогіки зробили успішні спроби відійти від поняття "навчальна діяльність дошкільників". Найбільших успіхів щодо цього було досягнуто професором К.Й. Щербаковою та її учнями. Під керівництвом професора К.Й. Щербакової були фундаментально розглянуті поняття "пізнавальна діяльність дошкільників", "пізнавальна

активність дошкільників", методи, засоби, форми розвитку пізнавальної діяльності дитини, що привело до успішного захисту ряду дисертацій і створення наукової школи [26].

Фонд знань дитини збагачується за рахунок найважливіших пізнавальних процесів: відчуття, сприймання, пам'яті, уяви, мислення. Чуттєва картина світу базується на відчуттях і сприйманнях. Пам'ять допомагає відновлювати у свідомості образи минулого, мислення та пов'язувати їх з нинішніми, а уява – будувати образні моделі навколишньої дійсності. Психологічні дослідження (Б.Г. Ананьєв, З.М. Богуславська, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець) [1; 10; 12; 15] підтверджують велике значення розвитку вищих психічних функцій у дошкільному дитинстві. У цьому контексті особлива увага приділяється еталонам як сенсомоторним стимулам, які розкривають істотні та головні властивості предметів і впливають на узагальнення й систематизацію знань (Л.А. Венгер, О.В. Запорожець,) під керівництвом дорослого (З.Н. Борисова, В.І. Логінова, А.Я. Зоріна, Н.І. Кондакова, Л.П. Горський, Н.І. Непомняща) [22; 23].

Висновки. Розвиток дитини – це відчуття, сприймання, пам'ять, уяви про навколишній світ, наочно-дійове, наочно-образне мислення, за допомогою яких формується чуттєва картина світу, збагачується фонд знань. Кожний новий рівень розвитку дитини зумовлений внутрішніми й зовнішніми причинами та рядом суперечностей, які недостатньо описані з погляду закономірностей. Складність проблеми полягає в розкритті внутрішніх процесів розвитку дитини та впливу комплексу зовнішніх соціальних факторів на цей розвиток. Неможливо вирішити наукову проблему простим збільшенням обсягу знань та розумових операцій, як результат навчання й розвитку дитини. Але експериментальні дослідження свідчать про ефективність засвоєння знань дитиною під керівництвом дорослого з використанням відповідної групи методів і дидактичних засобів, які спираються на взаємодію розвитку, дозрівання й навчання дитини.

Література

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 254 с.

2. Артемова Л.В. Дидактические игры и упражнения в детском саду / Л.В. Артемова, О.П. Янковская. – К. : Рад. школа, 1977. – 126 с.

3. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 191 с.

4. Балл Г.А. Понятие задачи в исследовании и проектирование педагогического процесса / Г.А. Балл // Советская педагогика. – 1984. – № 11. – С. 54–59.

5. Блехер Ф.Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в первом классе / Ф.Н. Блехер. – М. : Просвещение, 1964. – 184 с.

6. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979.

7. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе / А.М. Богуш. – К. : Рад. школа, 1984. – 176 с.

8. Брунер Дж. О познавательном развитии. Исследования развития познавательной деятельности / Дж. Брунер. – М. : Просвещение, 1971. – 100 с.

9. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.

10. Венгер Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 1988. – 336 с.
11. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1956. – 263 с.
12. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М. : Педагогика, 1976. – 334 с.
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
14. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
15. Запорожец А.В. Формирование восприятия у дошкольников / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1968.
16. Зязюн И.А. Учитель: Экспериментальная целевая программа. "Школа – пед. вуз. – школа" / И.А. Зязюн. – Полтава, 1985.
17. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
18. Кочетов А.И. Педагогическое исследование / А.И. Кочетов. – Рязань, 1975. – 177 с.
19. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
20. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка / А.А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1972. – 256 с.
21. Менчинская Н.А. Вопросы обучения и воспитания / Н.А. Менчинская // Советская педагогика. – 1979. – № 9. – С. 34–41.
22. Метод научной педагогики Марии Монтессори / сост. и ред. книги З.Н. Борисова, Р.А. Семерникова. – К., 1993. – 130 с.
23. Непомнящая Н.И. Психологический анализ обучения детей 3–7 лет (по материалам математики) / Н.И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1983. – 112 с.
24. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977.
25. Усова А.П. Обучение в детском саду / под ред. А.В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
26. Щербакова Е.И. Методика обучения математике детей дошкольного возраста / Е.И. Щербакова. – К. : Вища школа. Головное изд-во, 1985. – 247 с.
27. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 358 с.
28. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко / Н.Д. Ярмаченко. – К., 1989.

ХАУСТОВА О.В.

ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО АРТ-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛЯ

Розвиток духовного потенціалу вчителя в ускладнених соціокультурних та соціально-економічних умовах життя і праці є актуальною проблемою сьогодення. Багатий духовний світ учителя є одним із джерел розвитку духовності учнів, що зумовлює сконцентрованість наукових пошуків на проблемі сприяння вчителю в самовдосконаленні його інтелектуальних, етичних та естетичних потенцій. Питання про шляхи впливу на духовний потенціал учителя в умовах технологізації освіти знаходиться в площині сучасних психолого-педагогічних технологій. Актуальним стає завдання

розробки та впровадження таких технологій у післядипломному освітньому процесі, які дають змогу справляти інтегративний вплив на духовний потенціал вчителя.

Сутність, структуру та особливості освітніх педагогічних технологій вивчають такі науковці, як: Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін, О. Козлова, О. Пометун, В. Сластьонін, Г. Селевко та ін. В. Боксгорн, С. Коновець, О. Коваленко, О. Морозов, Д. Чернілевський розглядають креативні психолого-педагогічні технології у вищій школі. Л. Шевченко, Є. Медвєдєва, Т. Добровольська, Л. Уфімцева, Ж. Валєєва висвітлюють особливості застосування арт-педагогічних технологій у навчально-виховній діяльності шкільних та позашкільних освітніх закладів. Проте можливості арт-педагогічних технологій у післядипломній освіті вивчені недостатньо.

Мета статті – розкрити особливості арт-педагогічних технологій, які впливають на духовний потенціал вчителя в післядипломному освітньому процесі.

Розглянемо розуміння сутності педагогічних, арт-педагогічних технологій в сучасних наукових дослідженнях.

М. Кларін вважає, що педагогічна технологія є системною сукупністю й порядком функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей. З іншого погляду, який представляє В. Сластьонін, педагогічна технологія є закономірною педагогічною діяльністю, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу й відзначається вищимступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання. Г. Селевко характеризує педагогічну (освітню) технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована за часом і простором, призводить до намічених результатів [3, с. 4].

Якщо освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору, то педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов (Г. Селевко, І. Дичківська та ін.).

Зазвичай педагогічна технологія має такі структурні компоненти, як: а) концептуальна основа; б) змістова частина, яка охоплює: постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів; зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина, до складу якої належать такі компоненти: організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей; методи й форми навчальної діяльності учнів та діяльності викладачів; управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей); заключна оцінка результатів.

Д. Чернілевський дає авторське визначення категорії креативна “психолого-педагогічна технологія”, сутність якої “полягає у творчому підході до вирішення проблеми педагогічного процесу, у ході якого інтереси й цінність особистості є домінуючим компонентом організації та змісту

навчальної діяльності" [2, с. 324]. На думку дослідника, ознакою креативних психолого-педагогічних технологій є активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу на основі партнерських відносин, організація різноманітних форм творчості, пошукової розумової діяльності. Специфічність креативної технології освіти полягає в її спрямованості на розвиток здатності суб'єкта створювати й вилучати знання з одержаної інформації [2, с. 325–326]. Зазначеним вимогам відповідають проблемні, імітаційні, дослідницькі, ігрові, комп'ютерні, проектні, контекстні та інші моделі навчання, які передбачають використання різноманітних форм спільної, групової навчальної діяльності, організацію діалогічного спілкування й взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Висвітлюючи технології, які в післядипломному освітньому процесі здатні впливати на розвиток духовного потенціалу вчителів, слід відзначити такі, як педагогічні арт-технології (які впливають на естетичний бік духовного потенціалу), технології організації дослідної діяльності, технології проблемного навчання, формування саногенного мислення (що розвивають розумову складову духовного потенціалу), технологію педагогічної підтримки, контекстні технології (які впливають на етичну складову духовного потенціалу), технології збереження здоров'я (духовного зокрема).

Педагогічні арт-технології виникли на перетині педагогіки, мистецтва та арт-терапії, засновані на інтегративному впливі на особистість різноманітних видів мистецтва та художньо-ігрових форм її творчої активності. Такі педагогічні технології сприяють актуалізації внутрішніх ресурсів, спрямовані на формування ціннісної сфери особистості, її духовно-моральний розвиток шляхом творчого самовиразу за допомогою мистецьких засобів і прийомів впливу на свідомість особистості. Педагогічні арт-технології дають змогу суб'єкту оволодівати продуктивними засобами розумової діяльності й засвоєння знань, умінь і навичок у процесі творчої діяльності.

Характеризуючи мету й завдання педагогічних арт-технологій, слід зазначити, що вони забезпечують успішний розвиток і саморозвиток особистості, розкриття її потенційних можливостей та надання психологічної допомоги й підтримки в подоланні проблем, що виникають у процесі конструктивної соціалізації та духовного розвитку особистості. Арт-педагогіка покликана розкривати місце й роль мистецтва в особистісному розвитку, актуалізації духовно-морального самовиховання, самодослідження, самопізнання, самоорганізації. Серед її завдань визначають полегшення процесу навчання; надання соціально прийнятних умов для виходу агресивності та інших негативних почуттів; надання можливостей отримання матеріалу для інтерпретації та діагностичних висновків; опрацювання навчального матеріалу з опорою на наявний духовний і душевний досвід педагога, що робить знання, вміння й навички особистісно значущими; налагодження відносин між суб'єктами післядипломного педагогічного процесу, створення найбільш сприятливих умов для ведення діалогу, продуктивного навчання; сприяння збереженню цілісності людської особистості шляхом

впливу, передусім, на етичну, естетичну, емоційну сферу особистості в процесі навчання; сприяння самопізнанню, самовизначенню, самореалізації через залучення до плодів творчості всього людства в різних його іпостасях, через власну творчість.

Арт-педагогічний супровід розвитку духовного потенціалу педагога виявляється в забезпеченні психологічно комфортного самопочуття суб'єкта в процесі сприйняття й відтворення продуктів естетичної діяльності, що забезпечує умови здоров'язбережної освіти; вільного самовиразу суб'єкта в атмосфері безоцінного, емпатійного ставлення оточення й створенні умов для позиціонування ціннісних орієнтацій; активізації конструктивної, безконфліктної взаємодії, що стимулює сумісні дії учасників процесу в породженні ціннісно-смислових утворень, ідеалів, норм, що мають особисте значення й створюють систему моральних орієнтацій.

Для активізації особистісних ціннісних смислів педагогів використовують такі методи арт-педагогіки, як метод роз'яснення, аналізу твору, метод тематичного відбору художніх творів, метод контрадикторних переконань, метод вирішення завдань на основі аналізу проблемних ситуацій, метод художнього відтворення ціннісної ідеї. Існують методи й прийоми, що сприяють висловленню ціннісного ставлення: метод створення ситуацій емоційної децентрації, метод розвитку емоційно-почуттєвого співпереживання художнім образам, метод створення ситуацій сумісних переживань, метод взаємозбагачення почуттями оточення. Серед методів і прийомів формування досвіду оптимально-ціннісної поведінки у сфері художньо-практичної діяльності слід відзначити метод педагогічного моделювання, ігор-драматизацій з наочним показом альтернативних форм поведінки, метод проблемно-ціннісних ситуацій, що сприяє їх реальній активності, метод стимулювання ціннісних моделей поведінки, методи імпровізації, проблемно-діалоговий метод, метод гри.

Запропонована технологія дає змогу поєднати навчальне та аксіологічне спрямування освітнього процесу, застосувати вплив на особистість різноманітних видів мистецтва, активізувати її творчу активність. Технологія сприяє актуалізації внутрішніх ресурсів, спрямована на розвиток духовно-моральної, ціннісно-смислової, розумової та емоційної сфери особистості з допомогою організації творчого сприйняття і самовиразу педагога на основі мистецьких засобів і прийомів впливу на свідомість особистості. Інноваційна розробка заснована на активному використанні арт-педагогічних досягнень бібліотерапії, драмотерапії, фототерапії, музикотерапії, кольоротерапії тощо.

Технологія базується на концептуальній основі, має змістовий та процесуальний компоненти.

Концептуальна основа ґрунтується на провідній ідеї про те, що духовний потенціал учителів у післядипломному педагогічному процесі розвивається за умови інтегративного впливу на його розумовий, етичний, естетичний компоненти арт-педагогічними засобами з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ідеями, що становлять концептуальну основу запропонованої технології, є:

– гуманізація (сходження до особистості, до людини як найвищої цінності);

– креативність (забезпечення умов психологічної безпеки й свободи для творчості, прийняття безумовної цінності індивіда, відмова від зовнішньої оцінки, емпатійне розуміння);

– інтегративність (поєднання всіх видів і форм організації діяльності, які дають змогу збагачувати морально-естетичну сферу педагога);

– рефлексивність (розвиток осмислення й подолання проблемних ситуацій, здатності набувати нових смислів і цінностей, адаптуватися в незвичних міжособистісних системах відносин, ставити й вирішувати неординарні професійно-педагогічні та духовно-практичні завдання);

– здійснення комплексного виховного впливу на формування цінностей і смислів особистості шляхом художнього сприйняття, індивідуальної та спільної творчості, колективної роботи зі створеними образами, арт-педагогічних ігор;

– вплив на морально-етичні, естетичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості та сприяння її соціокультурній адаптації з допомогою мистецтва;

– трансформація досвіду, сконцентрованого в мистецтві шляхом його візуально-образної реконструкції в індивідуально-особистісні смислові утворення, які збагачують життєвий досвід особистості;

– мистецтво є культурним середовищем розвитку особистості. Засвоєння цінностей мистецтва та їх реалізація в індивідуальній чи сумісній творчій діяльності дає змогу створити умови для здійснення ціннісного вибору та створення відносин з оточенням.

В основу технології покладено принципи педагогічних арт-технологій, а саме:

– принцип емоційно-ціннісної спрямованості художньо-продуктивної активності суб’єкта;

– принцип опори на суб’єктивну діяльність, що передбачає організацію предметно-практичної, особистісно значущої діяльності в певному соціальному контексті на емоційно позитивному фоні;

– принцип надситуативної активності (створення експериментальних ситуацій, у яких засвоюються нові цінності, емоції, поведінка, новий досвід);

– принцип опори на педагогічну субкультуру;

– принцип цілісності всіх організаційних форм і змісту виховання на всіх рівнях;

– принцип інтегративності впливу (педагогічних можливостей різних видів мистецтва);

– принцип полюсності впливу (контакт зі світом цінностей та антицінностей);

– принцип повторності;

– принцип гуманізації.

Серед завдань, яких дає змогу досягнути інноваційна розробка, слід відзначити полегшення процесу навчання; надання соціально прийнятних умов для виходу агресивності та інших негативних почуттів; надання можливостей отримання матеріалу для інтерпретації й діагностичних висновків; опрацювання навчального матеріалу з опорою на наявний духовний і душевний досвід педагога, що робить знання, вміння й навички особистісно значущими; налагодження відносин між суб'єктами післядипломного педагогічного процесу, створення найбільш сприйнятливих умов для ведення діалогу, продуктивного навчання; сприяння збереженню цілісності людської особистості шляхом впливу, передусім, на етичну, естетичну, емоційну та розумову сферу особистості в процесі навчання; сприяння самопізнанню, самовизначенню, самореалізації через залучення до плодів творчості всього людства в різних його іпостасях, через власну творчість.

Змістовий компонент технології представлений завданнями та змістом освітньої діяльності з учителями в післядипломному педагогічному процесі для ефективного розвитку їхніх духовних потенціалів.

Зміст роботи з педагогами поділяється на такі блоки: 1) діагностичний, що дає змогу вивчити особливості духовного розвитку особистості; 2) стимуляційний, який сприяє розвитку мотивації духовного розвитку, саморозвитку педагога; 3) творчий, на якому відбувається засвоєння цінностей в індивідуальній та сумісній творчій діяльності; 4) корекційний, що корегує прояви суб'єкта, які перешкоджають розвитку духовного потенціалу педагога; 5) рефлексивний, що передбачає усвідомлення результатів.

Процесуальний компонент технології розкриває особливості організації освітнього процесу, форми й методи роботи з педагогами в післядипломному педагогічному процесі, способи оцінювання поточних та кінцевих результатів корекційної роботи.

Технологія базується на використанні методів бібліотерапії, драмотерапії, фототерапії, музикотерапії, кольоротерапії тощо.

Бібліотерапією є метод впливу на психіку особистості, що передбачає вибір книг, орієнтованих на коло проблем певної особи чи групи. Згідно з методикою, бібліотерапія передбачає спільний аналіз змісту, який відбувається після прочитання.

Драмотерапією є метод арт-терапевтичного впливу на пам'ять, волю, уяву, почуття, увагу, мислення суб'єкта на основі драматизації комунікативних ситуацій, який дає змогу розвинути логіку, здійснити мрії в процесі гри, перевірити в дії багато міжособистісних впливів.

Фототерапією є одна з форм педагогічної арт-терапії, яка впливає на розвиток і гармонізацію особистості. Вона передбачає роботу з готовими фотографіями й створення оригінальних авторських знімків. Основним змістом фототерапії є створення або сприйняття фотографічних образів, яке доповнюється їх обговоренням та різними видами творчої діяльності. Це може бути вигадування історій, використання додаткових технік і прийомів зображувальної діяльності, виготовлення з фотографій фігур та по-

дальша гра з ними, сценічне їх подання, робота з костюмами та гримом, рух і танці, художні описи тощо.

Музикотерапія – метод впливу на свідомість особистості, її емоційні стани для заспокоєння й зосередження з допомогою прослуховування або виконання музичних творів.

Слід зазначити, що процес застосування технології відбувається за умови матеріально-технічного забезпечення, що дає змогу застосовувати мультимедійні презентації, відеоматеріали. Необхідним є доступ педагогів до комп'ютерного обладнання.

Використання ІКТ-технологій дає можливість застосовувати мультимедійні презентації та відеоматеріали, які поділяються за такими ознаками:

1) презентації та відеоматеріали, спрямовані на надихання, релаксацію, творчу стимуляцію уяви педагогів;

2) презентації, які мають етичний, естетичний та теоретико-педагогічний зміст. Вони розподіляються на презентації-приклади для творчої діяльності вчителів зі створення подібних матеріалів для школярів та презентації для навчання й розвитку педагогів;

3) презентації, які дають змогу справити корегувальний вплив на ставлення педагогів до життя, самого себе та оточення.

Частина презентацій є авторськими (друга група – повністю), частина – презентації, розроблені іншими авторами, серед яких – педагоги, що навчаються в закладах післядипломної освіти. Інформація про авторів – на останньому слайді презентації.

Перша група стимуляційних та релаксаційних матеріалів представлена презентаціями та відеоматеріалами, які відображають картини природи, портрети (фото, відео, художні твори), анімації, супроводжуються класичними музичними творами або оркестровими композиціями.

Друга група матеріалів представлена мультимедійними презентаціями, які побудовані за принципом одночасного подання інформації кількох планів: навчально-теоретичного, духовно-морального, художньо-естетичного, музичного.

Наведемо приклад такого поєднання кількох змістових шарів у презентації для роботи з учителями хімії в післядипломному педагогічному процесі. Маючи за мету опанування педагогами специфікою застосування арт-педагогічних технологій у процесі викладання хімії, їх особливості ілюструються на прикладі презентації на тему "Горіння".

Художньо-естетичним фоном презентації є картини з полум'ям, вогнем, свічками, кострами жонглювання вогнем тощо. Музичний фон представлено композицією Royal Orchestra "Hooked on Bach". Структуру презентації відображено в таблиці.

Таблиця

Структура презентації “Горіння”

№ слайда	Навчально-теоретична інформація	Духовно-моральна інформація
1	Горіння – складний фізико-хімічний процес	Життя та діяльність настільки ж тісно поєднані між собою, як полум’я та світло. “Що палає, то й світить, що живе, то й діє” (Ф. Глинка)
2	У процесі горіння відбувається викид променистої енергії	“Сенс мого життя – іти до світла. Світло – це любов” (Невідомий автор)
3	Горіння призводить до випромінювання світла	Зрозумій, де світло, і ти зрозумієш, де пітьма (О. Блок). “Хочеш, щоб життя стало світлішим – припини темнити” (А. Рахматов)
4	Існує дві стадії горіння – займання та згоряння	“Думка – свічка, від якої можна запалити чужу свічку, але для цього треба мати вогонь” (М. Павич)
5	Для горіння необхідні певні умови	“Почуття – вогонь, думка – масло” (В. Бєлінський)
6	Наявність кисню підтримує горіння	“Розлука зменшує помірну любов та звеличує сильну, подібно до того, як вітер гасить свічку та розпалює вогонь” (Ф. Ларошфуко)
7	Один з результатів горіння – тепло	“Любов – це та сама доброта, те внутрішнє світло, що осяює людину й дарує їй невичерпне тепло” (Невідомий автор)

На основі наведеного прикладу йде робота з педагогами щодо збагачення основної презентації, її деталізації навчальною та морально-духовною інформацією за допомогою наборів фонових слайдів, висловлювань великих людей, афоризмів, прислів’їв та навчальних посібників для учнів.

Ще одним з варіантів роботи з педагогами є надання прикладу презентації з іншого предмета для стимулювання творчості, побудови презентацій для занять з предмета, який викладає педагог. Наприклад, на основі презентації на тему “Горіння” з хімії вчителі української мови та літератури створюють презентацію для роботи зі школярами над вивченням творчості Марусі Чурай. При цьому використовують вислови духовно-морального плану й підбирають навчальну інформацію з курсу української літератури.

Третя група презентацій дає змогу скорегувати хибні уявлення педагогів про людину, дитину, її місце в світі, стосунки тощо. Духовно-моральною основою таких презентацій та відеоматеріалів є висловлювання великих людей (наприклад, 13 фраз про життя Г. Маркеса), притчі (про мати, про цінність миті, про друзів, про терпіння, про щастя, про вік людини, про жіночі сльози тощо), вибірки з дитячих творів, які розкривають особливості, глибину внутрішнього світу та проблеми сучасної дитини (наприклад, діти відповідають на запитання “Що таке любов?”, фрагменти книги М. Димова “Діти пишуть Богу” тощо).

Важливим елементом застосування арт-педагогічних технологій є підбір музичного фону, який справляє такі різновиди впливу на особистість учителя:

– психозбережний (дає змогу виконати завдання оптимального спрямування емоцій усупереч їх пригнічуванню й викоріненню);

– катарсичний (звільняє від переживань і думок, призводить до стану внутрішнього очищення, відбудовує цілісність людини);

– когнітивний (сприяє набуттю педагогами вмінь оформлювати свої почуття й думки в слова, розвиває пам'ять, формує емоційну сприйнятливість);

– громадянський (кращі зразки етномузичних творів формують громадянську самосвідомість, патріотичні почуття);

– екзистенційний (актуалізують потребу здійснення власного призначення, відбувається "переозначення" смислу музичного твору в особистісно значущий);

– аксіологічний (сприяє ціннісному сприйняттю, осягненню внутрішнього та зовнішнього світу);

– комунікативний (спільне прослуховування, обговорення музичних творів реалізують потребу в самовираженні, вокал і гарний спів налагоджують духовну взаємодію в групі педагогів);

– рефлексивний (дає змогу поглибити емоційне самопізнання, розуміння власних духовних сил);

– творчий (пробуджується метафоричне мислення, бажання виражати свої думки й почуття засобами музичного мистецтва, писати вірші й музику, грати на музичних інструментах, створювати музичні колективи).

Арт-педагогічна модель заняття в післядипломному педагогічному процесі складається з трьох етапів. Перший етап заняття спрямований на постановку життєво важливого смислового питання в "зоні найближчого розвитку". Другий – на набуття особистісно значущих відповідей на поставлені запитання. На третьому етапі відбувається побудова нового плану дій та набуття (генерування) нових способів взаємодії з оточенням.

Процес застосування технології відбувається за умови матеріально-технічного забезпечення, що дає змогу демонструвати мультимедійні презентації, відеоматеріали, програвати музичні композиції.

Психолого-педагогічними умовами реалізації технології є організація духовної взаємодії суб'єктів післядипломного освітнього процесу та сумісної творчої діяльності. Педагогічними умовами розвитку духовного потенціалу вчителя засобами арт-педагогічних технологій є гуманізація, естетизація, діалогізація, емоційне забарвлення післядипломного педагогічного процесу, урахування мотивації, внутрішньої позиції, інтересів, смаків, індивідуальних особливостей учителів.

За таких умов технологія забезпечує успішний розвиток і саморозвиток особистості, розкриття її потенційних можливостей та надання психологічної допомоги й підтримки в подоланні проблем, що виникають у процесі конструктивної соціалізації та духовного розвитку особистості.

Запропонована технологія дає змогу сприяти особистісному розвитку, актуалізації духовно-морального самовиховання, самодослідження, самопізнання, самоорганізації вчителів, опануванню арт-педагогічних засобів впливу на духовний потенціал школярів.

Висновки. Арт-педагогічні технології позитивно впливають на розвиток духовного потенціалу особистості, її духовно-ціннісної спрямованості, емоційної, моральної, когнітивної сфери, духовних потреб та інтересів; сприяє самопізнанню та здійсненню моральних вчинків. Різновидами впливу арт-педагогічних технологій на особистість вчителя є психозбережний, катарсичний, когнітивний, громадянський, екзистенційний, аксіологічний, комунікативний, рефлексивний, творчий. У педагогічній практиці існують різновиди завдань, які дають змогу впливати на розвиток духовного потенціалу вчителів за допомогою арт-педагогічних технологій у післядипломному процесі.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Педагогіка вищої школи : підручник / Д.В. Чернілевський, І.С. Гамрецький, О.А. Зарічанський, І.М. Пшеничнюк ; за ред. Д.В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.

3. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с. – (Серия "Энциклопедия образовательных технологий").

ШАПОВАЛ О.А.

ІНТЕРЕС ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Поняття "інтерес" розкривається в багатьох наукових працях філософів, соціологів, психологів, педагогів, тобто воно є об'єктом вивчення багатьох наук і має міждисциплінарний характер, а тому вимагає аналізу в різних аспектах.

Мета статі – розглянути інтерес як педагогічну проблему.

Інтерес – слово латинського походження (interest), що в перекладі означає "має значення, важливо" [1, с. 55].

Першим намагався дати визначення інтересу І. Кант: це те, що робить "розум практичним, що спричиняє визначенню волі". В основу інтересу він закладає чистий розум, визнаючи його сталим чинником. З-поміж видів діяльності І. Кант виділив і пізнавальну, але не дав чіткого визначення поняттю "пізнавальний інтерес".

Французькі матеріалісти XVIII ст. К. Гельвецій, П. Гольбах, Д. Дідро першими пояснюють громадське життя за допомогою інтересів. Вони вбачають у ньому реальну підставу моральності, політики, суспільного ладу в цілому. "Якщо фізичний світ підлеглий закону руху, то світ духовний не менш підлеглий закону інтересу. На землі інтерес є всесильним чарівником, що змінює в очах усіх істот вигляд будь-якого предмета" [2, с. 34].

Важливу роль у розвитку теорії інтересу відіграв також Г. Гегель: "Найближчий розгляд історії переконує нас у тому, що дії людей виплива-

ють із їхніх потреб, їхніх страстей, їхніх інтересів... і лише вони відіграють головну роль" [3, с. 20]. І далі зазначає, що люди "домагаються задоволення власних інтересів, але завдяки цьому здійснюється ще й щось подальше, щось таке, що приховано втримується в них, але не зізнавалося ними й не входило в їхні наміри" [3].

Один із засновників Я. Коменський, розглядав розвиток інтересу як важливу педагогічну проблему. Тільки завдяки інтересу, на його думку, учень "...буде горіти бажанням вчитися, не лякаючись ніяких складнощів, для того, щоб постигнути науку. Крім того, він не буде оминати праці, він навіть буде находити її і не лякатися напруги та зусиль. Він досягатиме найвищої мети, постійно намагаючись чому-небудь навчитися, якщо чує, що йому чогось не вистачає, постійно буде шукати, у кого йому навчитись, у всьому змагаючись з іншими товаришами" [4, с. 112–113].

К. Ушинський розглядав інтерес як засіб успішного навчання, звертаючи увагу на його роль у моральному розвитку особистості: "Пробуджуйте в людині щирий інтерес до всього корисного, найвищого та морального, і ви можете бути впевненими, що він завжди збереже людську гідність" [5, с. 401].

У зарубіжній педагогіці та психології теорії інтерес розглядається за такими п'ятьма напрямами: інтелектуальним, емоційним, волюнтариським, психобіологічним та напрямом різнобічної природи інтересу.

Інтелектуальний напрям започаткував І. Гербарт, пов'язавши інтерес з інтелектуальною сутністю людини: головною ознакою інтересу є активність людини у сфері розумової діяльності. Він вважав, що інтерес необхідно закласти в педагогічну мету: навчати потрібно так, щоб здобуті знання збуджували інтерес до подальшого вивчення інформації.

Представники емоційного напряму (В. Ієрузалем, Т. Ліпс, В. Остерман) вважають інтерес емоційним проявом людини: інтерес переживають як радість, піднесений стан, що не потребує ніяких зусиль, а радість успіху сприяє зародженню інтересу до діяльності. Але водночас інтерес зводився до суб'єктивної оцінки життєвої цінності або до значення того чи іншого явища.

Автори волюнтаристського напряму (Ч. Бюллер, А. Вальземан, П. Наторп та ін.) основою інтересу вважають волю, прагнення, спонукання до дії, тобто на першому плані в них динамічна, рушійна, спонукальна сила інтересу, що прирівнюється до спрямованості на здійснення певних дій.

Підґрунтям психобіологічної теорії інтересу (В. Джемс, Дж. Дьюї, Е. Клапаред) є біологічні фактори: інтерес є симптомом потреби, істинних бажань, що потребують задоволення. Вчені вважають, що передумови розвитку окремих складових інтересу на початкових стадіях слід шукати у вроджених (генетичних) властивостях індивіда, та припускають, що найвищого рівня розвитку інтересу можна досягти лише в результаті багаторазового повторення певної діяльності, яка супроводжується позитивними емоціями.

Прихильники теорії різнобічної природи інтересу намагались довести можливість існування такої теорії, яка б могла врахувати роль різних

сторін особистості та її розвиток у формуванні інтересу, котрий є поєднанням судження, оцінки, волі, почуттів або потягів, потреб та нахилів.

Ми згодні з думкою С. Крягжде, який вважає правильним той напрям, який ґрунтується на єдності вродженого та набутого. Значущість вродженого компонента поступово знижується й на певному рівні стає неістотною, тоді як набутий чинить уже навпаки [6, с. 23–25].

У дослідженнях Г. Бабушкина, Г. Гака, Б. Додонова інтерес розглядається як соціологічна категорія. Так, на думку Г. Гака, інтерес є об'єктивним явищем, що пов'язане з буттям предмета діяльності та не зводиться тільки до свідомості та волі. Він розглядає суспільну природу особистісного інтересу у двох аспектах. Одна з них розкриває особистісний інтерес людини та пов'язана зі збереженням її існування, розвитком її сил та здібностей, забезпеченням матеріальних і духовних потреб. Інша сторона характеризує інтерес особистості та її належність соціуму, спільноті, чомунебудь загальному: родині, колективу, класу, суспільству, Батьківщині. При цьому інтерес особистості може охоплювати й особистісний інтерес, але ніяк не зводитись тільки до нього.

У соціологічних дослідженнях у структурі поняття "інтерес" виділяють чотири основні моменти, які важливо врахувати в аспекті нашого дослідження: стан людини в суспільстві, або сукупність її зв'язків із суспільством (статусна позиція); рівень усвідомлення цього становища (статусу); мотиви діяльності, які спрямовуються на певні об'єкти інтересу для задоволення потреб, які виникають; сама діяльність, яка являє собою ствердження суб'єкта в об'єктивному світі.

А. Здравомислов вважає інтерес не просто соціальним становищем, а становищем, яке рефлексується у свідомості, що згодом переходить у дію. У цьому розумінні інтерес є об'єктивним ставленням та одночасно суб'єктивним збудником, тобто являє собою єдність об'єктивного й суб'єктивного.

Важливо підкреслити, що соціальні інтереси людей невід'ємно пов'язані з їхніми потребами, які є джерелом, необхідною передумовою спрямованих дій особистості. Можна погодитися з Ю.Шаровим у тому, що потреба є основним видом ставлення людини до навколишньої дійсності. Водночас потреба завжди відображає як внутрішній стан організму, так і ставлення до його навколишнього середовища, отже, потреба завжди виступає як суб'єктивне ставлення та відображення. Інтерес конкретизує й доповнює потреби людини, характеризує спрямування або зміст активності людини, відображає специфіку соціальних відносин, особливості активності особистості, що пов'язані не просто з обраним ставленням до середовища, а з практичним ставленням, з перетворенням середовища. Потреби та інтереси особистості виступають об'єктивною основою її діяльності та поведінки.

Близькість інтересу до сфери потреб дає можливість деяким психологам стверджувати, що інтерес є усвідомленою потребою.

Л. Гордон, вказуючи на те, що потреба є джерелом інтересів, зазначає, що, чим більш усвідомленими є потреби, тим ближче вони до інтересів.

Водночас інтереси в міру їх задоволення поширюються та приводять до виникнення нових потреб. Принципу формування інтересів на основі потреб дотримувались В. Бондаревський, Ф. Гоноболін, О. Зайцева, Б. Теплов.

На думку С. Рубінштейна, розбіжність між інтересом та потребою полягає в тому, що вона є нестатком чого-небудь, необхідністю, а інтерес – це вибірковість предметів, явищ навколишнього світу. У цьому сенсі незадоволення потреби викликає в особистості стан неспокою (негативний вираз емоцій), і, навпаки, незадоволення інтересу зумовлює активний пошук засобів його задоволення (активно-діяльнісне збудження). Отже, єдність інтересу й потреби безперечна, оскільки інтерес породжується із загальної глобальної потреби людини у орієнтації у навколишній дійсності, у пізнанні.

Особистість, яка задовольняє власні інтереси, змінюється, вдосконалюються її здібності, а інтереси не тільки поширюються, а й набувають певних якостей.

Інтереси завжди пов’язані з діяльністю та, виступаючи як збудники, стимулюють її заради задоволення потреби. Будучи формою виявлення потреб, інтерес детермінується мотивами діяльності, а тому, відбиваючи і потреби, і мотиви, стає метою. Така послідовність має вигляд: *потреби – мотиви – інтереси – мета*. Розгляд мотиваційного спрямування в розкритті поняття “інтерес”, на наш погляд, найбільш чітко відображає його природу. Єдність потреб, мотивів, інтересів впливає на спрямованість особистості, тобто на її готовність певним чином задовольняти потреби.

Отже, велике значення в теорії інтересу мають питання взаємозв’язку між інтересами, мотивами діяльності та спрямованістю особистості. Мотиви – конкретні внутрішні збудники діяльності. Мотиви є відображенням у свідомості людини її об’єктивних потреб та інтересів у досягненні певних благ і бажань, умов діяльності. Вони зумовлюють формування мети діяльності людини, у результаті чого здійснюється перехід до реалізації інтересів через діяльність, що спирається на ціннісні орієнтації. Мотиви навчання досліджували Л. Божович, М. Данилов, В. Ільїн, Г. Костюк, Н. Морозова, Г. Щукіна. На думку Л. Божович, мотивами можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття, все те, у чому знайшла відображення потреба.

Функціональні мотиви, серед яких і пізнавальні, виникають на основі потреб. Саме в мотиві відбувається поєднання, синтез зовнішніх впливів і внутрішніх, які визначають ставлення до діяльності. А. Маркова, Т. Матіс, А. Орлов, Л.Фрідман відносять інтерес до одного з видів збудження. Вони підкреслюють його залежність від інших сторін мотиваційної сфери та називають похідною складовою мотивації.

Отже, інтерес виконує стимулювальну функцію в ставленні особистості до певних сфер дійсності. Вчені також дотримуються різних поглядів і на проблему відношень між потребами та інтересами.

С. Рубінштейн відносить до мотивів діяльності потреби, інтереси, погляди, ідеали [7]. Г. Костюк також підтримував цю думку, вважаючи, що до діяльності людину спонукають різноманітні потреби, інтереси, схиль-

ності, почуття, усвідомлення обов'язку, відповідальності, які виступають як мотиви діяльності [8]. Єдність мотивів та інтересів складається з побудників до дії, але якщо мотив зумовлює цю дію, відповідаючи на запитання "навіщо?", то інтерес – на запитання "куди?".

Слід також зазначити, що потреби та інтереси є основою системи цінностей і ціннісних орієнтацій особистості. Цінність є особливим суспільним ставленням, у результаті чого потреби та інтереси людини або групи переносяться на речі, предмети, духовні явища, надаючи їм визначальних соціальних властивостей. Цінностями особистості виступають предмети людських прагнень, захоплень, бажань, явищ, процеси, факти, дійсності, що не залишають людину байдужою, а здатні змусити її діяти упевнено. Ціннісні орієнтації виступають метою життя й основними засобами їх досягнення, тому виконують функції важливих регуляторів поведінки. Перетворення потреби на мету, тобто актуалізація потреби, як відзначає Д. Узнадзе, перетворює мету на цінності, що спрямовує поведінку особистості. Ціннісні орієнтації відображають фундаментальні інтереси особистості й визначають спрямованість її діяльності.

У розкритті сутності інтересу також допомагає поняття "мета". Воно співвідноситься з поняттям діяльності й дії, тому є необхідним структурним компонентом будь-якої діяльності. Саме мета визначає спосіб, характер дій суб'єкта, або будь-яка діяльність є реалізацією певної мети. Починаючи ту чи іншу діяльність, суб'єкт визначає конкретну мету, керуючись певними потребами та інтересами. Мету можна визначити як усвідомлення потреб, передбачення бажаного результату, на досягнення якого й спрямовані дії особистості. Свідома мета завжди визначає спосіб і характер дій людини.

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що сутність інтересу вчені розглядають як форму емоційного виявлення потреб особистості (М. Добринін, П. Кряжев, А. Петровський). Так, М. Добринін вважає, що саме потреби лежать в основі інтересів особистості, які пов'язані з її прагненням до певних предметів і певної діяльності; спонукальний елемент, що знаходиться між потребами і метою (О. Гендін); суб'єктивний стан як психічне явище (В. М'ясищев); суб'єктивно-об'єктивне явище (О. Здравосмислов).

Література

1. Глоссарий иностранных слов, употребляемых в современном образовании / под общ. ред. А.И. Астаховой, А.Л. Сидоранеко. – Х., 2000. – 152 с.
2. Гельвеций К.А. Про розум / К.А. Гельвеций. – М., 1938. – С. 34.
3. Гегель Г. Сочинения / Г. Гегель. – М. ; Л., 1935. – Т. 8. – С. 20.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М., 1939. – Т. 1. – С. 112–113.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Сочинения : в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 401.
6. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде. – Вильнюс : Мокелас, 1981 – С. 23–25.

7. Рубинштейн С.Л. Направленность личности : хрестоматия по психологии / С.Л. Рубинштейн ; сост. В.В. Мироненко. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1987. – С. 152–154.
8. Костюк Г.С. Основні принципи радянської психології / Г.С. Костюк // Радянська школа і організація її роботи. – К., 1939.

ЯДРАНСЬКА О.В.

АСПЕКТИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ

Незважаючи на те, що за останній рік динаміка чисельності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, змінилася в бік скорочення [1], проблема сирітства залишається досить гострою, адже 98 119 дітей (дані 2010 р.) до цього часу лишаються сиротами. Проблема сирітства в Україні на сьогодні привертає увагу не тільки політиків і урядовців, а й економістів, соціологів, психологів, медиків і, звичайно ж, педагогів. Однак неузгодженість дій кожного з об'єктів впливу на проблему сирітства призводить до появи нових проблем, зокрема педагогічних.

Згідно зі ст. 1 Законом України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування", держава повинна здійснювати соціальний супровід дітей-сиріт до 23 років [2]. Соціальний супровід – робота, спрямована на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу. Тобто держава несе відповідальність за цю соціальну категорію до моменту здобуття нею професії. Таким чином, і відповідальність за ефективність профорієнтаційної діяльності та якості професійної підготовки, по суті, лежить на представниках держави, які займаються вихованням дітей-сиріт (вихователях, вчителях). При цьому в процесі професійної підготовки заслуговує на увагу впровадження в поведінкові практики дітей сиріт із самообслуговування.

У більшості повноцінних чи неповних сімей діти виконують свої домашні обов'язки. У цьому аспекті праця виступає джерелом і важливою передумовою фізичного та соціально-психологічного розвитку особистості. "Праця, як ми її розуміємо, є вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істотно людської мети в житті, – писав видатний педагог К. Ушинський, – саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя" [3]. Таким чином, набуваючи перший трудовий досвід у родині, діти пізнають і первинний досвід спільної праці, поведінки в трудовій групі (трудовому колективі).

Однак сучасна система освіти й виховання молоді побудована так, що діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, під час свого виховання практично не набувають досвіду виконання практик, пов'язаних із самообслуговуванням. У закладах, де вони виховуються, більшість господарських робіт виконує обслуговуючий персонал, тому в таких дітей на пе-

вному етапі (етапі ранньої професійної соціалізації) виникають проблеми з інтеграцією в трудовому або учнівському колективі. На наш погляд, він настає з моменту вступу до навчальних закладів після школи (інтернату), коли діти-сироти починають тісніше спілкуватися з дітьми з різних соціальних груп (насамперед, з дітьми з повноцінних сімей). Конфлікт виникає на основі того, що діти-сироти не розуміють своїх обов'язків, а тільки знають обов'язки держави перед ними (соціальні виплати, пільги) та обов'язки обслуговуючого персоналу. Крім того, у повноцінній родині вибір професії частіше здійснює сама дитина, але уявлення про майбутню професію формується під впливом різних джерел: батьків, родичів, вчителів, друзів та ін., але саме батьки відіграють визначальну роль у виборі дитиною майбутньої професії (принаймні шляхом власного прикладу). Отже, на вибір майбутньої професії дитиною, яка позбавлена батьківського піклування, або дитиною-сиротою повинна суттєво впливати держава, з огляду на потребу самої держави у відповідних кадрах, але не нав'язувати конкретні професії.

Відповідно до Рекомендації щодо професійної орієнтації і професійної підготовки в галузі розвитку людських ресурсів № 150 [4], діти сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, не належать до особливих груп населення, тобто державою не передбачено особливих підходів до професійної орієнтації та підготовки таких дітей.

Проблемі трудового виховання молодого покоління присвячені праці відомих радянських педагогів А. Макаренка, В. Сухомлинського. Серед радянських педагогів більш пізнього періоду та сучасних науковців слід відзначити, передусім: П. Атутова, Д. Закатнова, В. Мадзігона, В. Оржеховську, А. Пашкова, Д. Сметаніна, В. Тименка, О. Захаренка, Д. Тхоржевського, С. Шацького та ін.

Однак сучасні автори, звертають увагу переважно на трудове виховання школярів зі звичайних родин, недостатньо приділяючи уваги проблемам трудового виховання дітей-сиріт.

Мета статті – розкрити проблему трудового виховання та професійної орієнтації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

В. Сухомлинський дотримувався думки про трудове виховання учнівської молоді як мірило моральності підростаючого покоління та всього суспільства. Значне місце в педагогічній системі В. Сухомлинського відведено проблемам трудового виховання школярів. На його думку, учні мають брати участь у найрізноманітніших видах праці: навчальній і продуктивній, короткотривалій і тривалій, платній і безплатній, ручній і механізованій, індивідуальній і колективній, у майстернях і в полі. У статті "Гармонія трьох начал" він писав: "Трудове виховання – це, образно кажучи, гармонія трьох понять: треба, важко і прекрасно" [5].

Кажучи про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, слід зауважити, що в сучасному світі (зокрема, в Україні) праця їм потрібна не для задоволення фінансових потреб, адже держава надає таким дітям достатню матеріальну підтримку. Праця їм потрібна, передусім, для розвитку особистих соціально-психологічних рис. К. Ушинський писав:

“...животворний вплив особиста праця має лише на того, хто працює. Матеріальні плоди праці можна відібрати, успадкувати, купити, але внутрішньої, духовної, животворної сили праці не можна ні відібрати, ні успадкувати, ні купити за все золото Каліфорнії; вона залишиться в того, хто працює” [3]. Таким чином, недостатня увага до трудового виховання дітей-сиріт навіть перешкоджає процесу формування цілісної особистості.

Також важливу роль відіграє праця як елемент початкової соціалізації та подолання невдач. Зокрема, як зазначає М. Боришевський, невдачі бувають різними: ніяк не вдається гарно написати букву, у зошиті з’явилася пляма, зламався олівець. Трапляються й більш серйозні невдачі: не зміг відповісти на запитання вчителя, посварився із сусідом по парті, спізнився на урок. Як важливо в такі моменти добрим словом заспокоїти, підбадьорити дитину, допомогти їй, підказати, як уникнути помилок у майбутньому, повернути їй упевненість у власних силах і можливостях [6]. Натомість обмеження трудових практик та трудових вимог до сиріт перешкоджає формуванню в дитини певних моральних якостей.

Через те, що досить значна частина дітей, які виховуються в дитячих будинках, мають діагноз ЗПР [7], то праця в цьому випадку може стати, з одного боку, джерелом подальшої соціалізації, а з іншого – чи не єдиним способом самореалізації, самоствердження, особливо в той час, коли такі діти потрапляють у новий колектив, де їм доводиться спілкуватися з “домашніми” дітьми.

Український дослідник О. Захаренко у своїй праці “Поспішаймо робити добро” наголошує, що учні повинні навчитися працювати в колективі. У процесі співпраці формуються певні відносини між учнями, дух відповідальності, взаємодопомоги, товариськість, виробляється здатність до спільного трудового зусилля. “Спільне трудове зусилля, робота в колективі, трудова допомога людей та постійна їх взаємна трудова залежність тільки й можуть створити правильне ставлення людей один до одного... любов і дружбу у відношенні до кожного трудівника, обурення і засудження у відношенні до ледаря, до людини, що ухиляється від праці... У трудовому зусиллі виховується не тільки робоча підготовка людини, але й підготовка товариша, тобто виховується правильне ставлення до інших людей, – це вже буде моральна підготовка” [8]. Діти-сироти, не маючи достатнього досвіду неінституціоналізованого товаришування (тобто товаришування на добровільній основі, за межами інтернатного закладу), не мають достатнього рівня такої підготовки.

Український науковець М. Піддячий зазначає, що особливого значення набуває науково-практичне вирішення проблеми трудового виховання старшокласників на навчальних базах загальноосвітніх навчальних закладів та міжшкільних навчально-виробничих комбінатів. Для цього необхідні розробка й поетапне втілення загальнодержавної та регіональної концепцій стабілізації й відтворення продуктивних сил за рахунок учнівської молоді, а також концентрації зусиль не лише науковців, педагогів, психологів, філософів, соціологів, а й управлінців, інженерно-технічних та

інших працівників різних галузей господарського комплексу [9]. На наш погляд, доцільним є створення таких баз і при інтернатних закладах, у яких і має відбуватися первинна трудова соціалізація, професійна орієнтація та трудова інтеграція вихованців-сиріт.

Трудове виховання є одним з основних напрямів виховання, першим досвідом соціалізації, "вживання" у трудовий та учнівський колектив, а також першим етапом в осмисленні й виборі дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, майбутньої професії.

Позиція нашої держави щодо дітей-сиріт створила гарні умови для формування соціального конфлікту, який полягає в тому, що всі педагогічні прийоми стають марними через те, що діти досліджуваної категорії відчувають практично повну безкарність за всі свої погані вчинки. Адже виключити з навчального закладу або позбавити соціальних виплат (з досвіду А. Макаренка) працівники навчальних закладів не мають права (відповідно до чинного законодавства). Отже, вищеназвані прийоми покарання юридично неможливі. Тому вкрай необхідно у вихованні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, активно використовувати трудове виховання, розглядаючи працю як можливий інструмент диференціації доходів. Це не означає автоматично, що всі зусилля повинні бути спрямовані на уроки праці, адже вони й так проводяться під час навчання в школах. Мова йде про більш професійну спрямованість трудового виховання та можливу доцільність раннього залучення до професійної діяльності. На сьогодні така можливість також потенційно існує в разі, якщо дитина виявить бажання перейти на навчання до професійно-технічного закладу освіти.

Однак слід звернути увагу, що, навчаючись у центрах професійної освіти (професійно-технічних училищах), після закінчення занять учні (у нашому випадку діти-сироти) у більшості своїй залишаються сам на сам зі своїм вільним часом. У гуртожитках їм надається консультаційна, психологічна допомога, яку здійснюють вихователі та психологи, організуються бесіди та спортивні заходи, але трудової складової в більшості випадків не спостерігається, навіть прибирання в кімнатах залишається власною справою кожного вихованця. Щоправда, дехто з вихованців подібних навчальних закладів знаходить собі підробіток у вигляді некваліфікованої праці, наприклад, приймач на пункті прийому металобрухту тощо. Однак зазначені практики є поодинокими та, по суті, протизаконними, адже діти залучаються до трудової діяльності без належного оформлення та дотримання вимог КЗпП.

Вихід з такого становища вбачаємо в обов'язкових (системно заохочуваних) трудових гуртках, де учні декілька годин займалися б виготовленням нескладної, але конкретної продукції, яка навіть могла б становити ринкову цінність. Особливо це стосується учнів центрів професійної освіти (далі – ЦПО), де вже є відповідна база для цього у вигляді майстерень тощо. Однак це не означає, що учні повинні займатися однорідною працею, діти повинні мати певну альтернативу у виборі виду роботи для занять у таких гуртках. Більше того, відповідна трудова діяльність має бути

пов’язана з потенційною можливістю самообслуговування, паралельно формуючи в таких учнів досвід повсякденних практик.

Але виникає певна суперечність, пов’язана з тим, що для дітей-сиріт така діяльність повинна бути обов’язковою, а для дітей із сімей – ні. Це може спровокувати конфлікт у колективі. Для вирішення цієї проблеми необхідні втручання в систему навчання, перегляд ідеї виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Адже діти-сироти не повинні себе відчувати обділеними вільним часом порівняно з “домашніми” дітьми. Засобом такого “вирівнювання” вільного часу може виступати створення умов для більш інтенсивного відпочинку. Зокрема додаткові гроші, отримані в результаті трудової діяльності, мають забезпечувати розуміння можливих напрямів позитивного витрачання грошей (що також можна розглядати як одну з виховних практик дітей-сиріт). Такими практиками “інтенсивного” відпочинку можуть бути екскурсії, придбання в особисту власність персональних комп’ютерів (з подальшим навчанням роботи із ним).

Водночас така трудова діяльність може не тільки давати відчуття власної потрібності й ефективності, а й спрямувати на вибір майбутньої професії. Складовою міжособистісних відносин є професійна діяльність. Під час співпраці на фаховому рівні та спілкуванні в побуті від рівня свідомості, духовності та професіоналізму особистостей залежатиме життєва атмосфера суспільства. Тому з початком професійної орієнтації, яка за допомогою комплексу психолого-педагогічних, методологічних і методичних заходів орієнтує учня на вибір професії, у сучасній загальноосвітній школі розпочинається надзвичайно важливий етап професійного самовизначення та побудови професійної кар’єри старшокласників [9].

Незважаючи на те, що учні професійно-технічних закладів та ЦПО вже нібито здобувають обрану професію, більшість з них зробили професійний вибір не за власним бажанням. По суті, вони вступають до тих навчальних закладів, де проходять професійну підготовку через відчуття безвихідності та безпорадності, з формулюванням “піду тути, де візьмуть”. Таким чином, після обов’язкового працевлаштування після закінчення ЦПО більшість вихованців не залишається на наданих їм робочих місцях. Такий стан справ не може влаштовувати ні державу, ні суспільство, адже в цьому випадку заздалегідь неправильно формується склад трудових ресурсів, а як наслідок – безробіття та ряд похідних соціальних проблем.

Для їх вирішення необхідне не лише осмислення з боку педагогів, а й втручання з боку урядовців. Так, М. Піддячний зазначає, що сучасна національна політика потребує перегляду всіх сукупних складових суспільних та соціально-економічних відносин зокрема й реформування загальноосвітньої школи [9]. Однак у разі забезпечення трудового виховання дітей-сиріт, на наш погляд, більшого значення набуває реформування галузі професійної освіти. Останню думку підтримував Ю. Бабанський, ще в 1982 р. зазначаючи, що існує потреба в “наближенні виховання та навчан-

ня до реального життя в певному суспільному й соціально-економічному просторі та підвищенні ефективності навчально-виховного процесу" [10].

Висновки. На сьогодні існує потреба, з одного боку, у проведенні системного педагогічного експерименту з метою пошуку оптимальних методик трудового виховання дітей-сиріт, а з іншого – у внесенні певних законодавчих змін з метою забезпечення стимулювання дітей сиріт до професійної діяльності.

Основними закладами, на які можуть бути покладені завдання трудового виховання та трудової соціалізації, є заклади системи професійної освіти, які мають для цього кваліфікованих викладачів та відповідну інфраструктуру, однак нам видається доцільним започаткування економічно обґрунтованих практик самообслуговування на етапі виховання дітей в інтернатних закладах. Важливим для донесення дітям є той факт, що обслуговуюча праця (діяльність) є такою самою економічною практикою, як продуктивна діяльність, оскільки дає змогу економити гроші на споживанні послуг. Відтак, доцільними є надання знань вихованцям (незалежно від профілю основної підготовки) відповідно до статі. Так, скажімо, для хлопців корисним видається надання додаткових навичок із сантехнічних, електромонтажних робіт, робіт з ремонту автотранспорту тощо. Для дівчат корисними можуть бути роботи, пов'язані із шиттям, перукарською діяльністю, приготуванням їжі. Відповідні заняття мають проводитися у вигляді професійних гуртків та передбачати, поряд з іншим, можливості для професійного перенавчання учнів.

Напрям подальших досліджень вбачається в пошуку конкретних методичних підходів і форм роботи з активізації уваги та впровадження запропонованих підходів у практику навчального процесу.

Література

1. Чисельність дітей усиновлених протягом року [Електронний ресурс] // Сайт Державного комітету статистики. – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua.

2. Закон України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2005. – № 6. – Ст. 147. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2342-15.

3. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К. : Академія, 1949. – С. 88.

4. Рекомендація щодо професійної орієнтації і професійної підготовки в галузі розвитку людських ресурсів № 150 від 23.06.1975 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=993_092.

5. Сухомлинський В.О. Гармонія трьох начал / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – 468 с.

6. Боришевський М.Й. Праця у становленні громадян / М.Й. Боришевський // Початкова школа. – 1997. – № 2. – С. 44–49.

7. Вдовиченко І.В. Соціалізація розумово відсталих дітей-сиріт [Електронний ресурс] / І.В. Вдовиченко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – К. : Університет "Україна", 2004. – 448 с. – Режим доступу: http://library.rehab.org.ua.

8. Захаренко О. Поспішаймо робити добро: Роздуми педагога-академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і Батьківщини / О. Захаренко. – Черкаси, 1997. – 28 с.

9. Піддячий М.І. Теоретичні засади трудового виховання старшокласників [Електронний ресурс] / М.І. Піддячий // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / гол. ред. д. психол. н. І.Д. Бєх ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – Вип. 14. – Кн. І. – 648 с. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/

10. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. основы / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

ЯКИМІВА О.О.

ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Сьогодні медична сфера потребує нагального переосмислення, що пов'язано з проблемами у сфері сучасної медичної освіти. Орієнтація медичних училищ і коледжів переважно на формування професійних знань, умінь і навичок відсунула на інший план питання формування, розвитку особистісних якостей майбутніх медиків. Систему професійної підготовки в навчальних закладах медичного профілю не повною мірою приведено у відповідність із суттєвими потребами тієї сфери, в якій випускники медичних закладів покликані працювати.

Значна увага в науковій літературі приділяється вивченню проблеми підготовки медичних працівників і підвищення її якості. Так, історичні аспекти розвитку медсестринської справи й підготовки медичних сестер досліджують Л. Духш, С. Захарчук, О. Тушин, Н. Фелістович, І. Шапіро, М. Шегедін та ін. Проблеми оптимізації медичної освіти й реформування системи охорони здоров'я вивчають Н. Ваганов, Н. Волкова, А. Гіорпєвський, В. Гирін, О. Голяченко, Д. Кича, І. Кузнєцова, С. Мучинська, В. Трофимов, Я. Цехмістер та ін.

Аналіз досліджень праць науковців дав змогу визначити такі напрями виховання і навчання майбутніх фахівців медичного профілю, як:

– формування професійної спрямованості студентів медичних навчальних закладів (Н. Аніськіна);

– професійне самовизначення студентів медичного коледжу (С. Стацук);

– формування професійної придатності фахівців сестринської справи (Н. Семенков);

– моделювання особистісного портрету медичної сестри для її спеціалізації і підвищення якості професійної діяльності (Т. Бугаєва).

Однак недостатньо уваги приділено вихованню милосердя як професійної якості майбутніх фахівців медичного профілю.

Можна виділити низку суперечностей, які стримують вирішення проблеми виховання милосердя у майбутніх фахівців медичного профілю:

– між потребою суспільства в медичному персоналі, що ціннісно орієнтований на милосердя, провадить свою діяльність на основі емпатії,

гуманізму, і недостатньою увагою до формування цих якостей у практиці медичних навчальних закладів;

– між замовленням держави щодо підготовки медичних фахівців, у яких сформовано милосердя, та недостатньою розробкою цього питання в педагогічній теорії та практиці.

Мета статті – розглянути сутність виховання милосердя у майбутніх фахівців медичного профілю.

Проблема виховання милосердної особистості, здібної до співпереживання, яка вміє відчувати біду інших людей і готова виявляти діяльнісну участь у їх долі, з давніх часів займала центральне місце в історії педагогіки і філософії. Мислителі минулого зараховували милосердя до найважливіших якостей людини, а проповідь милосердя знайшла відображення в багатьох світових філософських учіннях.

У різних культурних традиціях милосердя осмислюється як важлива, якщо не фундаментальна умова людського існування, то істотна моральна вимога.

Конфуцій, якого вважають творцем однієї з перших гармонійних філософських концепцій, розглядав виховання, моральне самовдосконалення як істотні чинники людського буття, неодмінні умови благополуччя. За Конфуцієм, ідеально вихована людина (“благородна людина”) повинна володіти високими якостями: благородством, прагненням до істини, правдивістю, шанобливістю, багатою духовною культурою. Відомі афоризми Конфуція, що підтверджують його концепцію, де вищою цінністю вважається милосердя і гуманізм (“не роби іншому того, чого не побажаєш собі” та ін.) [7].

У педагогічних поглядах Сократа основною є теза про те, що провідною метою серед життєвих цілей людини повинно бути моральне самовдосконалення, самопізнання, внаслідок чого на перший план висувається питання про соціальну відповідальність людини за свої вчинки. За Сократом, людина є володарем розумної свідомості, спрямованої на добро та істину. Щастя полягає, перш за все, в усуненні суперечності між особистісним і суспільним буттям. Сократ розглядає мораль як ціннісне значення вчинків людини, а шлях для прояву здібностей вбачає в самопізнанні, ототожнюючи тим самим знання і чесноту: “Хто знає себе, той знає, що для нього корисне, і чітко усвідомлює, що він може, а чого він не може” [8].

Таким чином, в античності розуміння милосердя пов’язувалося з наявністю в людини таких якостей: стриманість, міра в задоволеннях і поведінці, соціальна відповідальність людини за свої вчинки, звичка долати труднощі, доброта і турбота про оточуючих.

Милосердя визначалося як найбільша чеснота, розвиток якої стимулювався суспільними потребами, що спонукали людину діяти всупереч власним інтересам, спрямовувати свою діяльність на благо оточуючих, не вимагаючи матеріальної винагороди.

Аналіз праць мислителів минулого дав змогу виявити, що ідеї милосердя, допомоги ближньому знаходять відображення практично в усіх філософських концепціях у різні періоди розвитку суспільства. Більшість ро-

зглядає питання самовдосконалення людини, що виявляється в любові, безкорисливому служінні людям і милосерді.

На сучасному етапі "милосердя" знаходиться в одному ряду з такими поняттями, як: "гуманізм", "альтруїзм", "толерантність", "співпереживання", "співчуття", "доброта", "любов", "людяність", "людинолюбство", "емоційна чуйність". Спираючись на характеристику цих понять у довідковій і психолого-педагогічній літературі, можна зробити висновок про те, що всі вони пов'язані один з одним з погляду смислового наповнення.

Гуманізм у широкому значенні – система переконань, що історично змінюється, визначальна цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей.

Милосердя – це конкретніше поняття і сутнісний вираз гуманізму, його діяльнісний аспект.

У сучасній літературі милосердя розглядається також як одна з моральних характеристик способу життя людини, що спрямовує його на допомогу іншим людям. Це жаліслива і діяльнісна любов, що виражається в готовності допомагати будь-кому і хто потребує цього. У понятті "милосердя" поєднуються два аспекти:

1) духовно-емоційний (переживання чужого болю як свого);
2) конкретно-практичний (реальна допомога).

Милосердя передбачає наявність у людині трьох властивостей: чуйності (здібності побачити чужу біду), співчуття (здібності відгукнутися на неї), потреби надати безоплатну допомогу тому, хто потребує її.

Цінності – це категорії, що визначають те, що людина цінує якнайбільше в житті, чому він надає особливе позитивне значення. Сутність цінності виводиться не з об'єктів, а з потреб людини.

У дослідженнях науковців С. Анісимова, Л. Архангельського, В. Блюмкіна, Л. Буєвої та інших розкривається сутність основних понять і категорій, що використовуються в аксіології, таких як "цінність", "ціннісне ставлення", "оцінка", "ціннісні орієнтації".

У психології цінності розглядаються як елементи мотивації людини, як абстрактні цілі, які потрібні людині для конкретного оцінювання тих або інших подій. Цінності виступають як регулятори соціальної поведінки особистості та групи.

Більшість учених (Л. Архангельський та ін.) вважає, що позитивна або негативна значущість предметів або явищ для людини залежить від інтересів, потреб, емоційних відносин, і має різні критерії оцінювання цієї значущості. Це підкреслює суб'єктивний характер цінностей. Індивідуально-особистісний характер будь-якої цінності відзначав М. Бахтін. На його думку, ціннісній установці необхідно зайняти єдине місце в єдиній події буття. Розуміння цінності в такому контексті має гуманістичний характер.

Специфіка цінностей, їх прояв визначається міжсуб'єктними, діалогічними відносинами і в них же реалізується. Людина структурує цінності за рівнем їх значущості.

Нові історичні умови породжують і нові цінності, які можуть вступати в конфлікт з уже існуючими, тобто ієрархія цінностей не є чимось статичним. Зміни в соціально-економічній структурі суспільства призводять до зміни цінностей, що склалися в конкретному соціумі, виникненню нових – цінностей-інновацій.

Водночас існують так звані традиційні цінності, які зберігають своє значення в будь-яких соціокультурних контекстах, для кожного індивіда, навіть якщо він не сповнений їх значущістю для себе особисто.

Ці цінності являють собою своєрідні алгоритми, що регламентують діяльність людини, виконують функції стабілізаторів суспільства.

Проблема цінностей у суспільстві загострюється в переломні моменти епохи, вимагаючи від особистості певного ставлення до цілей життєдіяльності та засобів їх досягнення.

А. Вебер пов'язує проблеми сучасної цивілізації з кризою людини. Це криза не окремої групи (еліти, мас), а загальна криза.

Сучасна людина найчастіше приймає короткострокові рішення. Отже, стійкий розвиток людини, суспільства, планети пов'язаний зі зміною ціннісної свідомості, відмовою від егоцентричної поведінки, усвідомленням лих, що загрожують, як власного інтересу. Таким чином, цінності виступають як об'єднуюча людей платформа. Таку функцію забезпечують *загальнолюдські цінності.*

Отже, милосердя можна розглядати як індивідуальну цінність, набуту індивідом у процесі соціалізації, як цінність групову, значущу на цьому етапі розвитку суспільства, як цінність загальнолюдську, що набуває значення моральної норми.

Професійна медична діяльність є науково обґрунтованою системою заходів, що забезпечують максимальну адаптацію кожного конкретного пацієнта до життя в умовах хвороби, в умовах обмеженої свободи; це організований багатоплановий процес, спрямований на особистість, з її фізичними і психосоціальними проблемами [9].

У сучасній медичній літературі медичний процес прийнято розглядати *як науковий метод медичної практики, систематичний шлях визначення ситуації, в якій перебувають пацієнт і медсестра.*

Ступінь участі пацієнта у взаємодії залежить від багатьох чинників:

– відносин сестри і пацієнта, рівня довіри між ними; ставлення пацієнта до свого здоров'я;
– рівня знань і культури;
– усвідомлення потреби у догляді.

Суб'єктна роль пацієнта дає йому змогу усвідомити необхідність самодопомоги, навчитися її прийомів і оцінити якість медичної допомоги.

Організаційна структура роботи молодшого медичного персоналу включає такі послідовні етапи:

– медичне обстеження (збір інформації про стан здоров'я пацієнта), оцінювання ситуації для визначення потреб пацієнта і необхідних для сестринського догляду ресурсів;

– медична діагностика, або виявлення проблем пацієнта;

– складання плану (визначення програми дій, постановка цілей, тобто бажаних результатів догляду);

– реалізація (дії, необхідні для здійснення плану, – медичне втручання);

– оцінювання результатів і корекція догляду у разі потреби (дослідження реакцій пацієнта на втручання сестри).

На першому етапі встановлюється контакт медичної сестри з пацієнтом і тут важливо створити обстановку довіри, максимально викликати до себе прихильність пацієнта, проявити співчуття і турботу, виразити готовність надати допомогу. Зустріч пацієнта і медсестри – це завжди проблемна ситуація, в якій медсестрі відводиться провідна роль, тому що перш за все від неї пацієнт чекає чуйного і доброго ставлення. На другому етапі милосердя виражається в здатності виявити й оцінити не тільки фізичні прояви хвороби, а й пов'язані з нею психологічні проблеми, встановити пріоритети в наданні медичної допомоги. Складаючи програму дій на третьому етапі, медсестрі необхідно зорієнтувати пацієнта на спільну роботу, враховуючи при цьому його реальні можливості, а здійснюючи медичні втручання на четвертому, надати максимальну підтримку і постаратися пережити чужі переживання як власні.

Висновки. Отже, у статті ми розглянули сутність такої цінності, як милосердя. Аналіз праць науковців, філософів переконав, що виховання милосердя повинно стати невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців медичного профілю. Виховання гуманності та милосердя може розвиватися в заданому напрямі за певних умов, серед яких основними будуть суб'єктивна позиція особистості, визначення місця цінності в структурі якості особистості, засвоєння особистістю цінностей колективної життєдіяльності, моральних цінностей, позиція в спілкуванні.

Література

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / С.И. Ожегов ; под. ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М., 1986. – 797 с.

2. 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, 2008. – 528 с.

3. Ощепкова Л.С. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у младших школьников : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Л.С. Ощепкова. – Пермь, 2001. – 171 с.

4. Шутова В.А. Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего возраста : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / В.А. Шутова. – Смоленск, 1999. – 214 с.

5. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Тексты / А. Маслоу. – М., 1982. – 116 с.

6. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учебник для студентов педагогических вузов / А.В. Мудрик ; под ред. В.А. Сластенина. – М., 1999. – 184 с.

7. Сименко И.И. Афоризмы Конфуция / И.И. Сименко. – М., 1987. – 266 с.

8. Спиркин А.Г. Философия : учебник / А.Г. Спиркин. – М., 2001. – 816 с.

9. Учебное пособие по основам сестринского дела / под общ. ред. А.И. Шпирна. – М., 2003. – 720 с.

ЯРЕМЕНКО Н.В.

ТИПИ ПРИВАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СУЧАСНІЙ ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Удосконалення організації й діяльності вітчизняної приватної школи, що активно увійшла до національного освітнього простору в кінці XX ст., зумовлює увагу до зарубіжної приватної освіти. У цьому плані особливий інтерес становить приватний сектор освіти Великобританії, чий багаторічний досвід, заслужена популярність і престижність визнані й високо оцінені світовою спільнотою.

Одним з дієвих інструментів вирішення наукової проблеми, як відомо, є розгляд досліджуваного феномену за допомогою класифікації, яка дає можливість систематизувати, узагальнити певні явища або предмети, а отже, виділити та проаналізувати характерні тенденції розвитку як зарубіжного, так і вітчизняного шкільництва.

Науковий пошук засвідчив, що проблему діяльності приватних навчальних закладів сучасної Великобританії відображено в працях як зарубіжних (І. Абакумова, С. Кодрле, С. Кулик та ін.), так і вітчизняних (А. Сбруєва, О. Галус, Л. Шапошнікова, О. Локшина та ін.) науковців. Проте, незважаючи на широке історіографічне поле, систематизація типів приватних шкіл Великобританії так і не стала предметом спеціального дослідження.

Мета статті – класифікувати приватні навчальні заклади, що діють у сучасній Великобританії, охарактеризувати їх типи.

Як відомо, приватна освіта Великобританії має багатовікову історію, а приватні навчальні заклади є першою важливою складовою знаменитої англійської класичної освіти. Такі установи, переважно школи-пансіони (boarding schools), існують у Великобританії багато століть і вже настільки зрослися з культурою, історією й традиціями цієї країни, що без них важко собі уявити цю країну. Зазначимо, що на сьогодні система освіти у Великобританії налічує величезну різноманітність приватних шкіл, які, на перший погляд, майже всі однакові. Проте, маючи багато спільного, приватні навчальні заклади все ж таки різні.

Виявлено, що спроби класифікувати приватні школи Великої Британії мають давні корені й традиції. Так, у минулі часи існував негласний розподіл шкіл залежно від престижності, ступеня закритості, академічних показників, складу вчителів і учнів. На сьогодні, як показало проведене дослідження, у педагогічній літературі існує ряд класифікацій приватних навчальних закладів Великобританії. Розглянемо найтиповіші з них.

Установлено, що на сьогодні приватні школи Великобританії стали предметом уваги не тільки педагогічної громадськості, а й різноманітних бізнесових структур, які спеціалізуються на міжнародному обміні учнів, їхньому влаштуванні тощо. Так, директор російської освітньої компанії York Group М. Красинець пропонує поділити всі британські школи на: 1) академічно сильні; 2) аристократичні; 3) добротні середнього класу.

У педагогічних джерелах можна зустріти й розподіл британських недержавних шкіл на два “психологічних типи”, як-от:

а) для дітей з різним рівнем здібностей. Це так звані comprehensive schools, які приймають всіх платоспроможних за наявності місць;

б) для дітей зі здібностями вище середнього – так звані selective schools. Така категорія шкіл приймає вихованців лише тільки після їхнього попереднього тестування.

Аналіз сучасних педагогічних джерел дає змогу класифікувати приватні навчальні заклади за віком вихованців, що перебувають у них. У цьому плані всі приватні навчальні заклади Великобританії можна поділити на: а) приватні школи для малечі (від 5 до 8 років); б) підготовчі школи (від 8 до 13 років); в) приватні середні школи (від 11–13 до 18 років); г) вищі приватні навчальні заклади (після 18 років).

У процесі наукового пошуку виявлено, що в науково-педагогічній і соціологічній літературі найпоширенішою є класифікація приватних шкіл залежно від статі учнів, які вчаться в них. У цьому плані всі діючі в сучасній Великобританії приватні навчальні заклади можна поділити на:

а) змішані школи – хлопчики й дівчатка навчаються спільно;

б) жіночі школи – навчаються тільки дівчатка;

в) чоловічі школи – навчаються тільки хлопчики.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що на сьогодні більшість англійців, як і раніше, вважає, що роздільне навчання краще для дитини. Адже вихованець такої школи сконцентрований на навчанні й не відволікається на сторонні речі. Про це свідчать і результати щорічних іспитів, які показують високу успішність навчання. Ці школи зазвичай посідають верхні сходинки рейтингів.

Прихильники окремого навчання дівчаток від хлопчиків, аргументуючи свої позицію, стверджують, що дівчатка розвиваються фізично й емоційно дещо швидше за хлопчиків, і тому в таких школах їм не доводиться підстроюватися під “невстигаючих однокласників”. Дівчата, як наголошують прибічники окремих жіночих шкіл, як правило, відрізняються більшою самоорганізованістю й кращою дисципліною; їхні колективи краще організовані й більше сфокусовані на навчанні. Крім того, “амурні справи” не відволікають дівчат від навчання; вони ростуть самостійними і не чекають, що за них хтось зробить “нежіночу роботу”. Змагальне середовище, яке більш притаманне приватним чоловічим школам, мало привертає, а іноді й пригноблює дівчаток, які значно більше цінують підтримку та командну роботу. Жіночі школи, наголошують їх прихильники, більш гнучкі, сприйнятливі до всього нового, не бояться експериментувати тощо.

У свою чергу, всі, хто підтримує традицію існування окремих шкіл для хлопчиків, зауважують, що такі навчальні заклади більш консервативні й традиційні. Це виявляється в спартанському устрою побуту та навчального процесу, переважній більшості чоловіків у педагогічному складі й так званому spirit school (“дусі школи”). Аргументуючи свою позицію, прибічники окремих чоловічої шкіл зауважують, що:

– хлопчики від природи більш моторні та активні, тому їм для нормального розвитку необхідно багато ворушитися, займатися спортом і рухливими іграми;

– у хлопчиків дещо інші критерії успішності, ніж у дівчаток (не слухняність, а лідерство, не “згладжування гострих кутів”, а зухвалість тощо);

– змагальне середовище необхідне хлопчикам для самовираження й активного розвитку;

– хлопчики з дитинства привчаються легко справлятися з “нечоловічою роботою”, стають самодостатніми та самостійними.

Проведений дослідження дає змогу стверджувати, що на сьогодні існує значна кількість і тих, хто підтримує сумісне навчання хлопчиків та дівчаток. Схвалюючи існування шкіл для дітей обох статей, їх прихильники аргументують свою позицію тим, що діти, які навчаються разом, із маленького віку вчаться спілкуватися й співпрацювати з представниками протилежної статі; представники протилежної статі стимулюють амбітність і підвищують мотивацію до саморозвитку.

Проведене науковий пошук дає змогу класифікувати приватні школи Великобританії також залежно від ступеня їх престижності, історичного минулого. Так, у різні історичні епохи в кожній знатній сім’ї була “своя школа”, до якої віддавали дітей з покоління в покоління. Ці традиційні уявлення зберігаються й зараз; репутація деяких навчальних закладів, наприклад таких привілейованих шкіл як Ітон, Регбі, Харроу, не змінюється вже протягом багатьох століть. Отже, багато англійців вибирають школу по-старому.

У процесі наукового пошуку виявлено, що престижність шкіл тісно пов’язана з вартістю навчання. Зазначимо, що останнім часом, в умовах значної кількості приватних навчальних закладів і зменшення кількості сімей, які можуть дозволити собі дорогу приватну освіту, школи змушені йти на деякі поступки, а саме: скорочувати платню за навчання, виділяти стипендії талановитим учням і вихідцям із малозабезпечених родин, приймати іноземців. Як справедливо відзначає О. Коптелева, “незалежні приватні школи насправді більш залежні, ніж державні, – від добробуту батьків учнів” [4].

Установлено, що найменш залежні від соціального благополуччя англійців престижні школи, які посідають перші сходинки різноманітних рейтингів. Такі навчальні заклади, як правило, не мають проблем з нестачею учнів, швидше, навпаки. До них шикуються в черги, упорядковуються листи очікування, складають вступні іспити з англійської мови, математики, природничих наук і на інтелектуальний розвиток IQ.

На сьогодні, як показав аналіз періодичних видань, набирають сили нові критерії оцінювання діяльності приватної школи, що відповідно привело до появи нових лідерів на ринку приватного сектора освіти. Так, установлено, що сучасні батьки звертають увагу передусім на те, наскільки високі академічні показники школи. Відзначимо, що результати випускних

іспитів GCSE і A-level щорічно публікуються, на їх основі незалежні експерти складають рейтинги шкіл, які потім друкуються в газетах Financial Times, Times і Daily Telegraph. І хоча рейтинги різних видань часто не збігаються, все ж таки за ними можна визначити, яка школа показує стабільний успіх або стійку тенденцію до поліпшення результатів за останній час.

Підкреслимо, що батьки майбутніх вихованців приватних навчальних закладів звертають також увагу на атмосферу в школі, на ставлення педагогічного персоналу до їхніх дітей; на наявність, кількісний і якісний склад додаткових предметів. Їх, насамперед, цікавлять організація дозвілля дітей, можливість займатися спортом, музикою, мистецтвом тощо.

Класифікувати приватні навчальні заклади можна також і за часом, який діти перебувають у них. Так, усі приватні школи можна поділити на школи-пансіони, в яких учні живуть і вчаться, і денні приватні навчальні заклади. За даними О. Коптелевої, з 7% британських дітей, які сьогодні вчаться в приватних школах, майже 85% з них відвідують денні школи. Як зауважує дослідниця, такі школи (де діти тільки вчаться, а після занять повертаються додому) – дань прогресу, а багато для кого й можливість вижити. Практично всі британські приватні школи на сьогодні пропонують і денну форму навчання.

Критерієм поділу сучасних приватних шкіл Великобританії може також виступати і якісний склад їхніх учнів. Так, усі приватні навчальні заклади залежно від наявності іноземних учнів та їхньої кількості можна поділити на:

– приватні школи, в яких кількість іноземних учнів не перевищує 5–7% (за правилами британських шкіл). Відзначимо, що школи, котрі піклуються про свою репутацію, витримують цю квоту. Такі школи можна назвати британськими;

– приватні міжнародні школи, в яких половина, а то й більше учнів – іноземці, іноді однієї національності, наприклад, росіяни. Такі школи, на думку О. Коптелевої, краще обходити стороною. Виняток у такому разі становлять лише ті навчальні заклади, які створені спеціально для іноземців і головне їх призначення – підготувати дитину до поступового входження в британське середовище. Для дітей, які погано знають англійську мову й не мають міжнародного досвіду спілкування, такі школи – найкращий початок. Можна взяти старт і з підготовчого курсу, який організовує більшість освітніх, опікунських та консультаційних служб Великобританії. Наприклад, English Tutorial Centre в Оксфорді пропонує іноземним школярам курс удосконалення англійської мови, підвищення рівня загальних знань і підготовки до школи. Компанія BEST Education (зокрема, її навчальний відділ Benson Tutorial) разом із виконанням вищезазначених функцій ще й психологічно готує дітей до нових умов життя. Така установа може також додатково займатися з дитиною під час навчання та канікул, якщо в неї виявилися певні прогалини в знаннях, допомагає підготуватися до іспитів.

Приватні навчальні заклади Великобританії можна також класифікувати залежно від характеру релігійного виховання. Підкреслимо, що британці не нав'язують вихованцям-іноземцям свою релігію, особливо якщо в дитини інша віра. Відвідини щоранкових і недільних служб у шкільній церкві – це традиція, що склалася протягом багатьох століть, ритуал, який треба поважати. Такі відвідини обов'язкові, якщо тільки це не суперечить переконанням школяра.

Критерієм класифікації сучасних приватних шкіл Великобританії можуть стати, на наш погляд, також програми навчання, ступінь їх орієнтації на потреби кожної окремої дитини. У такому разі всі приватні навчальні заклади можна поділити на загальноосвітні, на школи для дітей зі спеціальними потребами тощо.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження свідчить про різноманіття приватного сектору в сучасній Великій Британії та дає змогу виділити найбільш типові критерії класифікації приватних шкіл, як-от: залежно від часу перебування дітей у школі, статті та віку вихованців, їхнього віросповідування, рівня освіти, що надають навчальні установи тощо.

Література

1. Абакумова И.А. Организационно-педагогические основы деятельности английского частного пансиона : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / И.А. Абакумова ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д., 1999. – 24 с.

2. Василенко К. Столпы британского образования / К. Василенко // Карьера. – 2002. – № 4. – С. 76–79.

3. Кодрле С.В. Развитие частных школ России и Великобритании как фактор государственного реформирования образования : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / С.В. Кодрле ; [Кубан. гос. ун-т]. – Краснодар, 2007. – 25 с.

4. Коптелева Е. В поисках самого лучшего / Е. Коптелева // Обучение за рубежом. – 1999. – № 7 (8). – С. 12–15.

5. Кулик С. Частные школы-пансионы в Великобритании [Электронный ресурс] / С. Кулик // Паспорт в карьеру. – 1999. – № 7. – URL.

ЯЦЕНКО О.М.

ЗНАЧЕННЯ ПРИНЦИПІВ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЕТИКИ ГОСПОДАРЮВАННЯ Й УПРАВЛІННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Двадцять років незалежності принесли нашій країні ряд позитивних змін: відродження виборчих демократичних інститутів, розділення влади, відкриття кордонів, зміцнення ділових, наукових і духовних контактів з Європою та іншим світом. У державі відбувся перехід на нову систему економічного розвитку, що спирається на розвиток ринку, приватного підприємства й плюралістичну систему цінностей. Не на словах, а на ділі стала існувати свобода віросповідання, відновлено та побудовано тисячі храмів. Однак гострі політичні та економічні кризи, що роздирають країну, призвели до того, що більшість українців, які ще два десятки років тому покладали на незалежність великі сподівання, ставлять під сумнів свій вибір. Серед багатьох запропонованих шляхів виходу із ситуації, що склала-

ся, на нашу думку, не треба шукати екзотичних рішень. Достатньо було б переглянути глибинні світоглядні основи українського (руського) господарського мислення й звернутися до його автохтонного архетипу – християнського, православного. Необхідно вже сьогодні готувати суспільну думку до виявлення та поширення християнської економіки, яка може стати стратегією розвитку нашої держави в третьому тисячолітті.

Мета статті – розкрити умови підготовки майбутніх менеджерів на основі поєднання національного традиційного віросповідання й новітніх високих технологій.

Актуальним проблемам зв'язку економіки та релігійних (православних) цінностей приділяли увагу у своїх дослідженнях о. С. Булгаков, Н. Гвоздьов, О. Козирьов, Т. Коваль, О. Назарчук, С. Тарасович, О. Шведов, прот. В. Чаплін.

У попередні періоди людської історії в центрі національних соціальних систем було духовне ядро, яке оберігали політична та військова систем, а економіка була засобом підтримки їхньої життєздатності. Сьогодні ж ми спостерігаємо процес інверсії соціальних систем, коли економіка стає домінантою соціального розвитку, метою цього розвитку, перетворюючи сучасне суспільство на арену гонитви за прибутком. Це на очах руйнує родини, колективи, соціальні структури й державу. На наш погляд, причини цього закладені у світогляді більшої частини сучасного людства – в економічному матеріалізмі. В основі його лежить механістичний світогляд, який дійшов до нас з XVIII – XIX ст., й останні досягнення розвитку економічних наук за останні два з половиною століття. Ця філософія набула безумовної домінанти вже в середині XIX ст., завойовуючи все більше прихильників, хоча були відкриті значно складніші й глибші основи світобудови, а наука полинула в міждисциплінарні галузі досліджень, економічний матеріалізм практично безроздільно оволодів розумом людей на планеті, і, здається, не залишає для іншого способу мислення практично жодних шансів на успіх. Більше того, під впливом економічного матеріалізму у світі відбувається інтенсивний процес соціально-культурного занепаду. У результаті зміни шкали життєвих цінностей у більшості країн практично в усіх сферах соціального життя перевага віддається економічному розрахунку, який, у свою чергу, диктує не тільки економічні, а й політичні та соціальні рішення.

Отже, для подолання напруженої ситуації, що склалася в країні, на наш погляд, необхідно починати з вибору такої економічної моделі й соціально-економічної системи, котрі б сприяли подоланню економічного матеріалізму у свідомості більшості людей і долучали їх до духовних цінностей заради морального й фізичного здоров'я. Відмовившись від нав'язаного нам західного способу мислення, настав час звернутися до історично притаманної Україні релігії православ'я. "Православній церкві належить роль "менеджера культури", тією мірою, якою вона має справу з глибинними етичними, культурними та релігійними установами" [1, с. 181]. Цінності, закладені й підтверджені тисячолітнім досвідом її існування повинні

лягти в основу формування ідеології, яка б поєднувала на суспільному рівні принципи соціальної справедливості, а на особистісному – принципи соціального служіння. Ця ідеологія, з одного боку, здатна орієнтувати суспільство і його членів на втрачені цінності колективізму, взаємовиручки, взаємодопомоги. А з іншого боку, суспільство повинно бути реальним, а не формальним гарантом реалізації прав і обов'язків громадян, де кожна особистість в ідеалі повинна виражати боговстановлений спосіб буття. Аналізуючи ці вимоги, можна окреслити християнські принципи господарювання й управління, які можуть і, на нашу думку, повинні лягти в основу соціально-економічної системи та відіграти свою історичну роль у справі її морального оздоровлення.

Перший принцип – морального співвідношення. Реалізуючи цей принцип, управлінцю, перш ніж складати бізнес-план, розраховуючи витрати і прибутки, беручи на реалізацію певні товари, доцільно поступитися більш прибутковою справою, якщо вона буде суперечити християнській моралі, і не брати гріх на душу. Також треба зазначити, що цілі масштабної підприємницької діяльності й великих господарських проектів повинні бути узгоджені із загальним завданням відродження національної економіки. Тут можна застосовувати не тільки методи декомпозиції цілей, а й будувати стратегії на базі інтегрування великих проектів, тобто використовувати методологію стратегічного планування знизу. Доречно також пам'ятати й по можливості відмовлятися від позиції виключно засудження аморальних вчинків та всіляко підтримувати й рекламувати позитивні приклади діяльності представників чесного бізнесу.

Другий принцип – вдячної підлеглості Промислу. Підлеглість у жодному разі не означає пасивність у справах, а навпаки, вона передбачає високу активність, що випливає з прислів'я: "На Бога здавайся, а праці сам не цурайся". Однак отримані гарні результати не повинні викликати в ділових людей гордині й враження, що вони кращі та вищі за інших людей.

Ще один важливий для економіки християнський принцип можна назвати принципом причетності до усього навколишнього. Будь-яка людина відповідальна не тільки за своє життя та життя своїх близьких, а й за все, що створено Богом на землі. Для втілення цього принципу необхідно діяти відповідно до однієї з головних заповідей: "Возлюби ближнього твого, як самого себе". У сучасному світі, на жаль, цією заповіддю нехтують або трансформують її таким чином, що під ближнім розуміють родичів, або людей, з якими пов'язані матеріальними інтересами. Православна церква ж вважає близькими тих, хто в цей момент знаходиться поруч, перш за все, тих людей, які потребують нашої допомоги. Звідси випливає необхідність уважного ставлення не тільки до своїх родичів, а й до ділових партнерів, підлеглих робітників і клієнтів, постачальників і покупців.

На цьому принципі будується взаємодопомога, співчуття до хворих і немічних. Цей принцип лежить в основі християнської благочинності. Особливо важливо про неї пам'ятати, коли справи йдуть з успіхом і постійно зростають обсяги реалізації товарів та послуг.

Безумовно, дотримання цих принципів може здаватися нездійсненним. Справа в тому, що, на відміну від матеріальних благ, засобів виробництва або грошей самих по собі, ринкова економіка – це система відносин, яка диктує окремим людям певні "правила гри". Очевидно, що в умовах товарно-ринкового господарства відносини людей втрачають особистісний характер. Окремий підприємець, діючи за цими "правилами гри", сам підлаштовується під них. Виконуючи господарську функцію підтримки й розвитку свого бізнесу, він завжди відчуває вплив і навіть залежність від системи принципів і пріоритетів, в умовах яких він повинен діяти. Ринковий пріоритет комерційного ведення господарства – це отримання прибутку. Тільки прибуток дає змогу забезпечити підтримку діяльності підприємства, тому уявити компанію, яка б не орієнтувалася на таку ринкову норму, важко. Але все ж таки, виходячи з принципів християнської етики, можна спробувати розмежувати коректні чи некоректні способи отримання прибутку.

Розглянуті принципи є досить універсальними, доповнюють специфічні риси національних традицій господарювання та управління й можуть допомогти всім працюючим у сфері економіки, де орієнтація на прибуток є не тільки нормою, а й запорукою виживання.

Яскравою ознакою переходу української економіки на ринкову систему в наш час стала поява менеджерів. Майже жодна організація чи підприємство не уявляє свого існування без представників цієї професії – фахівців з управління, до обов'язків яких входить уміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей. Якісна підготовка фахівців з вищою освітою в галузі управління є суттєвим фактором досягнення стійкої конкурентоспроможності вітчизняних суб'єктів господарської діяльності в нових економічних умовах. Створення системи базових знань у сфері менеджменту, розуміння концептуальних засад системи управління організацією, формування системного мислення та комплексу спеціальних знань і вмінь з управління функціональними підсистемами та елементами внутрішнього середовища організації на всіх стадіях її життєвого циклу, набуття вмінь щодо розробки та прийняття рішень є метою вивчення курсу "Менеджмент". На нашу думку, в рамках цього курсу є всі умови для ознайомлення майбутніх менеджерів також і з можливостями управління організацією на засадах духовності та цінностей православного віросповідання. Використовуючи разом з останніми досягненнями у сфері управління принципи християнської педагогіки (принцип ненасилля, своєчасності, єдності педагогічних впливів, особистісного підходу, антропологічний, відповідальності, любові, смирення), ми пропонуємо включити такі теми до програми курсу "Менеджмент":

1. Управління на засадах православних цінностей. Особливості управління крізь призму релігійного (православного) світогляду.

2. Проблеми виникнення етичних проблем та шляхи їхнього розв'язання під час прийняття управлінських рішень.

3. Використання в процесі комунікації принципів релігійного (православного) світогляду.

4. Системне розуміння економіки на основах християнських цінностей.
5. Керівник і його поведінка в ринковій системі.
6. Християнська етика праці.
7. Християнське розуміння власності та багатства.
8. Духовні засади бізнес-етики.

Висновки. Останні досягнення економічної науки та етика християнського господарювання й управління – дві сфери, поєднання яких під час підготовки майбутніх менеджерів повинно дати свої результати. Підготовка молодих фахівців на цих засадах, на нашу думку, є запорукою початку якісно нового етапу економічного й духовного розвитку нашої держави.

Література

1. Христианские начала экономической этики : сб. материалов международной интернет-конференции, окт. 2000 г. – М., 2001. – 255 с.
2. Прот. С. Слободский. Закон Божий для семьи и школы. – репринт. изд. – СПб. : Кифа, 2006. – 724 с.
3. Большаков А.С. Менеджмент : учеб. пособ. / А.С. Большаков. – СПб. : Питер, 2000. – 160 с.
4. Тхоржевська Т.Д. Православне виховання в історії педагогіки України / Т.Д. Тхоржевська. – К. : Наук. лінгв. ун-т, 2005. – 441 с.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

БАРИЛО А.В.

ВИХОВАННЯ ЧУЙНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У сучасних умовах, коли українське суспільство прагне стати громадянським, перед різними соціальними інститутами (насамперед, школою та сім'єю) постає нагальне завдання – виховання гуманної, високоморальної особистості. Проте кризові явища (зниження матеріального добробуту, втрата авторитету моральних цінностей) спричинили зміни в духовному житті нації, а саме: трансформацію життєвих цінностей, норм, традицій, деформацію правил поведінки.

Дедалі частішими стають прояви байдужості, нечутливості до почуттів, навіть горя інших; переважають егоїстичні мотиви вчинків. Для вирішення цієї суперечності важливим видається виховання в молодого покоління такої гуманної якості, як чуйність.

Проблема виховання гуманних цінностей, моральних якостей дітей завжди була в центрі уваги дослідників. Значний внесок у розвиток цього питання внесли І. Ващенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Теоретичні засади проблеми морального виховання відображені в працях психологів і педагогів І. Беха, Л. Виготського, Г. Жирської, І. Кона, О. Леві, А. Реги та ін.

Виховання дітей в різних соціальних інститутах, зокрема сім'ї, досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: Ю. Альошина, Т. Кравченко, Л. Повалій, О. Хромова, Б. Заззо, Р. Перрон та ін.

Розвиток моральних почуттів у дошкільній педагогіці та психології здійснювали О. Кононко, В. Котирло, Л. Стрєлкова. Формування базових моральних цінностей молодших школярів відображено в науковому доробку В. Киричок. Виховання емпатійних якостей в особистості висвітлено в працях І. Коган, О. Докукіної та ін. Окремі аспекти формування морально-етичних якостей знайшли своє відображення у наукових працях, присвячених підлітковому віку (В. Кротенко, А. Сичевський). Розвиток чуйності в ранньому юнацькому віці дослідила Г. Свідерська.

Однак проблема виховання чуйності в дітей молодшого шкільного віку практично не розроблена, що актуалізує її вивчення.

Мета статті полягає в уточненні поняття "чуйність дітей молодшого шкільного віку" на основі аналізу наукової літератури.

Для розуміння сутності поняття "чуйність" необхідно проаналізувати довідкову літературу. Тлумачний словник дає два визначення поняття

“чуйний”: “1) сприйнятливий, здатний швидко і повно сприймати все за допомогою органів чуття; 2) уважний і сердечний у ставленні до людей” [11, с. 930]. Безперечно, у роботі ми будемо послуговуватись другим поясненням.

У філософській науці розглядалися лише дотичні до чуйності поняття: співчуття, співпереживання, співстраждання, жалість, співрадість тощо, тобто емпатійні прояви.

Ця проблема знайшла відображення в етиці. За словником з етики, “чуйність – це моральна якість, що характеризує ставлення людини до навколишніх людей. Передбачає піклування про потреби та бажання людей; уважне ставлення до їхніх інтересів, проблем, які їх хвилюють, думок і почуттів; розуміння мотивів, якими керуються люди у своїй поведінці; тактовне ставлення до самолюбства, гордості та почуття власної гідності інших людей, чемне ставлення до всіх” [9, с. 402]. Це визначення занадто широке, адже це особистісне утворення не завжди включає в себе розуміння мотивів інших людей.

Як етичну категорію чуйність розглядали В. Добриніна, Ю. Смолєнцев. Звертаючись до визначення її сутності, дослідники наголошували на її соціальній природі. Адже чуйність виникає з практики безпосередніх відносин між людьми. У її змісті традиційно відображаються моральні норми, пов’язані з добровільними взаємними обов’язками як у суспільній, так і в особистій життєдіяльності людей; чуйність постає регулятором моральних відносин, що розглядається як основна функція цього утворення [4].

У сучасній психології існує думка, згідно з якою емоційна чутливість індивіда впливає на його сприйняття емоціогенної ситуації й реакцію на неї. Емоційна чутливість зумовлює сенситивність психіки до сприймання емоційного стану іншого, тобто передує чуйності.

Чуйність Е. Фром відносив до позитивного аспекту змішаних продуктивної й рецептивної орієнтацій (непродуктивного типу характеру), хоча суть її не розкривав, але навів негативний аспект цієї моральної якості – сентиментальність. На переконання психолога, людина сама є законодавцем і виконавцем норм поведінки, їхнім формальним джерелом або регулятивною силою, і їхнім змістом. Усі люди однаково потребують допомоги й залежать одне від одного. Тому необхідною умовою розвитку особистості є солідарність і взаємодопомога, які починаються зі здатності вслухатися до себе як передумови уміння слухати інших [12, с. 32, 118, 123, 130].

Він переконував, що егоїст не здатний любити не тільки інших людей, але навіть себе, тобто фактично ненавидить себе. Відсутність піклування й чуйності до себе, до своєї особистості (один з доказів відсутності продуктивності) породжує в такої людини почуття порожнечі та фрустрації [12, с. 143].

Отже, сучасна проблема як людини, так і суспільства в цілому полягає в байдужому ставленні до самих себе, у втраті почуття самоцінності й унікальності кожного індивіда.

Досить ґрунтовно ця проблема висвітлена в науковому доробку І. Беха. Він уперше вводить в обіг термін "вчинок-чуйність", під яким розуміє міру причетності однієї людини до життя іншої: її справ, турбот, самопочуття. У здійсненні цього вчинку важливу роль відіграє просторова та психологічна близькість двох суб'єктів. Він найінтенсивніше виявляється внаслідок фізичних чи психологічних негараздів, які переживає одна з особистостей як об'єкт цієї моральної дії. Інша особистість, сприйнявши такий її стан, відповідним чином відгукується на нього.

Погоджуємося із твердженням психолога, що формування у вихованця вчинку-чуйності має розпочинатися з усвідомлення ним необхідності брати участь у розв'язанні проблем інших людей (рідних, однолітків, дорослих), бути причетним до них. Вихованцеві психологічно легше здійснити вчинок-чуйність стосовно людини, яку він любить або якою дорожить. Тож виховання таких почуттів має передувати чуйному ставленню особистості до людей загалом [1, с. 759].

У педагогіці з чуйністю ототожнюються поняття: моральна чутливість, емоційна чуйність, прояви емпатії тощо.

У родинно-сімейній енциклопедії під чуйністю розуміють морально-психологічну рису особистості, яка виявляється в уважному ставленні до людей, здатності жити їх радощами та турботами, відгуку на їхні проблеми. У ній наголошено, що чуйність може набувати різних форм – від душевної м'якості до моральної сенситивності, поєднуватися з іншими рисами характеру (тактовністю, співпереживанням, альтруїзмом тощо) [7, с. 360].

Нам більше імпонує визначення терміна в "Педагогічному словнику для молодих батьків", згідно з яким "чуйність" – моральна якість, що характеризується уважним, щирим ставленням до людей, готовністю розділити з ними їх труднощі, горе й радість, прийти на допомогу. У словнику відзначено, що потрібно розмежовувати справжню чуйність і спритне врахування людиною емоційного стану іншої людини для досягнення власних егоїстичних цілей [6, с. 342].

Проблема морального виховання була наскрізною в науковій спадщині В. Сухомлинського. На його переконання, справжня людина немислима без добрих почуттів. Виховання починається з формування душевної чуйності, під якою педагог розумів уміння відгукуватися серцем, думками, почуттями на все те, що відбувається в навколишньому світі; загальний фон гармонійного розвитку, на якому будь-яка людська якість – розум, працьовитість, талант – набуває справжнього змісту, дістає найбільш яскраве звучання. Педагог вбачав у чуйності духовну силу, "яка здатна вберегти дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості, байдужості, від безсердечно-тупого ставлення до всього доброго і світлого в житті, насамперед до сердечного, теплого слова… зло в дитячому серці породжується тільки грубістю, байдужістю дорослих" [10, с. 137].

Як наслідок, сенс виховання чуйності в тому, щоб дитина, віддаючи душевну теплоту іншим людям, знаходила в цьому особисту радість. Для

виховання чуйності не потрібно оберігати дитину від переживання страждань, горя, турбот іншої людини. Лише так вона навчиться піклуватися про долю тих, хто потребує співчуття та допомоги.

У роботі, присвяченій моральному вихованню дітей у сім'ї, С. Варюхіна підкреслює, що чуйність є певною мірою показником розвитку всіх моральних почуттів, повноцінності духовного світу людини. Без цієї моральної якості неможливо виховати співчуття, жалість, співпереживання. При вихованні чуйності обов'язковими є ненав'язливість, м'якість, взаєморозуміння. Словесний контакт, на її думку, повинен підкріплюватися духовним контактом [2, с. 76]. Неточним видається саме визначення поняття, за яким чуйність – це здатність зрозуміти психологічний стан іншої людини, її настрій, переживання, радість або біль [2, с. 21–22]. Адже це визначення занадто звужене й зводиться, по суті, до емпатії.

С. Мельничук, Т. Довга вважають, що чуйність, або чутливість, – це щире ставлення до інших людей, допомога з власної ініціативи. Ця моральна якість є одним з критеріїв вихованості культури поведінки. Ми не поділяємо їхньої думки, що чуйність є складовою уважності [5, с. 65], оскільки це припущення нічим не підкріплене.

У педагогічних працях побутує думка, що гарне ставлення тільки до своїх близьких, родичів ще не показник справжньої доброти, щирості, чуйності людини. Істинна доброта – це доброта до всіх, хто знаходиться поряд з людиною в житті.

Дуже важливо навчати дитину співчувати не тільки в біді та горі, а й виховати в ній здатність розділити з людиною її радість. Адже прослідковується така тенденція, що осіб, які можуть поспівчувати горю іншому, набагато більше, ніж тих, хто вміє по-справжньому радіти успіхам, щастю тієї самої людини. Останнє доступне тільки тим, у кого чужа радість не викликає заздрощів.

Глибокий аналіз цього особистісного утворення знаходимо в дисертаціях як українських, так і російських дослідників. Розвиток чуйності старшокласників досліджувала Г. Свідерська, яка не лише дала визначення цього поняття, а й виділила його структурні компоненти. На її думку, чуйність – морально-психологічна якість особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь), тактовності, ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їхньої гідності, виявляти люб'язність, чемність, дотримуватись суспільних правил поведінки) та турботливості, надання практичної допомоги (уважності до потреб інших людей, прояву піклування про них) [8, с. 17].

Емоційній чуйності присвячена праця О. Шовкомуд. На її думку, це моральна властивість особистості, яка виявляється в процесі відчування, розуміння емоційного стану іншої людини через усвідомлення власних пе-

реживань і допомога їй на основі знань способів адекватної поведінки. Дослідниця виділила структуру емоційної чуйності у вигляді логічного ланцюга: “відчуваю” – “розумію” – “знаю як діяти” – “допомагаю” [13, с. 6–7].

Проблемі моральної чуйності присвячені наукові дослідження в зарубіжній психології. Дж. Дан дослідив взаємозв’язок між ставленнями дитини до допустимості поганих вчинків, скоєних друзями, та їх виправданням, враховуючи індивідуальні відмінності їх соціально-когнітивної сфери, характеристики темпераменту та сімейного стану. У ході дослідження було опитано 128 дітей віком від 5 до 7 років (64 пари друзів) з різних соціальних прошарків про конфліктні ситуації між друзями, про розуміння емоційного стану інших. Це дало змогу з’ясувати, що чуйність не залежить від рівня освіти батьків та їх соціального становища. Що стосується гендерних відмінностей у вивченні порушеної проблеми, то дівчата частіше, ніж хлопчики, її виявляють не лише перед близькою подругою, а й не соромляться виявити емпатійні прояви та розуміння й до хлопчиків [14].

Таким чином, чуйність – моральна якість, яка формується в діяльності у справах і вчинках, а не успадковується від батьків і не передається за допомогою вербальних засобів. Вона починається з відчування й розуміння психологічного стану іншої людини, виявляється в емпатійності, тактовності та щирій допомозі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що виховання чуйності в дітей молодшого шкільного віку не було предметом окремого дослідження й лишилося поза увагою науковців. Це актуалізує вивчення цієї проблеми.

Дослідження психологів (І. Бех, А. Венгер, Г. Костюк, Я. Коломінський) свідчать, що для дітей цього віку характерна рухлива активність, готовність до дії. Педагогічно правильно спрямована така діяльність стає для них джерелом не тільки знань і вмінь, а й досвіду моральної поведінки.

Науково встановлено, що для молодшого шкільного віку характерними є такі психологічні особливості: підвищена чутливість до сприйняття зовнішніх впливів, неупередженість при контакті з довкіллям, високий рівень узагальнень, довільність психічних процесів, розвиток самоконтролю. Однак поряд із гуманними якостями такою самою мірою формуються й морально несхвальні риси. Діти цього віку часто засмучуються, читаючи про горе казкових героїв або переглядаючи пригодницький фільм, водночас іноді виявляють дивну черствість і байдужість до справжнього горя, яке сталося в сім’ї.

Не слід також забувати, що саме в цей період життя відбувається зміна соціальної позиції. Дитина стає членом шкільного колективу, що впливає на характер і зміст її емоцій. Так, саме через ці зміни в молодших школярів простежується також тенденція співчутливого налаштування на дорослих і водночас досить агресивного ставлення до однолітків.

Для виховання чуйності найбільш сприятливий молодший вік: маленькі діти особливо чутливо реагують на горе інших людей. Оскільки в навколишньому житті завжди є горе, турботи, страждання, учитель, уміло

розповідаючи про це, завжди може створити в дитячій уяві яскраві картини, що впливають на почуття маленьких слухачів [10, с. 188].

Підтвердження того, що в дітей молодшого шкільного віку необхідно виховувати чуйність, знаходимо й у емпіричних дослідженнях.

Вивчаючи стан емоційного ставлення учня початкових класів до однолітка, В. Галаніна доходить висновку, що на вербальному рівні, у гіпотетичній ситуації, молодші школярі частіше виражають готовність дотримуватись моральної норми взаємодопомоги. При цьому емоційне ставлення до особи, якій потрібна була допомога, не впливало на виконання або невиконання моральної норми.

Реально ж цю норму дотримувалися набагато рідше, ніж вербально. Тільки третя частина опитаних допомогла іншій особі. У ході дослідження було виділено таку цікаву тенденцію: діти з благополучних сімей часто відмовляють у допомозі іншим, як у плані уявлень і знань про моральну норму, так і в плані її реалізації в поведінці [3, с. 47].

Висновки. Отже, проаналізувавши наукові праці, можна зробити такі висновки: хоча не існує чіткого визначення чуйності (іноді зводиться лише до емпатії або дається занадто широке формулювання), однак учені єдині в думці, що ця моральна якість є складовою культури поведінки й виступає регулятором суспільних відносин; найбільш сенситивним у вихованні моральних якостей, а надто чуйності, є молодший шкільний вік.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження під поняттям “чуйність дітей молодшого шкільного віку” ми розуміємо моральну якість особистості, яка включає в себе знання дитини про моральні норми, які базуються на емпатійних проявах (співчутті, співпереживанні, співрадості тощо), тактовності та турботливості; здатність входити в стан іншої людини через усвідомлення власних переживань, реалізацію чуйності в повсякденній поведінці без впливу зовнішнього середовища.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : [підручник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 818 с.

2. Варюхина С.И. Истоки доброты: Беседы о нравственном воспитании детей в семье / Светлана Иосифовна Варюхина. – Мн. : Полымя, 1987. – 128 с.

3. Галанина В.В. Эмоциональное отношение к сверстнику как фактор, влияющий на выполнение нормы взаимопомощи в младшем школьном возрасте / В.В. Галанина // Инновации в образовании. – 2002. – № 6. – С. 35–50.

4. Добрынина В.И. Беседы по марксистско-ленинской этике / В.И. Добрынина, Ю.И. Смоленцев. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.

5. Мельничук С.Г. Виховання культури поведінки молодших школярів : посіб. [для студ. пед. ф-тів та вчителів початк. кл.] / С.Г. Мельничук, Т.Я. Довга. – К., 1998. – 84 с.

6. Педагогічний словник для молодих батьків. – К. : ДЦССМ, 2002. – 348 с.

7. Родинно-сімейна енциклопедія / авт. кол. В.М. Благінін, Ж.І. Бєлкіна та ін. ; за заг. ред. Ф.С. Арвата та ін. – К. : Богдана, 1996. – 438 с.

8. Свідерська Г.М. Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Г.М. Свідерська. – К., 2009. – 23 с.

9. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1983. – 445 с.
10. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.
11. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальновживана лексика: близько 60 тис. слів / за заг. ред. проф. В.С. Калашника. – Х. : ФОП Співак Т.К., 2009. – 960 с.
12. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 568 с.
13. Шовкомуд Е.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Е.А. Шовкомуд. – М., 1990. – 17 с.
14. Dunn J. Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions [Електронний ресурс] // Developmental Psychology. – 2000. – Vol. 18. – June, № 2. – P. 159–177. – Режим доступу: http://www.ingentaconnect.com/content/bpsoc/bjdp.

ЗАВОРОТНА Я.В.

ІННОВАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Поява різноманітних типів освітніх закладів, гуманізація та демократизація освіти визначають потребу в удосконаленні внутрішнього управління загальноосвітнім навчальним закладом. В умовах конкуренції навчальні заклади шукають нові засоби, організаційні форми та методи освітньої діяльності школярів. Школа потребує нових підходів до управління, оскільки змінюється спектр функцій, принципів, методів і прийомів управлінської діяльності.

Проблеми управління освітніми та професійними навчальними закладами завжди була предметом численних філософських, соціологічних і психолого-педагогічних досліджень. Так, відомі теоретичні дослідження загальних проблем управління В.Г. Афанасьєва, О.А. Дейняка, Ю.А. Тихомирова та ін. Різні аспекти управління, що пов'язані з оптимізацією навчального процесу, розглядаються в працях С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, Н.Ф. Тализіної та ін.

Результати педагогічних досліджень вітчизняних учених (В.О. Бондар, В.С. Бонгаріна, Л.О. Даніленко, Л.М. Калініна, В.В. Олійник, В.С. Пікельна, Є.М. Павлютенков, Т.М. Сорчан та ін.) свідчать, що управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах є поліфункціональною, полідіяльнісною та професійною, її зміст виходить за межі педагогічних знань і включає багато сучасних теорій традиційного набору знань і вмінь, що зазвичай характерні для будь-якої управлінської діяльності. Необхідні ще й уміння передбачати труднощі, виявляти проблеми, приймати обґрунтовані управлінські рішення, співпрацювати та координувати як власну діяльність, так і діяльність підлеглих, оперативно реагувати на мінливі умови функціонування об'єкта управління. Усе це забезпечує, з одного боку, режим функціонування, а з іншого – розвиток школи й вимагає створення нових організаційних структур управління, нових управлінських функцій.

Однак інноваційне управління освітнім закладом досі не стало предметом спеціального дослідження. Як правило, проблеми управління функ-

ціонуванням та розвитком школи досліджуються порізно. У результаті виникла суперечність між потребою шкіл в інноваціях і недостатньою розробленістю теоретичних основ інноваційного управління, низьким рівнем готовності суб'єктів управління до інноваційних зрушень.

Мета статті – обґрунтувати умови формування професійної готовності керівника навчального закладу до інноваційних змін у системі управління.

Сучасна історія країн, які інтенсивно розвиваються, свідчить про те, що їх економічним успіхам передувало реформування всіх ланок освіти. Саме освіта дає змогу підвищувати людський потенціал, створювати передумови для самореалізації особистості. Реформування системи освіти завжди починається з певних змін в управлінні освітою та управлінні навчальними закладами. Тому ефективність освітніх процесів значною мірою залежить від ефективності управлінської діяльності [5, с. 5].

У наш час українська система управління навчальним закладом розвивається як державно-громадська, вона враховує структурні та регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, їх конкурентоспроможності в ринкових умовах господарювання. Адже управління – це атрибут розвитку поступального процесу від простого до складного, це цілеспрямований вплив на об'єкт, обраний з безлічі можливих впливів на підставі наявної для цього інформації, що покращує функціонування чи розвиток цього об'єкта. Управління освітою – це цілеспрямована діяльність з планування організації, мотивації та контролю за освітнім процесом з метою досягнення потрібного результату [3, с. 66].

Загальною особливістю методів управління освітнім процесом є те, що всі вони спрямовані на забезпечення динамічного розвитку навчального закладу шляхом запровадження нових відносин між керуючими й керованими підсистемами, відповідно до мети їх спільної діяльності з досягнення поставлених цілей [1, с. 141].

Сучасна ситуація у сфері управління навчальними закладами характеризується наявністю класичного та значної кількості різних підходів до розуміння теорії й практики цієї діяльності. Поняття інноваційного управління сьогодні є одним з найбільш вживаних у лексиконі управлінців і текстах наукових робіт. Під його впливом переглядається проблематика та методологія досліджень, формується новий погляд на завдання й методи управління навчальним закладом у сучасній освіті; вважається, що таке управління дасть змогу бути в загальному річищі розвитку цивілізації, підтримувати конкурентоспроможність освіти впродовж усього життя зміцнювати національну безпеку держави, суспільства та особистості.

Умови діяльності інформаційного суспільства базуються не тільки на нових знаннях і виробничих технологіях, інструментах, матеріалах, засобах передачі інформації, а й на іншому соціальному й культурному середовищі, в якому розгортається суспільна та індивідуальна діяльність. Ось чому провідні цілі та завдання реформування освітньої системи, пріоритетні напрями й основні шляхи радикальних перетворень в управлінні системою

освіти визначені Конституцією України, Державною національною програмою “Освіта” (“Україна XXI століття”), Законами України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”. Перелічені вище документи підтверджують об’єктивну необхідність цілеспрямованої зміни системи управління освітою, у тому числі загальної середньої освіти через алгоритм модернізованого управління [4, с. 21].

Сьогодні в Україні освіта передбачає розвиток певних якостей особистості й визначальних компетенцій освіти, а також здатності користуватися засобами діяльності, які дають змогу особистості продуктивно діяти в середовищі, що постійно змінюється, і робити оптимальний вибір у життєвих ситуаціях. Тому в педагогічній практиці сформувалася потреба визначати специфічні педагогічні засади, технології, які допомагають ефективно вирішувати завдання розвитку та саморозвитку особистості. Хвиля педагогічних інновацій наростає, майже кожна школа намагається набути статусу експериментального майданчика, а кожен педагог – звання “учитель-дослідник”, “учитель-експериментатор”. Але їх наукова праця не завжди є продуктивною, що пояснюється недостатністю методологічної та методичної підготовки [2, с. 67].

Проблема інноваційного управління є загальнонауковою, оскільки виступає предметом досліджень багатьох наук: менеджменту, економіки, соціології, юриспруденції, психології. Виходячи із сутності поняття “управління” в контексті управління навчальними закладами, цей феномен розглядають через методи та діяльність із забезпечення дотримання вимог щодо якості освіти. Саме цим зумовлено в педагогіці виникнення нового напряму – педагогічна інноватика, яка стала соціальною галуззю наукового пізнання, що характеризується певним змістом, принципами, тенденціями та закономірностями розвитку.

Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних вирішень різноманітних педагогічних проблем. За педагогічними інноваціями з’явились нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи навчання й виховання, освітні моделі і, як наслідок, нестандартні підходи до управління [4, с. 24].

У дослідженнях, присвячених проблемі управління освітою, сучасні вчені (В.Г. Афанасьєв, Г.М. Дмитренко, О.В. Ковальчук та ін.) спираються на досвід управління якістю, існуючий у галузі матеріального виробництва та представлений у вигляді міжнародних стандартів. Маючи широкий спектр застосування, вони передбачають деталізоване документування оперативних прийомів роботи та методів управління, що загалом спрямовані на забезпечення вимог і очікувань споживачів. У міжнародних стандартах не регламентуються критерії інновацій: у них лише визначено основні позиції управління, реалізація яких сприятиме забезпеченню якості, тобто “інновації” сприймаються лише у випадку досягнення якісного результату.

Проте проблема залишається надзвичайно складною, суперечливою й потребує інтелектуальної та практичної уваги, особливо з появою закла-

дів освіти нового типу. Виходячи з положень теорії соціального управління, заклади загальної середньої освіти потребують удосконалення системи управління в єдиному освітянському просторі.

Перш за все, інноваційні процеси вдосконалення системи управління освітнім процесом пов'язані з упорядкуванням її окремих ланок, вимогами до особистості керівника, технологією прийняття управлінських рішень [6, с. 98–99].

Н.О. Свободнова вважає, що доцільним було б розглядати "інноваційне управління" як соціально-педагогічну категорію, що розкриває процесуальний та результативний аспекти. Процесуальний аспект відображає діяльність директора школи щодо створення умов, спрямованих на забезпечення якості навчально-виховного процесу. Результативний аспект відображає досягнення очікуваних результатів, що виражаються як здобуті знання, уміння, навички учнів, рівень їх вихованості, позитивна динаміка їхнього особистісного розвитку.

Професійна готовність директора школи до інноваційного управління – це інтегральна здатність керівника, що залежить від спеціального відбору потенційно здатних до управлінської діяльності освітян, формується в процесі їх організованої професійної підготовки й зумовлена рівнем розвитку професійних та особистісних якостей директора школи. Професійна готовність директора школи до управлінської діяльності визначається як внутрішній стан особистості, що спонукає її до свідомого інтелектуального розвитку, активної соціалізації, професійної самоактуалізації та самовдосконалення. У структурі професійної готовності директора до управління якістю освіти виділяються ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, особистісно-вольовий та рефлексивно-операційний компоненти [4, с. 23–24].

Проблема професійної готовності керівника школи до управлінської діяльності набула свого розвитку останніми десятиліттями й відображена у працях психологів (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, С.Д. Максименко, О.М. Плеха та ін.), педагогів (В.І. Бондар, Н.В. Кузьміна, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін та ін.). У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема готовності директора школи до введення інновацій в освітній процес розглядається як інтегроване системне утворення особистості, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності (А.Ф. Лисенко, С.Д. Максименко, О.М. Пелеха); як стійкий психологічний стан, зумовлений наявністю потреби в праці (В.О. Моляко, Д.М. Узнадзе) та функцією організованого процесу керівництва розвитком особистості (Г.О. Балл); як потенційну здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності, що формується в процесі спеціально організованої підготовки й зумовлюється рівнем розвитку професійних та особистісних якостей майбутнього педагога (О.В. Волошенко).

Інноваційний потенціал особистості керівника як головна потреба існування перспективного навчального закладу складається з його професійної компетентності, готовності до організації інноваційної діяльності;

системи особистісно-ділових якостей керівника. Узагалі інноваційні процеси мають такі цикли розвитку: становлення, активне формування, трансформування.

Таким чином, організаційно-педагогічні умови формування професійної готовності керівника до інноваційного управління навчальним закладом значною мірою залежать від інноваційного потенціалу навчального закладу, рівня інноваційної культури, яка не зводиться лише до суми знань, а передбачає нову якість навчально-виховного процесу, кардинальні, базові перетворення в змісті, формах і методах навчання та виховання, в управлінні закладом, у переведенні його з режиму функціонування в режим розвитку.

Висновки. Формування професійної готовності керівника до інноваційного управління навчальним закладом значною мірою залежить від інноваційного потенціалу навчального закладу, рівня інноваційної культури, яка не зводиться лише до суми знань, а передбачає нову якість навчально-виховного процесу, кардинальні, базові перетворення в змісті, формах і методах навчання та виховання, в управлінні закладом, у переведенні його з режиму функціонування в режим розвитку. Один з напрямів вирішення проблем готовності керівника до інноваційного управління навчальним закладом полягає у вивченні сучасного розвитку системи загальної середньої освіти під впливом зміни внутрішніх і зовнішніх факторів, що дає змогу встановити взаємозв'язок між змінами загальної середньої освіти та тенденціями розвитку управління нею.

Література

1. Десятов Т.М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом / [Т.М. Десятов, О.М. Коберник, Б.Л. Тевлін та ін.]. – Х. : Основа, 2003. – 240 с.

2. Житник Б.О., Павлютенков Є.М., Маслікова І.В. Методологічні проблеми дослідницької діяльності вчителя / [Б.О. Житник. Організація дослідницько-експериментальної роботи в сучасній школі ; Є.М. Павлютенков. Дослідницька діяльність як продуктивна освітня послуга методичного менеджмента ; І.В. Маслікова]. – Х. : Основа, 2008. – 160 с.

3. Мармаза О.І. Управління навчальним закладом / О.І Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш та ін. – Х. : Веста : Ранок, 2003. – 152 с.

4. Свободнова Н.О. Педагогічні інновації як передумова розвитку інноваційного управління / Н.О. Свободнова // Персонал. – К. : МАУП, 2006. – № 11. – С. 19–24.

5. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

6. Шакуров Р.Х. Социально-психологические аспекты управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

КОВАЛЕНКО О.А.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМПЛЕКТУВАННЯ КЛАСІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Характерною рисою сучасного періоду розвитку педагогічної теорії та практики є те, що наукові колективи, окремі вчені й школа, у відповідь

на соціальний запит суспільства та держави, пропонують немало інновацій у справі навчання покоління, що підростає. В основу більшості із цих інновацій покладено ідею Є. Бондаревської, що особистість, яка формується, має право бути залученою до особистісно орієнтованого педагогічного процесу гуманістичного типу [2].

Положення, відповідно до якого грамотно організований педагогічний процес будується з опорою на аналіз досягнутого рівня розвитку учня й на цій інформаційній базі сприяє його подальшому зростанню, переходу на вищий рівень, вважається у педагогіці загальноприйнятим. Однак реалізувати індивідуальний підхід у ситуації фронтального співвідношення "вчитель – клас" досить важко: в умовах класно-урочної форми проведення занять, а також інших форм масової роботи складно одночасно тримати на обліку велику кількість (до 30–35) особистісних характеристик і коригувати педагогічний вплив відповідно до їх особливостей. На практиці нерідко можна спостерігати, що клас уявляється вчителеві або у вигляді розмитої, аморфної "плями", або у вигляді сукупності абсолютно несхожих індивідуальностей. Досвідчені вчителі відшукують шляхи для індивідуалізації підходів в умовах фронтальної роботи. Оскільки цей вид індивідуалізації, як правило, безпосередньо пов'язаний з типологічною диференціацією класного колективу, то він у педагогіці дістав назву диференційованого підходу. Його сутність полягає в тому, що в результаті операцій з виявлення типологічного складу аудиторії остання умовно розбивається на певну кількість груп, відповідно до особливостей яких учитель й організовує свої зусилля: шукає та відбирає засоби для повноцінного педагогічного впливу на кожну з груп і клас у цілому. Ю. Бабанський слушно зауважив, що знання диференційовано-групових форм роботи полегшує зусилля вчителів, зменшує кількість учнів, які потребують особливого індивідуального підходу, і дає змогу швидше досягти бажаних цілей навчання. Саме тому диференційований підхід і виступає способом оптимізації навчання [3].

Проблема диференційованого підходу до навчання досить часто висвітлюється на сторінках педагогічної літератури (наприклад, у працях Ю. Бабанського [3], І. Лернера [6], Н. Талізіної [7], І. Якиманської [8] та ін.).

Метою статті є визначення теоретичних основ та організаційно-педагогічних умов здійснення моніторингу ідентифікації академічної обдарованості в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Як свідчить аналіз праць вищезазначених науковців, диференційований підхід базується на коректній типоутворювальній і діагностичній основах, що, у свою чергу, інтегрує в педагогіку дані й дослідницькі методики різних галузей наукового знання: філософії, психології, соціології тощо. Як відомо, розвиток будь-якої науки буде стримуватися, якщо вона буде замикатися лише в своїх межах. Сучасний період характеризується інтересом педагогів (учених і практиків) до результатів, які отримуються в суміжних наукових дисциплінах: взаємопроникнення наук часто призводить до їх взаємодоповнення і є своєрідним каталізатором для активізації педагогічної думки. Звичайно, отримана в результаті зазначених міждисциплі-

нарних зв'язків інформація повинна підлягати повноцінній педагогічній інтерпретації, завдяки якій власне й розкривається її педагогічний зміст. Визначені положення дають змогу побудувати дії вчителя з реалізації диференційованого підходу в загальноосвітній школі.

По-перше, для формування типологічних структур учнів необхідно висунути науково аргументовані критерії типологізації. Цей етап є досить важливим, оскільки точність і коректність відбору критеріїв визначає точність та коректність самої типологічної структури. Водночас слід зазначити, що якість (або якості) особистості, яка формується в педагогічному процесі, найчастіше являє собою основний типоутворювальний критерій.

По-друге, необхідно розробити засоби педагогічної діагностики рівня розвиту відібраних критеріїв типологізації. Процедура типологічної діагностики аудиторії школярів, на якій базується диференційований підхід, досить складна, вимагає часу, уваги й безпосередньо залежить від теоретичної підготовки вчителя, його діагностичної майстерності.

Засоби діагностики повинні враховувати вікові й інші демографічні фактори. Якщо вони базуються на тестових методиках, то необхідна їх перевірка на валідність і надійність. На сучасному етапі існують розроблені основи теорії педагогічної діагностики, а також широкий спектр діагностичних інструментів і процедур, які можуть стати відправним імпульсом для творчих пошуків у цьому напрямі. Значну педагогічну цінність має дослідницький апарат, створений у межах психології, соціальної психології, соціології. З метою забезпечення репрезентативності діагностичних методик корисно використовувати засоби математичної статистики. Тут відкриваються перспективи, змістовий контур яких полягає в тому, що на основі визначення кількісних характеристик рівнів розвитку учнів можна виділити й описати певні типологічні структури.

По-третє, необхідно проаналізувати типологічну структуру конкретної аудиторії, у якій буде здійснюватися педагогічний процес. Такий аналіз поєднує в собі результати діагностичних інструментальних процедур і досвід спостереження за учнями, завдяки якому кількісні показники набувають специфічної "стереоскопічності". Типологічні структури конкретної аудиторії корисно порівняти з типологічними структурами, які спостерігаються в генеральній сукупності школярів, а також зі структурами, наявними в класах інших учителів.

По-четверте, необхідно відібрати з арсеналу наявних педагогічних засобів впливу на учнів ті, які найбільш повно відповідають типологічній структурі й особливостям аудиторії, а також розробити адекватні ситуації педагогічних засобів і форм роботи. Зазначений відбір та розробка, як правило, здійснюються на фоні прогнозу, педагогічного передбачення, тобто уявлення про те, якого результату можна досягти, здійснюючи спеціально організований, педагогічно доцільний вплив. Пошук ефективних методик опосередкований також формами роботи, у межах яких планується реалізувати диференційований підхід, і соціально-демографічними характеристиками конкретної аудиторії школярів. Осмислення наявного досвіду крізь

призму інформації, отриманої в результаті діагностичних процедур, а також власна педагогічна творчість дають змогу реалізувати диференційований підхід.

Усі зазначені вище етапи знаходять своє відображення в реальному педагогічному процесі. Побудова педагогічної ситуації взаємодії за типом: "учитель – відносно гомогенна група школярів" (у педагогіці називається зовнішньою диференціацією) здійснюється на факультативах та інших додаткових заняттях. Але педагогічний вплив як в умовах класно-урочної системи, так і на різних позакласних заходах, як правило, поширюється не лише на представників певної типологічної групи учнів. Найчастіше вчитель має справу з деякою кількістю груп учнів одночасно (внутрішня диференціація), що ускладнює роботу й вимагає інших, на відміну від першої ситуації, педагогічних впливів і методичного забезпечення. Тут методичні засоби умовно можна звести до трьох основних груп: а) ті, які забезпечують диференціацію діяльності учнів на заняттях і в домашній роботі в зв'язку з їх типологічними особливостями; б) ті, які дають змогу поєднати інтереси різних типологічних груп; в) ті, які забезпечують взаємодію учнів різних типологічних груп під час колективного заняття.

Ураховуючи наведені положення, спробуємо теоретично обґрунтувати ідентифікацію й відбір академічно обдарованих учнів молодшого шкільного віку для комплектування класів для навчання академічно обдарованих учнів початкової школи, яке здійснюватиметься на засадах зовнішньої диференціації.

Майже до початку XXI ст. в науці панувала думка про те, що діагностика дитячої обдарованості належить до суто психологічних проблем і має розв'язуватися на двох рівнях – теоретичному та психометричному. Теоретичний рівень передбачає створення концепції академічної обдарованості, основні положення якої є вихідними для розробки психодіагностичних процедур і методики досліджень, спрямованих на виявлення академічно обдарованих дітей та молоді. На психометричному рівні розробляється діагностичний інструментарій ідентифікації академічної обдарованості особистості відповідно до прийнятої концепції обдарованості.

Одним із перших учених, який здійснив спробу обґрунтувати концептуальні засади вимірювання обдарованості та створити на цій основі методику виявлення обдарованих людей, був англійський учений Ф. Гальтон (1822–1911 рр.). Засновник диференціальної психології вважав, що розумова обдарованість безпосередньо пов'язана із сенсорною чутливістю. На думку Ф. Гальтона, можливості розуму тим вищі, чим тонші органи чуттів уловлюють і диференціюють відмінності в зовнішньому світі. Обґрунтовуючи свою позицію, учений зауважував, що при ідіотії сенсорні здібності людини виявляють себе порушеними. Отже, в обдарованої людини вони мають бути вищі за норму. Тому до діагностичного інструментарію виявлення обдарованості Ф. Гальтон включив методики, спрямовані на вимірювання гостроти зору та слуху, фізичної сили й латентного часу реакції тощо [4].

Проте практична перевірка концепції й побудованого на ній діагностичного підходу не підтвердила теоретичних припущень Ф. Гальтона. Так, учений був переконаний у тому, що представники соціальної еліти й біологічно, й інтелектуально перевершують представників соціальних низів, а чоловіки набагато розумніші й талановитіші за жінок. Але результати обстежень, проведених на Лондонській міжнародній виставці здоров'я у створеній Ф. Гальтоном у 1894 р. антропометричній лабораторії показали, що за рядом показників (наприклад, за гостротою зору) жінки перевершували чоловіків, а вчені нічим не відрізнялись від звичайних відвідувачів виставки [4].

У першій половині XX ст. серед науковців, які досліджували проблему ідентифікації обдарованості, панувала думка про тотожність обдарованості й інтелекту та про необхідність її вимірювання за допомогою спеціальних тестів.

Засновник системи оцінювання обдарованості на основі визначення показника IQ (intelligensqutient) А. Біне (1857–1911 рр.) запропонував у процесі її визначення вимірювати загальні здібності до пізнавальної діяльності (навчання) за двома основними параметрами: сформованістю пізнавальних функцій та успішністю засвоєння соціального досвіду [1].

У подальшому послідовники А. Біне при оцінюванні академічної обдарованості відмовилися враховувати рівень оволодіння соціальним досвідом. У науковий і практичний обіг були введені спеціальні культурновільні тести, які дають змогу вимірювати рівень інтелектуального розвитку людини незалежно від впливу факторів навколишнього середовища (прогресивні матриці Дж. Равена, культурно-вільний тест Р. Кеттелла тощо).

Проте, як свідчать результати багаторічних досліджень, високий коефіцієнт інтелекту, який з'являється в дитинстві, ще не гарантує, що ця дитина стане видатним ученим, художником, керівником (лідером) тощо. Причину цього явища виявила теоретична психологія. Аналіз тестових завдань, які традиційно використовуються в тестах на інтелект, починаючи з перших варіантів, створених на початку XX ст., і закінчуючи комплектами аналогічних методик другої половини XX ст., довів, що практично всі ці завдання активують і виявляють лише один вид мислення – логічне (конвергентне). А для досягнення успіхів у науці, мистецтві, практичній сфері необхідне не стільки вміння встановлювати закономірності, дотримуватися заданого алгоритму, скільки вміння нестандартно, оригінально мислити, знаходити нові проблеми та незвичні шляхи їх розв'язання (творчі вміння).

Одним із перших практиків, який звернув увагу на цю невідповідність, був американський учитель і психолог Е. Торранс. Спостерігаючи за своїми учнями, він дійшов висновку, що успіхів у творчій діяльності досягають не ті діти, які гарно навчаються, і не ті, які мають дуже високий коефіцієнт інтелекту (IQ). Точніше, ці показники (успіхи в навчанні та високий інтелект) можуть бути в дитини, але вони не є обов'язковими гарантами майбутніх і теперішніх успіхів у житті. Для творчості, а саме це вимагається від талановитої людини у будь-якій сфері, необхідним є дещо інше [10].

Е. Торранс одним з перших розробив методики для виявлення творчих здібностей дітей. Для тих, хто продемонстрував високий коефіцієнт інтелекту, почали проводити спеціальні випробування рівня творчих здібностей – застосовувати тести креативності. Найбільшої популярності набули тести Е. Торранса [10], Дж. Гілфорда [5].

У подальших дослідженнях з'ясувалося, що для реалізації особистості в творчості необхідним є особливе поєднання рівнів розвитку логічного мислення (конвергентного, яке виявляється за допомогою тестів інтелекту) та творчого (дивергентного) мислення. Але слід пам'ятати: який би набір тестів не використовувався для виявлення обдарованості, результати одноразових вимірювань не є надійними показниками, за якими можна було б з високим ступенем точності ідентифікувати обдарованість.

Протягом останніх десятиріч проблема створення концептуальних моделей обдарованості продовжує залишатися однією з найбільш інтенсивно обговорюваних у світовій психолого-педагогічній науці. Різні моделі нових, часто оригінальних концептуальних рішень пропонують багато дослідників (Ю. Бабаєва, Е. де Боно, Д. Богоявленська, Е. Гонг, В. Дружинін, К. Клюне, О. Матюшкін, В. Панов, Дж. Рензуллі, С. Рис, О. Савенков, Р. Стернберг, А. Танненбаум, Дж. Фельдхаусен, Дж. Фрімен, М. Холодна, В. Шадриков, В. Юркевич та ін.). До найбільш популярних у світовій педагогіці сучасних теоретичних моделей обдарованості можна віднести концепцію, розроблену американським дослідником Дж. Рензуллі. Відповідно до теорії Дж. Рензуллі, обдарованість являє собою поєднання трьох основних характеристик: інтелектуальних здібностей, які перевищують середній рівень; креативності; наполегливості (мотивація, орієнтована на завдання) [9]. У своїй теоретичній моделі він урахував знання (ерудицію) та сприятливе навколишнє середовище.

Розроблена Дж. Рензуллі концепція передбачає, що контингент обдарованих дітей може бути значно ширшим, ніж під час їх ідентифікації за тестами інтелекту або тестами креативності. Дослідник запропонував відносити до категорії обдарованих тих дітей, які виявили високі показники хоча б за одним з параметрів. При цьому з метою подолання недоліків, притаманних короткочасним дослідженням з ідентифікації дитячої обдарованості, Дж. Рензуллі із співробітниками почав застосовувати довготривалі організаційно-педагогічні моделі діагностики, зокрема модель "турнікету" [9]. У межах цієї моделі процес ідентифікації обдарованих дітей являє собою лонгітюдне дослідження, яке передбачає тривале спостереження за дитиною під час її навчання в масовій школі.

З урахуванням наведених вище положень нами було визначено організаційно-педагогічні умови здійснення моніторингу ідентифікації академічної обдарованості в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Перша умова. Виявлення академічно обдарованих дітей є тривалим (лонгітюдним) процесом, пов'язаним з аналізом процесу розвитку конкретної дитини. Ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою певної

одноразової процедури тестування є неможливою. Тому замість одномоментного відбору академічно обдарованих дітей необхідно спрямовувати зусилля на поступовий, поетапний пошук академічно обдарованих дітей у процесі їх навчання за спеціальними навчальними планами та навчальними програмами, тобто процес ідентифікації академічної обдарованості повинен мати лонгітюдний характер.

Друга умова. Програма ідентифікації академічної обдарованості в учнів початкової школі повинна мати комплексний характер. Психометричні тести можуть використовуватися як одне з багатьох джерел додаткової інформації в межах програми ідентифікації академічно обдарованої дитини, але в жодному разі як єдиний критерій для прийняття рішення про те, що цей учень є "академічно обдарованим" або "академічно необдарованим". Застосування тестів інтелекту та креативності має ряд жорстких обмежень:

1. Більшість тестів на інтелект були створені не для виявлення інтелектуальної обдарованості, а для інших цілей. Так, інтелектуальна шкала Векслера для дітей (оригінальний варіант WISC, а також його модифікації) призначалася для визначення рівня загального інтелекту (для виявлення затримки в розумовому розвитку), тест структури інтелекту Амтхауера (SIT) – для цілей профорієнтації та професійного відбору, диференціальний тест здібностей (DAT) – для прогнозу академічної успішності тощо. Лише в деяких тестах було передбачено оцінку максимально високих результатів: у культурно-вільному тесті Кеттелла (CFT – C), в ускладненому варіанті тесту "Прогресивні матриці" Равена (A – PMR). Але їх застосування для діагностування обдарованості також зазнає серйозної критики. Що стосується тестів, то показники дивергентної продуктивності також не є однозначними, єдиними й достатніми індикаторами творчих можливостей дитини.

2. Багато тестів на інтелект вимірюють конкретну інтелектуальну здібність, тобто сформованість конкретних розумових операцій. Отже, існуючі психометричні тести інтелекту, фіксуючи його компоненти, не торкаються зв'язків між ними, не охоплюють системності його прояву.

3. Результати тестування залежать від ситуації, в якій воно проводиться, емоційного стану дитини. Причому, чим більш обдарованим є учень, тим більша ця залежність. Тому психометричні тести погано прогнозують рівень досягнень саме в академічно обдарованої дитини.

4. Слід розмежовувати дані, одержані в ході тестування, і вирішення долі дитини. Діагностична ситуація є наслідком впливу багатьох факторів, тому рішення слід приймати з урахуванням причин отриманих тестових результатів.

5. В умовах використання традиційних психометричних тестів багато ознак академічної обдарованості дитини не враховуються через особливості процедури тестування. Зокрема, традиційні психометричні тести, зорієнтовані на оцінювання результатів діяльності, не придатні для діагностування ознак обдарованості, оскільки ці ознаки характеризують способи

діяльності обдарованого учня. Унікальність обдарованого учня полягає в тому, що все, щоб він не зробив, обов'язково буде відрізнятися від того, що може зробити інший (у тому числі не менш академічно обдарований) учень. Йдеться про таку інструментальну ознаку, як вираженість індивідуальних стилів діяльності, специфічних способів вивчення реальності, насамперед, пізнавальних стилів, таких як кодування інформації, переробка інформації, постановка та вирішення проблеми, пізнавальне ставлення до світу. До цієї ознаки академічної обдарованості традиційні тестові процедури не "чутливі".

Третя умова. Проблема виявлення академічно обдарованих учнів має чітко виражений етичний аспект. Ідентифікувати школяра як "обдарованого" або як "необдарованого" на цей момент означає штучно втрутитися в його долю, заздалегідь визначити її суб'єктивні очікування. Багато життєвих конфліктів "обдарованих" або "необдарованих" приховано в неадекватності й легковажності вихідного прогнозу їх майбутніх досягнень. Слід ураховувати, що дитяча академічна обдарованість не є гарантом таланту дорослої людини, і, далеко не кожний талановитий дорослий був у початковій школі академічно обдарованим.

Четверта умова. З урахуванням специфіки академічної обдарованості в молодшому шкільному віці найбільш адекватною формою ідентифікації ознак цього виду обдарованості є психолого-педагогічний моніторинг, який має відповідати таким принципам:

1) комплексного оцінювання. Обстеження має бути всебічним, комплексним. Необхідно вивчити рівень розвитку не лише інтелектуальних, а й творчих здібностей, рівні психо-соціального та фізичного розвитку, охопити по можливості більш широкий спектр здібностей учня. Важливо пам'ятати й про якісний бік оцінки, яка також прямо стосується принципу комплексного оцінювання. Йдеться про виявлення співвідношень у структурі психіки дитини рівнів розвитку окремих функцій і здібностей;

2) тривалості. Діагностичне обстеження, яке проводиться з метою виявлення рівня академічної обдарованості учнів початкової школи, має бути лонгітюдним;

3) використання тренінгових методів і завдань. Як правило, діагностичні методики, орієнтовані на разове обстеження, вимагають від учня виконання серії спеціальних, стандартизованих завдань. За результатами виконання й здійснюється оцінювання. Тренінгові методики розробляються з іншою метою. Насамперед, це цілі корекції й розвитку. У процесі цього розвитку можна реалізувати тривалу діагностику й цим зняти деякі психологічні перепони, які неминуче виникають під час разових обстежень. Дитина, яка завдяки їм залучена до тривалого обстеження, може поступово, звільнившись від стресів, виявити свої істинні здібності;

4) врахування потенційних можливостей учня початкової школи. Більшість спеціалістів схиляються до того, що при оцінюванні академічної обдарованості дитини слід оцінювати не тільки й не стільки актуальні, скільки потенційні можливості. До того ж у педагогічному та соціальному ас-

пектах значно важливішим є не те, що демонструє учень у цей момент, а те, чого слід чекати від нього в майбутньому;

5) опори на екологічно валідні методи діагностики. До екологічно валідних належать, як правило, методи оцінювання реальної поведінки та діяльності учня в реальних, а не штучних, лабораторних ситуаціях (зазвичай створюваних у процесі тестування);

6) принципу всебічності. У діагностичному обстеженні мають брати участь не лише психологи, педагоги, фізіологи, а також батьки й учні. Для кожної категорії учасників слід розробити спеціальний методичний інструментарій. Лише порівняння даних може створити картину, максимально наближену до істини;

7) участі учнів початкової школи в оцінюванні власної академічної обдарованості.

П'ята умова. Психолого-педагогічний моніторинг ідентифікації академічної обдарованості в учнів початкової школи має три етапи: попереднього пошуку, оцінно-корекційний, заключного відбору.

1. Етап попереднього пошуку. Основний зміст роботи на цьому етапі полягає в збиранні попередньої інформації про учнів. Джерелами інформації є психологи, педагоги, батьки, лікарі, самі учні. Для батьків використовуються такі методики, як "карта обдарованості", "інтелектуальний портрет" тощо. Вихователям пропонуються методика визначення схильностей дитини, "карта інтересів дошкільнят" і методика "інтелектуальний портрет". Для практичних психологів пропонуються методики, традиційні для визначення рівня інтелектуального розвитку: тести Д. Векслера, Дж. Равена й ін., для оцінювання творчого мислення – адаптовані варіанти "короткого тесту творчого мислення (фігурна форма)" Е. Торранса, методики Дж. Гілфорда, методики виявлення рівня психосоціального розвитку, спрямованості (мотивації, що домінує) особистості. Вивчається також і сфера фізичного розвитку дитини. Участь дитини в діагностуванні власної обдарованості на цьому етапі зводиться до виконання тестових завдань. Зібрана таким способом інформація дає змогу створити перше уявлення про кожну дитину, яка буде навчатися в класі для академічно обдарованих учнів.

2. Оцінно-корекційний етап. У діагностичній схемі він орієнтований на уточнення, конкретизацію інформації, одержаної на етапі її пошуку. Акцент зміщується з разових обстежень на заняття за спеціальними програмами. Вони спрямовані на розвиток продуктивного мислення (уроки мислення), пізнавальних процесів, мовлення, фізичний розвиток, розвиток психосоціальної сфери. Діти дошкільного віку виявляються залученими до спеціальних занять, спрямованих на їх психосоціальний, інтелектуально-творчий і фізичний розвиток з паралельною метою діагностичного обстеження. Періодично в ході цих занять (зазвичай під виглядом самостійних і контрольних робіт) проводиться індивідуальне й колективне обстеження дітей з використанням широко відомих психодіагностичних методик (Дж. Рамена, Е. Торранса та ін.). Систематичність, тривалість цієї роботи покликані додатково гарантувати достовірність одержаної інформації про майбутнього учня.

3. Етап заключного відбору. На цьому етапі узагальнюються відомості, одержані в результаті лонгітюдного дослідження, порівняння, що забезпечує отримання інформації, яка дає можливість з більшою впевненістю говорити про ступінь академічної обдарованості дітей і, що особливо важливо, є досить надійним базисом для побудови прогнозу розвитку кожної з них.

Висновки. Отже, відбір академічно обдарованих школярів серед учнів початкової школи здійснюється за лонгітюдним принципом, що забезпечується створенням гомогенних груп шляхом поступового, поетапного пошуку академічно обдарованих дітей у процесі їх навчання за спеціальними навчальними планами та навчальними програмами.

До *подальших напрямів дослідження* слід віднести дослідження теоретичних основ навчання відібраних академічно обдарованих учнів початкової школи.

Література

1. Бине А. Измерение умственных способностей : [монография] / А. Бине ; пер. с фр. – СПб. : Союз, 1998. – 432 с.

2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульгневич. – Ростов н/Д. : Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.

3. Бабанский Ю.К. Педагогика : [учеб. пособ. для пед. ин-тов] / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин [и др.] ; под ред. Ю.К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб]. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с. – (Министерство просвещения СССР).

4. Гальтон Ф. Наследственность таланта: законы и последствия : [монография] / Ф. Гальтон. – М. : Мысль, 1996. – 269 с.

5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : [сб. переводов с нем. и англ.]. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.

6. Лернер И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования : [сб. статей]. – М. : Педагогика, 1983. – С. 137–160.

7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : [учеб. пособ. для сред. пед. завед.] / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

8. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

9. Renzulli J. What Makes Giftedness: Reexamining a Definition / J. Renzulli // Edition T. Psychology and Education of the Gifted / edited by Barbe W.B. and Renzulli J.S. – New York : Irvington Publishers, Inc, 1981. – P. 55–65.

10. Torrance E. Assessing the furtherres earch of creative potential / E. Torrance, L.K. Hall // J. Ofcreativebehavior. – 1980. – № 1. – Vol. 14. – P. 1–19.

КУРІННА А.Ф.

ПИТАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ: СЛОВОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД

Проблема семантичної структури слова та лексико-семантичних процесів постійно перебуває в колі спостерігання багатьох науковців. Питання лексичної семантики в різний час розглядали такі лінгвісти, як: Ю. Апресян, Л. Васильєв, В. Виноградов, В. Звєгінцев, Ю. Караулов, Е. Кузнєцова, Є. Най-

да, Л. Новиков, Г. Пауль, О. Потебня, О. Смирницький, Й. Стернін, С. Ульман, Г. Уфімцева, Д. Шмельов та ін.; дослідженню лексичного значення, історичних змін у словниковому складі, семантичних зв'язків між словами присвячено праці вітчизняних лінгводидактів: Л. Булаховського, В. Ващенка, В. Русанівського та ін.

Найскладнішою в лінгвістиці та лінгводидактиці є проблема сутності лексичного значення слова. Представники різних мовознавчих галузей, шкіл і напрямів неоднаково підходять до її розв'язання, по-різному трактують лексичне значення. Найпоширенішим у мовознавстві серед усіх підходів щодо визначення лексичного значення слова (реляційних, функціональних, субстанціональних), є субстанціональний, згідно з яким лексичне значення – це відображення предмета, явища чи відношення у свідомості, що входить до структури як внутрішня його сторона [2; 3].

Субстанціональне розуміння лексичного значення слова виходить з того, що значення – це явище, яке можна розкласти на складники й описати як сукупність ознак. Лексичне значення слова є формою узагальненого відображення дійсності, що конкретизується в окремих мовленнєвих актах, і є комплексним поєднанням предметної віднесеності слова, понятійної співвіднесеності, що становлять власне семантичний аспект; його парадигматичних характеристик і синтагматичних властивостей, що представляють синтаксичний аспект; прагматичних характеристик, які репрезентують прагматичний і стилістичний аспекти; емпіричного компонента й фонових характеристик слова (А. Висоцький, О. Тараненко).

Компоненти лексичного значення слова, крім конотативного, описані досить ґрунтовно й не підлягають суттєвому дослідженню. Конотативному компонентові теж присвячено низку досліджень, особливо кінця XX – початку XXI ст. (Н. Бойко, Т. Богорад, В. Говердовський, О. Григор'єва, Й. Стернін, В. Телія та ін.), однак проблему конотації й нині однозначно не витлумачено.

Останнє десятиліття в мовознавчій науці характеризується переходом від лінгвістики структурної, до лінгвістики антропологічної, яка розглядає явища мови в тісному зв'язку з людиною, її мисленням та духовно-практичною діяльністю. Ці зміни набули актуальності й у сучасній лінгводидактиці.

Таким чином, актуальність обраної теми статті з антропоцентризмом не тільки на рівні лінгвістики, лінгводидактики, а й на рівні шкільної мовної освіти.

Мета статті – розкрити шляхи словоцентричного висвітлення питання лексичної семантики в шкільній практиці.

Антоопоцентричний підхід (принцип) існує в ракурсі міждисциплінарної взаємодії з психологією, теорією комунікації, етнологією, культурологією, соціологією, когнітологією, семіотикою. І в цьому виявляється лінгвосинергетичне бачення того, що відбулося й нині відбувається з мовою та інтерпретованим людиною світом. І головне в цьому баченні – людина як найвища цінність і свобода як модус її існування.

Ю. Караулов ще 16 років тому підкреслив актуальність живої людської духовності в лінгвістичній парадигмі, яка, на жаль, позначена незіставністю між науковими цінностями, що сповідуються, цілями, технічними прийомами, а часто й самими продуктами дослідної діяльності, і масштабами індивідуально-особистісного, суб'єктивного людського початку. Вигнання людського з її меж – природна плата лінгвістики за її прагнення бути максимально об'єктивною.

Така природна передумова антидуховності наукового дослідження, що приховує небезпеку кризи науки та, зрештою, робить лінгвістику далекою від тих динамічних соціокультурних процесів, а отже, і нецікавою для системи гуманітарних знань та для соціуму в цілому, коли пересічний учасник соціуму жодного уявлення не має, як його мова репрезентує його ж глибинну людську сутність, тобто яким він є в мові [3].

Антропоцентрична лінгвістична парадигма – це мовна особистість у своєму конкретному людському вимірі: етнокультурна належність, вік, стать, професія, освіта тощо, це мовне варіювання на тлі лінгвістичних інваріантів. Іншими словами, така мовна особистість постає об'єктом вивчення соціолінгвістики.

Слово виступає в цьому випадку основним будівельним матеріалом висловлювань, за допомогою яких реалізується спілкування між людьми. Воно є основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, викликаних цими фактами. Найменування, яке здійснюється у лексичній (слово) або граматичній формі (усі види завершених конструкцій), являє собою не тільки процес позначення денотата, але водночас процес пізнання й комунікації. Таким чином смислова функція слова як одиниці інформації включає формування поняття й передавання відповідного образу в процесі комунікації. Двоїстий характер слова полягає в тому, що у сфері мови воно співвідноситься часто з предметом або явищем позамовної дійсності абстраговано від одиничних уявлень про них, а у сфері мовлення слово може виявитися найменуванням одиничного предмета в конкретній ситуації.

Крім того, смислова сторона слова містить релятивні значення, які вказують на відношення між предметами або явищами позамовної дійсності, а в системі мови – на відношення між словами. Зазвичай вираження понять і релятивності має різну природу та пов'язується з різними параметрами слова: вираження поняття проектується на лексичну основу слова, а вираження релятивності – на його граматичні форми. Слово тільки при нашаруванні його граматичного значення (або граматичних значень) на лексичне значення функціонує як повноцінна одиниця інформації. Хоча лексичне й граматичне значення постійно взаємодіють, при лінгвістичному аналізі вони розглядаються як явища двох рівнів – лексики і граматики.

Структура значення слова – це сукупність сем, які можна виділити в окремому значенні, в окремому ЛСВ. Семема – не проста сукупність непов'язаних між собою певними відношеннями сем, а одиниця, що складається з нерівноправних і нерівноцінних компонентів, які перебувають в ієрархічних відношеннях.

рархічних відношеннях. Класифікація складників семеми (сем) здійснюється за різними ознаками: за відношенням до системи мови – *узуальні* й *оказіональні*, *системні* й *особистісні*, *диз'юктивні* й *інваріантні*; за розпізнавальною силою – *інтегральні* й *диференційні*; за ступенем яскравості – *яскраві* й *слабкі*; за характером виявлення – *емпліцитні* й *імпліцитні*; за характером конкретного змісту – *постійні* й *можливі*; за відношенням до акту мовлення – *актуалізовані* й *неактуалізовані* (Й. Стернін).

Зіставлення тлумачення слів, репрезентованих у словниках різних часових зрізів, дає підстави для виокремлення таких основних типів змін семантичної структури лексичних одиниць: 1) ускладнення семантичної структури; 2) спрощення семантичної структури; 3) розвиток і зникнення омонімії; 4) модифікації значення через субституцію.

Основними типами розвитку лексичних значень є їх розширення, звуження, метафоризація й метонімізація. Модифікації значення слова можуть бути як однотипними (утворення чи аутування значень), так і різнотипними (комплексними), що супроводжуються іншими семантичними чи стилістичними процесами.

Розвиток національного лексикону зумовлений позамовними й внутрішньомовними чинниками, що перебувають у тісній взаємодії [1].

Пропоновані завдання висвітлюють словоцентричний підхід до вивчення лексичної семантики, національного лексикону в шкільному курсі й потребують іншого ставлення до слова, його вживання: більш виваженого, змістовного та толерантного.

Завдання А

Визначте лексичне значення слів:

настрій, свято, світанок (5 клас);

самотність, дискотека, магазин (6 клас);

ласка, перемога, дорога (7 клас);

мольба, весілля, першокласник (8 клас);

повчання, веселощі, вітер (9 клас).

Завдання Б

Підберіть до одного із запропонованих слів слова-визначення.

Завдання мовленнєво-мисленнєвого рівня В

Увімкніть фантазію і складіть невелику історію (оповідання, міф, казку) про походження одного із запропонованих слів.

Завдання соціокультурного рівня Г

Намалюйте одне із запропонованих слів.

Завдання Д

1. Складання комунікативного паспорта слова (фонематичний образ слова, ритм і рима слова, колірний образ слова, звуковий образ слова, запах і смак слова, зоровий образ слова, характер і темперамент слова, асоціативний ряд слова).

Наприклад, слова "дзвіночок":

Фонематичний образ слова. Звучить протяжно, співуче та м'яко.

Ритм і рима слова. Дзвіночок, гачок, садочок.

Колірний образ слова. Фіолетовий, небесний колір, ніжно-блакитний.

Звуковий образ слова. Стрекіт коників, приємна мелодія, шелест трави, високий протяжний дзвін, тонкий чистий звук.

Запах і смак слова. Запах суниці, сіна, землі, літа, сирої трави, свіжості, тонкий запах; запаху немає.

Зоровий образ слова. Форма чашки; подовжена, довгаста, із загнутими вниз пелюстками.

Характер і темперамент слова. Спокійний, скромний, казковий, ласкавий, задумливий, самотній.

Асоціативний ряд слова: літо, поле, крапельки роси, скромність, мелодія, дитинство, останній дзвінок, випускник, школа, дзвін, ніжність, чистота).

2. Складіть комунікативний паспорт одного із запропонованих слів.

Комунікативна компетенція, яка виконує головну роль у формуванні комунікативної особистості, особистості духовно-моральної, екологічно мислячої, соціально й фізично здорової, що має стабільний комунікативний потенціал, базується на лексичній, мовленнєвій та соціокультурній компетентностях, відправною точкою для розвитку яких є слово в більшості його лексико-семантичних варіантів.

Ідеться не тільки про комунікативну особистість учня чи вихованця, а й комунікативну особистість педагога як компетентного носія мови. Освіта виступає в процесі формування комунікативної особистості учня й вчителі як одна з найважливіших галузей комунікативної практики. Розуміння педагогічного процесу як взаємодії між дорослим і дитиною, вихователем та вихованцем, учителем і учнем закономірно приводить до усвідомлення того, що ця взаємодія завжди має комунікативну основу.

Комунікативна діяльність для педагога – це виховання словом, в основі якого лежить вирішення професійних життєвих завдань, пов’язаних з формуванням у молодого покоління уявлення про світ.

Тому своєчасне звернення до словоцентричного навчання мови спонукає комунікативно виправдано використовувати мову в найбільш типових життєвих ситуаціях, допомагає вирішувати найтиповіші комунікативні завдання в межах навчальної, трудової, побутової, культурної, громадської сфер спілкування, не тільки учнів, а й викладачів.

Висновки. На сучасному етапі розвитку гуманітарної освіти школярів комунікативна особистість (людина здатна до мовленнєвої дії) стає об’єктом розгляду різних галузей антропоцентричного мовознавства: прагмалінгвістики, соціолінгвістики, онтолінгвістики, етнолінгвістики тощо. Різногалузевий підхід до навчання мови лексичної семантики визначається як основними функціями самої мови – слугувати найважливішим засобом спілкування й пізнання, так і замовленням суспільства – сформувати різнобічно розвинуту й соціально активну особистість, якій притаманна справжня культура спілкування за найрізноманітніших умов мовленнєвої діяльності, яка сповнена поваги до слова, рідної мови, вміє вести діалог, дискутувати, толерантно відстоювати свої політичні погляди, доводити, точно

й аргументовано висловлювати свої думки, дотримуючись при цьому мовних норм і правил мовленнєвої поведінки, тобто володіти словом на рівні визначення та використання в мікро- й макросоціумі.

Література

1. Кабиш О.О. Зміни в семантичній структурі та функціонуванні хронологічно маркованої лексики / Оксана Олександрівна Кабиш // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія "Лінгвістика". – Херсон, 2007. – Вип. V. – С. 64–68.
2. Семчинський С.В. Загальне мовознавство / Станіслав Володимирович Семчинський. – К. : ОКО, 1996. – 416 с.
3. Смирницкий А.И. К вопросу о слове (проблема тождества слова) / Александр Иванович Смирницкий // Труды института языкознания АН СССР. – М., 1954. – Т. 4. – С. 3–49.
4. Смирницкий А.И. Лексическое и грамматическое в слове / Александр Иванович Смирницкий // Вопросы грамматического строя. – М. : АН СССР, 1955. – С. 11–53.

МУСАЄВ К.Ф.

ПРОБЛЕМА ЗДІБНОСТЕЙ У ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасній психолого-педагогічній науці дослідження проблеми здібностей відбувається під впливом праць Б.Г. Ананьєва, А.Г. Ковальова, Г.С. Костюка, М.С. Лейтеса, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, В.М. Мясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, Ю.О. Самаріна.

Що стосується оцінювання досягнень у вивченні та розробці теоретико-методологічних основ проблеми здібностей, то її дослідники стоять на різних позиціях. Так, на думку О.О. Богданова, вже "…здійснено якісно важливий крок до розуміння всіх головних аспектів проблеми здібностей" [3, с. 109]. Т.І. Артемьєва вважає, що психолого-педагогічна наука дійсно має певні досягнення у вивченні здібностей, але тут же вона вказує на нерозробленість проблеми їх формування, розвитку і реалізації [1]. Ще менш оптимістичною можна назвати думку В.Е. Чудновського: "В психології … нагромаджено певний позитивний досвід … разом з тим поки що не вирішені фундаментальні питання, пов'язані з визначенням психологічного походження здібностей, їх детермінації, процесу й умов формування" [3, с. 78].

Останнім часом у психології визначився підхід до вивчення здібностей з позиції конкретних особливостей окремо взятої людини, з погляду індивідуально-психологічних відмінностей у здібностях. Зокрема, в диференціально-психофізіологічному плані вивчення здібностей проведено Е.О. Голубєвою, Б.Р. Кадировим, М.С. Лейтесом, В.М. Русаловим та ін.

Значне місце в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях займає проблема формування здібностей до конкретних видів діяльності. В них переконливо доводиться можливість розвитку здібностей через створення особистісного спрямування на оволодіння предметом діяльності. Завдяки цим дослідженням одержано численні експериментальні матеріали, покладені в основу детального якісного опису здібностей математичних (В.О. Крутецький), музичних (Б.М. Теплов, А.Г. Ковальов, В.М. Мясищев,

М.О. Ветлугін, С.І. Науменко), образотворчих (В.І. Кірієнко), педагогічних (Н.В. Кузьміна, М.Д. Левітов, Ф.М. Гоноболін, О.І. Щербаков, М.Г. Кушков), льотних (К.К. Платонов), організаторських (Л.І. Уманський).

У більшості проведених досліджень теоретичних передумов розвитку здібностей (М.С. Лейтес, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.) стала провідною думка про походження здібностей, в основі якої лежить визначене Б.М. Тепловим співвідношення між природженим і набутим у здібностях. Дослідник зазначав: "Ми не можемо розуміти здібності … як природжені можливості індивіда, природженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей…" [7, с. 11]. Але що ж являють собою задатки? Повна ясність щодо цього відсутня. Вивчення літературних джерел показує, що існує декілька принципово різних підходів до пояснення походження задатків. Одні дослідники (Б.М. Теплов, В.О. Крутецький та ін.) стверджують, що задатками можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості мозку, ніяк не пов'язані з психічними утвореннями. Інша група дослідників (А.Г. Костюк, В.М. Мясищев, К.К. Платонов та ін.) переконливо доводять, що задатки є психофізіологічними передумовами здібностей, тобто вони включають не тільки анатомо-фізіологічні, а і психічні компоненти. Наприклад, В.М. Мясищев свою незгоду щодо визначення задатків як анатомо-фізіологічних основ здібностей аргументує таким чином. Якщо це поняття (тобто задатки) анатомо-фізіологічне, то для психолога воно має значення лише як посилання на ту галузь, до якої він не має відношення. Це разом з тим формально-логічне припущення того, що коли є здібності, то щось повинно бути до їх появи. Це щось і становить природжені передумови – задатки. Таке розуміння нічого не варте для психології і не має основи у фактичних даних. Звідси виникає необхідність психологічно усвідомити розуміння задатків саме як природних психологічних особливостей.

Мета статті – розглянути проблему здібностей у психології та педагогіці учнів основної школи в позашкільній діяльності. Для цього необхідно:

– визначити класифікацію здібностей;

– розкрити діагностику здібностей учнів основної школи в позашкільній діяльності;

– застосувати спеціальні здібності в позашкільній діяльності учнів основної школи.

На нашу думку, в сучасній психології переважає точка зору про анатомо-фізіологічне походження задатків. Її прибічники посилаються на результати численних фізіологічних досліджень. Так, А.Г. Ковальов у своєму визначенні задатків як природжених анатомічних особливостей структури мозку і, зокрема, його мікроструктури спирається на дослідження Н.С. Преображенської і С.О. Саркісова, котрі довели, що розміщення клітинних полів у корі великих півкуль мозку людини має індивідуальні відмінності. У цьому дослідженні також було встановлено відмінності в будові клітинних шарів, а це, як вважає А.Г. Ковальов, має суттєве значення для роботи моз-

ку, особливо для прояву здібностей. В експериментальних дослідженнях, виконаних останнім часом Е.О. Голубєвою та Б.Р. Кадировим, задатки визначені як анатомо-фізіологічні особливості, які належать до безумовних рефлексів. При цьому зверталась увага на те, що коли мова йде про безумовні природжені реакції, то маються на увазі не лише "вітальні" рефлекси, а й широкий клас безумовних реакцій.

Загальновідомо, що у кожної людини поруч зі звичайними природними здібностями, задатками яких є сила, урівноваженість і рухомість нервових процесів (біологічні основи), можуть бути специфічні власне людські здібності (за визначенням О.М. Леонтьєва – "здібності другого порядку" [4]) – мовні, музичні, образотворчі, конструкторські та ін. Ці останні здібності, як пояснює О.М. Леонтьєв, виникають завдяки появі в людському суспільстві особливої форми передачі досягнень попередніх поколінь наступним суспільно-історичним шляхом – за допомогою знарядь праці, мови, виробів мистецтва. А це означає, що здібності другого порядку (наприклад, мовні чи математичні) не можуть бути закладеними у мозок в готовому вигляді. Їх мозкові механізми являють собою новоутворення, які формуються під час індивідуального розвитку людини – в навчанні, у праці, тобто в діяльності.

Визначення проблеми генезису здібностей як формування їх за життя людини має важливе значення для педагогічної теорії і практики. Але на основі цього виникає і складна суперечність, яка заважає з'ясувати питання про те, яким чином задатки (фізіологічні) перетворюються у здібності (психологічні). Причому на цю суперечність вказував і сам Б.М. Теплов, говорячи, що задатки не можуть перетворюватись у психологічні утворення, якими є здібності. Визначити сутність задатків непросто, тому що сучасна генетика, фізіологія вищої нервової діяльності, психологія та інші суміжні галузі науки ще не мають у своєму розпорядженні необхідних даних, які могли б розкрити роль органічних передумов у розвитку особистості.

Вихід із такого становища В.Д. Шадриков пропонує знайти на основі системного підходу. Для цього він визначає (про це вже було згадано вище) здібності як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції. Вони ж, у свою чергу, є підсистемами єдиного цілого мозку, який можна уявити як суперсистему, котра формується з окремих функціональних систем. До кожної з підсистем як складові входять окремі нейронні ланцюги і нейрони (або нейронні модулі), які визначають спеціальне призначення конкретної функціональної системи. А саме властивості цих нейронів і нейронних модулів, на думку В.Д. Шадрикова, доцільно вважати як спеціальні задатки.

Крім спеціальних задатків, у багатьох наукових працях зустрічаються згадки і про загальні задатки [3]. Їх походження визначається загальними властивостями нервової системи й організацією діяльності головного мозку людини (а саме: специфікою взаємодії і спеціалізацією його півкуль).

Виходячи із запропонованого В.Д. Шадриковим пояснення того, як співвідносяться між собою задатки і здібності, можна зробити висновки

про те, що здібності не формуються із задатків. Як це було показано, здібності та задатки є властивостями. Причому здібності – це властивості функціональних систем, а задатки – компоненти цих систем. Тому можна вести мову лише про розвиток об'єктів – носіїв цих властивостей. Розвиватись будуть функціональні системи, а задатки разом з середовищем – впливатимуть на їх розвиток. Здібності ж являють собою властивості функціональних систем, у яких можуть знаходити прояв і властивості складових елементів (спеціальних задатків), і виявлятись властивості навіть суперсистем (загальних задатків). Ось у цьому і буде виражатись вплив задатків на здібності.

Розроблений В.Д. Шадриковим підхід до пояснення розуміння задатків, звичайно не єдиний. Існують теорії [3], у яких задатки розглядаються як генетичні програми, котрі визначають розвиток функціональних систем у структурі мозку і людини в цілому. Але в цьому випадку задатки перестають бути предметом вивчення психології.

Окремі дослідники, посилаючись на Б.М. Теплова, вважають, що при класифікації здібностей слід виходити з психологічного аналізу відповідної діяльності і зовсім не брати до уваги класифікацію психічних функцій. Але в цьому випадку виникає питання, пов'язане зі змінами, які повинні вносити здібності людини у структуру її діяльності. Адже загальновідомо, що будь-яка діяльність може бути виконана різними способами. Результат цієї діяльності безпосередньо залежить від можливостей і здібностей людини, які, у свою чергу, надають діяльності якісно різного характеру. Все це дає підстави зробити висновок про те, що класифікація здібностей на основі відмінностей у різних видах діяльності викликає надмірну їх диференціацію, а це в свою чергу приводить до втрати загальної основи і внутрішньої єдності окремих здібностей. Як підтвердження такого наслідку може бути запропонована Ю.О. Самаріним класифікація (вона ввійшла до "Педагогічної енциклопедії"), за якою здібності поділяються на три види:

1) загальні (забезпечують легкість і продуктивність розумової праці);
2) спеціальні (здібності до музики, математики);
3) практичні (конструктивно-технічні, організаційні, педагогічні).

На нашу думку, віднесені до третього виду практичні здібності нічим не відрізняються від спеціальних (так само і спеціальні можна зарахувати до практичних). Проте намагання виділити в окремий вид практичні здібності наявні й в інших дослідників.

Ряд дослідників (зокрема Т.І. Артем'єва і К.К. Платонов) пропонують поділяти здібності на актуальні та потенціальні, обґрунтовуючи це необхідністю об'єктивного співвідношення здібностей індивіда з реальними умовами соціального життя, цілеспрямованого керування їх динамікою. Таку класифікацію вже включено до "Психологічного довідника учителя". Авторами класифікації запропоновано до актуальних (або ще реальних) віднести здібності, які потрібні людині не лише для конкретного спеціального виду діяльності, а й для цілого їх спектра в певний момент і реалізуються тепер.

У своєму дослідженні ми дотримуємося класифікації здібностей традиційної дихотомії (М.Г. Давлетишин, М.С. Лейтес, Н.В. Кузьміна, О.В. Петровський), коли їх поділяють тільки на загальні та спеціальні.

Загальні здібності, або як їх ще називають "загальний інтелект", пов'язують з придатністю людини до успішного вивчення всіх загальноосвітніх предметів або ж до занять у різних сферах діяльності одночасно. Саме з цієї причини цей вид здібностей і дістав назву загального інтелекту, тобто вони характеризують рівень загального інтелектуального розвитку особистості.

Загальні здібності являють собою комплекс здібностей, складові якого назвали "примарними здібностями". До них зараховують: 1) здібність розуміти мову; 2) здібність швидко знайти потрібне слово; 3) здібність рахувати (це не слід прирівнювати до математичних здібностей, які є більш складними); 4) здібність логічно мислити; 5) здібність до сприйняття; 6) здібність до просторового мислення; 7) здібність до запам'ятовування [1].

Спеціальні здібності, як вважає М.Д. Левітов, виникають на основі:

– нерівномірності розвитку різних психічних функцій (одні люди мають більш розвинуте мислення, інші – уявлення; в одних пам'ять логічна, а в інших – образна тощо);

– нерівномірності розвитку однієї і тієї самої психічної функції в різних галузях (людина може бути кмітливою в галузі техніки і не розумітися в математиці);

– досить високого розвитку спеціальних здібностей при середньому або навіть низького загального розвитку людини.

Термін "спеціальні здібності" має певною мірою умовний характер, а точніше застосовується для демонстрації того, що у конкретної особистості ця особливість переважає, і зовсім не означає відсутності інших. Наприклад, організаторські здібності супроводжуються комунікативними, адже діяльність організатора важко уявити без контакту з людьми.

Виявити здібності, а потім і розвинути їх дуже непросто. Це пов'язано з тим, що здібності неможливо спостерігати візуально. Тому їх визначають опосередковано за допомогою системи методів. Сама діагностика здібностей потребує ретельного аналізу діяльності, у якій повинні знайти прояв здібності. Причому цей аналіз повинен проводитись як на предмет відповідності діяльності психологічній структурі здібностей, так і стосовно соціальної зумовленості. Щоб виявити здібності на основі аналізу результатів діяльності, рекомендується поділяти їх на загальні, особливі та одиничні.

Як це вже було показано вище, здібності можуть бути реалізовані в психологічних процесах різними психологічними функціями. Загальним для здібностей є однакові властивості психічних функцій, які виявляються в пізнавальних і психомоторних процесах під час взаємодії індивіда з середовищем. Прикладом цього може бути ситуація, коли для виконання певної діяльності відсутня потреба в спеціальних здібностях. Для її забезпечення достатнім буде той рівень розвитку якостей психічних процесів і моторики, який формується протягом усієї життєдіяльності людини.

Висновки. Важливе значення для правильної оцінки здібностей дитини має той факт, що конкретні здібності школяра не завжди знаходять прояв у добрій успішності з відповідних навчальних предметів. Численні дослідження вказують на те, що дуже часто учні, у яких оцінки в середньому гірші, можуть бути більш обдарованими, ніж ті, у кого успішність краща або навіть відмінна.

Таким чином, розпізнавати й розвивати здібності – справа дуже складна. Вона потребує комплексного підходу, а також спеціальних педагогічних заходів. Зокрема, на вирішення питання розвитку спеціальних здібностей спрямовані індивідуалізація і диференціація навчання, створення спеціалізованих навчальних закладів (шкіл різного профілю, коледжів і ліцеїв) тощо.

Література

1. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей / Т.И. Артемьева. – М. : Наука, 1977. – 184 с.

2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.

3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.

4. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–17.

5. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

7. Теплов Б.М. Нові дані з вивчення властивостей нервової системи та їх психологічних проявах / Б.М. Теплов ; [відп. ред. Е.А. Голубєва, Є.П. Гусева]. – М. : Наука, 2004.

СКІРКО Г.З.

ПЕДАГОГІЧНО ДОЦІЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Велика увага вчених, педагогів-практиків останнім часом зосереджується переважно на розробці й упровадженні нового змісту початкової освіти, інноваційних технологіях, новій системі оцінювання. Безперечно, без цих складових немає навчання і розвитку учнів. Однак не менш важливим є створення педагогічно доцільного освітнього середовища для щоденного перебування дитини в школі.

“Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це, на наш погляд, одна із найтонших сфер педагогічного процесу”, – зазначає О. Савченко. Молодший школяр має прямі чи опосередковані зв’язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищами. Вихованість, навченість сучасної дитини – результат не лише діяльності вчителя, а і впливу всіх перелічених середовищ [5].

Передусім розглянемо сутність поняття “середовище людини”, яке все частіше трапляється на сторінках педагогічних видань. У новому тлумачному словнику української мови дається визначення середовища як сукупності природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини. Іншими словами, це наш життєвий простір, який активно чи пасивно діє на нашу свідомість і наші почуття.

Якщо звернутися до історії педагогіки, то у своїй книзі “Як любити дітей” Я. Корчак охарактеризував чотири типи виховного середовища: догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього блиску і кар’єри [2]. З нашого погляду, вони досить живучі, їх можна розгледіти й у сучасних школах. У XXI ст., яке стає все більш інформаційним і глобалізованим, сильним є вплив на дитину соціального і технологічного середовища. Турбуючись про якість початкової освіти, необхідно звернути особливу увагу на створення цілісного впливу педагогічного середовища на всебічний розвиток вихованців. У оптимальному середовищі мають поєднуватися найважливіші чинники, які впливають на емоційну, розвивальну, естетичну, оздоровчу та духовно-моральну складові виховання.

Незамінним джерелом виховання духовності є залучення молодших школярів до естетичних переживань: милування світом природи, красою людських стосунків, красою мистецтва. Чуйність, сприйнятливість до краси в дитячі роки глибокі та щирі, тому важливо не проминути цю можливість для виховання потреби в красивому, яка сильно впливає на зміст духовного життя дитини.

“Чим більше бачить і чує людина у навколишньому світі відтінків, тонів і напівтонів, тим глибше виражається особиста оцінка фактів, предметів, явищ, подій, тим ширший емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини”, – писав В. Сухомлинський [3]. У сучасних програмах з “Мистецтва”, “Музики” з-поміж інших визначено завдання духовно-емоційного виховання, формування в молодших школярів потреби в духовному самовдосконаленні.

Так, під час екскурсій, прогулянок, спостережень у них часто виникають естетичні переживання від сприймання краси. У кожному класі на уроках читання, мови, образотворчого мистецтва є великі можливості створення виховних ситуацій з метою осягнення значущості для людини естетичних переживань. Від рівня педагогічної майстерності вчителя залежить, наскільки вдало він вплітає у тканину уроків, позакласних заходів слухання уривків музичних творів, розгляд і обговорення картин, малюнків, відеозаписів, щоб посилити у дітей сприйнятливість до краси поетичного слова.

Вагомий внесок в обґрунтування підходу до актуальності проблеми виховання особистості, висвітлення суті громадянськості, духовності та організації особистісно орієнтованого навчання і виховання зробили у своїх працях Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Захаренко, В. Киричок, Г. Костюк, В. Максакова, О. Проскура, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

Мета статті – розкрити педагогічні можливості освітнього простору початкової школи щодо виховання духовності молодшого школяра.

Духовно-моральне виховання поліаспектне, воно охоплює всі сфери життя дитини, виявляється у ставленні до рідних, природи рідного краю, Батьківщини, рідного слова, праці. Одне із головних завдань початкової школи полягає в забезпеченні системного підходу до виховання духовності молодшого школяра через організацію педагогічно доцільного освітнього середовища: задіяти виховні можливості різних предметів, позаурочної роботи (гуртки, екскурсії до музеїв, театрів, бібліотек); зосередити увагу батьків на духовно-моральному вихованні дітей як основі їх всебічного розвитку і соціалізації.

Основними засобами духовно-морального виховання молодших школярів, як зазначає О. Савченко, є: створення естетично-розвивального, психологічно комфортного середовища; виховання позитивного ставлення до себе; стимулювання до самовдосконалення; використання виховної сили мистецтва; створення ситуації вільного обміну думок, вибору навчальних завдань, способів поведінки в ситуації морального вибору; колективне обговорення і розв'язання проблемних завдань і виховних ситуацій морально-етичного змісту; залучення учнів до самоаналізу способів діяльності, стимулювання самооцінки; самопізнання і самовдосконалення в різних видах діяльності; опора на довготривалі стимули активного пізнання; утвердження атмосфери емоційного благополуччя і духовного взаємозбагачення дитячого, батьківського, педагогічного колективу, можливість не лише здібній, а й слабкій дитині випробувати себе в різних видах діяльності [5].

Передусім звернемось до змісту поняття "духовність" у контексті виховних завдань школи. О. Сухомлинська аналізувала аналіз розвиток феномену "духовність" за століттями – від християнської релігії в Європі до сучасних досліджень. Дослідниця доходить висновку, що духовність розглядалася як багатоаспектне явище, провідною ознакою якого є християнська духовність. Як зазначає О. Сухомлинська, залежно від педагогічних поглядів носіїв цієї ідеї до феномену духовності долучилися і наукові, й етнологічні складові або цінності, які з часом посідали все більше і більше місця. І тому було б помилково ототожнювати палітру педагогічних поглядів лише з християнською догматикою. Гуманізм, раціоналізм і натуралізм поступово виявляються у педагогічних творах як головні виховні орієнтири [4]. "Педагогічний процес лише тоді вдалий, коли в ньому виховання передує навчанню, адже викликані ним до дії духовні сили вбиратимуть знання як поживу, необхідну для подальшого зростання й становлення особистості школяра" [1]. Без культури немає духовності, без духовності зникає мораль. Християнська мораль нині не протиставляється завданням і змісту морального виховання дітей в освітніх закладах. Проблема полягає лише в тому, як методично правильно залучати християнські цінності до морального виховання дітей.

Перш за все ми в межах шкільного змісту поставили проблему пробудити інтерес учнів до питань етики й моралі, розвивати духовно-моральне мислення, формувати орієнтацію на вічні духовно-моральні цін-

ності культури; виховувати високі громадянські якості – любов до Вітчизни, повагу до роду, родини, шанування національних, сімейних традицій, вибудуваних тисячолітньою історією народу.

Вбачаємо за можливе розпочати ознайомлення учнів з елементами християнської етики, плекати бажання учнів, учителів, громадськості в пізнанні основ християнської культури, підвищувати загальний культурний рівень дітей шляхом вивчення надбань світової етичної думки, духовної скарбниці України, виховувати у дітей відповідальність за свої вчинки, вдячність, співчутливість, доброзичливість, бажання своїм благочестям утверджувати Радість Буття. Великі можливості для духовно-морального виховання містять програми і зміст підручників "Українська мова", "Я і Україна", "Мистецтво", "Музика". Особливу роль відіграють у духовному і морально-етичному вихованні в початковій школі уроки читання. У дітей цього віку досвід міжособистісних стосунків обмежений вузьким колом зв'язків з довкіллям. Осмислення змісту багатьох творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає у дітей глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дає їм можливість зрозуміти внутрішній світ інших людей. У кожному класі на уроках читання, образотворчого мистецтва, музики є великі можливості створення виховних ситуацій з метою осягнення значущості для людини естетичних переживань. Щоб посилити у дітей сприйнятливість до краси поетичного слова, необхідно гармонійно вплітати у зміст уроків, позакласних заходів слухання музичних творів, розгляд і обговорення картин, відвідування музеїв.

Видатний діяч російської культури Д. Лихачов влучно сказав, що живопис – це поезія, яку бачать, але не чують, а поезія – це живопис, який чують, але не бачать. Сприймання художнього слова і живопису, поєднане за змістом і часом, одухотворяє дитячу думку, стимулює образне мислення і мовлення. "Чим більше бачить і чує людина у навколишньому світі відтінків, тонів і напівтонів, тим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, подій, тим ширший емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини" [3]. Естетичне виховання через сприймання, співпереживання художніх образів стимулює дітей до творчості, яка може виявлятися в різних формах: створенні різнокольорових малюнків, написанні казок, виготовленні саморобок. Сучасні діти жваво реагують на музику, прагнуть її відтворити у звуках, рухах, жестах, міміці, передаючи цим певний емоційний настрій і своє ставлення. На засадах духовно-моральних цінностей повинна відбуватися консолідація педагогів і батьків, проводитися діалог між школою і культурно-освітнім простором.

Тому педагогічні можливості освітнього простору початкової школи щодо виховання у дітей духовних цінностей засновані на ідеї особистісно орієнтованої системи навчання, виховання яку вважаємо найбільш відповідною ідеям гуманізації і диференціації освіти. Оновлення методичного забезпечення навчально-виховного процесу стосується таких аспектів, як:

– збагачення змісту освіти емоційним, особистісно значущим матеріалом; стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів як повна і по-

слідовна диференціація та індивідуалізація в навчальній та виховній роботі (зміст, спосіб постановки завдання, міра педагогічної підтримки);

– особистісно орієнтоване спілкування (задоволення потреби особистого контакту вихованців з педагогом, можливість отримати педагогічну підтримку, утвердження людської гідності, відчуття душевного стану в момент розмови, заміна "залізної" дисципліни діловим співробітництвом тощо);

– діалог між дітьми, учнями і вчителями як домінуюча форма навчального спілкування, спонукання до вільного обміну думками, враженнями;

– створення ситуації вільного вибору учнями навчальних завдань і способів поведінки в ситуації морального вибору; побудова уроку як розгорнутої навчальної діяльності, коли учні самостійно ставлять і розв'язують усвідомлені ними навчальні завдання; гнучкість форм організації різних видів діяльності (індивідуальна, парна, групова);

– створення естетично-розвивального, гармонійного середовища в навчально-виховному закладі;

– утвердження атмосфери емоційного благополуччя і духовного взаємозбагачення дитячого колективу, можливості не лише здібній, а й слабкій дитині випробувати себе у різних видах творчості;

– виховання молодшого школяра як мовної особистості, її духовного, соціокультурного потенціалу.

Мовленнєва діяльність для учнів – це і вільний мовний простір, і незмінний засіб пізнання світу, людей, природи і суспільства, яке відбувається в режимі навчально-виховного процесу. В. Сухомлинський зазначав, що мову треба розглядати не тільки як один з предметів виховання культурної людини, а як всепроникаючу силу, яка охоплює все, що сприймає, пізнає, думає людина. Так, у процесі викладання української мови, крім інших завдань, реалізується соціокультурна лінія, зміст якої передбачає розширення уявлень, знань дітей про культуру українського народу, її особливості в різних регіонах України, у різних етносів, які населяють територію нашої країни. Ця робота має органічно поєднувати навчання з вихованням цінностей, що реалізується завдяки спеціально дібраним текстам, художнім картинам, музичним творам, у яких відображаються особливості матеріальної і духовної культури українського народу, національного характеру [3].

З цією метою були використані, перш за все, можливості освітнього простору навчально-виховного комплексу "Мрія", в оздобленні інтер'єру якого є твори декоративно-прикладного мистецтва наших запорізьких художників: відомі Решетилівські гобелени, чудова кераміка, живописні настінні розписи, вироби з металу та глини.

У планах навчально-виховної роботи з учнями початкової школи передбачені навчальні екскурсії до виставкової зали художнього музею, краєзнавчого музею та приватного (сімейного) музею – галереї прикладної кераміки та живописної творчості братів Бурлай, засновником якого є В. Баталкіна. За експонатами цього музею ми продовжуємо знайомити учнів та їх батьків з історією заснування м. Олександрівськ, із секретами старих майстрів кераміки, бо запорізька земля багата на високоякісні глини. З цієї глини будувалися різні історичні споруди міста: ратуші, лікарні, на-

вчальні заклади. Простолюд не мав такого права. Так цінувалася праця і вироби знаменитих майстрів. Однак музей не менш цікавий своїм другим розділом – духовно-естетичним, який розповідає про сімейні традиції сім'ї О. Бурлай. У ній у пошані високі моральні принципи: порядність, людяність, чесність, працелюбність. Саме в такому оточенні й зростала учениця нашого навчального закладу К. Баталкіна, яка тепер очолює художньо-естетичний відділ цього музею. Вона вивчаючи історію своєї родини, разом з матір'ю В. Баталкіною знайомить учнів з добре відомим художником-реалістом О. Бурлай, його картинами, адже вона є нащадком цього славного роду. Надзвичайно цінним є те, що в залах музею постійно організуються концерти учнів музичної школи, звучить орган та проводиться фестиваль дитячої творчості "Будинок моєї мрії", в організації якого активну участь беруть і батьки наших вихованців. Діти отримають естетичну насолоду від такого спілкування з минулим, мають інформацію про свій край, своє місто, його культурні традиції і звичаї, у них формується любов до рідного краю, краєзнавчий інтерес до минулого. Під час екскурсії учні знайомляться з історією експонатів та обов'язково повинні потримати їх у руках, щоб відчути зв'язок з минулим.

Висновки. Педагогічно доцільне освітнє середовище початкової школи має бути незамінним джерелом духовного, морально-етичного виховання і розвитку учнів. У такому освітньому просторі мають поєднуватися найважливіші чинники, які впливають на розвивальну, естетичну, оздоровчу складові виховання. Створення позитивного освітнього середовища може бути міцним підґрунтям для активної співпраці всіх суб'єктів виховного процесу.

Література

1. Амонашвили Ш. Размышление о гуманной педагогике / Ш. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Корчак Я. Як любити дітей / Я. Корчак. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 158.
3. Сухомлинський В.О. Вибр. твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Т. 3. – С. 502.
4. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О.В. Сухомлинська. – К. : Добро, 2006. – С. 13.
5. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової школи : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. – 3-тє вид., без змін. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.

ХРОМОВА О.Л.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Становлення й розвиток України як держави з ринковою економікою вимагають від загальноосвітньої школи виконання низки специфічних завдань, які зумовлені необхідністю підготовки молодого покоління до самостійного життя та професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах.

Одним з таких завдань сучасної системи освіти є підготовка учнівської молоді до професійного самовизначення, підготовка висококваліфіко-

ваних працівників, які здатні до гнучкого ділового реагування, уміють самостійно приймати рішення щодо вибору напряму подальшого професійного зростання та вчасно коригувати власні життєві плани й цілі.

Охарактеризуємо низку факторів, які актуалізують визначену проблему. По-перше, це перехід загальної середньої освіти до нового змісту, який би максимально відповідав підготовці до життя конкурентоспроможної людини за сучасних вимог глобалізації, переходу до якісно вищих технологій. Доцільність таких змін зумовлена необхідністю навчати й виховувати кожну дитину відповідно до її конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії, особистісної сутності зрештою.

По-друге, більша частина молодих людей, які завершують шкільне навчання, стикаються із серйозними проблемами, пов'язаними з вибором професії, профілю подальшої освіти, працевлаштуванням. Причини цього не тільки в "зачиненості" ринку праці для молодих і недосвідчених, а й у тому, що переважна частина випускників має досить приблизне уявлення щодо цього ринку, існуючих професій і, як наслідок, опиняється не в змозі співвіднести вимоги, які висуваються тією чи іншою сферою діяльності, зі своїми особистісними можливостями. Вирішення цієї проблеми має бути спрямоване не стільки на власне вибір професії, скільки на підготовку до професійної діяльності на основі актуалізації людського ресурсу, тобто на професійне самовизначення старшокласників.

По-третє, професійне самовизначення є одним з тих елементів системи освіти, які найбільш складно реалізуються, оскільки базується на адекватній або не зовсім адекватній самооцінці учня, яка склалася в навчальній та позанавчальній діяльності.

По-четверте, в умовах глобалізації, коли стрімко змінюється суспільний лад, іде злам форм свідомості та способу життя, саме сім'я та сімейні цінності мають стати джерелом ціннісних орієнтирів, які допоможуть молоді посісти своє гідне місце в сучасному світі. Сім'я не є сталим утворенням, її структура досить мінлива. Існують різні типи сімей: за складом – повна, неповна, проста, складна, багатодітна; за виховним впливом – благополучна і неблагополучна тощо. Відповідно, сім'я може виступати як позитивним, так і негативним фактором виховання. Саме особистий приклад батьків, їх життєвий досвід і ціннісно-моральні установки відіграють вирішальну роль у професійному самовизначенні дитини. Однак часто з багатьох причин батьки із різних типів сімей не в змозі об'єктивно, неупереджено, враховуючи особистісні якості та здібності дитини, спрогнозувати професійний маршрут старшокласника. Надати кваліфіковану психолого-педагогічну, методичну допомогу батькам у цій важливій справі мають школа: педагоги, шкільний психолог, медичний працівник, бібліотекар, враховуючи при цьому специфіку типу сім'ї, характер сімейних взаємин, особливості виховного впливу дорослих членів родини на дитину.

По-п'яте, сьогодні Україна стоїть перед необхідністю сформувати інноваційне суспільство, в центрі якого – громадянин, особистість, людина, здатна створювати новітні технології, розвиватись особистісно та професійно, разом з іншими членами суспільства вдосконалювати сфери громадсько-

го життя. Виховати таку людину, створити умови для її подальшого життя і творчої продуктивної діяльності – важливе завдання школи і сім'ї.

Сучасна школа має необхідні нормативно-правові та ідеологічні можливості для розвитку людського потенціалу країни засобами виховання й соціалізації. Законом "Про освіту", Національною програмою виховання дітей та молоді визначені завдання, на які має бути спрямована діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, а саме: духовно-моральний розвиток, виховання і якість підготовки учнів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Саме це актуалізує проблему роботи школи з професійного самовизначення старшокласників. Однак повноцінна реалізація цього завдання неможлива без активного залучення батьків учнів до спільної діяльності з педагогічними колективами із забезпечення правильного та своєчасного вибору професії старшокласниками ще на шкільній лаві.

Справа в тому, що цілеспрямована й дієва допомога дорослим дітям у їх професійному самовизначенні ускладнюється недостатністю теоретичної та практичної психолого-педагогічної підготовки батьків. Отже, важливим завданням педагогічної науки на сучасному етапі розвитку українського суспільства постає забезпечення роботи школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників у її системному вимірі.

Мета статті полягає у висвітленні й обґрунтуванні актуальності можливостей сім'ї та загальноосвітньої школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.

"Самовизначення" в деяких європейських мовах (англійська, французька) перекладається як "ідентифікація". Ця "ідентифікація себе" здійснюється протягом усього життя. У науці визначають різні типи самовизначення: особистісне, життєве, соціальне, професійне. З огляду на проблему нашого дослідження становить інтерес аналіз сутності самовизначення, на основі якого згодом вибудовується професійне.

У численних працях, присвячених процесу самовизначення, виокремлюються:

– часові рамки як компоненти самовизначення – психологічне сьогодення та психологічне майбутнє. Основна функція психологічного сьогодення – саморозвиток через самопізнання й самореалізацію; психологічного майбутнього – забезпечення смислової й часової перспективи (тут відбувається розмежування близької та далекої перспективи та аналізується їх взаємовплив), визначення життєвих і професійних планів (Н. Гінзбург, І. Кон, М. Тименко, М. Толстих);

– позиція людини в процесі самовизначення – як суб'єкта власного життя. Це відображається в наявності власної життєвої позиції, свого світогляду, усвідомленого ставлення до себе й до світу. Важливішою характеристикою особистості як суб'єкта самовизначення виступають знання своїх об'єктивних можливостей, власних життєвих цінностей та усвідомлення індивідом своїх життєвих цілей (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, О. Газман, Д. Закатнов, О. Мельник);

– зумовленість самовизначення співвідношенням суспільного та індивідуального. Самовизначення – це цілеспрямований процес, протягом якого людина засвоює суспільні цінності, індивідуально їх преломлюючи. Тут же відзначаються механізми самовизначення – ідентифікація та виокремлення (О. Мудрик, В. Мухіна, Д. Фельдштейн);

– роль самосвідомості в процесі самовизначення (І. Дубровіна, В. Мачуський, І. Чеснокова). На думку І. Дубровіної, у психологічній готовності до самовизначення провідну роль відіграє самосвідомість, тобто усвідомлення своїх якостей та їх оцінювання, уявлення про своє реальне й бажане "Я", оцінка себе та іншого з погляду належності до певної статі, особистісна рефлексія;

– деякі дослідники намагаються розкрити зміст поняття "самовизначення" через близькі йому поняття або через сукупність понять, що прояснюють його зміст (О. Черкашин), тобто самовизначення розглядається як сторона самореалізації, яка виділяє в ньому як головний момент індивідуальний вибір мети й способів її досягнення на певному етапі життя суб'єкта. Головна функція самовизначення – вибір спрямованості діяльності, на основі якої здійснюється самореалізація (Т. Соболь). Інші автори (Б. Братусь, І. Чеснокова) підкреслюють близькість самовизначення до саморегуляції й розглядають його в контексті проблем життєдіяльності, сенсу життя, самосвідомості. У зв'язку із цим І. Семенов та Ю. Репецький зауважують, що сформованість в особистості різних механізмів саморегуляції великою мірою визначає здатність до самовизначення, у тому числі професійного.

У цілому особистість, яка самовизначилась, – це суб'єкт, який самооцінюється, саморегулюється та який з урахуванням суспільних, власних потреб і можливостей може самостійно ставити життєві цілі, досягати їх та нести відповідальність за свою діяльність, вчинки, поведінку. Також дуже важливим для розуміння суті заявленої нами проблеми є розуміння специфіки періоду ранньої юності, який посідає особливе місце в психолого-педагогічній науці й розглядається деякими вченими (Л. Виготський) як етап "другого народження" людини. У цей час відбувається, з одного боку, відкриття свого внутрішнього світу, своєї індивідуальності, з іншого – становлення суб'єктної життєвої позиції. Рішення, які приймаються в юності, багато в чому визначають увесь наступний життєвий шлях.

Рання юність – дуже непростий і важливий період у житті людини, коли вирішується питання щодо подальшого життя. Молоді люди повинні розібратися у власних здібностях і схильностях, мати уявлення про майбутню професію й конкретні способи досягнення професійної майстерності в обраній сфері. Крім того, період юності характеризується появою відчуття своєї неповторності, індивідуальності, несхожості на інших. У негативному ж варіанті виникає дифузійне, розпливчасте "Я", рольова й особистісна невизначеність. Типова риса цього віку – рольовий мораторій: діапазон виконуваних ролей розширюється, але молодь не засвоює ці ролі серйозно та остаточно, а немовби пробує, приміряє їх на себе.

Деякі дослідники (М. Толстих, М. Гінзбург та ін.) розглядають самовизначення в ранній юності у зв'язку з визначенням життєвих та професій-

них планів як визначення свого життєвого та професійного маршруту, пошук свого місця в суспільстві, шляхів включення себе в життя соціального цілого й одночасно як визначення свого внутрішнього "Я", усвідомлення своєї індивідуальності, визначення своїх життєвих цінностей, шляхів самозміни і саморозвитку. Ось чому особистісне самовизначення формується раніше від професійного, на основі особистісного самовизначення складаються вимоги до професії. Розвиток професійного самовизначення тісно пов'язується нами з формуванням узгодженої, несуперечливої системи ціннісних орієнтацій; визначенням у близькій та далекій перспективі майбутнього умов і способів реалізації проміжних та кінцевих, життєвих і професійних цілей, які відповідають власним здібностям і можливостям, за допомогою складання життєвого плану й включення до нього професійного плану; формуванням у свідомості індивіда цілісного образу "Я", у тому числі образу професіонала. Стає очевидним той факт, що професійне самовизначення неможливо розглядати у відриві від життєвого й особистісного.

Визначаємо професійне самовизначення як індивідуально усвідомлений перманентний процес діяльнісної еволюції та самореалізації людини протягом усього життя, детермінованого взаємозумовленими внутрішніми й зовнішніми факторами її розвитку; як багатоплановий і різнобічний процес становлення особистості, оскільки він пов'язаний з пошуками власного "Я", прийняттям нового соціального статусу, визначенням ціннісних орієнтацій і моральних настанов. Якщо в людини виникає потреба в самовизначенні, то це свідчить про досить високий рівень її розвитку, про її намагання самоствердитись у суспільстві на основі власних принципів, поглядів, устремлінь (М. Тименко).

Також професійне самовизначення розглядають (О. Риблова, В. Мішле) як процес пошуку знаходження свого місця в професійному середовищі та формування себе як повноцінного учасника співтовариства професіоналів; як особистісне комплексне завдання: вибору професії, свого місця у світі професій; формування ставлення до професійної діяльності й до себе; професійної позиції, стилю; пошуку смислів у професійній освіті; самоактуалізації та становленні особистості в соціально-економічних і технологічних умовах професійного середовища, які змінюються.

Водночас високий рівень готовності учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення асоціюється в психолого-педагогічній науці як сформованість у старшокласників самостійного підходу до розв'язання проблем вибору фаху та позитивного ставлення до праці; належний рівень інформованості про світ професій і обрану ними, зокрема, про шляхи професіоналізації; наявність у старших школярів умінь та навичок роботи з професіографічними матеріалами; вміння зіставляти власні індивідуально-психологічні особливості з вимогами професій, розвивати в собі професійно важливі якості; відповідність обраної учнем професії його інтересам, здібностям і соціальному запиту (В. Кравецький).

Оскільки доведено, що кінцевим результатом професійного самовизначення особистості є свідомий вибір майбутньої професії, то одним з важливих напрямів діяльності загальноосвітнього навчального закладу стає

система роботи школи із сім'ями різного типу, яка передбачає необхідність спеціальної організації педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.

Загальновідомо, що центральне місце в системі вибору старшим школярем професійного шляху посідає родина, і хоча окремі автори (С. Вершинін, Ю. Козелецький) вважають, що сучасні випускники здійснюють професійний вибір під впливом випадкових факторів, проте дані отримані нами (більше ніж 80% випускників загальноосвітніх шкіл співвідносять своє первісне професійне самовизначення з виховним впливом батьків, з матеріальними можливостями сім'ї), свідчать про існування цілеспрямованого впливу найближчого оточення старшокласника – його сім'ї, батьків.

Нами, зокрема, здійснено попередній аналіз основних проблем, які викликають певну тривогу, занепокоєння батьків щодо стану освіти й виховання дітей у старшій школі. Виявлено таку рейтингову шкалу: на першому місці – новації та часті зміни в освітніх програмах, правилах складання ЗНО і вступу до вишів (85%); на другому – якість шкільної освіти (79%); на третьому – шкільні перевантаження (65%); на четвертому – конфліктні ситуації, пов'язані зі школою (57%); на п'ятому – проблеми, які виникають у зв'язку з вибором подальшого освітнього маршруту, професійним самовизначенням (52%). Звідси стає зрозумілим, що значний масив батьків старшокласників шукають відповіді на запитання, пов'язані з майбутнім місцем своїх дітей у світі, з вибором професії. Водночас результати наших багаторічних досліджень стану й тенденцій розвитку різних типів українських сімей дають змогу з великою достовірністю зробити висновок щодо слабких соціально-економічних, психолого-педагогічних можливостей більшості сучасних родин старшокласників формувати в них готовність до вибору професій, допомагати в професійному самовизначенні, в яких реалізується позиція батьків, інших значущих дорослих.

Отже, мова може йти про певні тенденції, які свідчать як про позитивний, так і негативний вплив сім'ї на професійне самовизначення підростаючої особистості. Звичайно, батьки з благополучних сімей краще знають свою дитину, і їхні поради щодо обрання життєвого шляху є більш обґрунтованими. Крім того, саме в благополучних сім'ях часто складаються свої професійні династії, традиції, які передаються з покоління в покоління, а також формується ставлення до певних професій, що сприяє ранньому й більш вдалому професійному самовизначенню. У неблагополучних сім'ях батьки часто переносять особистий негативний професійний досвід на ставлення дитини до тієї чи іншої професійної діяльності. Правильний, вдалий вибір професійного життєвого шляху пов'язується не тільки з підвищенням у молодої людини рівня особистого задоволення від навчальної та трудової діяльності. Позитивні результати вдалого професійного самовизначення молодої людини є набагато глибшими і різнобічними. Звідси виникає потреба в науковій розробці педагогічного інструментарію з професійного самовизначення в рамках системи роботи загальноосвітнього закладу, який дасть можливість батькам досить точно визначати основну

спрямованість особистості їхньої дитини, надавати сім'ям науково обґрунтовані рекомендації із цього питання.

На рівні загальноосвітнього навчального закладу робота з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників повинна мати системний характер, зокрема структурними елементами цієї системи є: адміністрація школи – директор, завуч з виховної роботи, педагоги, надто класні керівники, шкільний психолог, медичний працівник, бібліотекар, батьки і власне самі старшокласники. Важливою умовою ефективного функціонування такої системи стає планування, коли головна мета з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення їхніх дітей поділяється на низку завдань, за реалізацію кожного з яких відповідає той шкільний фахівець, який здатний вирішити його якісно й висококваліфіковано.

Діяльність цієї системи має спрямовуватись на таку педагогічну підготовку батьків, у результаті якої вони будуть здатні:

– виховувати у своїх дітей-старшокласників загальнолюдські цінності, загальнопрофесійні якості, розумні потреби;

– знайомити зі світом професій, правилами їх вибору;

– забезпечувати розвиток професійно важливих якостей особистості;

– формувати в старшокласників установку на власну активність і самопізнання як основу професійного самовизначення;

– забезпечити процес самопізнання та формування в старшого школяра образу "Я" як суб'єкта професійної діяльності;

– виробити в старшокласників уміння порівнювати образ "Я" з вимогами до обраної професії.

Вважаємо, що робота школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників має вибудовуватись на основі рівноправної, суб'єкт-суб'єктної, міжособистісної, практико-орієнтованої взаємодії. У контексті особистісно орієнтованої парадигми підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників вбачаємо перспективними діяльнісний, ціннісно-смисловий та компетентнісний підходи. Застосування їх у практиці роботи загальноосвітньої школи означає, що підготовка батьків до надання допомоги дітям-старшокласникам у професійному самовизначенні спирається на їх індивідуальну своєрідність як суб'єктів пізнання й різноманітних видів діяльності. Наголос слід ставити на батьківській психолого-педагогічній підтримці та супроводі професійного самовизначення старшокласників, оскільки вони передбачають взаємодію дітей та батьків і тим самим дають змогу розвивати суб'єктність старшокласника. Психолого-педагогічну підтримку й супровід, які, на нашу думку, стають результатом ефективної педагогічної підготовки батьків, ми розглядаємо як стратегії підготовки батьків до професійного самовизначення їхніх дітей-старшокласників.

Акцентуючи на педагогічній підготовці батьків, зазначимо, що готувати можна до того, що вже існує, але на недостатньому рівні, тому необхідність у підготовці виникає в ситуації можливих або таких, що стоять на заваді, труднощів у досягненні мети (Н. Михайлова, С. Юсфін). Педагогіч-

на підготовка – це діяльність, яка підкріплює батьків у ситуації виховної неспроможності та яка допомагає їм самим подолати її за рахунок власних індивідуальних здібностей, можливостей, здатностей, намагань і бажань. Дотично до професійного самовизначення старшокласників педагогічна підготовка батьків здійснюється за такими напрямами: медико-педагогічна, правово-педагогічна, інформаційно-педагогічна, психолого-педагогічна. Ґрунтуючись на визначенні О. Газмана, розглядаємо педагогічну підготовку батьків у системі роботи загальноосвітньої школи як вид професійної діяльності педагогів, спрямований на надання батькам превентивного сприяння в запобіганні та подоланні труднощів у професійному самовизначенні їх дітей старшокласників. Звідси наукового обґрунтування потребують цілі, зміст, адекватні форми, методи й засоби педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.

Висновки. Отже, незважаючи на посилену увагу вчених до проблеми професійного самовизначення старшокласників, ролі педагогів і батьків у цьому процесі, важливі її аспекти залишаються недостатньо дослідженими. Актуалізація потреби докорінного перетворення освітньо-виховної роботи з батьками старшокласників, організації педагогічної підготовки дорослих членів родини до професійного самовизначення старших школярів вимагають системної та узгодженої роботи всіх фахівців, здатних здійснювати педагогічну взаємодію з батьками.

Література

1. Вершинин С.И. Педагогические основы формирования у школьников готовности к принятию решения о профессиональном выборе : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / С.И. Вершинин. – М., 1997.
2. Газман О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3.
3. Кравецький В.Є. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / В.Є. Кравецький ; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2000.
4. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М., 2001.
5. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді : [метод. посіб.] / за ред. М.І. Тименка. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2001. – 153 с.
6. Рыблова А.Н. Профильно-дифференцированная диагностика профессионального самоопределения учащихся колледжа / А.Н. Рыблова, В.В. Мишле // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 113–115.
7. Соколова И.Б. Проблемы профессионального самоопределения учащейся молодежи / И.Б. Соколова // Профессиональное образование. – 2000. – № 1. – С. 27–28.
8. Хромова О.Л. Родинне виховання: школа і сім'я – виховуємо разом / О.Л. Хромова. – К., 2007. – 104 с.
9. Хромова О.Л. Сім'я і сімейне виховання у сучасному соціокультурному просторі / О.Л. Хромова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – К. ; Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 229–236.
10. Шамсутджинова И.Г. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся / И.Г. Шамсутджинова, Е.Т. Казарова // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 62–69.

ВИЩА ШКОЛА

ГЛУХОВА О.Л.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО СТАТУСУ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Становлення висококваліфікованого фахівця в динамічних умовах розвитку суспільства в Україні потребує активної мобілізації потенційних ресурсів особистості в професійно-навчальній діяльності студента.

У працях зарубіжних авторів (К. Вейна, Дж. Дікінсона, Р. Моргана, В. Саймона та ін.), а також у дослідженнях Міжнародного комітету з освіти ЮНЕСКО, у спеціальних виданнях університетів (Єльського, Чиказького, Гарвардського, Кембридзького) розглянуто проблеми інтелектуальної наповненості педагогічної професії.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях увага зосереджена на професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема, змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Подласий та ін.); вдосконаленні технологій його навчання (В. Бондар, О. Мороз, О. Пєхота, О. Савченко та ін.); оптимізації методів і прийомів їхньої професійної підготовки (Д. Кавтарадзе, М. Поташник, Т. Яценко та ін.).

Аналіз першоджерел дав змогу виділити різні підходи до визначення поняття "підготовка". Так, І. Глазкова у своїй дисертації проаналізувала різні погляди щодо визначення цього поняття. Деякі вчені поняття "підготовка" ототожнюють з готовністю до професійної діяльності (Н. Костіна), інші вважають, що підготовка включає формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (Л. Григоренко, Т. Гущина, Г. Троцко).

Так, одні автори акцентують увагу на змісті, формах і методах професійної підготовки, а результатом досліджень є перелік знань, умінь і навичок, якими повинен володіти майбутній фахівець (В. Журавльов, С. Кісельгоф, Н. Кузьміна). Для інших дослідників цього поняття об'єктом є процес формування професійних якостей учителя, шляхи становлення його педагогічних здібностей і майстерності (Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, В. Сластьонін), а результатом – сукупність професійних особистісних якостей, які забезпечують результативність педагогічної діяльності.

Сучасні вимоги ринку праці спричинили зміни вимог до випускників вищих навчальних закладів, а саме до особистості фахівців. Сьогодні школа потребує фахівців, які здатні розвивати у своїх учнів освітній статус, а для цього майбутні вчителі повинні володіти професійно-пізнавальним статусом.

Отже, виникає потреба розглянути сутність професійно-пізнавального статусу в студентів.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні дослідження з проблеми формування професійно-пізнавального статусу фахівців.

Проблема формування статусу є предметом вивчення філософії, соціології, психології, юриспруденції. Кожна з цих наук розглядає статус з позицій своїх завдань, із застосуванням специфічних методів і форм аналізу.

Необхідно зазначити, що термін "статус" з'явився в XIX ст., у науку ввів його М. Вебер.

Статус у широкому значенні означає становище, стан особистості.

О. Раєвський уважає, що "поняття "статус" синонімічне поняттю "соціальна позиція", що позначає місце або положення індивіда чи групи в системі відносин у суспільстві, яке зумовлене за низкою специфічних ознак і регламентує стиль поведінки індивіда" [1].

У педагогіці як системі відносин *педагог – студент, студент – студент, студент – група*, статус – це становище особистості в процесі міжособистісних відносин [2], що має оцінне навантаження.

Для формування професійно-пізнавального статусу в студента повинні бути розвинуті відповідні моральні, психологічні якості, самостійність, активність, пізнавальні здатності, що впливають на рівень його сформованості. Яскраво виражені професійні, пізнавальні, статусні мотиви, потреби сприяють реалізації мети навчання, регламентують стиль поведінки особистості в процесі навчально-пізнавальної діяльності, гарантують стабільність самовідчуття в знаннях, уміннях і задоволеність оцінкою свого становища в групі.

Враховуючи ці характеристики, розглянемо, що впливає на успішність пізнавальної діяльності особистості в колективі, на процес оволодіння пізнавальними й професійними знаннями, уміннями та формування професійної свідомості під час навчально-виховного процесу.

Формування особистості, її розвиток завжди перебували в центрі уваги дослідників. Трактування розвитку особистості та її становища в суспільстві змінювалися залежно від його цілей і уявлень про ідеали [4]. Це позначалося на змісті процесу виховання й навчання, які належать до соціальної сфери суспільства.

Проаналізуємо основні положення, які становили зміст процесу виховання й навчання, побічно відбиваючи сутність пізнавальної діяльності в процесі навчання й основи формування пізнавального та професійно-пізнавального статусу особистості.

Особистість виділялася й піднімалася серед інших завдяки творчому вираженню свого начала, потребі в саморозкритті. Процес виховання був спрямований на перетворення людини, її духовних цінностей.

Отже, можна стверджувати, що пізнавальний статус виступає як соціальна й особистісна цінність і зростає в процесі навчання шляхом виявлення в особистості цільової потреби в освіті. Пізнавальна діяльність виражається в спрямованості особистості на оволодіння певними знаннями й

уміннями, які їй найцікавіші й корисні. А рівень успішності оволодіння ними відображає пізнавальний статус.

Статус особистості в процесі навчально-виховної діяльності відповідно до здібностей розглядав Я. Коменський. Учений виділяв шість груп учнів, яких оцінював за ступенем успішного оволодіння знаннями. Критеріями розподілу на групи виступали інтелектуальні здібності, емоційно-вольові зусилля особистості, що виражаються в слухняності, піддатливості або впертості; діяльнісний аспект, що полягав у повільності чи допитливості людини, або в байдужості до процесу навчання. Від цих психологічних особливостей особистості залежало формування рівня пізнавального статусу особистості в ході навчально-виховного процесу.

Аналіз наукових праць представників західної педагогічної думки дав змогу визначити вихідні положення при вивченні процесу формування статусу особистості в ході навчально-виховного процесу:

– статус особистості формується на основі вимог і норм, що висуваються до ідеалу (еталона) суспільства (моральний аспект), вимог суспільства до особистості та її розвитку, які сприяють виробленню ціннісного ставлення до себе, навколишнього, суспільства з урахуванням освоєння попереднього суспільного досвіду;

– пізнавальний статус особистості формується на основі розкриття здібностей, творчого потенціалу з урахуванням індивідуальних пізнавальних особливостей (потреб, інтересів, емоційно-вольових зусиль), а також у результаті педагогічного впливу на особистість у процесі навчання й виховання;

– професійно-пізнавальний статус особистості формується на основі усвідомлення й прийняття провідних соціальних цінностей, що існують у суспільстві, визначення своїх цілей і вираження схильностей до професійної діяльності.

Багато ідей зарубіжної педагогічної думки були співзвучні з ідеями українських мислителів.

Соціальний статус особистості в структурі соціальної дійсності відіграє роль регулятора моральних відносин. Майбутній професійний статус особистості передбачає відповідність її діяльності певним професійним критеріям і вимогам, висунутим суспільством до професійної діяльності. Пізнавальний статус особистості формується з урахуванням її позитивного ставлення до навчання, в основі якого лежать мотиви пізнавальної діяльності, що допомагає зорієнтуватися в професійних цінностях.

Чималий внесок у розвиток теорії професійного навчання зробив П. Блонський. Ідеал (статус) особистості, на його думку, повинен включати такі якості людини, у яких би сполучалися глибокі знання про природу й суспільство, здоров'я, уміння пізнавати та перетворювати дійсність, моральна чистота.

Особливу увагу П. Блонський приділяв активності й самостійності особистості в процесі навчання. Він уважав, що ці якості виробляються на основі інтересу до навчання, а активна самостійна діяльність сприяє розвитку пізнавальних здатностей [5].

Таким чином, пізнавальний статус особистості формується на основі самостійної активності особистості, що прагне до пізнання й розвитку розумових (пізнавальних) здатностей.

Аналіз праць Б. Паригіна дав змогу переконатись, що існують соціально-специфічні властивості, які відрізняють групи, у тому числі й професійні, і відповідно належать людям, які до них входять. Для залучення особистості до соціальної спільності необхідно ознайомитися з програмою запропонованої ззовні поведінки й засвоїти її, тобто погодитися з роллю, що виражається в системі вимог, норм, правил і шаблонів діяльності.

Роль, як зауважував Б. Паригін, є визначальним елементом соціального досвіду, що засвоюється в ході виховання й навчання. Процес освоєння особистістю соціального досвіду він розділяв на чотири стадії (етапи). Важливим для нас є його пізнавальний аспект.

Перший етап – одержання індивідом вихідної інформації про соціальні значення (ролі, норми, цінності). Цю стадію він позначав як знання. Другий етап – формування стереотипу сприйняття знання або установки сприйняття. Третій – на основі установки формується готовність до дії через переконання. Четвертий – спонукання особистості до вольового зусилля, необхідного для переходу в дію [6].

Рольова поведінка визначається за допомогою статусу. Таким чином, ми вважаємо, що професійно-пізнавальний статус студента на основі засвоєння соціального досвіду й відносин формується з урахуванням оцінки своєї й оточення відповідно до існуючих вимог до представника майбутньої професійної групи.

Отже, індивідуальна система значень, що існує на рівні установки, створюється в процесі їхнього засвоєння, тобто в ході навчально-виховного процесу, коли відбувається зміна позиції особистості до зацікавленості, а потім до діяльності й переконаності.

Отже, сформованість професійно-пізнавального статусу особистості студента передбачає засвоєння соціального досвіду в процесі навчання й на його основі формування свого досвіду відповідно до пропонованих і власних уявлень про професійну діяльність.

В. Якунін з психолого-педагогічної позиції досліджував питання впливу індивідуально-психологічних характеристик у студентів п’ятого курсу на індивідуальні досягнення студентів – майбутніх учителів – у ході навчально-професійної діяльності, за яких вони мають високий або низький соціально-психологічний статус у групі.

Дослідження показало, що студенти – майбутні вчителі з високим соціально-психологічним статусом мають комплекс індивідуально-психологічних і соціально-психологічних характеристик особистості, які забезпечують досягнення ними вищого рівня як навчальної, так і професійної діяльності. Розглядаючи статус особистості через роль, тобто поведінку, і ґрунтуючись на психологічній теорії колективної діяльності, можна стверджувати, що формування статусу особистості здійснюється в результаті психологічного сприйняття й ставлення до неї інших осіб у процесі навчання.

Можливість здобути статус, а саме професійно-пізнавальний, відбувається при високому оцінюванні результатів професійно-пізнавальної діяльності особистості як відповідності соціальним вимогам та очікуванням суспільства, що виражається в певних цінностях та ідеалах.

Проблемі формування статусу особистості особливу увагу приділяв А. Крилов. Він уважав, що формування статусу особистості треба розглядати на трьох рівнях: на макро-, мікро- і на рівні "Я-образу".

Вивчаючи особистість у процесі освіти, А. Крилов відзначав, що розвиток людини як особистості й суб'єкта діяльності виступає як розвиток інтелекту, емоційної сфери (стійкість до стресів, упевненість у собі, самосприйняття), позитивне ставлення до світу й прийняття інших на основі самостійності, самоактуалізації, самовдосконалення, а також у тому числі й мотивації навчання як найважливішого елемента мотивації саморозвитку [7].

Успішність навчальної діяльності полягає, на його думку, у визначенні особистістю мотивів (на пізнання, на навчання, на професію), у прояві здібностей, у її характері (гнучкість поведінки, вольові якості). Тому можна стверджувати, що відповідно до цих критеріїв особистість може досягти певного пізнавального статусу в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Для досягнення професійно-пізнавального статусу особистості необхідно оволодіти не тільки професійними знаннями, уміннями, а й моральними якостями, самоконтролем.

На формування професійно-пізнавального статусу особистості впливає не тільки розвиток здібностей, а й уявлення про себе та свої можливості, що закладено в "Я-концепції" як упевненості у своїх силах, своїх можливостях.

Висновки. Отже, представники педагогічної науки розглядали формування статусу особистості в процесі навчання з позиції творчого розкриття здатностей і можливостей; соціалізації на основі засвоєння досвіду й моральних відносин; ціннісного сприйняття світу; теорії трудового виховання та навчання; теорії колективної діяльності; теорії професійної освіти; соціально-психологічної теорії; рольової теорії; з позиції "Я-концепції". Освітній статус – засіб піднесення особистості. Професійно-пізнавальний статус визначає перевагу особистості в пізнавальній діяльності та є засобом розвитку й самоствердження в колективі. Формування професійно-пізнавального статусу виступає умовою становлення майбутнього освітнього статусу особистості.

Література

1. Раевский А.М. Психодиагностическое изучение некоторых параметров личности / А.М. Раевский // Психологическая диагностика детей и подростков : учеб. пособ. для студентов. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 360 с.

2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.

3. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М. : НПО, 1999. – Т. 2. – 488 с.

4. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социальная траектория / А.И. Ковалева // Социс. – 2003. – № 1. – С. 109–115.
5. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П.П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
6. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.
7. Психология / под ред. А.А. Крылова. – М. : Проспект, 1998. – 504 с.

ЖМУРКОВА І.В.

РОЛЬ І МІСЦЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ХІМІКІВ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Традиційно склалося так, що більшість керівних посад у науці, політиці, культурі та різних галузях народного господарства України обіймають люди з інженерною освітою і за прогнозами така тенденція зберігатиметься ще довгий час. Це не є випадковим. Для успішного функціонування державного механізму колишнього СРСР була необхідна значна армія інженерно-технічних працівників. Тому переважна більшість ВНЗ у країнах колишнього СРСР і в Україні зокрема були орієнтовані на підготовку інженерних кадрів. Для того, щоб змінити ситуацію, перепрофілювання існуючих навчальних закладів недоцільно. Необхідно лише змінити підхід до підготовки спеціалістів.

На сучасному етапі в українському суспільстві гостро стоїть питання всебічного розвитку освіти. Це пов’язано, насамперед, зі світовими тенденціями прискорення розвитку освіти інформаційних технологій, що створило передумови для стрімкого розвитку та змін у галузях традиційного виробництва.

Радикальні зміни, що відбуваються в характері суспільних відносин в Україні й зумовлюють зміну потреб у кадрах фахівців, зміну вимог до якості їх професійної підготовки та особистісно орієнтованих підходів у вихованні студентства вимагають від національної освітньої системи розробки нової парадигми професійної освіти та ефективної її реалізації.

Ситуації, в яких сучасному спеціалісту необхідно знати педагогіку й психологію, виникають на кожному кроці: це і самовиховання, і навчання своїх робітників. Усе наше життя – неперервний процес виховання, і той, хто в ньому більше знає, має більше шансів пристосуватися до нових обставин. Тому в сучасні програми підготовки на всіх спеціальностях впроваджено курси педагогіки [7].

Проблема психолого-педагогічної підготовки далеко не нова й уже знайшла своє відбиття в багатьох дослідженнях. Педагогічна думка минулого, зокрема таких відомих дослідників, як: Я.А. Коменського, А. Дістервега, Й.Г. Песталоцці, М.І. Пирогова, П.Ф. Каптєрєва, К.Д. Ушинського, О.В. Духновича, Дж. Дьюї, Е. Торндайка, В. Оконя, П.Ф. Лесгафта, М.І. Лобачевського, Д.І. Менделєєва, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та багатьох інших, – це науковий доробок, без опори на який не можна рухатися вперед [8, с. 13]. В останні десятиріччя ХХ ст. наявний спалах творчих педагогічних

пошуків, який теж став вагомим підґрунтям розвитку наукової педагогіки. Вони пов'язані з іменами відомих педагогів: Ш.О. Амонашвілі, М.П. Гузика, Є.М. Ільїна, С.М. Лисенкової, О.О. Хмури, В.Ф. Шаталова [8, с. 14–20].

Дослідженню психолого-педагогічної підготовки як основи формування майбутнього фахівця у вищий школі, модернізації професійної освіти в Україні завжди приділяли велику увагу: формування нового покоління фахівців (В.П. Андрущенко, С.І. Гессен, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай, М.І. Михальченко, Л.П. Пуховська та ін.); професійна підготовка в системі неперервної освіти (С.У. Гамарш, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, А.М. Гуржий, І.А. Зязюн, А.О. Лігоцький, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін.); психолого-педагогічні основи організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, І.Ф. Прокопенко, Н.Ф. Тализіна, Ю.К. Чабанський, О.В. Шестопалюк).

Мета статті – проаналізувати стан психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів хімічних спеціальностей і оцінювання готовності до професійного самовдосконалення; з'ясувати умови та форми ефективної організації навчально-виховного процесу, спрямованого на обґрунтоване конструювання змісту психолого-педагогічного уміння, якість і критерії ефективності фахової підготовки майбутніх інженерів-хіміків.

Загальна проблема в підготовці фахівців у системі вищої інженерної освіти в Україні пояснюється істотними змінами, зумовленими необхідністю її гуманізації. Це висуває особливі вимоги до змісту професійної освіти.

Зв'язок цієї проблеми з теоретичними й практичними завданнями полягає в тому, що певний рівень психологічної освіти та педагогічної підготовки потрібні сьогодні кожному інженеру. У зв'язку із цим перед майбутнім інженером-хіміком постають принципово нові проблеми. Якщо раніше їх кваліфікація цілком визначалася рівнем професійної підготовки, то сьогодні не менш важливим її чинником виступає психолого-педагогічна майстерність майбутнього інженера [1, с. 79–80].

Ким би не працював інженер-хімік – дослідником чи технологом, завжди з'являються моменти, коли необхідно виявити ініціативу: переконати колег, партнерів та керівництво в перспективності того чи іншого проекту, заохотити їх до втілення цього проекту в життя.

Сучасний професіонал повинен підтримувати високий рівень знань як за фахом, так і в суміжних галузях. Він повинен бути досвідченим педагогом і психологом. Адже йому потрібно не лише самому досягти успіху, а й заохотити своїх співробітників та сприяти розкриттю їх творчого потенціалу, виявляти та розвивати їх таланти, уміти створювати такий мікроклімат у колективі, який би сприяв ефективній роботі кожного співробітника та колективу в цілому; уміти передбачати різноманітні позаштатні ситуації, які можуть виникати в процесі роботи, щоб мати можливість запобігати їм та уникати небажаних наслідків [2, с. 289–291].

Перед майбутніми інженерами-хіміками постає необхідність оволодіння комплексом психолого-педагогічних знань, що відповідає також світовим тенденціям розвитку вищої школи.

Потрібно також змінити ставлення до довкілля й не ставитися до природи споживацьки. Для цього необхідно досягти балансу у викладанні між технічними й гуманітарними дисциплінами. Можна з упевненістю сказати, що однією з основних причин сьогоднішнього кризового становища в нашому суспільстві є відсутність достатньої кількості професійно підготовлених кадрів [3, с. 185].

Крім того, від роботи спеціалістів-хіміків залежить, наскільки безпечним буде вплив підприємства на навколишнє середовище. Саме тому інженер-хімік несе повну моральну відповідальність за забруднення довкілля, безпеку людей і якість виконання роботи.

Між суспільними вимогами до якості професійної підготовки сучасних інженерів-хіміків вищої технічної школи і практикою існують певні суперечності. По-перше, існуюча система не відповідає вимогам до якості їх психолого-педагогічної підготовки; по-друге, у змісті фахової освіти інженерів-хіміків, які є потенційними фахівцями на підприємствах, не передбачено психолого-педагогічної підготовки.

Ще однією навчальною проблемою є результати наукових досліджень. Як зазначав директор Інституту професійної освіти академік І.А. Зязюн, щорічно велика кількість колективів педагогічних кафедр звітує про значну дослідну роботу, але її теоретичні та практичні результати широко не використовуються в сучасному ВНЗ. В Україні на сьогодні немає загальновизнаного підручника з жодної педагогічної дисципліни. Бурхливі дискусії ведуться щодо організації педагогічної практики.

Актуальність досліджень зумовлює необхідність подолання цих суперечностей, розв’язувати які доцільно такими шляхами: 1) не тільки досліджувати, а й упроваджувати новітні психолого-педагогічні технології в навчальний процес, що спрямовані на формування творчих особистостей, майбутніх інженерів-хіміків; 2) використовувати системи психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їх здібностей та схильностей, спрямованих на проектування й реалізацію змісту методів, форм і засобів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності та вимогам до професійно важливих якостей інженерів-хіміків; 3) проектувати навчальне середовище й педагогічні технології з метою оптимізації процесу формування майбутнього інженера-хіміка, розвитку та реалізації його особистісно-професійного потенціалу здійснювати на основі взаємозалежних принципів: навчання на основі інтеграції з наукою й виробництвом; професійно творчої спрямованості навчання; орієнтованості навчання на особистість та орієнтованості навчання на розвиток досвіду самоосвітньої діяльності майбутнього інженера [4, с. 78].

Виходячи із цих позицій, ми визначаємо сутність формування національної технічної еліти таким чином:

– кожний інженер, крім високого професіоналізму, повинен бути моральною, порядною та висококультурною особистістю;

– він повинен достатньою мірою володіти людинознавчими знаннями;

– у своїй професійній діяльності інженер має орієнтуватися на інтереси людини;

– він повинен відчувати особисту відповідальність за свої рішення й дії перед нинішнім і майбутнім поколіннями [5, с. 9].

Для психолого-педагогічного забезпечення підготовки майбутніх інженерів-хіміків у вищій школі необхідно, передусім, долати розрив між теорією й практикою професійної освіти, переглянути зміст навчальної тематики, форми організації лабораторних занять, практичної роботи, розширивши їх місію, функції та завдання.

Результатом цих зусиль повинно стати програмно-нормативне, науково-методичне, практично-організаційне, інформаційне забезпечення самостійної діяльності студентів на всіх рівнях їх підготовки.

Вирішити ці завдання можна за умови актуалізації психолого-педагогічних знань. Зокрема, узгодження науково-предметного змісту навчальних і робочих планів, структурно-логічних схем подачі навчального матеріалу.

Особливої уваги потребує науково-методичне забезпечення семінарів, створення ситуацій для творчого професійного спілкування, обміну досвідом з вироблення прийомів саморозвитку.

Для підготовки інженерів-хіміків, які будуть працювати в умовах ринку, нам потрібно налагодити взаємодію фундаментальної та фахової підготовки (педагогічної та вікової психології, методики вивчення технічних дисциплін).

Професійна освіта має бути не тільки фундаментальною, вона обов’язково повинна базуватися на найновіших досягненнях педагогічної науки, здійснюватися за новітніми педагогічними технологіями. Більшість випускників технічних ВНЗ отримують інформаційні, технологічні знання, які без належної інтелектуальної підготовки можуть виявитися не потрібними в майбутній професії. Сучасні інженери в різних галузях науки (особливо хімічної) мають організовувати свою діяльність на засадах високої моральності, розвитку високої екологічної культури й відповідальності, формуванні морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей.

Педагогіка та психологія вищої школи упродовж попередніх десятиліть як наука розвивалася надто повільно. У ВНЗ організація навчального процесу із цих дисциплін здійснювалася не на наукових засадах. До науково-педагогічної роботи часто залучалися викладачі вищої школи, які не мали достатньої підготовки з педагогіки й психології. Навіть у системі підготовки науково-педагогічних кадрів через аспірантуру читання курсу “Педагогіка і психологія вищої школи” не завжди передбачалося навчальними планами.

Сьогодні інженерна діяльність усе більше набуває характеру соціально-інженерної та вимагає звернення до цілого комплексу соціальних, гуманітарних, природничих дисциплін. Соціально-технологічна революція, яка акцентує увагу на людській діяльності, її соціальних і психологічних

аспектах, диктує розширення культурного розвитку інженера, подолання вузької спеціалізації інженерної освіти й технократичних настанов [9, с. 45–47; 10, с. 58–64].

Гуманітарно-гуманістичні засади інженерної діяльності стають дедалі більш очевидними. Це підвищує розуміння ролі та значення гуманітарних знань у професійній підготовці інженерних кадрів. Введення загальнокультурних і психолого-педагогічних знань сприяє гармонійному розвитку й соціальній зрілості людини, змінює соціокультурну поведінку сучасного фахівця-технократа та надає йому можливість ефективно вирішувати соціальні завдання незалежно від їх типу й рівня [11].

Часи протистояння гуманітарної та психолого-педагогічної складових професійної підготовки залишилися в минулому, однак проблема оптимального співвідношення й функціонування всіх компонентів педагогічного процесу в технічному вищому навчальному закладі не вирішена.

Найважливішими компонентами загальнокультурної та загальногуманітарної підготовки студентів інженерних спеціальностей хімічного профілю, з огляду на зміну їх професійних функцій, стає психолого-педагогічна підготовка. Психологічні та педагогічні знання сьогодні потрібні не тільки педагогам, а й інженерам, керівникам, службовцям та працівникам, які у своїй діяльності періодично виступають у ролі педагога.

Уже не викликає сумнівів необхідність надання психолого-педагогічних знань майбутнім інженерам-хімікам, але в питаннях визначення обсягу та форм, а головне, формуванні науково обґрунтованого змісту психолого-педагогічної підготовки інженерів-хіміків технічного ВНЗ існує багато проблем.

Наші дослідження з питань психолого-педагогічної підготовки інженерних кадрів сходяться на необхідності перегляду методів і засобів подання психолого-педагогічних знань у сучасній професійній діяльності інженерів-хіміків. Якщо приділяти дисциплінам педагогіки й психології менше уваги порівняно зі спеціальними дисциплінами, студенти будуть незацікавленими та не розумітимуть зв’язку з майбутньою професією.

Тільки третина опитаних студентів висловила впевненість, що гуманітарні знання їм швидше за все знадобляться, у тому числі в професійній діяльності. Більшість студентів вважає, що ці знання потрібні переважно для задоволення духовних запитів людини та формування загального розуміння життя. Кожен десятий не бачить у них необхідності [11, с. 119].

Що потрібно робити для того, щоб психолого-педагогічні знання, вміння й навички стали особистісною здатністю студентів створювати сучасні технології прийняття рішень, вироблення ідей у виборі прийомів впливу при наданні послуг та задоволенні моральних та матеріальних потреб людини?

Місія психолого-педагогічного забезпечення підготовки майбутніх інженерів-хіміків полягає в наданні соціальної значущості вибраної студентом професії, створенні належних умов для входження їх у ринкове середовище праці.

Метою психолого-педагогічного забезпечення підготовки інженера-хіміка як фахівця є підвищення професійного статусу-методики психологічно-педагогічних навичок у процесі навчання спеціальних дисциплін та спрямування професійної орієнтації студентів на психолого-педагогічні виміри якості їх навчання у ВНЗ.

Висновки. Завданнями психолого-педагогічного забезпечення підготовки є:

– розкриття студентам предметної основи професійної діяльності та якостей їх особистості, що будуть опорами при входженні в ринкові відносини;

– визначення ролі самостійного пізнання в неперервності професійного навчання [6, с. 400–401].

Проведений аналіз зазначених вище досліджень відомих учених дає змогу зробити такі висновки: а) у зміст психолого-педагогічної дисципліни для інженерів хімічних спеціальностей мають увійти питання, які сприятимуть розумінню необхідності отримання психолого-педагогічної підготовки як складової підготовки майбутнього фахівця, формування соціальної компетентності інженера (загальнокультурне значення психології й педагогіки, місце педагогіки в системі наук про людину, роль і місце психолого-педагогічних знань у загальній системі знань фахівця-хіміка); б) необхідно включити питання, присвячені психолого-педагогічним знанням, які безпосередньо має використовувати інженер-хімік у своїй практичній діяльності (наявність знань і вмінь для виконання виробничо-педагогічних функцій майбутнім інженером-хіміком на виробництві); в) обов'язковий блок питань має бути присвячений питанням саморозвитку людини як фахівця і як особистості (формування готовності до постійного, безперервного навчання протягом усього життя та підвищення кваліфікації за допомогою нових інформаційних і комп'ютерних технологій).

Література

1. Гайворонська В. Особистісні якості майбутніх викладачів вищої технічної школи: форми і методи розвитку / В. Гайворонська // Новий колегіум. – 2005. – № 2. – С. 79–80.

2. Родітєлєв С.Л. Педагогічні аспекти виховання інженерів-лідерів у галузі технологічних спеціальностей / С.Л. Родітєлєв // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Х. : НТУ "ХПІ", 2002. – Вип. 2. – С. 289–291.

3. Романовский А.Г. Основы теории управления социальными системами : учеб. пособ. / А.Г. Романовский. – Харьков : НТУ "ХПІ", 2001. – С. 185–186.

4. Ігнатюк О. Педагогічний такт як складова розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця / О. Ігнатюк // Новий колегіум. – 2005. – № 3. – С. 78–79.

5. Товажнянський Л.Л. Формування національної гуманітарно-технічної еліти як нова парадигма інженерної освіти / Л.Л. Товажнянський // Проблеми та перспективи формування національно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Х. : НТУ "ХПІ", 2002. – Вип. 1. – С. 9.

6. Сергєєнкова О.П. Психологічне забезпечення підготовки фахівців у вищому навчальному закладі: концепція, методологія / О.П. Сергєєнкова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Х. : НТУ "ХПІ", 2002. – Вип. 1. – С. 400–401.

7. Подласый И.П. Педагогика : учебник / И.П. Подласый. – М. : Высшее образование, 2007. – 540 с.

8. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – С. 13–20.

9. Бобіна О. Теорія та практика гуманітаризації вищої технічної освіти: новий етап і нові проблеми / О. Бобіна // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 45–47.

10. Кочнев А.М. Моделирование профессиональной деятельности современного инженера / А.М. Кочнев // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

11. Андреев А. Гуманитарная педагогика в высшей школе / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2008. – № 65. – С. 119–127.

КАПЧЕНКО О.Л.

ПЛАНУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У процесі розвитку загальної теорії управління та управління в системі освіти наукові та практичні розробки в галузі моделювання починають набувати більш системного та результативного характеру. Однак ця тенденція певним чином стримується через невирішеність низки важливих теоретичних питань управління професійно-технічними навчальними закладами. Перш за все це стосується конкретизації організаційно-структурної сутності суб'єктів і об'єктів управління навчальним закладом і понять його функцій у процесі управління. Ці обставини безпосередньо впливають на те, що важливі питання планування не одержали достатнього наукового забезпечення і в наш час. Зокрема, відсутня науково обґрунтована класифікація робіт, що плануються за ознаками керованих процесів та видів їх забезпечення, а відповідно, й інтерпретація функціональної спрямованості планування роботи навчального закладу; не розроблені технологічні принципи планування; не визначено науково обґрунтовані умови оптимізації видів, структури, форми планів усіх видів як моделей діяльності відповідно до вимог наукового моделювання. Слабким місцем у проблемі, що розглядається, є технологічні питання розробки планів, формалізм і невизначеність оптимальних умов і методів планування, що повинні забезпечити мінімальні витрати управлінської праці та високу якість планів.

Аналіз стану науково-теоретичного забезпечення управлінської діяльності в цілому і планування професійно-технічних навчальних закладів зокрема показав, що дослідження цієї проблеми майже відсутнє й обмежене працями І.Л. Лікарчука [1], Н.Г. Ничкало [2], В.В. Олійник [3] В.С. Пікельної [5], А.Г. Соколова [6] та деяких інших, що свідчить про потребу сучасних поглиблених наукових розробок у цьому напрямі.

Мета статті – проаналізувати стан планування організаційно-педагогічної діяльності в сучасних професійно-технічних навчальних закладах та визначення шляхів удосконалення.

Принципові зміни в соціально-економічній сфері, що відбуваються в Україні, безпосередньо впливають на зміст і технологію сучасного прогно-

стичного й оперативного моделювання організаційно-педагогічної діяльності в сучасних закладах професійно-технічної освіти.

По-перше, це приватизація державної власності та намагання багатьох підприємств отримати справді економічну свободу, без якої не може бути справжніх ринкових відносин. Лише за цієї умови підприємства будуть зацікавлені в ефективному використанні власних ресурсів, у тому числі й трудових. Зникне позаекономічний інтерес отримання їх надлишку для одержання із центру більшого фонду заробітної плати, як це було за умов командно-адміністративної системи.

По-друге, природним регулятором пропорцій праці та якості підготовки кадрів робітників і спеціалістів поступово стає ринок праці. Держава братиме лише опосередковану участь у процесі шляхом запровадження гнучкої податкової політики через фонди зайнятості населення, системи соціального захисту педагогів та учнів, нормативне бюджетне фінансування професійно-технічних училищ і стандарти якості підготовки робітників.

Змінились відносини професійно-технічного училища й підприємства – замовника кадрів. Із підшефного навчального закладу профтехучилища стали рівноправними партнерами щодо підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації робітничих кадрів. При цьому в основу договірної системи профтехучилищ із соціальними партнерами (колишніми базовими та іншими підприємствами) покладаються принципово нові засади: еквівалентний обмін специфічного товару – кваліфікованої робочої сили на інший товар або сплата підготовки робітників, яка має бути не меншою від суспільно необхідних витрат і визначатися нормативно або за угодою.

Змінилась кадрова ситуація в профтехучилищах. Із навчальних закладів відбувається відплив кваліфікованих кадрів – майстрів виробничого навчання, викладачів, інших спеціалістів, що переходять на роботу в комерційні структури, торгівлю, інші галузі господарства, де гарантується вища заробітна плата. Змінилися відносини між людьми в колективах навчально-виховних закладів. Директори професійно-технічних училищ почали спостерігати зміну співвідношення між індивідуалізмом і колективізмом у поведінці інженерно-педагогічних працівників на користь індивідуалізму, що призвело до зниження можливостей колективу. Не можна заперечити й того факту, що за великої фінансової нестабільності в інженерно-педагогічних колективах надто збільшилась тривога за своє майбутнє.

Вивчення практичного стану з планування роботи в професійно-технічних навчальних закладах показало, що більшість керівників (85%) під час планування повністю копіюють усі позиції Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах [4], затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 30.05.2006 р. № 419, яке є фактично нормативною моделлю забезпечення функціонування цих установ. Разом з тим незадоволення великою кількістю планів у професійно-технічних закладах висловило 48% їх керівників, а опитані під час перебування на місячних курсах підвищення кваліфікації при Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти

67% заступників директорів вказали на необхідність розробок науково-методичних рекомендацій з планування роботи.

Положенням визначено єдину систему планування, організації та обліку навчально-виробничого процесу, порядку проведення поточного, тематичного, проміжного і вихідного контролю рівня знань, умінь та навичок учнів, слухачів, їх кваліфікаційної атестації. Основними навчально-методичними документами з планування навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах мають бути: робочі навчальні плани за професіями для певного ступеня професійно-технічної освіти; робочі навчальні програми з навчальних предметів та професійно-практичної підготовки, що передбачені робочими навчальними планами; поурочно-тематичні плани з навчальних предметів; перелік навчально-виробничих робіт з професії на семестр чи курс навчання; плани виробничого навчання навчальних груп на місяць; плани навчально-виробничої діяльності на півріччя; плани занять (уроків); розклад занять.

Положенням визначено структуру і назви 13 розділів річного плану, їх орієнтовний зміст, а також зміст інших вищеперелічених планів. Безумовно, корисний, спрямовуючий і з науково-практичного погляду цікавий документ Міністерства освіти і науки України не позбавлений певних недоліків і дискусійних положень.

Перш за все в загальних положеннях, де йдеться про фундації, на яких ґрунтується навчально-виробничий процес у професійно-технічних навчальних закладах, визначається, що в його основі лежать принципи гуманістичної особистісно орієнтованої педагогіки, демократизму, незалежності від політичних, громадських, релігійних об’єднань, спільної діяльності педагогічних працівників, учнів, слухачів, батьків, колективів підприємств, установ та організацій, може включати природничо-математичну, гуманітарну, фізичну, загальнотехнічну, професійно-теоретичну, професійно-практичну підготовку, а також виховну роботу з учнями, слухачами, але не показаний їх взаємозв’язок із принципами управління, на яких теж повинна будуватись організація навчально-виробничого процесу. Нічого не говориться про розвиток духовності, громадянських якостей учнів як основи ефективної професійної праці фахівців.

Крім того, до фундацій зараховано виховну роботу з учнями, слухачами, що є одним з різновидів, формою педагогічної праці, а не її змістовним напрямом, який має, у свою чергу, специфічний зміст.

Декларативним є твердження, що Положення визначає єдину систему планування, організації та обліку навчально-виробничого процесу, порядку проведення поточного, тематичного, проміжного і вихідного контролю рівня знань, умінь та навичок учнів, слухачів, їх кваліфікаційної атестації.

Річний план є тактичною моделлю, де визначені всі дії педагогічного та учнівського колективу в процесі навчання і виробничої діяльності. Однак не можна повністю погодитись із тим, що у “Вступі” плану роботи на рік дається стислий аналіз результатів і проблем навчально-виробничої,

навчально-виховної, навчально-методичної, фінансово-господарської, виробничо-комерційної діяльності та виконання обсягів державного замовлення на підготовку робітничих кадрів (прийом, випуск) і підсумків їх працевлаштування і зовсім не передбачається перспектива розвитку навчального закладу.

За прийнятими в теорії управління класифікаціями перспективними або стратегічними проектами, моделями, планами є ті, що розраховані на термін більше ніж один рік. Вони менш конкретні, не завантажені технологічною інформацією (що, де, коли, хто), а мають узагальнюючий, спрямовуючий характер, визначають принципові завдання, шляхи й етапи їх вирішення для досягнення головної мети.

З наукового погляду неприйнятним є також відсутність у розділі "Організаційні заходи" чітко визначеної головної мети і завдання на наступний рік, головних напрямів діяльності, плануються тільки основні заходи щодо організаційного забезпечення діяльності професійно-технічних навчальних закладів, у тому числі з ознайомлення та вивчення контингенту учнів, слухачів нового набору, укладання угод з фізичними та юридичними особами на підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації робітничих кадрів, організації роботи приймальної комісії, підготовки та передачі в архів навчально-планувальної документації за минулий рік тощо.

Зміст третього розділу "Теоретична підготовка" не передбачає заходів з підвищення якості змісту навчання, його зв'язку з досягненнями науки в конкретних галузях та кращого практичного досвіду, сучасних інновацій, а орієнтує на вдосконалення організації та методики викладання теоретичних навчальних предметів, пошук найбільш ефективних і оптимальних методів навчання, розробку дидактичних матеріалів для комплексного методичного забезпечення занять (уроків).

Змістовно обмеженим, не спрямованим на проблеми якості підготовки професійних фахівців є розділ "Професійно-практична підготовка", в якому все зводиться до гасла передбачати заходи щодо забезпечення і вдосконалення організації виробничого навчання та виробничої практики, розробки відповідних планів, дидактичних матеріалів для комплексного методичного забезпечення занять (уроків), підбір навчально-виробничих робіт тощо.

Розділ 7 – "Контроль за організацією навчально-виробничого процесу" – доцільно було б не розміщувати в середині річного плану, а винести його в кінець Положення і не обмежувати тільки планами заходів щодо здійснення контролю за станом навчальної, навчально-виробничої, навчально-виховної роботи, визначення рівня знань, умінь та навичок учнів, слухачів відповідно до вимог робочих навчальних планів та робочих навчальних програм, сформулювавши таким чином: "Контрольно-оціночна робота та корекція навчально-виробничого процесу і життєдіяльності педагогічного та учнівського колективів".

У розділі "Охорона праці", де передбачається планування заходів щодо забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці й навчання, про-

мислової санітарії і протипожежного захисту в професійно-технічних навчальних закладах та контроль за дотриманням вимог охорони праці під час професійно-практичної підготовки учнів, слухачів на підприємстві чи у сфері послуг, не передбачено заходів щодо забезпечення контролю за санітарно-гігієнічними умовами проживання учнів, слухачів.

Викликає сумнів раціональність розробки "плану виробничого навчання навчальних груп на місяць" та "плану навчально-виробничої діяльності на півріччя". Більш доцільно їх поєднати в єдиний план на семестр.

Відсутній у Положенні "бізнес-план", який в умовах передачі функції з управління підпорядкованими Міністерству освіти і науки України державними професійно-технічними навчальними закладами, що здійснюють підготовку кваліфікованих робітників для регіональних ринків праці, визначення завдання розробки альтернативної системи фінансування, сумісної з децентралізацією та автономією професійно-технічних навчальних закладів, шляхів формування джерел фінансування, залучення потенційних партнерів, що мають забезпечити професійно-технічні навчальні заклади відповідними коштами або технологіями і матеріальними засобами, дуже потрібний як самостійний документ економічного розвитку навчального закладу.

Ці та деякі інші неузгодженості розділу "Планування навчально-виробничого процесу" в чинному Положенні привели до того, що в деяких професійно-технічних навчальних закладах відходять від запропонованої структури річного плану, назв і кількості видів інших планів роботи.

Ознайомлення з управлінськими документами професійно-технічних навчальних закладів у Кіровоградській, Миколаївській, Харківській, Тернопільській, Чернівецькій та інших областях України довело, що структура планів роботи більшості з них комплексно не відображає управлінські процеси та методичне їх забезпечення. Не упорядковані технологія і форми індивідуальної роботи адміністрації закладів. Не завжди простежується чіткий зв'язок між запланованими заходами організації навчально-виховного та навчально-виробничого процесів і контролем за їх здійсненням, адекватністю форм отримання зворотного зв'язку.

Певні прорахунки та невідповідності до нормативних вимог виявлено в процесі аналізу документації з планування. В ній практично не відображена технологія з матеріально-технічного забезпечення виховної роботи, контроль за якістю методичної, адміністративно-господарської діяльності, охороною праці, діловодства тощо.

Багато невирішених питань і в технології планування навчально-виробничого процесу в професійно-технічних закладах. Не оптимізований перелік планів, їх структура, не розроблені класифікації робіт за технологічними ознаками. Недостатньо відрегульованим є порядок подання інформації, необхідної для планування, її обговорення, залучення до складання планів широкого загалу педагогів та представників учнів і громадськості.

Найбільш типовими недоліками сучасного практичного планування є відсутність довготривалої програми розвитку конкретного навчального за-

кладу з відповідним науковим обґрунтуванням мети його функціонування, а також структуризації перспективних проблем. Велика кількість планів, що розробляється в сучасних профтехучилищах, їхня неузгодженість, відсутність передбаченої системи контролю за виконанням запланованого, неконкретність заходів, перевантаженість їх заходами загального характеру й незначний рівень врахування зовнішніх чинників є типовими недоліками організаційно-педагогічних моделей управління професійно-технічними навчальними закладами. Враховуючи нормативну роль і спрямовуючий вплив на управління навчальними закладами нормативних вимог Положення, ми пропонуємо (в дискусійно-експериментальній площині) модель планування роботи в професійно-технічних навчальних закладах, яка, на наш погляд, оптимально відповідає умовам і вимогам сьогодення.

Пропонуємо таку загальну структуру оптимізованої моделі планування роботи в професійно-технічних навчальних закладах:

1. Стратегічні та перспективні моделі:

а) концептуальні: концепції функціонування та розвитку навчальних закладів, типові навчальні плани підготовки кваліфікованого робітника, навчальні програми, стратегічні рішення загальних форумів різного рівня;

б) організаційно-педагогічного та виробничо-фінансового розвитку: статути, положення, перспективні плани роботи навчальних закладів (строком два і більше років), навчально-тематичні плани, бізнес-плани, довгострокові управлінські рішення (рішення педрад, різних загальних зборів).

2. Тактичні моделі організації навчально-виробничої діяльності: річний план, розклад занять на семестр, план громадянського та духовного розвитку учнів (виховної роботи), бізнес-план, план роботи фахових методоб'єднань, рішення педрад, накази.

3. Оперативні моделі (поточне планування): карта щомісячної орієнтації, тижневі плани роботи адміністрації, індивідуальні плани роботи викладачів, майстрів виробничого навчання, розпорядження.

Запропонована структура моделі системи планування роботи професійно-технічних навчальних закладів не передбачає розробку та експериментальну перевірку всіх видів моделей, необхідних для управління навчально-виробничими та іншими процесами, притаманними життєдіяльності навчальних закладів.

Висновки. Узагальнюючи наслідки виявленого стану практики планування роботи в професійно-технічних навчальних закладах можна констатувати, що склад, структура, форма планів, технологія їх розробки потребують приведення у відповідність із сьогоденням і подальшого вдосконалення.

Головними факторами, що породжують недоліки в плануванні, є недосконалість окремих позицій Положення [4], необ'єктивна оцінка стану справ із плануванням навчально-виховної і навчально-виробничої діяльності, нетворчий підхід до цієї проблеми з боку деяких керівників навчальних закладів. До негативних факторів, що впливають на якість планування, можна зарахувати недооцінку і недосконалість наукового та методичного забезпечення різних видів моделювання навчально-виробничих процесів у

професійно-технічних закладах, вивчення і поширення кращого досвіду управління та планування, який є в Україні. Проблемними залишаються технологічні питання розробки планів, формалізм і невизначеність оптимальних умов і методів планування, що повинні забезпечити мінімальні витрати управлінської праці та високу якість планів.

Ці проблеми можуть бути вирішені тільки за умов зміни стереотипів мислення керівників професійно-технічних закладів, пошуків принципово нових підходів до управління, що дадуть змогу підвищити рівень наукового забезпечення та ефективність планування навчально-виховної та навчально-виробничої діяльності педагогічних і учнівських колективів.

Література

1. Лікарчук І.Л. Планування роботи професійно-технічного училища в сучасних умовах / І.Л. Лікарчук. – К., 1997. – 67 с.

2. Ничкало Н.Г. Методологічні проблеми безперервної професійної освіти / Н.Г. Ничкало // Психолого-педагогічні проблеми проф. освіти : наук.-метод. зб. – К. : ІСДО, 1994. – С. 22–26.

3. Олійник В.В. Планування роботи професійно-технічних навчальних закладів / В.В. Олійник. – К. : ЦППО АПН України, 2000. – 20 с.

4. Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах // Зб. наказів Міністерства освіти України. – К., 2006. – Ч. 2. – 189 с.

5. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.

6. Соколов А.Г. Научные основы управления профессионально-техническим заведением / А.Г. Соколов. – М. : Высш. школа, 1989. – 208 с.

КОРОГОД Н.П., КОВАЛЬЧУК Д.К.

МЕТОДИ, ІНСТРУМЕНТИ ТА МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ТРАНСФЕРОМ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ВНЗ

Одним зі шляхів удосконалення системи вищої освіти в України є розробка та впровадження інноваційних освітніх технологій, які б давали змогу підвищити ефективність надання освітніх послуг, рівень та якість підготовки спеціалістів. В умовах ринкової економіки трансфер ефективних освітніх технологій є найбільш відповідною формою їх поширення в освітянському середовищі взагалі й у сфері вищої школи зокрема. Модернізація системи управління вищими закладами освіти на принципах мережевої організації також сприятиме трансферу освітніх технологій між ними на двосторонній і багатосторонній основі. Управління цим процесом передбачає цілу низку функцій, методів та інструментів, спрямованих на підвищення його результативності, у тому числі оцінювання й відбір технологій.

Питанням управління трансфером технологій присвячено багато досліджень і публікацій, зокрема, праці В.Г. Зінова, Ю.В. Колесника, О.О. Кожевникова, С.В. Ковалевського, Ю. Суіні, П.М. Цибульова, В.П. Чеботарьова та ін. Однак управління трансфером саме освітніх технологій на цей

час залишається поза увагою фахівців з інтелектуальної власності, науково-педагогічних працівників та відповідних органів державного регулювання.

Виходячи із цього, ***метою статті*** є визначення методів, інструментів та механізму управління трансфером освітніх технологій вищих навчальних закладів.

При управлінні трансфером освітніх технологій доцільно дотримуватись таких основних принципів, спрямованих на забезпечення його максимальної ефективності:

– узгодження інтересів суб'єктів трансферу, зокрема, з урахуванням галузевих та регіональних особливостей ВНЗ;

– системність як взаємопов'язаність трансферу освітніх технологій з психофізіологічними, економічними, соціальними, екологічними, науково-технічними, культурними та іншими чинниками;

– цілеспрямованість як виділення певних цілей і завдань удосконалення освітніх послуг, на досягнення та вирішення яких спрямований трансфер технологій;

– пріоритетність як відбір за результатами оцінювання найбільш переважних технологій за певними критеріями;

– комплексність як використання всього арсеналу методів та інструментів управління трансфером освітніх технологій;

– ефективність як переважність результатів трансферу технологій над пов'язаними з ним витратами.

Методи управління трансфером освітніх технологій ВНЗ – це сукупність способів, прийомів та засобів, спрямованих на формування потенціалу інноваційних освітніх технологій і максимальну його реалізацію у сфері вищої освіти шляхом трансферу цих технологій.

Методи управління трансфером освітніх технологій можна поділити за:

– суб'єктами впливу: ринкові, державні та громадські;
– часом дії: довгострокові та короткострокові;
– характером впливу: прямі та непрямі;
– змістом: правові, економічні та адміністративні;
– гнучкістю: імперативні та індикативні.

Методи прямого управління з боку суб'єкта управління можуть полягати у формулюванні певного замовлення, фінансуванні спеціальних програм розробки та трансферу технологій, встановленні стандартів та нормативів тощо. Непрямі методи мають опосередковано впливати на об'єкт управління шляхом правових та економічних важелів.

Застосування правових методів належить до компетентності держави. Відповідно до системи управління трансфером освітніх технологій мають включати систему законів і законодавчих актів, що регламентують діяльність суб'єктів трансферу освітніх технологій. Незважаючи на дію Закону України "Про державне регулювання діяльності у сфері технологій", він безпосередньо не регулює трансферу освітніх технологій. Лише опосередковано й разом із Законом України "Про авторське право та суміжні

права” можна забезпечити набуття, використання та захист прав на окремі складові освітніх технологій. Щодо трансферу освітніх технологій у цілому, то в правовому аспекті проблема залишається неврегульованою.

Економічні методи пов’язані зі створенням фінансових чи матеріальних стимулів, здатних впливати на економічні інтереси суб’єктів трансферу. До них належить ринкове ціноутворення, у тому числі в межах монополістичної конкуренції з можливістю певний час отримувати монопольний прибуток, а також такі важелі державного регулювання, як ставки податків, процентні ставки за кредитами, митні тарифи тощо.

Адміністративні методи є прерогативою держави та органів місцевого самоврядування, які діють через відповідні укази, розпорядження, ліцензування на право займатися певним видом діяльності, встановлення стандартів тощо.

Імперативні методи мають застосовуватись у випадку рішення державних органів щодо обов’язкового впровадження певних освітніх технологій, а індикативні методи – у випадку рекомендаційного характеру цих рішень. Для цього можуть також використовуватись такі заходи, як соціальна реклама, публікації в періодичних виданнях, спеціальні програми на радіо та телебаченні тощо.

Управління трансфером освітніх технологій має охоплювати всі його етапи [1, с. 111], зокрема кон’юнктурне дослідження ринку та його довгострокове прогнозування. Проблемою є те, що ринок освітніх технологій на сьогодні недостатньо розвинутий, і це ускладнює дослідження попиту та пропозиції щодо окремих технологій, а також прийняття рішень про форми їх комерціалізації як об’єктів інтелектуальної власності: використання у власному освітньому процесі з метою підвищення його якості й відповідно ціни освітніх послуг, або у вигляді різних форм трансферу. У випадку приватного ВНЗ права на освітню технологію могли б вноситися до статутного капіталу. Можливі також поступка (продаж) прав на освітню технологію або передання (трансфер) права на використання освітньої технології за ліцензійним договором, за договором франшизи (комерційної концесії), або за договором лізингу (наприклад, комп’ютерного класу з відповідною оригінальною навчально-контролюючою автоматизованою системою).

В управлінні трансфером освітніх технологій важливе значення має бути надано її експертизі, в якій пріоритетне місце посідає порівняльна оцінка освітніх технологій, на основі якої здійснюється їх відбір.

За результатами відбору передання прав на користування освітньою технологією може бути здійснено за трьома варіантами [2]:

– за ліцензійним договором;
– за договором комерційної концесії (франшизи);
– за договором лізингу.

Основними інструментами управління трансфером освітніх технологій на макрорівні виступають договори про трансфер технологій, які мають узгоджувати інтереси суб’єктів трансферу й утілюють у собі інформацію

прямого чи зворотного зв'язку залежно від того, із чиєї сторони (покупця або продавця) виказується ініціатива трансферу.

Якщо ініціатором є замовник, то договір містить інформацію прямого зв'язку (замовлення) та інформацію зворотного зв'язку від продавця щодо можливостей або обмежень у виконанні замовлення. Якщо ініціатива трансферу належить продавцю (розробнику), то корегувальна інформація зворотного зв'язку йде від покупця, і досягнуті результати переговорів мають бути відображеними у відповідному договорі.

Договори про трансфер освітніх технологій як інструмент управління уособлюють у собі результат впливу всієї сукупності методів управління цим трансфером. Договір про трансфер освітньої технології має відповідати Закону України "Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій" [3] і включати такі основні складові:

– перелік складових технології, що передається, з визначенням їх функціональних властивостей;
– ціна технології чи розмір плати за її використання;
– строки, місце та спосіб передачі об'єктів технології;
– умови передачі знань, необхідних для використання технології;
– ліцензія й умови використання освітньої технології та її складових;
– територіальні обмеження на застосування технології, які констатують заборону використовувати передану за договором технологію та її складові на території, не передбаченій у договорі;
– обмеження галузі застосування технології та її складових (наприклад, технічні ВНЗ або медичні ВНЗ тощо);
– порядок надання субліцензій на складові технології третім особам, у разі потреби їх включення в технологічний процес надання освітніх послуг (наприклад, підприємствам та установам, що виступають місцями виробничої практики для студентів ВНЗ), з визначенням обмеження кола осіб, яким дозволено використовувати складові технології й мати доступ до інформації про них;
– умови передачі прав на методичну, технічну та технологічну документацію;
– умови проведення робіт з удосконалення технологій та їх складових і порядок надання сторонами інформації про ці вдосконалення;
– умови надання консультацій та послуг з асистування та навчання кадрів, які забезпечують реалізацію технології в освітньому процесі, а також управлінського персоналу особи, якій передаються права на технологію та її складові;
– розмір, порядок та умови виплати винагороди за використання технології, а також від виплат (паушальні, тобто разові платежі; роялті, тобто періодичні відрахування, або комбіновані платежі);
– умови страхування технології та її складових;
– відповідальність сторін за порушення умов договору;
– порядок вирішення спірних питань щодо виконання умов договору;

– порядок компенсації витрат, пов’язаних з трансфером технології, включаючи витрати з пристосування освітньої технології та її складових до умов конкретного ВНЗ, де вона має застосовуватися, а також з навчання персоналу;

– умови щодо яких за заявою хоча б однією зі сторін має бути досягнуто згоди;

– обмеження, що стосуються діяльності сторін у разі закінчення строку дії договору, його розірвання або виникнення форс-мажорних обставин (обставин непереборної сили).

Ліцензійний договір щодо трансферу освітньої технології має укладатися в письмовій формі. Він являє собою договір щодо розпорядження майновими правами інтелектуальної власності, комплексним об’єктом якої виступає освітня технологія. Ліцензія на її використання може бути оформленою як окремий документ або бути складовою ліцензійного договору. Ця ліцензія може бути винятковою, одиничною, невключеною, а також іншого виду, який не суперечить закону.

Виключна ліцензія має надаватися ліцензіаром лише одному ліцензіатові. Вона унеможливлює використання ліцензіаром освітньої технології у сфері, яка обмежена цією ліцензією, та надання іншим особам ліцензій на використання цього об’єкта в зазначеній сфері.

Одинична ліцензія на використання освітньої технології має надаватися лише одному ліцензіатові. Вона унеможливлює видачу ліцензіаром іншим особам ліцензій на використання технології у сфері, яка обмежена цією ліцензією, але допускає використання її в зазначеній сфері самим ліцензіаром.

Невиключна ліцензія допускає використання ліцензіаром освітньої технології у сфері, яка обмежена цією ліцензією, і видачу ним ліцензій на використання освітньої технології в зазначеній сфері як першому ліцензіату, так і іншим особам.

Ліцензійний договір має укладатися на термін, який не перевищує строку вичерпання прав дії охоронного документа (або документів) на освітню технологію.

Таким чином, за ліцензійним договором одна сторона (ліцензіар) надає другій (ліцензіатові) дозвіл на використання освітньої технології (ліцензію) на умовах, визначених за взаємною згодою сторін з урахуванням вимог законодавства.

У випадках, передбачених ліцензійним договором, може бути укладений субліцензійний договір, за яким ліцензіат надає іншій особі (субліцензіату) субліцензію на використання освітньої технології або її елементів. Відповідальність перед ліцензіаром за дії субліцензіата несе ліцензіат, якщо інше не встановлене ліцензійним договором [4, с. 392].

Крім типового ліцензійного договору, трансфер освітніх технологій може здійснюватись шляхом укладання певних спеціальних договорів про:

– постачання освітньої технології;

– методико-технологічну кооперацію щодо передачі знань та надання послуг, необхідної для використання освітньої технології;

– надання методичної допомоги щодо розробки проектів інноваційних освітніх технологій;

– інжиніринг, що передбачає авторський нагляд і в разі потреби пусконалагоджувальні роботи;

– створення освітніх консорціумів ВНЗ із взаємним частковим трансфером освітніх технологій;

– передачу в оренду або лізинг складових освітньої технології або її в цілому;

– комерційну концесію (франчайзинг), яка передбачає можливість користувачеві освітньої технології (франчайзі) надавати освітні послуги під відомим фірмовим найменуванням власника технології (франчайзера), який має високий діловий авторитет та позитивну репутацію на ринку освітніх послуг.

Таким чином, необхідно враховувати, що освітня технологія, як і будь-який об'єкт прав інтелектуальної власності, може бути комерціалізованою двома шляхами:

– безпосередня комерціалізація через передачу (трансфер) прав на освітню технологію як інноваційний продукт;

– опосередкована комерціалізація шляхом продажу освітніх послуг, надання яких відбувається з використанням певної інноваційної освітньої технології; у цьому випадку надані освітні послуги можна розглядати як аналог інноваційної продукції (за термінологією Закону України "Про інноваційну діяльність").

При трансфері освітніх технологій доцільно використовувати досвід передліцензійних угод, що виправдав себе в трансфері промислових технологій. До таких угод належать угода про конфіденційність та протокол про наміри.

Угода про конфіденційність покликана забезпечити захист інформації, що належить тому суб'єкту трансферу, який ініціює переговори про трансфер освітньої технології. Всі сторони переговорів повинні мати можливість оцінити запропоновану технологію, що передбачає розкриття певної інформації про неї до укладення ліцензійного договору. Договір про конфіденційність зобов'язує сторону, що одержала інформацію, повідомляти її тільки тим співробітникам, яким ця інформація необхідна для роботи, а ці співробітники зобов'язані не розголошувати таку інформацію. За цим договором доцільно також обмежити для отримувача інформації її копіювання тільки копіям, необхідними для погодженого використання відповідного матеріалу. В угоду про конфіденційність включається також стаття про повернення всієї переданої інформації на вимогу власника, зокрема, якщо переговори матимуть негативний результат. Угода про конфіденційність є офіційним документом.

Протокол про наміри не накладає на сторони конкретних зобов'язань, фіксує їх намір і, як правило, містить план подальших переговорів.

До передліцензійних угод належить також опціонний договір щодо передачі технологічної інформації, яка не має правової охорони як об'єкт

інтелектуальної власності, але є таємницею розробника технології. За цим договором покупець виплачує продавцеві певну суму винагороди за змогу ознайомитись з ноу-хау та ризик, пов'язаний з його розкриттям. У випадку укладання основного договору ця сума зараховується до загального платежу. Якщо основний договір щодо трансферу освітньої технології не буде укладено, то сума, сплачена за опціонним договором, поверненню не підлягає.

Поряд з договорами на трансфер освітніх технологій можуть укладатися договори щодо передачі прав на окремі її складові, що є об'єктами права інтелектуальної власності. Разом з дозволом на використання результатів розробки освітньої технології, як правило, необхідна передача методичної та технічної документації, знань, досвіду, певного обладнання від продавця (ліцензіара) до покупця (ліцензіата), щоб забезпечити фактичне надання освітніх послуг з використанням цієї технології. Договір має відповідати взаємним інтересам сторін і відображати правові, технічні й економічні аспекти трансферу.

У ліцензійному договорі щодо освітньої технології доцільно використовувати постатейну структуру. Він має містити такі розділи:

1. Преамбула.
2. Визначення термінів.
3. Предмет договору.
4. Права та обов'язки сторін.
5. Методична документація.
6. Технічна документація.
7. Гарантії та відповідальність.
8. Платежі.
9. Методична та технічна допомога.
10. Збори та податки.
11. Конфіденційна інформація та документація.
12. Реклама.
13. Інформація та звітність.
14. Методичні й технічні вдосконалення та права на нові об'єкти.
15. Захист прав, що передаються.
16. Термін дії та умови розірвання договору.
17. Форс-мажорні обставини (непереборної дії).
18. Арбітраж (розв'язання спорів).
19. Територія.
20. Інші умови.

Можуть бути використані також додаткові договори, що супроводжують трансфер технологій, зокрема, щодо інжинірингових послуг, передання ноу-хау тощо, а також договори про співробітництво. Договір про співробітництво доцільно укладати між розробником та інвестором для спільного доведення освітньої технології до комерційного використання. Логічно накласти відповідальність за технологічний аспект просування технології на ринок на розробника, а за комерційний – на інвестора.

Механізм управління трансфером освітніх технологій ВНЗ має включати такі три складові:

1) ринкове саморегулювання трансферу освітніх технологій;
2) державне регулювання трансферу освітніх технологій;
3) громадське регулювання трансферу освітніх технологій.

Ринок освітніх технологій будемо розглядати як систему відносин споживачів освітніх технологій та їх складових і розробників, спрямованих на задоволення потреб у цих технологіях та освітніх послугах, наданих з їх використанням.

У контексті державного регулювання економіки система трансферу інноваційних освітніх технологій ВНЗ має стати складовою національної інноваційної системи. Державні регулювальні заходи щодо неї мають бути спрямованими на безперервне технологічне оновлення сфери освітніх послуг ВНЗ на основі економічних стимулів та споживацького попиту. Для їх здійснення в структурі уповноважених органів влади у сфері освіти й науки необхідно створити відповідний підрозділ щодо державного регулювання трансферу освітніх технологій. Функціями цього підрозділу мають стати:

– розробка проектів державних програм технологічного оновлення системи вищої освіти шляхом трансферу інноваційних освітніх технологій;
– створення реєстру освітніх технологій;
– поширення інформації про освітні технології, які можуть бути використані для технологічного оновлення сфери вищої освіти;
– відбір на конкурсних засадах пропозицій щодо розробки нових освітніх технологій, їх складових та забезпечення їх фінансової підтримки;
– державна експертиза та державна реєстрація договорів з трансферу освітніх технологій;
– сприяння залученню інвестицій до розробки інноваційних освітніх технологій;
– забезпечення захисту прав на об’єкти права інтелектуальної власності, які є складовими технологій;
– участь у підготовці договорів про трансфер освітніх технологій.

Громадські організації в особі професійних спілок працівників ВНЗ, товариства з охорони прав споживачів, молодіжні організації, зокрема, студентські також мають відігравати суттєву роль у трансфері освітніх технологій, оскільки освітні послуги є змішаним благом, у якому поєднуються приватна (індивідуальна) та суспільна складові з погляду можливості відшкодування витрат, пов’язаних з їх наданням.

За ринковою класифікацією інтелектуальної власності, запропонованою Б. Претнаром, яка будується за ознакою впливу форм інтелектуальної власності на ринкову систему попиту та пропозиції [5], на конкурентному ринку патентне й авторське право належать до прав інтелектуальної власності з боку пропозиції, а товарні знаки та стримання недобросовісної конкуренції – з боку попиту. Освітня технологія як комплексний об’єкт прав інтелектуальної власності має ознаки належності до обох цих класів, хоча

переважають ознаки першого класу – з боку пропозиції. Виходячи із цього, розробникам інноваційних освітніх технологій необхідно забезпечити стимули для їх створення. Для споживачів мають бути стимули до впровадження таких технологій. Таким стимулом може стати економія часу, коли для ВНЗ узагалі або окремих його підрозділів та осіб існує альтернатива між самостійною розробкою освітньої технології, відповідних навчально-методичних комплексів дисциплін, комп'ютерних навчально-контролюючих систем тощо та можливістю їх придбання в зовнішнього розробника шляхом трансферу освітніх технологій з укладенням відповідних ліцензійних та інших договорів.

Державна підтримка фінансування розробки інноваційних освітніх технологій може здійснюватись шляхом створення сприятливого інвестиційного середовища, зокрема, через податкові пільги; сприяння отриманню позик на пільгових умовах; створення спеціальних державних та регіональних фондів для надання стартового капіталу тощо.

Механізм управління трансфером інноваційних освітніх технологій ВНЗ має упорядковувати та взаємоузгоджувати стимули й дії суб'єктів трансферу. Можливий варіант такого механізму подано на рис.

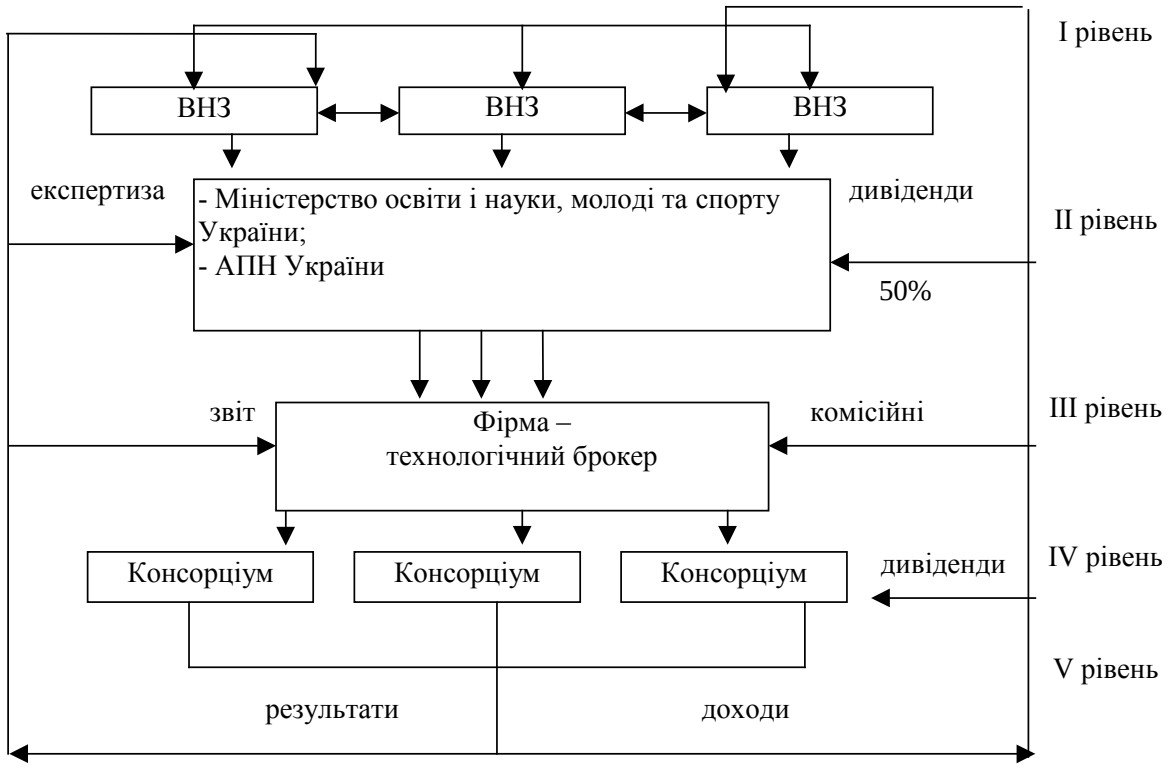

Рис. Механізм управління трансфером освітніх технологій ВНЗ

Він передбачає п'ять рівнів трансферу освітніх технологій ВНЗ. На першому рівні відбувається трансфер освітніх технологій безпосередньо між ВНЗ. Передбачається, що в цьому випадку технологія має форму кінцевого продукту, повністю придатного для використання й зареєстрованого як ОПІВ (об'єкт права інтелектуальної власності).

На другому рівні відбувається трансфер окремих складових інноваційних освітніх технологій між ВНЗ і державними уповноваженими органами в особі АПН України й Міністерства освіти і науки, молоді та спорту (Мінмолодьспорт) України. Такими складовими мають бути загальні ідеї й концепції, що потребують подальшого розвитку та втілення в завершені освітні технології, але ті, що пройшли експертизу й отримали правову охорону.

Ідеї інноваційних освітніх технологій можуть надходити й безпосередньо від АПН України та Мінмолодьспорт України.

На третьому рівні відбувається трансфер відповідних складових запропонованих ВНЗ освітніх технологій між державними уповноваженими органами та приватною (або зі змішаним капіталом) фірмою, яка виконує роль певного посередника на зразок технологічного брокера, і для реалізації кожної концепції нової освітньої технології створює тимчасову фірму-консорціум (за участю, можливо, також співробітників ВНЗ, за сумісництвом, та інших спеціалістів – психологів, програмістів тощо).

На четвертому етапі фірма – технологічний брокер передає окремі складові освітніх технологій відповідним фірмам-консорціумам, які проектують, розробляють та доводять до готовності інноваційні освітні технології, у повному їх складі. Ці технології пропонуються на ринку освітніх технологій для споживачів – вищих навчальних закладів, що становить п’ятий етап трансферу освітніх технологій. Попередньо вони проходять кінцеву експертизу та оцінювання в уповноважених державних органах.

Фірми-консорціуми формуються як акціонерні товариства за участю держави, якій належить 50% їх акцій. Відповідно, 50% доходів від трансферу освітніх технологій ВНЗ отримує держава. Узгоджений роялті отримують автори концепції, обумовлені договором комісійні отримує фірма – технологічний брокер, а залишкова сума розподіляється між акціонерами відповідного консорціуму, які можуть бути одночасно і працівниками консорціуму. Участь працівників у власності та прибутках фірми широко використовується в країнах з розвинутою економікою.

Висновки. Система управління трансфером освітніх технологій включає комплекс правових, економічних та адміністративних методів управління з відповідними інструментами, серед яких важливе місце належить ліцензійним та іншим угодам щодо трансферу освітніх технологій. У механізмі управління трансфером освітніх технологій важливу роль відіграє держава, зокрема, щодо їх експертизи та оцінювання. Виходячи із цього, перспективи подальших розробок пов’язані з проблемами кваліметричного оцінювання стану та розвитку освітніх технологій.

Література

1. Колесник Ю.В. Трансфер технологий и почему он важен для Украины / Ю.В. Колесник // Трансфер технологій: від ідеї до прибутку : матеріали І міжнар. наук.-практ. конф. студ., асп. і мол. учених : в 2 т. – Д. : Національний гірничий університет, 2010. – Т. 2. – С. 111–113.

2. Цибульов П.М. Управління інтелектуальною власністю / П.М. Цибульов. – К. : Держ. ін.-т інтел. власн., 2009. – 312 с.

3. Закон України “Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій” // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 45. – 8 с.
4. Управління інтелектуальною власністю : монографія / [П.М. Цибульов, В.П. Чеботарьов, В.Г. Зінок та ін. ; за ред. П.М. Цибульова]. – К. : КІС, 2005. – 448 с.
5. Елисеев А.Н. Институциональный анализ интеллектуальной собственности : учеб. пособ. / А.Н. Елисеев, И.Е. Шульга. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 192 с.

ЛУЧАНІНОВА О.П.

ВИХОВНА СИСТЕМА ВНЗ В УМОВАХ ВХОДЖЕННЯ УКРАЇНИ В ЄДИНИЙ ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Аналіз сучасного стану українського суспільства дає змогу стверджувати, що в ньому відчувається потреба в принципово нових підходах до організації виховної роботи і, насамперед, у середовищі студентської молоді, яка в найближчому майбутньому стане ядром української інтелігенції.

Освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації та всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Вона повинна стати потужним фактором розвитку духовної культури українського народу й відтворення продуктивних сил України [6].

Головною метою реформування сучасної вищої школи Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України визнано створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України; виховання особистості, здатної навчатися впродовж життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства. Водночас консолідація у світовий простір зумовлює необхідність посилення виховного аспекту всіх навчально-виховних закладів, оскільки європейська освіта має чітку гуманістичну спрямованість. Це стосується ВТНЗ, де виховання студентської молоді відповідно до сучасних вимог не використовується повною мірою. Таким чином в освіті накопичився ряд суперечностей між: соціальними очікуваннями підвищення виховного потенціалу навчального закладу й реальною педагогічною практикою; визначенням соціально та особистісно значущих цілей і завдань виховання та навчання; демократичними засадами реформування освіти в Україні й авторитарним характером управління навчально-виховним процесом; необхідністю системного підходу до організації виховного процесу та відсутністю науково обґрунтованої виховної системи вищого закладу відповідно до нових завдань; виникненням нових освітніх закладів та відсутністю моделі управління виховною системою; необхідністю оновлення змісту, форм і методів виховання студентської молоді у ВНЗ та неготовністю викладачів створювати педагогічні умови формування молоді нової формації.

У зв’язку із цим постає потреба в посиленні виховного впливу педагогічного процесу вищих технічних закладів освіти як основи вдосконалення підготовки інженерів-педагогів, спрямованого на розвиток особистісних і професійних характеристик кожного студента, розкриття талантів, здібностей, відновлення духовного та інтелектуального потенціалу особистості.

Саме тому в період становлення ринкових відносин в Україні перед вищими технічними навчальними закладами постають нові завдання, пов'язані з новими умовами соціалізації, у тому числі виховання особистості фахівця, із розвитком таких його якостей, як високий професіоналізм, активність, діловитість, мобільність, відчуття відповідальності, уміння працювати, швидко орієнтуватися в ситуації, приймати самостійні рішення, поважати працю, формувати потребу в постійному оновленні знань і самовдосконаленні, розвивати культуру міжособистісного спілкування тощо.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено: "Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатись впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства" [8, с. 4]. У Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти України наголошено: "Ідеалом виховання на сучасному етапі є високоосвічена, професійно компетентна, всебічно розвинута особистість, наділена глибокою національною свідомістю і державною відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими, тілесними, духовно-моральними і естетичними, родинними і патріотичними почуттями, працездатністю, господарською кмітливістю, заповзятістю і ініціативою" [6, с. 2].

За останні роки побільшало досліджень у галузі педагогіки та виховання зокрема. Є праці, присвячені проблемам виховної системи вищого навчального закладу (Л. Байкова, О. Божко, А. Бойко, М. Боритко, Л. Бєлова, О. Білик, В. Волкова, О. Гречаник, С. Золотухіна, Л. Зуєва, В. Караковський, І. Колеснікова, О. Кондратюк, Т. Осипова, С. Поляков, Н. Селіванова, Г. Троцко, М. Удовенко, Т. Удовицька та ін.).

Визначено основні напрями вдосконалення процесу виховання молоді в концепціях культурологічного (Г. Дегтярьова, Н. Крилова, Ю. Нагорний та ін.), системного (В. Афанасьєв, Л. Буєва, І. Зязюн, Н. Кузьмина та ін.), комплексного (О. Архангельський, Ю. Бабанський та ін.) та інших підходів до цієї проблеми. Теоретико-методологічні проблеми організації виховної роботи у вищих навчальних закладах та особливості організації роботи зі студентською молоддю в умовах суспільних змін досліджують такі вчені, як: В. Астахова, К. Астахова, Г. Балл, Л. Бєлова, Б. Боришевський, К. Михайльова, Л. Сокурянська та ін.

Незважаючи на те, що питання виховання вже відображено в окремих концепціях виховної роботи на різних рівнях, проблеми системного, наукового вивчення процесу виховання, механізмів виховної роботи у ВНЗ за умов трансформації українського суспільства залишаються вкрай актуальними. Проте проблема створення виховної системи вищого навчального закладу в умовах входження в єдиний європейський освітній простір розглянута недостатньо.

Таким чином, на сьогодні напрацьовано значну теоретико-методологічну базу з вивчення проблем виховання. Проте в умовах сучасних тра-

нсформаційних змін українського суспільства питання системного погляду на виховну роботу у ВНЗ, концептуалізації процесу виховання у вищій школі залишаються без відповідей. Для вирішення суперечностей необхідна ретельна розробка педагогічною наукою й практикою концепції виховної системи вищої школи (у нашому дослідженні – ВТНЗ) і технології управління розвитком такої виховної системи. А це вимагає визначення методологічних підходів до організації дослідно-експериментальної роботи й конкретизації їх стосовно досліджуваної проблеми.

Мета статті – проаналізувати виховну систему ВНЗ щодо нових завдань виховання у вищій школі, концептуалізації процесу виховання та з'ясувати складові структури виховної системи вищої школи, особливості її функціонування.

Освіта є визначальним показником у житті суспільства й окремої людини зокрема, але досвід показує, що навчання, яке нехтує гуманістичною, психолого-педагогічною, духовно-етичною складовими та зорієнтоване тільки на технологічну трансляцію знань, не забезпечує повного професійного успіху фахівця й може спричинити кризу його соціокультурної та особистісної ідентичності.

ВНЗ є джерелом формування національної інтелігенції, в якій поєднуються як високий рівень професійної підготовки, так і гідні моральні риси особистості. Педагоги доводять, що стратегії самого навчального закладу мають бути гнучкими та спрямованими на формування в особистості тих рис, які допоможуть їй бути успішною в соціумі.

Беззаперечним є твердження, що виховання у ВНЗ є визначальним чинником і необхідною складовою полікультурної освіти, бо абстрактне виховання, не пов'язане з традиціями, менталітетом, нагальними та майбутніми потребами українського соціуму, не може бути реалізовано повноцінно; воно не може сприяти формуванню цілісної особистості. Культурна й освічена особистість студента має стати "продуктом" інтелектуально-розвивальної та виховної діяльності у вищій школі. Досвід показує, що навчання, яке виключає духовно-моральну складову й орієнтується лише на передачу максимального обсягу знань та освоєння технологій, не забезпечує професійної успішності фахівця й неминуче спричиняє кризу соціально-культурної та особистісної ідентичності. Навчання ефективне лише настільки, наскільки йому вдається пробудити в людині людське (її духовність, волю до самопобудови, самоконструювання, інтерес до самопізнання й самовизначення). У зв'язку із цим надзвичайно важливим є розуміння ВНЗ як соціокультурної системи, функції якої не обмежуються підготовкою людини до професійної діяльності. Його необхідно розглядати як канал трансляції та відтворення культурних норм, цінностей, ідей; як простір генерування суспільної ідеології, яка разом з її носіями вросте в культуру й дасть свої результати.

Визначаючи перспективи розвитку вітчизняної системи виховання у зв'язку з входженням України в європейський простір, освітня спільнота однозначно доходить висновку про демократизацію процесу прийняття ві-

дповідальних рішень, передумовою чого є демократизація освіти, кардинальні зміни в процесі навчання та виховання.

Виховання як підростаючого покоління, так і студентської молоді є стратегічним завданням кожного суспільства. Зміни в суспільному, економічному житті суспільства приводять до суттєвих змін духовного життя в цілому й системи виховання зокрема. Нові гасла, ідеї та перспективи вносять корективи в загальновживані канони поведінки, форми свідомості людей. Нерідко ці процеси проходять зі зміною ідеалів і цінностей. Прийняття нового потребує певного часу й зусиль, спрямованих на створення нових парадигм виховання. На нашу думку, при створенні моделі виховної системи ВТНЗ треба дотримуватися синергетичного підходу, маючи на увазі, що виховна система – це синергетична система, відкрита до інновацій, учасники якої здатні до самоорганізації тощо.

Модель виховної системи вищої школи формується на вихідній концепції образу вищої школи. Потім обов'язково необхідна експертиза моделі й програми реалізації. Модель виховної системи вищого навчального закладу – це опис тієї майбутньої системи, яку намагаються створити педагоги, студенти тощо. Етапи створення моделі виховної системи: розробка вихідної концепції (концепція – це сукупність тих ідей, які будуть лежати в основі будування системи, тобто ідеологія); створення образу школи, в рамках якого будуватиметься система (прогнозування умов); будування описової моделі як моделі майбутнього стану виховної системи (компоненти, зв'язки між ними, призначення компонентів); оформляється як визначений документ. Процес моделювання виховної системи є процесом безперервним і має випереджальний характер. До концептуальних положень можна віднести такі:

– продовження виховного процесу на наступному, більш високому рівні з метою формування в студентів високої моральної культури, глибоких етичних знань та широкого світогляду;

– забезпечення культурно-ціннісного контексту виховної системи;

– синергетичне обґрунтування еволюції виховної системи;

– забезпечення виховної діяльності в умовах соціальних і природних ситуацій;

– підготовка бакалаврів, спеціалістів і магістрів у всіх сферах освітньої та наукової діяльності;

– розвиток виховної системи повинен базуватися на комплексному збалансованому поєднанні природничого, технологічного, економічного, юридичного й соціокультурного, системно-діяльнісного, синергетичного, особистісно орієнтованого, діалогічного та культурологічного підходів;

– виховна система має бути диференційованою, різноплановою, охоплювати всі рівні професійної підготовки з урахуванням потреб особистості, регіонів та держави;

– розроблення теоретичних основ нових виховних стратегій і впровадження їх у практику;

– функціонування виховної системи закладу на принципах національної спрямованості виховання, культуровідповідності, гуманізації виховного процесу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісності, особистісної орієнтації, акмеологічної та життєвої смислотворчої самодіяльності;

– навчання як основна умова виховання, як життєдіяльність студентів, яка вміщує в себе працю, творчість, спілкування; спосіб оволодіння сучасною культурою й культурною традицією;

– формування особистості студента, яка усвідомлює свою належність до українського народу, спрямована на втілення в життя української національної ідеї, виховання демократичного, антропологічного світогляду, яка поважає громадянські права та свободи, традиції народів і культур світу, а також національний, релігійний, мовний вибір кожної людини;

– формування глибокого й усебічно освіченого, висококультурного конкурентоспроможного фахівця-патріота як основної рушійної сили суспільства на шляху до національного прогресу;

– напрями виховання майбутніх конкурентоспроможних фахівців: розумовий, фізичний, соціальний, духовний;

– напрями виховної життєдіяльності студентів академії, а саме: навчально-професійний, патріотичний, правовий, екологічний; художньо-естетичне становлення особистості, утвердження загальнолюдських моральних цінностей, трудова активність, фізична досконалість та формування здорового способу життя, розвиток індивідуальних здібностей студентів, забезпечення відповідних умов для самореалізації.

У контексті поданих вище концептуальних положень зазначимо, що вони є відкритими для дослідження, аналізу, обговорення та коригування.

У науковій літературі існує невелика кількість дефініцій, за допомогою яких дослідники намагаються відобразити сутність поняття "виховна система". Поняття "виховна система", наприклад, школи науковці розглядають з різних позицій, тобто виділяються одна чи кілька найбільш істотних сторін. Найбільш поширені такі, що характеризують цілісність і соціальну природу цього явища з організаційно-процесуальної сторони виховної діяльності, з погляду психолого-педагогічних умов формування особистості тощо. Педагоги-дослідники пропонують такі тлумачення цього поняття: виховна система – це те найширше поняття, яке включає в себе всі системні поняття, пов'язані зі школою як підсистеми, тобто матеріальні, процесуальні та ідеальні компоненти [3]; виховна система – це упорядкована цілісна сукупність компонентів, які сприяють розвитку особистості учня [3]; виховна система – це комплекс взаємозалежних компонентів, що розвиваються в часі та просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують; самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; управління, що забезпечує життєздатність і розвиток системи [8].

Здійснюючи аналіз поняття "виховна система", необхідно враховувати діагностику розвитку особистості, студентського та педагогічного коле-

ктивів; формування й обґрунтування мети виховного процесу; організацію життєдіяльності співтовариства студентів і педагогів, максимально сприятливої для самореалізації й самоствердження особистості студента, педагога; інтеграція зусиль суб'єктів виховного процесу; створення в освітній установі розвивального середовища, морально сприятливого та емоційно насиченого; здійснення науково обґрунтованого аналізу сформованої соціально-педагогічної ситуації, отриманих результатів виховної діяльності.

На наш погляд, виховна система вищої школи – це самоорганізоване, цілісне, динамічне, соціальне, ціннісно орієнтоване, цілеспрямоване утворення, яке організовується в процесі життєдіяльності та взаємозв'язку основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку й саморозвитку особистості. Виховна система має бути зорієнтованою на конкретні умови, враховувати інтереси та потреби реальних студентів і педагогів конкретного навчального закладу, тому вона не може бути ідентичною навіть у двох навчальних закладах. Нам імпонує думка Г. Сорокіної про найбільш характерні риси виховної системи, вона наголошує на тому, що виховна система – це система соціальна. Її ядро – люди та їхні потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, дії, відносини. Адже виховна система зумовлена суспільною потребою у створенні спеціальних умов для розвитку в людського індивіда здібностей жити і працювати в соціумі, освоювати й виконувати соціальні ролі, перетворювати природну та соціальну дійсність. Виховна система – це система педагогічна. Її функціонування пов'язане з реалізацією основних педагогічних завдань [10, с. 20].

Виховна система – це система ціннісно орієнтована. Процес виховання спрямований на формування наукового світогляду та загальнолюдських цінностей, народної й національної культури, високоморальних людських стосунків, громадянських рис, підготовку до повноцінного, соціально активного життя. Виховна система – це система цілісна. Враховуючи, що саме поняття "система" визначається як цілісне утворення компонентів, які взаємодіють між собою й підпорядковуються загальному, можна стверджувати, що ця риса є істотною та необхідною. Виховна система – система відкрита, самокерована. Ця риса визначається особливостями виховного процесу як такого взагалі. Адже виховання є соціальним явищем, яке означає формування та розвиток особистості під впливом усієї сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників. У результаті педагогічного управління виховною системою й процесами самоорганізації складаються закономірності її розвитку. І як результат усієї діяльності виховної системи вона є системою цілеспрямованою. За відсутності цільових орієнтирів виховна діяльність втрачає свій зміст. Меті підпорядковуються всі компоненти [10].

Проблема визначення структури будь-якої виховної системи до кінця не вирішена. Компоненти, що виділяються, різноманітні за характером і змістом. Найбільш узагальнена структура виховної системи школи така: мета, заради якої вона створюється, діяльність і спілкування, що забезпе-

чують її реалізацію, відносини суб'єктів діяльності, основне середовище, управління, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему. Г. Сорока наводить ще таку структуру: ціннісно-смислове ядро (мета, принципи, зміст, методика), просторово-тимчасова структура (різні форми діяльності з учнями), координаційно-педагогічний компонент (функції, педагогічні технології, управління розвитком системи, система підвищення компетентності педагогів, батьків). Однак, на нашу думку, наведені приклади структур виховної системи загальноосвітньої школи неповні й не відображають у повному обсязі всіх сфер функціонування [10].

Запропонована Є. Степановим структура є більш логічною й оптимальною. Вона включає: індивідно-груповий компонент; ціннісно-орієнтаційний; функціонально-діяльнісний компонент; комунікативний компонент; діагностико-результативний компонент [10].

Аналіз запропонованих структур виховної системи школи доводить, що такий підхід можна використовувати й у процесі створення виховної системи вищої школи, зважаючи не тільки на суб'єктів, діяльність виховного процесу, а й на технологічний підхід у функціонуванні системи (цілепокладання; планування або програмування конкретної діяльності за змістом відповідно до завдань; організація діяльності; контроль; регулювання; облік).

Висновки. Отже, сьогодні є нагальна потреба у фундаментальній науковій розробці моделі виховної системи окремого навчального закладу вищої школи, окремого його підрозділу з метою підвищення якості вихованості випускника ВНЗ, яка поряд зі змістовим її наповненням має включати способи вимірювання її рівня та наявності покращання якості виховного процесу й відповідати умовам входження України в єдиний європейський освітній простір; для створення виховної системи необхідні спрямована на розвиток особистості студента мета та приваблива ідея, яку приймають усі об'єкти виховного процесу і яка буде осмислена з позиції філософії, педагогіки, психології; будь-яка виховна система у своєму розвитку проходить схожі етапи, при цьому рухомою силою розвитку виступає суперечність між традиціями й новаціями; метою та результатом функціонування будь-якої системи, показником її досконалості є особистість, яка розвивається й самоорганізовується. Наші подальші розвідки пов'язані з особливостями планування виховної роботи на прикладі окремого підрозділу ВТНЗ, створення моделі виховної системи факультету, навчального закладу та моделі управління нею; окресленням шляхів реалізації завдань виховної системи на засадах синергетичного підходу в освіті та вихованні зокрема.

Література

1. Беляева А.П. Методолого-теоретические основы развития профессионального образования в современных условиях / А.П. Беляева // Методолого-теоретические проблемы развития профессионального образования : монография / под ред. Х. Беднарчика. – СПб., 1995. – С. 37–45.

2. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 5–15.

3. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем / І.Г. Єрмаков. – Х. : Основа, 2006. – 224 с.
4. Ковальчук В.А. Воспитательные системы общеобразовательной школы: сущность, структура, функционирование [Электронный ресурс] / В.А. Ковальчук. – Режим доступа: http://studentam.net.ua/content/view/7679/97.
5. Ковальчук В.А. Проблема дослідження виховних систем загальноосвітніх закладів [Електронний ресурс] / В.А. Ковальчук – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/2693/1/08kvaszz.pdf.
6. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти України // Освіта. – 2004. – № 10. – С. 2–9.
7. Кремень В.Г. Передмова / В.Г. Кремень // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – С. 1.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті //Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квітня). – С. 4–6.
9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / за ред. В.Г. Кременя. – Т. : ТДПУ, 2004.
10. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО / Г.І. Сорока. – Х., 2002. – 128 с.

ТРУБНІКОВА Ю.О.

ЩОДО ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ЕТАПІ МОВНОГО НАВЧАННЯ

Інтеграція України в міжнародний освітній простір відповідно до основних вимог сьогодення сприяє підвищенню високої мобільності студентів, що реалізується в українській вищій освіті не лише активною участю студентів-українців у навчальному процесі зарубіжних вишів, а і значним потоком іноземних студентів з різних країн світу, що прагнуть здобути вищу освіту в Україні. Одним з ключових елементів успіху в цьому процесі є ефективне викладання української мови як іноземної, оскільки найбільш актуальним завданням для іноземного студента стає адаптація в мовно-культурному середовищі через опанування нової для нього мови, за допомогою якої він має здобути професійну освіту.

Нині одним з актуальних питань у сфері мовної освіти виявляється напрацювання ефективних методик викладання української мови як іноземної. Нагальність цієї проблеми зумовлена кількома факторами. Хоча цей аспект викладання української мови останніми роками досить активно розглядається у сфері лінгвістики, на сьогодні ще не можна стверджувати про наявність достатнього масиву праць, який комплексно розкривав би усі практичні нюанси проблеми. Існує багато невирішених проблем, серед яких найважливішою є досить обмежена кількість підручників та посібників, універсальних для роботи зі студентами-іноземцями.

У зв’язку з цим ***мета статті*** – здійснення огляду актуальних проблем у галузі викладання української мови як іноземної, зокрема на підго-

товчому етапі до навчання в українській вищій школі. Відповідно до мети нами поставлено такі завдання:

– з'ясувати основні завдання мовної освіти студента-іноземця на підготовчому відділенні;

– здійснити огляд основних методик викладання української мови для іноземців на підготовчому відділенні;

– описати важливі елементи презентації лексичного матеріалу на початковому етапі навчання з використанням потенціалу безпосереднього перебування студентів у мовному середовищі;

– обґрунтувати ключову роль аудіювання у викладанні української мови як іноземної.

У роботі над статтею ми спирались на наукові позиції, викладені у працях Є. Пассова, О. Тростинської, Л. Селіверстової, Є. Мотіної, Л. Бей та інших вчених, які сьогодні активно працюють над порушеними у статті проблемами. Проаналізувавши існуючі точки зору щодо викладання української мови як іноземної, ми пропонуємо у статті позиції, сконцентровані на навчанні студентів-іноземців саме на підготовчому відділенні як початковому етапі вищої освіти у зарубіжній країні.

Звертаючись до визначення ключових завдань мовної освіти студента-іноземця на початковому етапі, маємо враховувати кілька важливих факторів. Коли іноземний студент потрапляє в іншомовне середовище, найперше завдання, яке він отримує і яке мають успішно реалізувати його викладачі, – це швидке опанування комунікативними навичками мови цього середовища. Для досягнення цієї мети студент отримує певний період навчання на підготовчому відділенні, під час якого викладачі вищого навчального закладу мають підготувати його не лише до загального сприйняття мови на рівні, достатньому для сприйняття лекцій та читання підручників, а і сформувати загальну компетенцію лінгвокультурологічного характеру. Крім того, під час підготовчого періоду викладачі мають сформувати мовно-комунікативний потенціал, що, насамперед, підвищить можливості студента ефективно сприймати та засвоювати інформацію щодо його майбутньої професії. Таким чином, навчання на підготовчому відділенні має не лише сформувати загальні комунікативні навички, а й бути орієнтованим на майбутнє професійне навчання. "Вивчення іноземної мови у ВНЗ саме по собі не може бути самоціллю. Воно повинно озброїти майбутнього фахівця широкими можливостями одержання з джерел такої інформації, яку можна було б використати в інтересах його професії" [4, с. 6].

Варто врахувати також той факт, що навчання мови має сформувати не лише лінгвістичну, а й загальну культурно-національну складову сприйняття нового середовища, оскільки таким чином у студента формується мовна свідомість, яка полегшує сприйняття мовних формул на фоні загальних культурно-національних особливостей. У цьому аспекті Л. Селіверстова зазначає, що "…важливі компоненти навчання української мови як іноземної визначає соціолінгвістика, що базується на законах співвіднесення мови і культури, мови і суспільства, рідного й нового для іноземного

студента. Зважаючи на те, що мова виконує дві найважливіші функції – комунікативну й кумулятивну, іноземці мають вивчати українську мову не тільки як новий код – спосіб вираження думки з метою навчання, а і як джерело повідомлень про українську культуру. Для того, щоб наблизитися до нової культури, світогляду, світосприйняття, недостатньо засвоїти лише план вираження змісту мовних явищ. Необхідне засвоєння і плану змісту – нової системи понять, тобто концептуальної картини світу, що покладено в їхню основу" [8, с. 9].

Таким чином, перед викладачем української мови як іноземної стоїть завдання не лише максимально ознайомити студента з особливостями мови на початковому етапі навчання, а і сформувати загальне сприйняття культурно-національного середовища. Це, на наш погляд, можна реалізувати, насамперед, через добір відповідного лексичного матеріалу, опрацювання текстів, що сприятимуть ефективності зазначеного процесу.

Розглянемо найбільш ефективні методики викладання української мови, що застосовуються на початковому етапі її вивчення. Робота з іноземними студентами в аспекті викладання української мови як іноземної як першочергове завдання визначає оволодіння основними мовними навичками за досить короткий термін. На основі досвіду роботи у цій галузі можна виділити кілька методик викладання, серед яких найбільш ефективною є комунікативна методика. Вона дає змогу в досить короткий термін сформувати певний рівень мовної компетенції слухача шляхом активного залучення актуальних мовленнєвих ситуацій.

Комунікативний метод ґрунтується на таких базових загальнодидактичних і методичних принципах:

а) принцип мовленнєво-мисленнєвої активності – передбачає, що будь-який мовленнєвий матеріал (фраза, текст) активно використовується носіями мови в процесі спілкування;

б) принцип індивідуалізації – головний засіб створення мотивації при оволодінні мовою;

в) принцип функціональності – відповідно до цього принципу визначаються функції говоріння, читання, аудіювання і письма як засобу спілкування;

г) принцип ситуативності – передбачає визнання ситуації як базової одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування;

д) принцип новизни – забезпечує підтримку інтересу до оволодіння іноземною мовою, формування мовленнєвих навичок, розвиток продуктивності й динамічності мовленнєвих умінь [7].

Без сумніву, ключовим на початковому етапі вивчення української мови як іноземної стає опанування лексичного матеріалу. Адже саме недостатність лексичного запасу досить часто спричиняє труднощі в реалізації комунікації. Порівняно з кількістю та якістю матеріалів для вивчення лексики іноземних мов, зокрема англійської, французької, німецької, корпус розроблених методичних праць, посібників, роздаткового матеріалу з української мови в цьому плані значно поступається іншим мовам. Безперечно, на сьогодні виникла нагальна потреба в підручниках та посібниках, які на-

давали б комплексний матеріал для системного опанування лексики української мови для студентів-іноземців.

Під час вивчення лексичного аспекту чужої мови в лінгводидактиці виділяють два основні етапи. Зокрема, в українській методиці вивчення мови як іноземної виокремлюють два основні етапи вивчення нових лексичних одиниць: 1) орієнтувально-підготовчий – етап, що включає відбір, організацію і презентацію нового лексичного матеріалу; 2) етап тренування і набуття лексичних мовленнєвих навичок, який передбачає роботу над закріпленням та активізацією лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності.

Одним із завдань нашої статті є визначення важливих елементів презентації лексичного матеріалу на початковому етапі навчання з використанням потенціалу безпосереднього перебування студентів у мовному середовищі. У презентації нового лексичного матеріалу на початковому рівні важливим є використання наочного матеріалу. Зокрема, в аспекті наочності прийнято виділяти три основні типи: предметну наочність, що реалізується через безпосередній показ предмета та називання закріпленої за ним лексеми; зображальну наочність, що реалізується через демонстрування малюнків, схем, відеоматеріалів, які дають змогу сприйняти певний лексичний матеріал; моторну наочність, яка реалізується через опис дій і рухів з їх демонстрацією [5, с. 72–75]. Досвід практичної роботи з іноземними студентами дає підстави говорити про ефективність усіх трьох названих видів наочності, оскільки вони взаємодоповнюють один одного та забезпечують комплексний підхід до репрезентації лексики на початковому етапі. На наш погляд, враховуючи необхідність формування культурно-національного фона сприйняття мови, наочність, яка використовується в процесі викладання лексики, має активно включати реалії повсякденного життя, пов’язані з існуванням студента в новому для нього мовному середовищі. Зокрема, це можуть бути магазинні чеки з переліком товарів, оголошення, знаки, рекламні буклети, прості газетні повідомлення – все, що дасть можливість створити функціональний мовний потенціал студента та здобуватиме активну актуалізацію поза аудиторією, у побутовому спілкуванні.

В аспекті застосування комунікативної методики важливу роль відіграє засвоєння основних комунікативних формул від самого початку роботи над опануванням мови. Відповідно, у цьому випадку лексичний та синтаксичний матеріал має володіти високим ступенем сполучуваності та створювати загальний комунікативний комплекс, який дасть можливість студенту навіть за наявності мінімального лексичного матеріалу активно використовувати його в мовленнєвих ситуаціях через його високий функціональний потенціал. Перебування студента безпосередньо в мовному середовищі також має актуалізувати здобуті знання, що значно підвищує ефективність навчального процесу. Отже, викладач повинен привертати увагу студентів до тих моментів, які в позааудиторному середовищі допоможуть ефективніше засвоїти лексику та застосувати її на практиці.

Звертаючись до вирішення останнього з поставлених нами завдань, зазначимо, що особливу роль на початковому етапі сприйняття української як іноземної мови, на наш погляд, відіграє також аудіювання. Це так само один з ключових моментів у роботі на підготовчому відділенні, оскільки в основному навчальному процесі студенти приєднаються до носіїв мови і повинні будуть сприймати великі масиви лекцій на професійну тематику на слух. Через це формування навичок сприйняття особливостей української мови на слух на початковому етапі набуває особливої актуальності. У цьому аспекті вкрай важливо уникнути поширеної помилки, коли чи не єдиним джерелом відтворення української мови, яку студенти сприймають на слух, стає мова викладача. Відсутність широкого вибору дидактично опрацьованих та підготовлених навчальних аудіоматеріалів з української мови досить часто спричиняє таку ситуацію. У такому випадку студент, обмежений лише одним варіантом усного відтворення мови – викладацьким, втрачає можливості сприймати мову в реалізації в різних варіантах, стилях, особливостях фонетичного оформлення, що спричинятиме труднощів на наступних етапах навчання. Через це особливо важливо на початковому етапі навчання мови активно вводити в процес різноманітні аудіоматеріали, що можуть являти собою спеціально підготовлені аудіозаписи, що репрезентують певну комунікативну ситуацію, записи спонтанного мовлення, відео- та радіозаписи (наприклад, новини, уривки фільмів тощо), а також ефективним засобом розвитку навичок слухового сприйняття, так само як і навичок усного говоріння, є безпосередня комунікація з носіями мови, запрошеними на заняття. Таке різноманіття аудіоматеріалів дає можливість більш ефективно формувати навички сприйняття мови на слух на початковому етапі.

Таким чином, усе зазначене вище дає можливість дійти таких ***висновків:***

– на етапі навчання української мови як іноземної на підготовчому відділенні найбільш ефективною є комунікативна методика, яка дає можливість у короткий термін сформувати базову комунікативну компетенцію;

– особливу роль на цьому етапі відіграє робота з опрацювання лексичного матеріалу та розвиток навичок сприйняття мови на слух;

– ефективність навчання значно підвищується при постійному використанні потенціалу перебування студентів безпосередньо у середовищі мови вивчення;

– на жаль, актуальною на сьогодні залишається проблема недостатнього методичного забезпечення дисципліни, оскільки існує висока потреба в більшій кількості навчальних матеріалів для практичної роботи зі студентами.

Література

1. Бєй Л.Б. Вплив мовного середовища на зміст та викладання української мови іноземним студентам на Сході України / Л.Б. Бєй // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 4–6 лют. 2002 р. – К., 2002. – С. 107–113.

2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Інтерактивні технології навчання / авт.-упор. І.І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2009.

4. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / за ред. Ю.О. Жлуктенка. – К., 1971.

5. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М. : Русский язык, 1988. – 176 с.

6. Обучение лексики средствами наглядности : межвузовский сб. – Л., 1984. – Вып. 3.

7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М., 1989.

8. Селіверстова Л. Лінгвістична та психологічна основа навчання української мови як іноземної / Л. Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Л., 2007. – Вип. 2. – С. 8–13.

9. Тростинська О.М. Інтегрування змістової та організаційної складових навчання у модульній програмі з української мови для іноземних студентів-нефілологів / О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Х. : Константа, 2008. – Вип. 13. – С. 92–96.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

Стрімке зростання попиту на психологічні послуги в різних сферах суспільного життя стимулює розгортання системи фахової підготовки майбутніх психологів. Численні виші пропонують за 4–6 років дипломованих фахівців з психології, однак відкритим залишається питання якості підготовки таких спеціалістів. І якщо високим можна назвати рівень теоретичної підготовки майбутніх психологів, навчання їх професійних дій у стандартних ситуаціях, то підготовка практична здійснюється декларативно, випускник – майбутній психолог майже не підготовлений до роботи в складних нестандартних умовах професійної діяльності, не володіє навичками самостійного прийняття професійних рішень.

У Національній доктрині розвитку освіти поставлено завдання щодо формування самостійної й самодостатньої особистості, здатної до професійного розвитку, активної адаптації на сучасному ринку праці та творчої самореалізації. Ці завдання пов'язані з новими вимогами суспільства до реформування української вищої освіти в напрямі формування в майбутніх фахівців таких компетентностей, як: уміння гнучко адаптуватися в мінливих життєвих і професійних ситуаціях, самостійно та критично мислити, бачити та формулювати проблему, знаходити шляхи її раціонального вирішення, усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані, творчо мислити, грамотно працювати з інформацією, робити аргументовані висновки, використовувати їх для вирішення нових проблем, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі, у будь-яких конфліктних ситуаціях, самостійно працювати над розвитком особистісної моралі, інтелекту й підвищенням культурного та професійного рівня.

Як бачимо, проблеми формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ набувають гостроти й потребують нагального розв'язання, яке має бути системного характеру. Саме тому вважаємо за необхідне розробку технології психолого-педагогічного супроводу формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

Для нашого дослідження важливе значення мають праці Г. Бардієра, М. Бітянова, А. Деркача, В. Петровського, І. Ромазана, Т. Чередникової, зосереджені на визначенні особливостей психологічного супроводу. Питання побудови навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог професійної підготовки фахівців у вищій школі висвітлюється у працях Н. Ничкало, В. Орлова, О. Пєхоти, Н. Побірченко, С. Сисоєвої та ін. Особливості фахової підготовки майбутніх психологів розвкрито в публікаціях В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелєвої, Т. Яценко та ін.

Проблеми психологічного супроводу різних фахівців уже певною мірою знайшли своє відображення в працях О. Корнєва, М. Курка, С. Лєбедєвої, О. Нічик, В. Розова, О. Тімченка та ін.

Як показує український досвід підготовки психологів у ВНЗ, традиційна система навчання не повною мірою забезпечує формування професіоналізму в майбутнього психолога, який здатен на високому рівні виконувати різноманітні професійні обов'язки. На сьогодні спостерігається така тенденція: виші прагнуть підготувати конкурентоспроможного, висококваліфікованого, здатного до саморозвитку й самореалізації фахівця, але не забезпечують психологічного супроводу на стадії професійної підготовки. У результаті до когорти спеціалістів-психологів приєднується молодий фахівець, який має ґрунтовну теоретичну підготовку, але здатний до вирішення лише стандартних професійних завдань.

Іншими словами, технологія психолого-педагогічного супроводу формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ не виступала раніше предметом спеціальних наукових досліджень, хоча певне теоретичне та методологічне підґрунтя для розв'язання означеної проблеми вже є.

Мета статті – розробити та обґрунтувати технологію психолого-педагогічного супроводу формування професіоналізму майбутніх фахівців з психології у вищій школі.

Науковий пошук у заданому метою напрямі потребує концептуалізації таких понять, як "технологія" та "психологічний супровід". Термін "технологія" (від грец. techne – мистецтво, вміння, майстерність і logos – вчення, наука, слово, поняття, а також закономірність, взаємозв'язок, порядок) [1, с. 41] виник у зв'язку з технічним прогресом, при цьому провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і його точне досягнення.

Як вказує Т. Чернова, технологія безпосередньо пов'язана з розвитком науки та техніки й ґрунтується на сучасному базисі знань. Вихідним матеріалом для розробки педагогічної технології є теорії, концепції, а саме: теорія поетапного формування розумових дій, згідно з якою розумовий розвиток (як і засвоєння знань, умінь, навичок) відбувається поетапно, спря-

мовуючись від зовнішньої діяльності до внутрішнього розумового плану; теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП), що розглядає процес навчання як рух інформації через нервову систему людини; теорії змістового узагальнення, в основу яких покладено гіпотезу про провідну роль теоретичного знання у формуванні інтелекту людини; асоціативно-рефлекторне навчання, в межах якого розроблена теорія формування понять тощо [5].

Двадцять перше століття стимулює потребу в розробці нових педагогічних технологій, які сприятимуть формуванню професіоналізму майбутніх психологів і будуть орієнтовані на систему цінностей та потреб сучасного суспільства в контексті людиноцентризму.

Ми вважаємо, що технологія психологічного супроводу процесу формування професіоналізму майбутніх психологів повинна мати таку структуру: концептуальна основа; змістовна частина, яка містить загальні й конкретні цілі процесу формування, модель професіоналізму психолога та модель психолога-професіонала; процесуальна частина (етапи процесу формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ); діагностика рівнів розвитку професіоналізму у майбутніх фахівців з психології [5].

Визначившись з поняттям "технологія", перейдемо до концептуалізації "психологічного супроводу". Так, учені Г. Дубровинський, О. Іванова, В. Конопльов, М. Корольчук, В. Крайнюк, І. Марчук, А. Несін, О. Тімченко, О. Тогочинський, Г. Штефанич під психологічним супроводом розуміють комплекс заходів і засобів впливу на психіку особистості та створення сприятливих соціально-психологічних умов з метою формування, підтримки й відновлення оптимальної працездатності фахівця в повсякденних та екстремальних умовах, або комплекс заходів щодо соціально-психологічного вивчення, психологічного й психофізіологічного обстеження студентів, а також надання їм психологічної допомоги в процесі навчання у ВНЗ, спрямованих на підвищення ефективності їхньої діяльності (навчальної, службової, громадської, спортивної, трудової), індивідуального навчання та виховання з урахуванням особистісних і психофізіологічних особливостей [4].

Згідно зі "Словником російської мови", супроводжувати означає слідувати поряд, разом з ким-небудь як супутник або поводир. Виходячи із цього, Е. Зеєр дає таке визначення: психологічний супровід професійного становлення – це рух разом з особою, що змінюється, поряд з нею, своєчасна вказівка можливих шляхів, за необхідності – допомога й підтримка [2].

Узагальнюючи визначення поняття, наголосимо, по-перше, що психологічний супровід є системою (або комплексом) заходів (дій) професійного психолога (фахівця), що спрямована на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу (М. Бітянова, Ю. Слюсарев, Є. Зеєр) [2; 3]; по-друге, результатом психологічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості, формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору та подолання труднощів особистого та професійного життя

(Є. Александрова, Т. Чиркова та ін.); по-третє, потреба в психологічному супроводі як специфічній технології (або напряму діяльності практичного психолога) особливо зростає в ті вікові періоди, які пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя й діяльності, самовизначенням, а також у кризові періоди розвитку. У ці періоди технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання [3].

Отже, технологія психологічного супроводу формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ – це, передусім, система створення умов для повноцінного розвитку та навчання майбутнього фахівця в конкретному освітньому середовищі університету. Скориставшись технологіями психологічного супроводу, можна забезпечити підтримку та допомогу, насамперед, студентам у навчально-професійній діяльності, викладачам – у професійній діяльності. Врешті-решт, сприяти оптимізації взаємодії в системі "викладач – студент" [3].

Як вказувалося вище, реформування вищої освіти в зазначених напрямах повинні бути науково обґрунтованим, а реалізувати їх допомагають такі науки, як педагогіка та психологія, що мають якісний методологічний апарат. Одним із напрямів цієї роботи є психолого-педагогічний (психологічний) супровід (далі – П(П)С) – система підтримки та допомоги студенту як майбутньому фахівцю в навчально-виховному процесі.

Сучасна психолого-педагогічна наука П(П)С розглядає достатньо широко. Уперше термін введено в науковий обіг у 1993 р. в праці Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникової "Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей".

Пізніше цей термін зустрічається в працях А. Деркача. Питання організації психологічного супроводу в освіті були розвинуті в працях М. Бітянової. Названі автори під психологічним супроводом розуміють систему професійної діяльності психолога та педагога, що спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання особистості в конкретному освітньому середовищі. Як визначає М. Бітянова, "...психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, який стоїть поруч, він створює оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч" [1, с. 34].

Стосовно загальноосвітньої школи М. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова зазначають, що особливість психолого-педагогічного супроводу полягає в цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. Дорослий має цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На їх думку, завдання дорослих – сформувати здатність і готовність того, хто навчається до усвідомлення своїх можливостей і потреб, здійснення самостійного вибору. Психологу потрібно не перебирати ці вибори на себе, а навчити учня ставити та досягати індивідуальних цілей, співвідносячи їх із цілями оточення й соціальними цінностями. На думку

цих дослідників, П(П)С здійснюється в різних за формами психологічних розвивальних заняттях [3].

Інші дослідники, такі як В. Петровський, вважають, що П(П)С – це програма зустрічей, спілкування психолога з тими, хто навчається, спрямована на створення умов для прояву й розвитку їх особистісних "устремлінь".

Базуючись на дослідженні О. Савицької, ми визначили такі шляхи технології П(П)С майбутніх психологів: виявлення закономірностей творчого потенціалу студентів у рамках комплексної програми з урахуванням їх вікових, мотиваційних та інших особливостей і створення умов (загальних, навчальних, розвивальних, виховних, освітніх технологій тощо) для розвитку цього потенціалу [3].

Як зазначає Е. Зеєр, осіб, які супроводжують професійне становлення людини, багато: батьки, вчителі, колеги, керівники, психологи, соціальні працівники. Компетентний і продуктивний психологічний супровід може здійснювати спеціально підготовлена людина – психолог-профконсультант або викладач. Надаючи людині допомогу й підтримку у виборі траєкторії професійного розвитку, психолог не нав'язує йому своєї думки, а допомагає намітити орієнтири. Таким чином, психологічний супровід – це цілісний процес вивчення, формування, розвитку та корекції професійного становлення особистості [2].

Філософським підґрунтям системи психологічного супроводу майбутніх психологів є концепція вільного вибору як умови розвитку. Початковим положенням для формування теоретичних основ психологічного супроводу є особистісно орієнтований підхід, у логіці якого розвиток розуміється нами як вибір та освоєння суб'єктом тих або інших інновацій, шляхів професійного становлення. Природно, кожна ситуація вибору породжує множинність варіантів рішень, опосередкованих соціально-економічними умовами. Супровід може трактуватися як допомога майбутньому фахівцеві з психології у формуванні орієнтаційного поля професійного розвитку, відповідальність за дії в якому несе він сам.

Найважливішим положенням цього підходу виступає пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, отже, на його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Проте декларація цього права ще не є його гарантією. Для здійснення права вільного вибору різних альтернатив професійного становлення необхідно навчити студентів вибирати, допомогти їм розібратися в суті проблемної ситуації, виробити план рішення й зробити перші кроки на шляху до власного професійного "Я".

Метою психологічного супроводу виступає повноцінна реалізація професійно-психологічного потенціалу особистості студентів – майбутніх психологів і задоволення їх потреб у набутті квазіпрофесійного досвіду. Головне при цьому – допомогти студентам почати реалізовувати себе в професійній діяльності вже на етапі навчання у ВНЗ.

Виділимо основні концептуальні положення технології психологічного супроводу формування професіоналізму майбутніх психологів:

– наявність психолого-педагогічних та організаційних умов для того, щоб студенти могли реалізувати себе в професійному житті;

– необхідність для повноцінного професійного становлення соціально-психологічного забезпечення, допомоги й підтримки з боку викладачів та найближчого оточення;

– визнання права особистості на самостійний вибір способів реалізації власного професійного "Я";

– прийняття особою всієї відповідальності за якість професійного становлення й реалізації свого професійно-психологічного потенціалу на себе;

– гармонізація внутрішнього психічного розвитку майбутніх психологів і зовнішніх умов навчального процесу.

Можна виділити такі функції технології психологічного супроводу формування професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки:

– інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибору професії, початкового етапу профадаптації, професіоналізації у процесі навчання у ВНЗ тощо);

– проектування й самопроектування сценаріїв окремих етапів професійного становлення;

– психологічно компетентне надання підтримки та допомоги студентам у подоланні труднощів професійного становлення.

Психологічний супровід формування професіоналізму студентів у вищій школі розглядається нами як багатовимірний процес, зосереджений на освітніх і розвивальних потребах студентів, їх позитивних сторонах та перевагах, як процес, що сприяє встановленню віри в себе й свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх внутрішніх факторів. Іншими словами, психологічний супровід – це галузь і спосіб діяльності, які призначені для сприяння майбутньому фахівцеві та суспільству у вирішенні широкого кола професійних проблем, породжених життям людини в соціумі та професійною діяльністю (навчанням) [1].

Головними умовами ефективності психологічного супроводу є: системність і цілеспрямованість психологічної підтримки, полісуб'єктність та особистісне орієнтування на формування ситуації розвитку особистості та формування в неї професіоналізму, спрямованість психологічної підтримки на персоналізацію студентів та осіб, які надають допомогу.

Одне з головних завдань психологічного супроводу професійного становлення майбутніх психологів – не тільки надавати своєчасну допомогу та підтримку особистості, а й навчити її самостійно долати труднощі цього процесу, відповідально ставитися до свого професійного становлення, допомогти стати повноцінним суб'єктом свого професійного життя. Необхідність вирішення цього завдання зумовлена соціально-економічною нестабільністю, численними змінами в індивідуальному житті кожної людини, індивідуально-психологічними особливостями, а також випадковими обставинами й ірраціональними тенденціями життєдіяльності [2].

Слід зазначити, що технологія конкретизується програмою перетворення кожного студента на самодостатню та привабливу особистість, при цьому важливе місце посідають процеси професійного САМО-: самовиявлення, самоусвідомлення, самостановлення, самоствердження, саморозвиток, самореалізація, самоорганізація, самоекспертиза, самоконтроль та саморозгортання – етапи просування до "Я"-професіонала, відповідно до кожного з яких має бути розроблено навчально-методичне та організаційне забезпечення.

Визначають два шляхи реалізації психологічного супроводу студентів у вищому навчальному закладі:

1) виявлення закономірностей творчого потенціалу особистості в рамках комплексної програми з урахуванням її вікових особливостей;

2) створення умов (загальні, навчальні, розвивальні та виховні принципи; освітні технології тощо) для розвитку цього потенціалу.

Ми виявили та систематизували такі методи (засоби) формування професіоналізму майбутніх психологів у вишах: тренінгові форми роботи, зокрема, авторські тренінги "Моя майбутня професія", "Шлях до професіоналізму"; кейс-методи; метод модерації; метод портфоліо; творчі групи; спілкування з психологами-професіоналами, які практикують; ведення щоденнику "карта професійного розвитку та саморозвитку"; рольові та ділові ігри; розробка й апробація спецкурсів; розв'язання творчих завдань, написання есе; позааудиторні засоби, самостійна робота; розв'язання ситуаційних психологічних завдань (акмеологічний вплив); науково-дослідна робота (написання тез, статті на конференцію, виступ на науковій конференції); моделювання ситуацій професійного спілкування; метод маєвтики; психолого-педагогічна лабораторія "Школа молодого психолога", "психологічна майстерня"; методи навчання як вид інтенсивного, спеціально організованого навчання, спрямовані на розвиток навчально-пізнавальної активності студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ; розробка, впровадження та вдосконалення 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; включення до змісту дисциплін окремих формувальних модулів; акмеологічний самомоніторинг.

Технологія психологічного супроводу навчання й виховання студентів – майбутніх професіоналів базується на таких принципах:

– забезпечення доступності всіх форм навчання та освітніх послуг;

– забезпечення архітектурної безбар'єрності освітнього середовища;

– запровадження спеціальних стимулювальних технологій та адаптивних технічних засобів навчання й допрофесійної адаптації;

– індивідуалізація та адаптація навчальних програм з урахуванням потреб і можливостей студентів;

– поєднання традиційних та інноваційних підходів до розвитку та формування;

– створення сприятливих умов для професійної соціалізації, піднесення соціального статусу професії "психолог" під час проходження практик квазіпрофесійної спрямованості, залучення до всіх сфер самовизначення та самореалізації студентів;

– професійна адаптація майбутніх психологів.

Висновки. Проведене дослідження дає можливість зробити такі висновки: технологія психологічного супроводу передбачає створення орієнтаційного поля професійного розвитку майбутніх фахівців з психології, розвиток та зміцнення їх професійного "Я", підтримку адекватної самооцінки, оперативну допомогу й підтримку, саморегуляцію життєдіяльності, освоєння технологій професійного розвитку та самозбереження.

Результатом психологічного супроводу формування професіоналізму є професійний розвиток і саморозвиток особистості майбутнього психолога, реалізація професійного потенціалу індивіда, забезпечення професійного самозбереження, задоволеність працею й підвищення ефективності професійної діяльності.

Таким чином, психологічний супровід – це технологія, заснована на єдності чотирьох функцій: діагностики стану сформованості професіоналізму, консультації та психолого-педагогічної підтримки на етапі навчання, вироблення плану подальшого професійного розвитку, первинної допомоги на етапі реалізації та розвготання професійного "Я".

Перспективою подальших досліджень в означеному напрямі є розробка поетапної моделі формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ та відповідного навчально-методичного забезпечення.

Література

1. Битянова Н.Р. Психология личностного роста : практ. пособ. по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 67 с.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.

3. Савицька О.В. Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх психологів [Електронний ресурс] / О.В. Савицька. – Режим доступу: http://vuzlib.com/content/view/1031/94/.

4. Чегі Т.Т. До проблеми психологічного супроводу курсантів-правоохоронців МВ МВС України / Т.Т. Чегі. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2010_SV/rozdil_3/Chegie.htm.

5. Чернова Т. Технологія розвитку професійної компетентності заступника директора з навчально-виробничої роботи / Т. Чернова // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : тези доповідей звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29–31 березня 2010 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / [за заг. ред. В.О. Радкевич]. – К. : ІПТО НАПН України, 2010. – С. 153–154.

АНОТАЦІЇ

Алєксєєва Г.М. Формування операційно-технологічного компонента підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності

У статті предметом розгляду є вправи, що забезпечують формування операційно-технологічного компонента майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: інформаційні ресурси, Інтернет, чат, телеконференція, вебсторінка.

Барило А.В. Виховання чуйності у дітей молодшого шкільного віку як наукова проблема

У статті висвітлено актуальну наукову проблему – виховання чуйності в дітей молодшого шкільного віку; уточнено зміст цього поняття.

Ключові слова: чуйність, емпатія, вчинок-чуйність, діти молодшого шкільного віку.

Бондар О.В. Перспективні шляхи формування інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій у післядипломній освіті

Висвітлено результати дослідження розвитку інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій у післядипломній освіті. Визначено перспективні напрямки удосконалення післядипломної підготовки майбутніх менеджерів в аспекті підвищення рівня їхньої інформаційної культури.

Ключові слова: інформаційна культура, менеджери організацій, післядипломна освіта.

Бочарова О.А. Роль учителя в навчанні та вихованні обдарованої особистості

На основі досліджень українських і зарубіжних учених у статті висвітлено особистісні та професійні якості вчителя обдарованого учня, розглянуто типологію вчителів Б. Блума, а також розкрито сутність понять "учитель-майстер", "учитель-ментор".

Ключові слова: "учитель-майстер", "учитель-ментор", учень, здібності, обдарованість.

Буренко М.С. Сутність поняття "фахова компетенція майбутнього тренера-викладача"

Розглянуто термінологічні питання формування професійної компетентності працівників галузі фізичного виховання та спорту. Уточнено змістове наповнення термінів "компетенція" та "фахова компетенція тренера-викладача".

Ключові слова: компетентність, компетенція, фахова компетенція.

Василенко М.Є. Фахова підготовка майбутніх правників до надання консультативної допомоги

У статті розкрито роль та особливості консультативної діяльності у професійній праці юристів. Проаналізовано зміст фахової підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності. Окреслено перспективи дослідження педагогічної проблеми фахової підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності.

Ключові слова: консультативна діяльність, юридична консультація, професійна праця юристів, зміст фахової підготовки майбутніх юристів.

Воробйова Т.В. Щодо реалізації положень контекстного навчання у процесі фахової підготовки майбутніх медиків

У статті розкрито особливості реалізації положень контекстного навчання у процесі фахової підготовки майбутніх медиків.

Ключові слова: контекстне навчання, професійно спрямована інформація, діяльнісний характер процесу навчання.

Глазкова І.Я. Бар'єрна компетенція майбутнього вчителя як мета його професійної підготовки

У статті обґрунтовано необхідність формування бар'єрної компетенції майбутнього фахівця. Останню визначено як інтегроване особистісне утворення, яке відобра-

жає його теоретичну і практичну готовність до здійснення діяльності із запобігання й подолання бар'єрів у професійній діяльності.

Ключові слова: бар'єр, компетенція, професійна підготовка.

Глухова О.Л. Формування професійно-пізнавального статусу у студентів вищих педагогічних навчальних закладів

У статті проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з проблеми формування професійно-пізнавального статусу фахівців.

Ключові слова: професійно-пізнавальний статус, студент, вищий навчальний заклад.

Дяченко М.Д. Творча особистість майбутнього журналіста як соціально-педагогічний феномен

У статті здійснено спробу розкрити сутність понять "творчість", "журналістська творчість", "творча особистість", "творча особистість журналіста"; висвітлено наукові погляди на проблему формування творчої особистості майбутнього журналіста; окреслено соціальну роль журналіста в сучасному суспільстві.

Ключові слова: журналіст, журналістська творчість, самореалізація, творча особистість, творчий підхід, творчість.

Жмуркова І.В. Роль і місце психолого-педагогічної підготовки інженерів-хіміків у технічному ВНЗ

У статті проаналізовано роль і місце психолого-педагогічної підготовки інженера-хіміка. Розглянуто методи й засоби подання психолого-педагогічних знань для підвищення професійного статусу психолого-педагогічних навичок у процесі навчання спеціальних дисциплін, спрямування професійної орієнтації студентів на психолого-педагогічні виміри якості їх навчання у ВНЗ.

Ключові слова: стан психолого-педагогічної підготовки, готовність до професійного самовдосконалення, якість і критерії ефективності фахової підготовки інженерів-хіміків.

Заворотна Я.В. Інноваційне управління загальноосвітнім навчальним закладом

У статті зосереджено увагу на професійній готовності керівника навчального закладу до інноваційних змін у системі управління, що залежить від інноваційного потенціалу навчального закладу, рівня інноваційної культури, базових перетворень у змісті, формах і методах навчання та виховання, в управлінні закладом, у переведенні його з режиму функціонування в режим розвитку.

Ключові слова: інновації, управління, професійна готовність, система управління, інноваційний потенціал, педагогічні інновації.

Заскалєта С. Шляхи розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС

У статті розглянуто проблему розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу. Визначено шляхи її розвитку та основні тенденції. У ході з'ясування тенденцій професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС окреслено соціально-економічні передумови її розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, порівняльний аналіз, загальні тенденції.

Захаріна Є.А. Підготовка професійно компетентних майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи

У статті зазначено, що питання підготовки професійно компетентних майбутніх учителів фізичної культури спрямовані на формування здатності студентів до системного бачення педагогічної реальності у сфері фізичної культури та спорту, до інтеграції вітчизняного, зарубіжного, історичного та сучасного інноваційного фізкультурно-оздоровчого досвіду з метою здійснення позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Ключові слова: підготовка, професійно компетентні майбутні вчителі фізичної культури, позакласна та позашкільна оздоровчо-виховна робота.

Ігнатюк О.А. Творчий саморозвиток викладача як фактор професійного становлення

Статтю присвячено проблемі індивідуально-професійного розвитку й вдосконалення особистості педагога. Проаналізовано різні підходи до розгляду педагогічної категорії "творчий саморозвиток педагога", закцентовано увагу на критеріях ефективності цього процесу.

Ключові слова: індивідуально-професійний потенціал, особистість, педагог, професіоналізм, самовдосконалення, творчий саморозвиток.

Кабак Ю.В. Щодо реформування вищої інженерно-будівної освіти в незалежній Україні

У статті розглянуто процес реформування вищої інженерно-будівельної освіти в незалежній Україні в 1990-ті рр. Охарактеризовано концепції національної системи вищої освіти.

Ключові слова: концепція, реформи, інженерно-будівельна освіта.

Капченко О.Л. Планування організаційно-педагогічної діяльності в сучасних професійно-технічних навчальних закладах

У статті проаналізовано стан планування організаційно-педагогічної діяльності в сучасних професійно-технічних навчальних закладах.

Ключові слова: планування, організаційно-педагогічна діяльність, професійно-технічний навчальний заклад.

Каралкіна К.В. Модель формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків у виховному просторі університету

У статті обґрунтовано авторську модель формування професійно-етичних якостей майбутніх медиків у виховному просторі університету.

Ключові слова: модель, професійно-етичні якості, виховний простір.

Коваленко О.А. Теоретичні основи комплектування класів для навчання академічно обдарованих учнів початкової школи

У статті розглянуто теоретичні основи комплектування класів для навчання академічно обдарованих учнів початкової школи. Визначено організаційно-педагогічні умови здійснення моніторингу ідентифікації академічної обдарованості в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: обдарованість, академічна обдарованість, ідентифікація академічної обдарованості.

Копитков Д.М. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів з організації перевезень на автомобільному транспорті та керуванню ним

Проаналізовано різні підходи до визначення професійної компетентності. Визначено поняття "професійна компетентність", її складові та критерії сформованості професійної компетентності інженера з організації перевезень на автомобільному транспорті та керування ним, за допомогою яких можна оцінити рівень розвитку професійної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, складові компетентності, критерій сформованості.

Корогод Н.П., Ковальчук Д.К. Методи, інструменти та механізм управління трансфером освітніх технологій ВНЗ

У статті визначено принципи та економічні, правові й адміністративні методи управління трансфером освітніх технологій ВНЗ. Розглянуто форми комерціалізації освітніх технологій як об'єктів права інтелектуальної власності. Проаналізовано ліцензійні та передліцензійні договори як основні інструменти управління трансфером освітніх технологій. Надано проект механізму цього управління в умовах ринкової економіки.

Ключові слова: принципи управління трансфером освітніх технологій, методи управління трансфером освітніх технологій, інструменти управління трансфером освітніх технологій, ліцензійні та передліцензійні угоди, механізм управління трансфером освітніх технологій.

Короткова Л.І. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи в ході наукового дослідження проблеми створення професійних стандартів швейного профілю на основі компетентнісного підходу

У статті розглянуто результати дослідно-експериментальної роботи, проведеної з метою перевірки ефективності використання професійних стандартів для підготовки кваліфікованих робітників швейного профілю (на прикладі професії "Кравець"); наведено висновки щодо практичної значущості розробленого авторського навчально-методичного комплексу професійної підготовки майбутніх швейників.

Ключові слова: професійний стандарт, модульно-компетентнісний підхід, інтегрований модуль, навчально-методичний комплекс, кредитно-рейтингова система оцінювання.

Кот О.П. Антропологічні ідеї К.Д. Ушинського

У статті охарактеризовано антропологічні ідеї за антропологією К.Д. Ушинського, які полягають у вивченні людини в усіх проявах життєдіяльності. З'ясовано, що метою освіти згідно з антропологічними ідеями К.Д. Ушинського є гармонізація матеріального й духовного складників життя дитини.

Ключові слова: К.Д. Ушинський, антропологія, мета освіти, виховання.

Кравченко О.Г. Суть поняття "правова культура"

У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто суть правової культури з позицій діяльнісного, соціально-економічного, аксіологічного, соціологічного, структурно-функціонального підходів.

Ключові слова: правова культура, правова свідомість, правова поведінка.

Крамаренко А.М. Зміст освітніх цінностей майбутніх фахівців початкової освіти в контексті трансформації українського суспільства

У статті розкрито зміст освітніх цінностей майбутніх фахівців початкової освіти в контексті трансформації українського суспільства, визначено такі освітні цінності, які сприятимуть забезпеченню можливості найбільш повної самореалізації кожної особистості в усіх сферах життєдіяльності.

Ключові слова: цінності, освітні цінності, освітні цінності майбутніх фахівців початкової освіти.

Кулешова В.В. Аналіз сутності поняття "неперервна педагогічна освіта"

У статті подано аналіз поглядів учених на визначення сутності неперервної педагогічної освіти. Визначено базові принципи, що надалі запропоновано встановити як базові для розробки системи неперервної інженерно-педагогічної освіти. Визначено вимоги, яких потребує реалізація принципу неперервності. З'ясовано, що систему неперервної освіти доцільно розглядати з двох точок зору – структурної й особистісної, що повинно бути враховано під час розробки системи неперервної інженерно-педагогічної освіти викладачів технічних дисциплін.

Ключові слова: освіта, неперервна педагогічна освіта, принципи неперервної педагогічної освіти, компетенції.

Курінна А.Ф. Питання лексичної семантики в шкільній практиці: словоцентричний підхід

У статті розкрито шляхи словоцентричного підходу до питання лексичної семантики в шкільній практиці.

Ключові слова: лексика, семантика, шкільна практика.

Левченко Я.Е. Аналіз структурних компонентів спрямованості особистості

У статті на основі аналізу структурних компонентів розглянуто питання класифікації і типологізації спрямованості особистості, що визначає її зв'язок з професійною спрямованістю особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: потяг, потреба, мотив, бажання, інтерес, прагнення, світогляд, ідеал.

Лисак Н.О. Педагогічна взаємодія у процесі професійної підготовки фахівців

У статті проаналізовано сутність поняття "педагогічна взаємодія".

Ключові слова: педагогічна взаємодія, професійна підготовка, фахівець.

Лучанінова О.П. Виховна система ВНЗ в умовах входження України в єдиний європейський освітній простір

У статті розкрито актуальну проблему створення нової виховної системи вищого навчального закладу, переосмислення виховної функції вищої школи в умовах входження України в єдиний європейський освітній простір; визначено сутність виховної системи, її структуру, основні етапи становлення та функціонування.

Ключові слова: виховна система, структура виховної системи, функції виховання, розвиток, особистість студента.

Любченко О.В. Формування професійно-конфліктологічних умінь майбутніх економістів засобами діалогічно-дискусійних технологій

У статті обґрунтовано доцільність діалогізації освітнього процесу у вищій школі, висвітлено сутність деяких діалогічно-дискусійних технологій навчання у процесі формування професійно-конфліктологічних умінь майбутніх економістів.

Ключові слова: професійно-конфліктологічні уміння, діалогічно-дискусійні технології.

Мальнєва О.В. Структура й зміст професійно-етичної культури майбутнього вчителя

У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто суть понять "культура", "професійна культура" та "професійно-етична культура педагога"; виділено компоненти професійно-етичної культури вчителя.

Ключові слова: культура, професійна культура, професійно-етична культура педагога.

Манохіна І.В. Щодо питання про структурні компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування

У статті розглянуто та теоретично обґрунтовано критерії готовності соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Розкрито зміст мотиваційного, змістового, операційного та рефлексивного компонентів готовності.

Ключові слова: соціальний педагог, професійна готовність, компоненти готовності, критерії готовності.

Мариновська О.Я. Поняття "проектно-впроваджувальна діяльність": сутність, специфіка, особливості поліфункціонування

У статті розкрито сутність, специфіку та особливості поліфункціонування поняття "проектно-впроваджувальна діяльність".

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, проектно-впроваджувальна діяльність, інноваційна діяльність.

Мартиненко І.І. Історіографія проблеми національної освіти учнівської молоді у творчій спадщині науковців та митців Слобожанщини XIX ст.

Здійснено ретроспективний аналіз літературних джерел з проблеми національної освіти учнівської молоді в творчій спадщині науковців та митців Слобожанщини XIX ст.

Ключові слова: історіографія, національна освіта, учнівська молодь.

Матвєєва О.О. Проблема педагогічної діагностики та її відображення в освітній практиці прадавніх цивілізацій

У статті розглянуто проблему педагогічної діагностики та розкрито значення для її використання розуміння особливостей процедур педагогічної діагностики в освітній практиці прадавніх цивілізацій. Проаналізовано засоби поточного, підсумкового та рубіжного контролю, форми й методи контролю за засвоєнням знань та перевірки їх якості.

Ключові слова: педагогічна діагностика, прадавні цивілізації, форми та методи контролю за засвоєнням знань.

Морохов Г.О. Психолого-педагогічні аспекти формування готовності майбутніх менеджерів організацій до професійної діяльності засобами мультимедіа

У статті досліджено психолого-педагогічні особливості формування готовності майбутніх менеджерів організацій до професійної діяльності засобами мультимедіа.

Ключові слова: мультимедіа, метод мультимедіа-візуалізації, професійна підготовка, менеджери організацій.

Москаленко О.І. Роль мотивації вивчення професійно орієнтованої англійської мови в безпеці польотів

У статті наведено короткий аналіз авіапригод, що відбулися через незнання або неправильне використання англійської мови. Підкреслено важливість мотивації при вивченні професійно орієнтованої англійської мови як одного з факторів, що впливають на підвищення рівня безпеки польотів.

Ключові слова: мотивація, мотивація навчальної діяльності, мотив, потреба, безпека польотів.

Москальова Л.Ю. Зміни характеристик майбутніх учителів у період дорослішання

У статті розкрито специфічні зміни, що зумовлені віковими характеристиками майбутніх учителів у період дорослішання. Проаналізовано основні вікові характеристики майбутніх учителів у контексті культурних, соціальних, психофізіологічних закономірностей розвитку особистості, що є важливими для побудови навчально-виховного процесу у вищих педагогічних закладах.

Ключові слова: виховання, період дорослішання, майбутні вчителі.

Мусаєв К.Ф. Проблема здібностей у психології та педагогіці учнів основної школи в позашкільній діяльності

Розглянуто проблему здібностей у психології та педагогіці учнів основної школи в позашкільній діяльності. Здійснено класифікацію здібностей учнів та їх діагностику, яка дає учням основної школи змогу визначити напрями позашкільної діяльності.

Ключові слова: проблема здібностей у психології та педагогіці, класифікація здібностей, діагностика здібностей, загальні та спеціальні здібності.

Ніколенко Л.М. Принципи позааудиторної роботи, спрямованої на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання

У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу щодо організації позааудиторної діяльності у вищих навчальних закладах, визначено основні принципи позааудиторної роботи, спрямованої на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання.

Ключові слова: комунікаційний потенціал, принцип, організація позааудиторної діяльності, виховання.

Повалій Л.В. Формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї: теоретико-методологічний аспект

У статті розглянуто концептуальні засади формування гуманних взаємин у сім'ї, які сприяють розумінню, реалізації процесу формування означених взаємин між батьками й дітьми, дають змогу з'ясувати наявність і характер проблемних зон у сімейному оточенні дитини.

Ключові слова: сім'я, гуманні взаємини, батьки, діти, методологічний концепт, теоретичний концепт, технологічний концепт.

Попик В.А. Модель підвищення рівня професійної компетентності педагогів в умовах інноваційного розвитку Центру освіти

У статті проаналізовано досвід реалізації моделі підвищення рівня професійної компетентності педагогів в умовах інноваційного розвитку Центру освіти. Розкрито структуру і зміст кожного модуля. Виявлено основні механізми реалізації педагогічних стимулів. На конкретних прикладах показано підходи до створення диференційованих і

індивідуалізованих навчальних програм з інваріантним і варіативним компонентами для різних груп педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність педагогів, інноваційний розвиток, модель, модуль, педагогічні стимули, диференційовані та індивідуальні програми.

Приходченко К.І. Хіліазм як провідна релігійна течія у творчості письменників II–III століть

У статті розкрито питання розвитку вчення хіліазму. Розглянуто перші документальні свідчення про нього. Зроблено акцент на поглядах Юстина, Іринея Ліонського, Керинта та ін., а також на інтерпретації старозавітних есхатологічних пророцтвах та новозавітному Апокаліпсисі Йоана.

Ключові слова: релігійна течія хіліазм, богословські дискусії, постулати віри ранньої Церкви.

Ревенко І.В. Структура готовності до художньо-естетичного виховання підлітків як складової професійної підготовки майбутнього вчителя

У статті розкрито зміст структурних компонентів готовності майбутнього вчителя гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків.

Ключові слова: професійна підготовка, особистісно-діяльнісний підхід, готовність, художньо-естетичне виховання.

Рябко І.В. Значення соціально-професійних відносин як засобу формування моральних якостей державного службовця

У статті проаналізовано значення соціального та професійного спілкування в становленні моральних якостей державних службовців. Виділено основні функції та критерії етики професійного спілкування.

Ключові слова: професійне спілкування, державна служба, мораль, етика.

Северинюк В.М. Навчання мудрості і мудрість навчання (актуальний Конфуцій)

Досліджено педагогічний зміст вчення давньокитайського філософа Конфуція з погляду духовної та соціальної цінності навчання, його гуманістичного наповнення, а також в плані методики досягнення позитивного освітнього результату.

Ключові слова: знання, вчення, людина, благородний муж, гуманність.

Скірко Г.З. Педагогічно доцільне освітнє середовище початкової школи як джерело виховання духовності молодшого школяра

У статті розглянуто проблему організації педагогічно доцільного освітнього середовища початкової школи. Визначено, що одним із головних завдань у забезпеченні системного підходу до виховання духовності молодших школярів є створення розвивального, психологічно комфортного середовища.

Ключові слова: освітнє середовище, духовність, духовно-моральне виховання.

Скірко Р.Л. Дослідна модель формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки

У статті висвітлено дослідну модель формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. Визначено основні компоненти, розроблено технологію формування соціальної компетентності студентів у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: соціальна компетентність, професійна підготовка, технологія формування соціальної компетентності.

Сошенко С.М., Пилипенко М.М. Професійне спрямування довузівської підготовки абітурієнтів

Проблема несформованості професійного спрямування абітурієнтів вирішується забезпеченням професійної спрямованості довузівської підготовки – уведення до навчального процесу професійної складової та професійно орієнтованих дисциплін з метою формування та корегування професійного самовизначення (підвищення рівня поінформованості абітурієнтів, розширення професійного досвіду, формування мотивів вибору,

допомога в процесі самовизначення, підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти та вступу до ВНЗ для реалізації планів щодо здобуття професії).

Ключові слова: абітурієнти, професійне самовизначення, професійно орієнтована освітня діяльність, довузівська підготовка.

Степанюк К.І. Експериментальна перевірка сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами проектної діяльності

У статті розглянуто зміст експериментальної перевірки сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами проектної діяльності.

Ключові слова: дослідницькі вміння, проектна діяльність, експериментальна перевірка, формувальний експеримент.

Сущенко А.В. Розвиток педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання в ході педагогічної практики

У статті розглянуто потенційні можливості педагогічної практики щодо активізації самостійно-творчої роботи майбутніх учителів фізичного виховання. Подано деякі ідеальні параметри педагогічної практики майбутніх учителів фізичного виховання та прикладні творчі завдання, що стимулюють студентів до активної творчої роботи, розвивають творчу активність, професійну спрямованість та особисту зацікавленість.

Ключові слова: майбутній учитель фізичного виховання, педагогічна практика, творчість, активізація, завдання, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація.

Сущенко Л.О. Етапи становлення й розвитку науки як феномену культури

У статті розглянуто етапи становлення й розвитку науки як феномену культури на основі узагальнення історико-філософських умов.

Ключові слова: наука, культура, розвиток науки, еволюція науки.

Тимощук Г.В. Феномен середовища та його вплив на розвиток особистості

У статті розкрито суть основних підходів до визначення та розуміння поняття “середовище”, розглянуто особливості середовищного впливу на розвиток особистості, визначено завдання закладів освіти у напрямі проектування середовища.

Ключові слова: середовище, середовищний вплив, розвиток особистості.

Токарєва А.В. Електронний дискурс як один з аспектів викладання іноземних мов у ВНЗ

У статті здійснено спробу обґрунтувати доцільність вивчення електронного дискурсу в рамках викладання іноземних мов, зокрема англійської. Визначено поняття “дискурс”, “електронний дискурс”; наведено деякі мовні особливості електронного дискурсу.

Ключові слова: дискурс, електронний дискурс, комп’ютерно-опосередкована комунікація, викладання іноземних мов.

Трубнікова Ю.О. Щодо особливостей мовної підготовки іноземних студентів на підготовчому етапі мовного навчання

У статті розглянуто особливості мовної підготовки студентів-іноземців на підготовчому етапі мовного навчання. На основі теоретичного аналізу наукових праць було визначено основні завдання мовної освіти іноземного студента на підготовчому відділенні, найважливіші елементи презентації лексичного матеріалу на початковому етапі навчання з використанням потенціалу безпосереднього перебування студентів у мовному середовищі та обґрунтовано ключову роль аудіювання у викладанні української або російської мови як іноземної.

Ключові слова: навчання іноземних студентів, іншомовне середовище, початковий етап мовної підготовки, культурно-національне середовище.

Учитель І.Б. Використання мультимедійних засобів навчання як умова формування педагогічної майстерності

У статті проаналізовано можливості мультимедійних засобів навчання для формування педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання. Обґрунтовано доцільність застосування матеріалів освітніх порталів, участі студентів у педагогічних форумах,

вебінарах, освітніх Інтернет-проектах для організації самостійної роботи студентів як умови формування педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання.

Ключові слова: педагогічна майстерність, мультимедійні засоби навчання.

Фадєєва Т.Ю. Актуальність проблеми морально-духовного виховання

У статті визначено зміст поняття морально-духовного виховання дітей. Розглянуто проблему формування універсальних цінностей у сучасних умовах. Репрезентовано рекомендації щодо вдалого формування цінностей у виховному процесі.

Ключові слова: цінності, загальнолюдські цінності, моральне виховання, дух.

Фаст О.Л. Практичний аспект формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів засобами науково-дослідної роботи

Статтю присвячено висвітленню практичного аспекту формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів засобами науково-дослідної роботи.

Ключові слова: педагогічна самоефективність учителя початкових класів, науково-дослідна робота, студентське наукове товариство.

Фоменко Н.А. Методологія розроблення змісту освіти в сфері туризму

У статті обґрунтовано принципи розроблення змісту освіти у сфері туризму.

Ключові слова: туризм, туристська освіта, стандарти з професійної освіти.

Фунтікова О.О. Взаємозв'язок розвитку й навчання дитини

У статті розкрито розвиток дитини, під час якого формуються знання про навколишній світ, збагачується фонд знань. Кожний новий рівень розвитку дитини має свої внутрішні й зовнішні причини та суперечності. Ефективність засвоєння знань дитиною під керівництвом дорослого підвищують за допомогою методів і дидактичних засобів, які спираються на взаємодію розвитку, дозрівання й навчання дитини.

Ключові слова: навчання, розвиток, дитина, теорії розвитку дитини, співвідношення розвитку й навчання.

Хаустова О.В. Технологія інтегративного арт-педагогічного впливу на духовний потенціал учителя

У статті розглянуто концептуальну основу, змістові та процесуальні характеристики технології інтегративного арт-педагогічного впливу на духовний потенціал учителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: арт-педагогіка, цінності, духовний потенціал учителя.

Хромова О.Л. Актуалізація проблеми педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників

У статті з погляду сучасної науки висвітлено актуальну проблему педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, яка потребує теоретичного й практичного вирішення.

Ключові слова: сім'я, педагогічна підготовка батьків, професійне самовизначення старшокласників.

Черепєхіна О.А. Технологія психологічного супроводу формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ

У статті розглянуто актуальні питання професійної підготовки психологів у ВНЗ, спрямованої на формування в них професіоналізму. Обґрунтовано необхідність розробки та впровадження спеціальної технології психологічного супроводу формування професіоналізму в майбутніх психологів.

Ключові слова: формування професіоналізму, технологія психологічного супроводу, професійна підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм, психолог.

Шаповал О.А. Інтерес як педагогічна проблема

У статті на основі ретроспективного аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури розглянуто суть інтересу особистості, висвітлено питання взаємозв'язку між інтересами, мотивами діяльності та спрямованістю особистості.

Ключові слова: інтерес, мотиви діяльності, пізнавальний інтерес, спрямованість особистості.

Шокотко Т.В., Тесленко О.А. Місце дитини в педагогічній системі Марії Монтессорі

У статті розглянуто педагогічні погляди М. Монтессорі. Описано принципи й методи її системи, розкрито роль педагогічної спадщини М. Монтессорі в педагогічному процесі.

Ключові слова: педагогіка, Монтессорі-педагогіка, діти, свобода та дисципліна.

Ядранська О.В. Аспекти трудового виховання дітей-сиріт

У статті висвітлено проблему трудового виховання та професійної орієнтації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Запропоновано шлях вирішення цієї проблеми, а саме започаткування економічно обґрунтованих практик самообслуговування на етапі виховання дітей в інтернатних закладах.

Ключові слова: діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, трудове виховання, професійна орієнтація.

Якиміва О.О. Виховання милосердя при підготовці фахівців у медичному коледжі

У статті розглянуто сутність виховання милосердя майбутніх фахівців медичного профілю, наведено визначення милосердя.

Ключові слова: милосердя, медична освіта, фахівці медичного профілю.

Яременко Н.В. Типи приватних навчальних закладів у сучасній Великій Британії

У статті визначено критерії та класифіковано приватні навчальні заклади, що діють у сучасній Великій Британії. Стисло охарактеризовано особливості кожного з виділених типів.

Ключові слова: типи, приватні навчальні заклади, Велика Британія.

Яценко О.М. Значення принципів християнської етики господарювання й управління в підготовці майбутніх менеджерів

На фоні соціальної нестабільності, політичних та економічних криз спостерігається процес актуалізації та звернення суспільства до релігії й релігійних цінностей. Виникає необхідність дослідити принципи християнської етики господарювання й управління та довести можливість їхнього використання в сучасній системі підготовки майбутніх менеджерів.

Ключові слова: майбутній менеджер, християнські принципи господарювання, православна культура, національні традиції, ринок, фахівець, бізнес, прибуток.

АННОТАЦИИ

Алексеева А.Н. Формирование операционно-технологического компонента подготовки будущих социальных педагогов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности

В статье предметом рассмотрения являются упражнения, обеспечивающие формирование операционно-технологического компонента будущих социальных педагогов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информационные ресурсы, Интернет, чат, телеконференция, веб-страница.

Барило А.В. Воспитание чуткости детей младшего школьного возраста как научная проблема

В статье освещена актуальная научная проблема – воспитание чуткости у детей младшего школьного возраста; уточнено содержание данного понятия.

Ключевые слова: чуткость, эмпатия, поступок-чуткость, дети младшего школьного возраста.

Бондар А.В. Перспективные пути формирования информационной культуры будущих менеджеров организаций в последипломном образовании

Освещены результаты исследования, направленного на установление уровня развития информационной культуры будущих менеджеров организаций в последипломном образовании. Определены перспективные направления усовершенствования последипломной подготовки будущих менеджеров в аспекте повышения уровня их информационной культуры.

Ключевые слова: информационная культура, менеджеры организаций, последипломное образование.

Бочарова О.А. Роль учителя в обучении и воспитании одаренной личности

На основе исследований зарубежных и украинских ученых в статье раскрыты личностные и профессиональные качества учителя одаренного ученика, рассмотрена типология учителей Б. Блума, дано определение понятиям “учитель-мастер”, “учитель-ментор”.

Ключевые слова: “учитель-мастер”, “учитель-ментор”, ученик, одаренность, способности.

Буренко М.С. Сущность понятия “профессиональная компетенция будущего тренера-преподавателя”

Рассмотрены терминологические вопросы формирования профессиональной компетентности работников отрасли физического воспитания и спорта. Уточнено содержательное наполнение терминов “компетенция” и “профессиональная компетенция тренера-преподавателя”.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетенция.

Василенко М.Е. Профессиональная подготовка будущих юристов к предоставлению консультативной помощи

В статье раскрыта роль и особенности консультативной деятельности в профессиональной работе юристов. Проанализировано содержание профессиональной подготовки будущих юристов к консультативной деятельности. Охарактеризованы перспективы исследования педагогической проблемы профессиональной подготовки будущих юристов к консультативной деятельности.

Ключевые слова: консультативная деятельность, юридическая консультация, профессиональная работа юристов, содержание профессиональной подготовки будущих юристов.

Воробьева Т.В. К вопросу о реализации положений контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих медиков

В статье раскрыты особенности реализации положений контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих медиков.

Ключевые слова: контекстное обучение, профессионально направленная информация, деятельностный характер процесса обучения.

Глазкова И.Я. Барьерная компетенция будущего учителя как цель его профессиональной подготовки

В статье обосновано необходимость формирования барьерной компетенции будущего специалиста. Последнюю определено как интегрированное личностное образование, которое отображает его теоретическую и практическую готовность к осуществлению деятельности по предотвращению и преодолению барьеров в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: барьер, компетенция, профессиональная подготовка.

Глухова О.Л. Формирование профессионально-познавательного статуса у студентов высших педагогических учебных заведений

В статье проанализированы психолого-педагогические исследования по проблеме формирования профессионально-познавательного статуса специалистов.

Ключевые слова: профессионально-познавательный статус, студент, высшее учебное заведение.

Дяченко М.Д. Творческая личность будущего журналиста как социально-педагогический феномен

В статье предпринята попытка раскрыть сущность понятий “творчество”, “журналистское творчество”, “творческая личность”, “творческая личность журналиста”; освещены научные взгляды на проблему формирования творческой личности будущего журналиста; очерчено социальную роль журналиста в современном обществе.

Ключевые слова: журналист, журналистское творчество, самореализация, творческая личность, творческий подход, творчество.

Жмуркова И.В. Роль и место психолого-педагогической подготовки инженеров-химиков в техническом вузе

В статье анализируется роль и место психолого-педагогической подготовки инженера-химика. Обсуждаются методы и способы представления психолого-педагогических знаний для повышения профессионального статуса психолого-педагогических навыков в процессе обучения специальным дисциплинам, направления профессиональной ориентации студентов на психолого-педагогические измерения качества их обучения в вузе.

Ключевые слова: состояние психолого-педагогической подготовки, готовность к профессиональному самосовершенствованию, качество и критерии эффективности подготовки по специальности инженеров-химиков.

Заворотная Я.В. Инновационное управление общеобразовательным учебным учреждением

В статье сосредотачивается внимание на профессиональной готовности руководителя учебного учреждения к инновационным изменениям в системе управления, которое зависит от инновационного потенциала учебного учреждения, уровня инновационной культуры, базовых изменений в содержании, формах и методах обучения и воспитания, в управлении учреждением, в изменении его режима функционирования в режим развития.

Ключевые слова: инновации, управление, профессиональная готовность, система управления, инновационный потенциал, педагогические инновации.

Заскалета С. Пути развития профессиональной подготовки специалистов аграрной отрасли в странах ЕС

В статье рассматривается проблема развития профессиональной подготовки специалистов аграрной отрасли в странах Европейского Союза. Определены основные пути ее развития и основные тенденции. В ходе выяснения тенденций профессиональной подготовки специалистов аграрной отрасли очерчены социально-экономические предпосылки ее развития.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, сравнительный анализ, общие тенденции.

Захарина Е.А. Подготовка профессионально компетентных будущих учителей физической культуры к внеклассной и внешкольной оздоровительно-воспитательной работе

В статье указано, что вопросы подготовки профессионально компетентных будущих учителей физической культуры направлены на формирование способности студентов к системному видению педагогической реальности в сфере физической культуры и спорта, к интеграции отечественного, зарубежного, исторического и современного инновационного физкультурно-оздоровительного опыта с целью осуществления внеклассной и внешкольной оздоровительно-воспитательной работы.

Ключевые слова: подготовка, профессионально компетентные будущие учителя физической культуры, внеклассная и внешкольная оздоровительно-воспитательная работа.

Игнатюк О.А. Творческое саморазвитие преподавателя как фактор профессионального становления

Статья посвящена проблеме личностно-профессионального развития и совершенствования личности педагога. Анализируются различные подходы к рассмотрению педагогической категории “творческое саморазвитие педагога” и акцентируется внимание на критериях эффективности этого процесса.

Ключевые слова: личность, личностно-профессиональный потенциал, педагог, профессионализм, творческое саморазвитие, самосовершенствование.

Кабак Ю.В. К вопросу реформирования высшего инженерно-строительного образования в независимой Украине

В статье рассматривается процесс реформирования высшего инженерно-строительного образования в независимой Украине в 1990-е гг. Охарактеризованы концепции национальной системы высшего образования.

Ключевые слова: концепция, реформы, инженерно-строительное образование.

Капченко О.Л. Планирование организационно-педагогической деятельности в современных профессионально-технических учебных заведениях

В статье проанализировано состояние планирования организационно-педагогической деятельности в современных профессионально-технических учебных заведениях.

Ключевые слова: планирование, организационно-педагогическая деятельность, професссионально-техническое учебное заведение.

Каралкина К.В. Модель формирования профессионально-этических качеств будущих медиков в воспитательном пространстве университета

В статье обоснована авторская модель формирования профессионально-этических качеств будущих медиков в воспитательном пространстве университета.

Ключевые слова: модель, профессионально-этические качества, воспитательное пространство.

Коваленко О.А. Теоретические основы комплектования классов для обучения академически одаренных учеников начальной школы

В статье рассмотрены теоретические основы комплектования классов для обучения академически одаренных учеников начальной школы. Определены организационно-педагогические условия осуществления мониторинга идентификации академической одаренности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: одаренность, академическая одаренность, идентификация академической одаренности.

Копытков Д.М. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров по организации перевозок на автомобильном транспорте и управлению им

Проанализированы различные подходы к определению профессиональной компетентности. Определены понятия “профессиональная компетентность”, ее составляющие и критерии сформированности профессиональной компетентности инженера по организации перевозок на автомобильном транспорте и управлению им.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, составляющие компетентности, критерий сформированности.

Корогод Н.П., Ковальчук Д.К. Методы, инструменты и механизм управления трансфером образовательных технологий вузов

Определены принципы, а также экономические, правовые и административные методы управления трансфером образовательных технологий вузов. Рассмотрены формы коммерциализации образовательных технологий как объектов права интеллектуальной собственности. Проанализированы лицензионные и предлицензионные договоры как основные инструменты управления трансфером образовательных технологий. Представлен проект механизма этого управления в условиях рыночной экономики.

Ключевые слова: принципы управления трансфером образовательных технологий, методы управления трансфером образовательных технологий, инструменты управления трансфером образовательных технологий, лицензионные и предлицензионные соглашения, механизм управления трансфером образовательных технологий.

Короткова Л.И. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы в ходе научного исследования проблемы создания профессиональных стандартов швейного профиля на основе компетентностного подхода

В статье рассматриваются результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной с целью проверки эффективности использования профессиональных стандартов для подготовки квалифицированных рабочих швейного профиля (на примере профессии “Портной”); приводятся выводы о практической значимости разработанного авторского учебно-методического комплекса профессиональной подготовки будущих швейников.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, модульно-компетентностный подход, интегрированный модуль, учебно-методический комплекс, кредитно-рейтинговая система оценивания.

Кот О.П. Антропологические идеи К.Д. Ушинского

В статье охарактеризированы антропологические идеи по антропологии К.Д. Ушинского, которые заключаются в изучении человека во всех проявлениях жизнедеятельности. Выяснено, что целью образования согласно антропологическим идеям К.Д. Ушинского является гармонизация материальной и духовной составляющих жизни ребенка.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, антропология, цель образования, воспитание.

Кравченко Е.Г. Сущность понятия “правовая культура”

В статье на основе анализа научной литературы рассмотрена сущность правовой культуры с позиций деятельностного, социально-экономического, аксиологического, социологического, структурно-функционального подходов.

Ключевые слова: правовая культура, правовое сознание, правовое поведение.

Крамаренко А.Н. Содержание ценностей образования будущих профессионалов начального обучения в контексте трансформации украинского общества

В статье раскрыто содержание ценностей образования будущих профессионалов начального обучения в контексте трансформации украинского общества, определены такие ценности образования, которые будут способствовать обеспечению возможности более полной самореализации каждой личности во всех сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: ценности, ценности образования, ценности образования будущих профессионалов начального обучения.

Кулешова В.В. Анализ сущности понятия “непрерывное педагогическое образование”

В статье проанализированы взгляды ученых на определение сущности непрерывного педагогического образования. Определены базовые принципы, которые в дальнейшем предложено установить как базовые для разработки системы непрерывного инженерно-педагогического образования. Выявлены требования, которых требует реализация принципа непрерывности. Установлено, что систему непрерывного образования целесообразно рассматривать с двух точек зрения – структурной и личностной, что должно быть учтено во время разработки системы непрерывного инженерно-педагогического образования преподавателей технических дисциплин.

Ключевые слова: образование, непрерывное педагогическое образование, принципы непрерывного педагогического образования, компетенции.

Куринна А.Ф. Вопросы лексической семантики в школьной практике: словоцентрический подход

В статье раскрыты пути словоцентрического подхода к вопросу лексической семантики в школьной практике.

Ключевые слова: лексика, семантика, школьная практика.

Левченко Я.Е. Анализ структурных компонентов направленности личности

В статье на основании анализа структурных компонентов рассмотрены вопросы классификации и типологизации направленности личности, определяющие связь с профессиональной направленностью личности будущего учителя.

Ключевые слова: влечение, потребность, мотив, желание, интерес, стремление, мировоззрение, идеал.

Лучанинова О.П. Воспитательная система вуза в условиях вхождения Украины в единое европейское образовательное пространство

В статье раскрывается актуальная проблема создания новой воспитательной системы вуза, переосмысления воспитательной функции высшей школы в условиях вхождения Украины в единое европейское образовательное пространство, определена сутность воспитательной системы, основные этапы становления и функционирования.

Ключевые слова: воспитательная система, структура воспитательной системы, функции воспитания, развитие, личность студента.

Лысак Н.О. Педагогическое взаимодействие в процессе профессиональной подготовки специалистов

В статье проанализирована суть понятия “педагогическое взаимодействие”.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, профессиональная подготовка, специалист.

Любченко О.В. Формирование профессионально-конфликтологических умений будущих экономистов средствами диалогично-дискуссионных технологий

В статье обоснована целесообразность диалогизации образовательного процесса в высшей школе, раскрыта сущность некоторых диалогично-дискуссионных технологий в процессе формирования профессионально-конфликтологических умений будущих экономистов.

Ключевые слова: профессионально-конфликтологические умения, диалогично-дискуссионные технологии.

Мальнева О.В. Структура и содержание профессионально-этической культуры будущего учителя

В статье на основе анализа научной литературы рассматривается сущность понятий “культура”, “профессиональная культура” и “профессионально-этическая культура педагога”; выделены компоненты профессионально-этической культуры учителя.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура, профессионально-этическая культура педагога.

Манохина И.В. К вопросу о структурных компонентах готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки

В статье рассмотрены и теоретически обоснованы критерии готовности социальных педагогов к работе с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки. Раскрыто содержание мотивационного, содержательного, операционного и рефлексивного компонентов готовности.

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональная готовность, компоненты готовности, критерии готовности.

Мариновская О.Я. Понятие "проектно-внедренческая деятельность": сущность, специфика, особенности полифункционирования

В статье раскрыта сущность, специфика и особенности полифункционирования понятия "проектно-внедренческая деятельность".

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование, проектно-внедренческая деятельность, инновационная деятельность.

Мартыненко И.И. Историография проблемы национального образования ученической молодежи в творческом наследии ученых и художников Слобожанщины XIX в.

Осуществлен ретроспективный анализ литературных источников по проблеме национального образования ученической молодежи в наследии творческой и научной интеллигенции Слобожанщины XIX в.

Ключевые слова: историография, национальное образование, ученическая молодежь.

Матвеева О.О. Проблема педагогической диагностики и ее отображение в образовательной практике древних цивилизаций

В статье рассмотрена проблема педагогической диагностики и раскрыто значение и особенности процедур педагогической диагностики в образовательной практике древних цивилизаций. Проанализированы способы текущего, рубежного и итогового контроля, формы и методы усвоения знаний и проверки их качества.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, древние цивилизации, формы и методы контроля над усвоением знаний.

Морохов Г.О. Психолого-педагогические аспекты формирования готовности будущих менеджеров организаций к профессиональной деятельности средствами мультимедиа

В статье исследуются психолого-педагогические особенности формирования готовности будущих менеджеров организаций к профессиональной деятельности средствами мультимедиа.

Ключевые слова: мультимедиа, метод мультимедиа-визуализации, профессиональная подготовка, менеджеры организаций.

Москалева Л.Ю. Изменение характеристик будущих учителей в период взросления

В статье раскрываются специфические изменения, которые обусловлены возрастными характеристиками будущих учителей в период взросления. Автор анализирует основные возрастные характеристики будущих учителей в контексте культурных, социальных, психофизиологических закономерностей развития личности, важные для построения учебно-воспитательного процесса в высших педагогических учреждениях.

Ключевые слова: воспитание, период взросления, будущие учителя.

Москаленко Е.И. Роль мотивации изучения профессионально ориентированного английского языка в безопасности полетов

В этой статье проведен краткий анализ авиапроисшествий, которые произошли по причине незнания или неправильного использования английского языка. Автор подчеркивает важность мотивации при изучении профессионально ориентированного английского языка как одного из факторов, влияющих на повышение безопасности полетов.

Ключевые слова: мотивация, мотивация учебной деяльности, мотив, потребность, безопасность полетов.

Мусаев К.Ф. Проблема способностей в психологии и педагогике учеников основной школы в внешкольной деятельности

Рассмотрены проблемы способностей в психологии и педагогике школьников основной школы во внешкольной деятельности. Определена классификация способностей учащихся и их диагностика, которая позволяет ученикам основной школы определить направления внешкольной деятельности.

Ключевые слова: проблема способностей в психологии и педагогике, классификация способностей, диагностика способностей, общие и специальные способности.

Николенко Л.Н. Принципы внеаудиторной работы, направленной на реализацию коммуникационного потенциала студенческого объединения

В статье проанализирована научно-педагогическая литература по организации внеаудиторной деятельности высших учебных заведений, определены основные принципы внеаудиторной работы, направленной на реализацию коммуникационного потенциала студенческого объединения.

Ключевые слова: коммуникационный потенциал, принцип, организация внеаудиторной деятельности, воспитание.

Повалий Л.В. Формирование гуманных родительско-детских отношений в семье: теоретико-методологический аспект

В статье рассматриваются концептуальные основы формирования гуманных взаимоотношений в семье, которые способствуют пониманию, реализации процесса формирования данных взаимоотношений между родителями и детьми, позволяют определить наличие и характер проблемных зон в семейном окружении ребенка.

Ключевые слова: семья, гуманные взаимоотношения, родители, дети, методологический концепт, теоретический концепт, технологический концепт.

Попик В.А. Модель повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в условиях инновационного развития Центра образования

В статье проанализирован опыт реализации модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в условиях инновационного развития Центра образования. Раскрыта структура и содержание каждого модуля. Выявлены основные механизмы реализации педагогических стимулов. На конкретных примерах показано подходы по созданию дифференцированных и индивидуализированных учебных программ с инвариантным и вариативным компонентами для разных групп педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагогов, инновационное развитие, модель, модуль, педагогические стимулы, дифференцированные и индивидуальные программы.

Приходченко К.И. Хилиазм как ведущее религиозное течение в творчестве писателей II–III веков

В статье раскрывается вопрос развития учения о хилиазме. Рассматриваются первые документальные сведения о нем. Акцент делается на взглядах Юстина, Иринея Лионского, Керинта, а также на интерпретации старозаветных эсхатологических пророчествах и новозаветном Апокалипсисе Иоанна.

Ключевые слова: религиозное течение хилиазм, богословские дискуссии, постулаты веры ранней Церкви.

Ревенко И.В. Структура готовности к художественно-эстетическому воспитанию подростков как составляющей профессиональной подготовки будущего учителя

В статье раскрыто содержание структурных компонентов готовности будущего учителя гуманитарного профиля к художественно-эстетическому воспитанию подростков.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, личностно-деятельностный подход, готовность, художественно-эстетическое воспитание.

Рябко И.В. Значения социально-профессиональных отношений как способа формирования моральных качеств государственного служащего

В статье проанализировано значение социального и профессионального общения в становлении нравственных качеств государственных служащих. Выделено основные функции и критерии этики профессионального общения.

Ключевые слова: профессиональное общение, государственная служба, мораль, этика.

Северинюк В.М. Обучение мудрости и мудрость обучения (актуальный Конфуций)

Исследовано педагогическое содержание учения древнекитайского философа Конфуция с точки зрения духовной и социальной ценности обучения, его гуманистического наполнения, а также в плане методики достижения положительного образовательного результата.

Ключевые слова: знание, учение, человек, благородный муж, гуманность.

Скирко А.З. Педагогически обоснованное образовательное пространство начальной школы как источник воспитания духовности младших школьников

В статье рассматривается проблема организации педагогически обоснованного образовательного пространства начальной школы. Определено, что одной из главных задач в обеспечении системного подхода к воспитанию духовности младших школьников является создание развивающей, психологически комфортной среды.

Ключевые слова: образовательное пространство, духовность, духовно-нравственное воспитание.

Скирко Р.Л. Экспериментальная модель формирования социальной компетентности будущих практических психологов в процессе профессиональной подготовки

В статье рассматривается экспериментальная модель формирования социальной компетентности будущих практических психологов в процессе профессиональной подготовки. Определены основные компоненты, разработана технология формирования социальной компетентности студентов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: социальная компетентность, профессиональная подготовка, технология формирования социальной компетентности.

Сошенко С.М., Пилипенко М.Н. Профессиональная направленность довузовской подготовки абитуриентов

Проблема несформированности профессиональной направленности абитуриентов решается обеспечением профессиональной направленности довузовской подготовки – введение в учебный процесс профессиональной составляющей и профессионально ориентированных дисциплин с целью формирования и корректировки профессионального самоопределения (повышение уровня информированности абитуриентов, расширение профессионального опыта, формирование мотивов выбора, помощь в процессе самоопределения, подготовка к внешнему независимому оцениванию качества образования и поступления в вуз для реализации планов получения профессии).

Ключевые слова: абитуриенты, профессиональное самоопределение, профессиональная направленность образовательной деятельности, довузовская подготовка.

Степанюк Е.И. Экспериментальная проверка сформированности исследовательских умений будущих учителей начальной школы средствами проектной деятельности

В статье рассмотрено содержание экспериментальной проверки сформированности исследовательских умений будущих учителей начальной школы средствами проектной деятельности.

Ключевые слова: исследовательские умения, проектная деятельность, экспериментальная проверка, формирующий эксперимент.

Сущенко А.В. Развитие педагогической творчества будущих учителей физического воспитания в ходе педагогической практики

В статье рассмотрены потенциальные возможности педагогической практики в контексте активизации самостоятельно-творческой работы будущих учителей физического воспитания. Представлены некоторые идеальные параметры педагогической практики будущих учителей физического воспитания и прикладные творческие задания, стимулирующие студентов к активной творческой работе, развивающие творческую активность, профессиональную направленность и личную заинтересованность.

Ключевые слова: будущий учитель физического воспитания, педагогическая практика, творчество, активизация, задачи, саморазвитие, самосовершенствование, самореализация.

Сущенко Л.А. Этапы становления и развития науки как феномена культуры

В статье рассмотрены этапы становления и развития науки как феномена культуры на основе обобщения историко-философских условий.

Ключевые слова: наука, культура, развитие науки, эволюция науки.

Тимощук А.В. Феномен среды и его влияние на развитие личности

В статье раскрыта сущность основных подходов к определению и пониманию понятия “среда”, исследованы особенности влияния среды на развитие личности, определены задачи образовательных заведений в направлении проектирования среды.

Ключевые слова: среда, средовые воздействия, развитие личности.

Токарева А.В. Электронный дискурс как один из аспектов преподавания иностранных языков в вузах

В статье сделана попытка обосновать необходимость преподавания электронного дискурса в рамках изучения иностранных языков, в частности английского. Даны определения понятиям “дискурс” и “электронный дискурс”, приведены некоторые языковые особенности электронного дискурса.

Ключевые слова: дискурс, электронный дискурс, компьютерно-опосредованная коммуникация, преподавание иностранных языков.

Трубникова Ю.А. Об особенностях языковой подготовки иностранных студентов на подготовительном этапе языкового обучения

В статье рассматриваются особенности языковой подготовки студентов-иностранцев на подготовительном этапе языкового обучения. На основе теоретического анализа научных работ определены основные задачи языкового образования иностранного студента на подготовительном отделении, важнейшие элементы презентации лексического материала на начальном этапе обучения с использованием потенциала непосредственного пребывания студентов в языковой среде и обосновано ключевую роль аудирования в преподавании украинского или русского языка как иностранного.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, иноязычная среда, начальный этап языковой подготовки, культурно-национальная среда.

Учитель И.Б. Использование мультимедийных средств обучения как условие формирования педагогического мастерства

В статье анализируются возможности мультимедийных средств обучения для формирования педагогического мастерства будущего педагога профессионального обучения. Обоснована целесообразность использования материалов образовательных порталов, участия студентов в педагогических форумах, семинарах, образовательных Интернет-проектах для организации самостоятельной работы студента как условия формирования педагогического мастерства будущего педагога профессионального обучения.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, мультимедийные средства обучения.

Фадеева Т.Ю. Актуальность проблемы морально-духовного воспитания

В статье исследуются вопросы морально-духовного воспитания детей. Рассматривается проблема формирования универсальных ценностей в современных условиях.

Представлены рекомендации по успешному формированию ценностей в воспитательном процессе.

Ключевые слова: ценности, общечеловеческие ценности, моральное воспитание, дух.

Фаст О.Л. Практический аспект формирования педагогической самоэффективности будущих учителей начальных классов посредством научно-исследовательской деятельности

Статью посвящено анализу практического аспекта формирования педагогической самоэффективности будущих учителей начальных классов средствами научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: педагогическая самоэффективность учителя начальных классов, научно-исследовательская работа, студенческое научное общество.

Фоменко Н.А. Методология разработки содержания образования в сфере туризма

В статье обоснованы принципы разработки содержания образования в сфере туризма.

Ключевые слова: туризм, туристическое образование, стандарты по профессиональному образованию.

Фунтикова О.А. Взаимосвязь развития и обучения ребенка

В статье раскрыто развитие ребёнка, во время которого формируются знания об окружающем мире, увеличивается фонд знаний. Каждая новая ступень развития ребёнка имеет внутренние и внешние причины и противоречия. Взрослый способствует эффективности усвоения знаний. Он отбирает группу методов и дидактических средств, которые учитывают взаимодействие развития, дозревания и обучения ребёнка.

Ключевые слова: обучение, ребёнок, теории развития ребёнка, соотношение развития и обучения.

Хаустова Е.В. Технология интегративного арт-педагогического воздействия на духовный потенциал учителя

В статье рассматривается концептуальная основа, содержательные и процессуальные характеристики технологии интегративного влияния на духовный потенциал учителя в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: арт-педагогика, ценности, духовный потенциал учителя.

Хромова О.Л. Актуализация проблемы педагогической подготовки родителей к профессиональному самоопределению старшеклассников

В статье с точки зрения современной науки освещается актуальная проблема педагогической подготовки родителей к профессиональному самоопределению старшеклассников, требующая теоретического и практического решения.

Ключевые слова: семья, педагогическая подготовка родителей, профессиональное самоопределение старшеклассников.

Черепехина О.А. Технология психологического сопровождения формирования профессионализма будущих психологов в вузах

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в вузе, направленной на формирование у них профессионализма. Обосновывается необходимость разработки и внедрения специальной технологии психологического сопровождения формирования профессионализма у будущих психологов.

Ключевые слова: формирование профессионализма, технология психологического сопровождения, профессиональная подготовка психологов в вузе, профессионализм, психолог.

Шаповал О.А. Интерес как педагогическая проблема

В статье на основе ретроспективного анализа философской, психологической и педагогической литературы рассмотрена сущность интереса личности, раскрыты вопросы взаимосвязи между интересами, мотивами деятельности и направленностью личности.

Ключевые слова: интерес, мотивы деятельности, познавательный интерес, направленность личности.

Шокотко Т.В., Тесленко О.А. Место ребенка в педагогической системе Марии Монтессори

В статье рассматриваются педагогические взгляды М. Монтессори. Описываются принципы и методы ее системы, раскрывается роль педагогического наследия М. Монтессори в педагогическом процессе.

Ключевые слова: педагогика, Монтессори-педагогика, дети, свобода и дисциплина.

Ядранская Е.В. Аспекты трудового воспитания детей-сирот

В статье освещена проблема трудового воспитания и профессиональной ориентации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Предложен путь решения этой проблемы, а именно учреждение экономически обоснованных практик самообслуживания на этапе воспитания детей в интернатных учреждениях.

Ключевые слова: дети-сироты и дети, лишенные родительской опеки, трудовое воспитание, профессиональная ориентация.

Якимива О.О. Воспитание милосердия при подготовке специалистов в медицинском колледже

В статье рассмотрена сущность воспитания милосердия будущих специалистов медицинского профиля, приведено определение милосердия.

Ключевые слова: милосердие, медицинское образование, специалист медицинского профиля.

Яременко Н.В. Типы частных учебных заведений в современной Великобритании

В статье определены критерии, на основе которых классифицировано частные учебные заведения, которые действуют в современной Великобритании. Кратко проанализированы особенности каждого из выделенных типов.

Ключевые слова: типы, частные учебные заведения, Великобритания.

Яценко О.Н. Значение принципов христианской этики хозяйствования и управления в подготовке будущих менеджеров

На фоне социальной нестабильности, политических и экономических кризисов наблюдается процесс актуализации и обращения общества к религии и религиозным ценностям. Возникает необходимость исследовать принципы христианской этики хозяйствования и управления и обосновать возможность использования их в современной системе подготовки будущих менеджеров.

Ключевые слова: будущий менеджер, христианские принципы хозяйствования, православная культура, национальные традиции, рынок, специалист, бизнес, прибыль.

ANNOTATION

Alekseeva G. Forming the operational and technological component of future social teachers to use computer technology in professional activities

The article is subject to review exercises to ensure the formation of operational and technological component of future social teachers to use computer technology in professional activities.

Key words: information resources, Internet, chat, teleconference, web-page.

Barylo A. Education of sensitiveness for the children of midchildhood as a scientific problem

An upbringing of junior schoolchildren's sensitivity is illuminated actual scientific problem; the elaborated content given concept.

Key words: sensitivity, empathy, action-sensitivity, junior schoolchildren.

Bocharova O. A role of teacher is in studies and education of the gifted personality

Basing on the researches of the Ukrainian and foreign scientists the peculiarities and professional skills of the gifted pupil teacher and the typology of the teachers by Bloom are described, and the sense of the terms "master teacher" and "mentor teacher" is covered.

Key words: "master teacher", "mentor teacher", pupil, abilities, endowments.

Bondar O. Perspective ways of forming of informative culture of future managers of organizations are in education on receipt to the diploma

It covers the results of development of information culture organizations in the future managers of postgraduate education. Defined perspective directions of improvement of the educational process of future managers of organizations in advanced training in terms of increasing their level of information culture.

Key words: information culture, managers of organizations, Continuing Education.

Burenko M. Essence of concept "professional competence of future coach-teacher"

Discussed issues of forming professional competence workers in the sector of physical education and sport. Clarified the substantive content of the terms "competence" and "professional competence of the coach-teacher".

Key words: competence, competence, professional competence.

Cherepehina O. Technology of psychological accompaniment of forming of professionalism of future psychologists in higher school

The questions of professional preparation of psychologists in Institute of higher, directed on forming for them of professionalism are examined in the article. The necessity of development and introduction of the special technology of psychological accompaniment of forming of professionalism is grounded for future psychologists.

Key words: forming of professionalism, technology of psychological accompaniment, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism, psychologist.

Cot O. The anthropological ideas of K. Ushinskyi

The article characterized with the anthropological ideas by anthropology of K. Ushinskyi which is learning man in all forms of life activity. It found out that the purpose of education is the harmonization of the material and moral components of child's life according to anthropological ideas of K. Ushinskyi.

Key words: K. Ushinskyi, anthropology, the purpose of education, education.

Dyachenko M. The creative personality of the future journalist as a socio-pedagogical phenomenon

The article makes an attempt to reveal the essence of concepts "creativity", "journalistic creativity", "creative person", "creative personality of journalist", the scientific views on the problem of formation of the creative personality of the future journalist; outlined the social role of the journalist in modern society.

Key words: journalist, journalistic creativity, self-realization, a creative person, creative approach, creativity.

Fadeeva T. Actuality of problem morally spiritual education

The article deals with formation of moral-spiritual education of our children. The problem of the formation of universal values in the modern conditions is examined. The recommendations for the successful process of values education are represented.

Key words: values, human values, moral education, spirit.

Fast O. Practical aspect of future teachers' pedagogical self-efficacy forming process by means of scientific-and-exploring work

This article deals with the practical aspects of future teachers' pedagogical self-efficacy forming process by means of scientific-and-exploring work.

Key words: pedagogical self-efficacy of a primary school teacher, scientific-and-exploring work, students' scientific society.

Fomenko N. Methodology of development of maintenance of education in the field of tourism

In the article principles of development of maintenance of education are grounded in the field of tourism.

Key words: tourism, tourist education, standards on trade education.

Funtikova O. The relationship of the child development and learning

The child develops and its development is the result of knowledge about the world. Child development is internal and external causes and controversies. Adult helps the child learn more about the world. Methods and means of teaching influence the stock of knowledge of the childand its development.

Key words: education, child, and the theory of child development, relationship development and training.

Glazkova I. Future teachers' barrier competence as the purpose of their vocational training

In this article the author proves the necessity of the barrier competence formation in future teachers. The barrier competence of a future teacher is defined as an integrated personal formation which displays his theoretical and practical readiness for activity on barriers prevention and overcoming in professional work.

Key words: barrier, competence, vocational training.

Glukhova O. The formation of professional and educational status of students of higher educational institutions

The article analyzes the psychological and pedagogical research on the formation of professional and educational status of professionals.

Key words: vocational and educational status, a student of higher education.

Ignatyuk O. Creative self-development of the teacher as the factor of professional development

The article is devoted to a problem of person-professional development and perfection of the person teacher. The various approaches to consideration of a pedagogical category "creative self-development of the teacher" and addresses attention on criteria efficiency of this process are analyzed.

Key words: efficiency, the person, person -professional potential, teacher, professionalism, creative self-development, self-perfection.

Kabak Yu. Reformation of Higher Civil Engineering education in independent Ukraine

The article deals with the process of Higher Civil Engineering education reformation in the 1990-th in Ukraine. Characterized are the conceptions of the national system of Higher education.

Key words: conception, reformation, Civil Engineering education.

Kapchenko O. Planning organizationally pedagogical to activity in modern profesiyno-tekhnichnikh educational establishments

In the article the state of planning is analysed organizationally pedagogical to activity in modern profesiyno-tekhnichnikh educational establishments.

Key words: planning, organizationally pedagogical activity, profesiyno-tekhnichniy educational establishment.

Karalkina K. Model for the formation of professional ethical qualities of the FIR in the education of future physicians Space University

In the article the author's model of professional and ethical qualities of future doctors in the educational space of the university.

Key words: model, professional and ethical qualities, educational space.

Khaustova E. Integrative technology art-pedagogical influence on the spiritual potential of the teacher

The conceptual base, sense and processional characteristics of technology of integrative art-pedagogic influence on teacher's spiritual potential in the system of the post-graduate pedagogical education are examined in the article.

Key words: art-pedagogic, values, teacher's spiritual potential.

Khromova O. Actualization of problem of pedagogical preparation of parents in relation to professional self-determination of senior pupils

The issue of the day of the pedagogical preparing of parents for the professional self-determination of senior pupils in the view of modern science that requires theoretical and practical decision is the subject of the article.

Key words: family, pedagogical preparing of parents, professional self-determination of senior pupils.

Kopytkov D. Formation of professional competence of the future engineers for organization of transportations and motor transport management

Various approaches to define the professional competence have been analyzed. The term "professional competence", its components and formation criteria for the motor transport transportation and management engineer have been defined.

Key words: competence approach, professional competence, competence components, formation criteria.

Korogod N., Kovalchuk D. Methods, instruments and mechanism of management of educational technologies of institute of higher a transfer

The principes, methods and instruments of the management of educational technologies transfer system are considered. The project of the mechanism of this management is proposed.

Key words: principes of the management of educational technologies transfer system, methods and instruments of the management of educational technologies transfer system, the mechanism of the management of educational technologies transfer system.

Korotkova L. The analysis of the results of research and experimental work which was held during the scientific research on the establishment of professional standards of sewing profile on competence approach

The article deals with the results of research-experimental work which are held to test the effectiveness on the use of professional standards for training skilled workers of sewing profile (for example profession "Tailor"); the article regards the conclusion about the necessity for practical significance of the author's methodical- educational complex to implement professional training of future tailors.

Key words: professional standards, modular – competence approach, integrated module, methodical-educational complex, credit-rating system evaluation.

Kovalenko O. The theoretical fundamentals of class integration for teaching of academically gifted primary school pupils

The theoretical fundamentals of class integration for teaching of academically gifted primary school pupils have been considered in the article. The organizational and pedagogical conditions of monitoring of senior preschool and primary school age children's academic giftedness have been defined.

Key words: giftedness, academic giftedness, academic giftedness identification.

Kramarenko A. Content of values of education of the future professionals of prime school in a context of transformation the Ukrainian society

This article considered the problem of content of values of formation of the future professionals of elementary education in a context of transformation of the Ukrainian society, such values of formation are certain, which will assist a possibility of fuller self-realization of each person in all areas of ability to live.

Key words: values, education values, education value of the future professionals of prime school.

Kravchenko E. The essence of concept "legal culture"

In the article on the basis of the analysis of the scientific literature the essence of legal culture from positions activity, social and economic, values, sociological, structurally functional is considered by the approach.

Key words: legal culture, legal consciousness, legal behavior.

Kuleshova V. Analysis of essence of concept continuous pedagogical education

The analysis of looks of scientists is carried out to determination of essence of continuous pedagogical education. Base principles are certain, which in future it is suggested to set as basic for development systems of continuous engineer-pedagogical education. Requirements which are required by realization of principle are educed. It is educed, that the system of continuous education it is expedient to examine from two points of view – structural and personality, that it must be taken into account for development of the system of continuous engineer-pedagogical education of teachers of technical disciplines.

Key words: education, continuous pedagogical education, principles of continuous pedagogical education, competenses.

Kurinna A. Question of lexical semantics in school practice: slovocentrichniy approach

In the article the ways of slovocentrichnogo illumination of question of lexical semantics are exposed in school practice.

Key words: vocabulary, semantics, school practice.

Levchenko Ya. Analysis of structural components of orientation of personality

The ways of the different classifications and typifications of person's trend based on the analysis of the structural components which are connected with future teacher's professional trend are analyzed.

Key words: inclination, necessity, motive, desire, interest, tendency, world outlook, ideal.

Luchaninova O. The Educate system institute of higher in the conditions of included of Ukraini in single European educational space

The article reveals the urgent problem of creating a new educational system of the university, rethinking the educational function of higher education in Ukraine's joining the common European educational space, explains the purpose of the educational system, its structure and main stages of formation and functioning.

Key words: educational system, the structure of the educational system, functions of education, development, personality of the student.

Lysak N. Pedagogical co-operation in the process of professional preparation of specialists

In the article essence of concept "Pedagogical co-operation" is analysed.

Key words: pedagogical co-operation, professional preparation, specialist.

Lyubchenko O. Forming of professionally-disputing abilities of future economists by means of dialogic-debatable technologies

The expediency of dialogue way of educational process at higher school has been grounded; the essence of some dialogic- debatable technologies of learning in the process of forming of professionally-disputing abilities of future economists has been reflected in the article.

Key words: professionally-disputing abilities, dialogic-debatable technologies.

Malneva O. The structure and the maintenance of is professional-ethical culture of the future teacher

In the article on the basis of the analysis of the scientific literature the essence of concepts “culture”, “professional culture” and “professionally-ethical culture of the teacher” is considered, components of is professional-ethical culture of the teacher are allocated.

Key words: culture, professional culture, is professional-ethical culture of the teacher.

Manokhina I. To the problem about structural components of preparedness of social teachers for dealing with children-orphans and children deprived of parents care

The article deals with the structural and theoretical criterions of future social teachers preparedness for dealing with children-orphans and children deprived of parents care. The meaning of motivative, essenciative, operative and reflective components of preparations were analyzed.

Key words:social teacher, professional preparedness, components of preparedness, criterions of preparedness.

Marynovska O. The investigation of the main point, the specific character, the peculiarities of the polyfunctioning of the meaning “project-implementing activity”

The article deals with the problem of the investigation of the main point, the specific character, the peculiarities of the polyfunctioning of the meaning “project-implementing activity”.

Key words: in-service teacher training education, project-implementing activity, innovation activity.

Matveeva O. Problem of the pedagogical diagnostics and it’s reflection in educational practical person ancient

In article is considered problem of the pedagogical diagnostics and is revealled importance and particularities of the procedures of the pedagogical diagnostics in educational practical person ancient civilization. The analysed ways current, рубежного and total checking, the forms and methods of the assimilation of the knowledges and check their quality.

Key words: pedagogical diagnostics, ancient civilizations, the forms and methods of the checking the assimilation of the knowledges.

Morohov G. Psychological and pedagogical aspects of the formation of future managers of organizations to the profession by means of multimedia

The article deals with psychological and pedagogical features of the formation of future managers of organizations to the profession by means of multimedia.

Key words: multimedia, the method of multimedia visualization, training, managers of organizations.

Moskalenko E. The role of motivation of studying professional English language in safety of flights

This article analyzes aviation accidents and incidents in the aspect of improper use of English language. The author emphasizes the importance of motivation during professional English language training as one of the factors influencing safety of flights.

Key words: motivation, motivation of learning activity, motive, need, safety of flights.

Moskaleva L. Change of descriptions of future teachers in the period of maturing

The article specific changes due to age-related characteristics of future teachers in the period of adolescence. The author analyzes the main characteristics of the age of future teachers

in the context of cultural, social, psycho-physiological patterns of personality development that are important for building the educational process in higher educational institutions.

Key words: education, values, future teachers, future educators.

Martynenko I. Historiography of problem of national of student's young people in the legacy of scientists and artists of Slobozhanshchina XIX ages

The retrospective analysis of literary sources on the problem of national of student's young people in the legacy of creative and scientific intelligentsia of Slobozhanshchina, is carried out XIX ages.

Key words: historiography, national education, student's young people.

Musaev K. Problem of capabilities in psychology and pedagogics of students of basic school in out-of-school activity

The problem of skills in psychology and pedagogy of primary school students in extracurricular activities. Defined classification capabilities of students and their diagnosis, which allows students to identify areas of primary school extracurricular activities.

Key words: the issue of skills in psychology and pedagogy, classification skills, diagnostic skills, general and special abilities.

Nikolenko L. Principles of extracurricular work, directed on realization of communication potential of student association

In the article scientific-pedagogical literature is analysed on organization of extracurricular activity of higher educational establishments, basic principles of extracurricular work, directed on realization of communication potential of student association are certain.

Key words: of communication potential, principle, organization of extracurricular activity, education.

Popik V. Model to develop the professional competence of teachers in terms of innovative development of the Centre of Education

In this article there is an analysis of the experience got through realization of the model of teachers' professional competence improvement in the terms of innovational development of the Educational Center. The author also reveals the structure and the contents of the every educational module. All the main mechanisms of pedagogical stimuli's realization are figured out in this issue. The author uses concrete examples to demonstrate the approaches aimed to make up differentiated and individualized educational programs with invariant and variable components for different groups of teachers.

Key words: professional teachers' competence, innovational development, model, module, pedagogical stimuli, differentiated and individualized programs.

Povaliy L. Formation of humane parent-child relationships in the family: theoretical and methodological aspects

The conceptual basis of forming of humanistic relationship in family that contributes to understanding, realization of process of forming of such relations between parents and children, allows to clear up the nature and character of problematical zones in family surroundings of child.

Key words: family, humanistic relationship, parents, children, methodological concept, theoretical concept, technological concept.

Prihodchenko K. Chiliasm as leading religious flow is in creation of writers of II–III of ages

The article raises the question of the thinking chiliasm. Considered the first documentary evidence about him. Emphasis is placed on the views of Justin, Irenaeus, Kerinta, as well as on the interpretation of backwardness of the eschatological prophecies of the New Testament and the Apocalypse of John.

Key words: Religious movement chiliasm, theological debate, the postulates of the faith of the early Church.

Revenko I. The structure of readiness to artistic and aesthetic education of teenagers as a part of professional education of future teacher

The article represents contents of structural components of the future humanities teachers' readiness to artistic and aesthetic education of teenagers.

Key words: professional education, personality-activity approach, readiness, artistic and aesthetic education.

Ryabko I. Values are socialprofessional relations as mean of forming of moral qualities of civil servant

In the article analyses the significance of social and professional interaction in formation of civil servant's moral qualities is analyzed. Basic functions and criteria of professional communication ethics are allocated.

Key words: professional communication, public service, morality, ethics.

Severinyuk V. Learning and wisdom wisdom education (actual Confucius)

Studied the teachings of the ancient Chinese pedagogical content philo-sofa Confucius in terms of spiritual and social values of education, its humanistic content and methodology in terms of achievement of positive learning outcomes.

Key words: knowledge, teaching, man, noble man and humanity.

Shapoval E. Interest as a pedagogical problem

In the article on the basis of the retrospective analysis philosophical, psychological and pedagogical literature the essence of interest of the person is considered, interrelation questions between interests, motives of activity and an orientation of the person are opened.

Key words: interest, motives of activity, informative interest, an orientation of the person.

Shokotko T., Teslenko O. Child' place in educational system of Maria Montessori

The pedagogical beliefs of Maria Montessori are highlighted in the article, the pedagogical principles and methods of her system are described. The role of her pedagogical system in the pedagogical process is shown.

Key words: pedagogic, Montessori's pedagogic, discipline, children, freedom.

Skyrko A. Pedagogical expedient educational environment of initial school as source of education of spirituality of junior schoolboy

The problem of organization pedagogical of expedient educational environment of initial school is considered in the article. Certainly, that one of main tasks in providing of approach of the systems there is creation of developing, psychologically comfort, environment to education of spirituality of junior schoolboys.

Key words: educational environment, spirituality, spiritually moral education.

Skyrko R. An experimental model of forming of social competence of future practical psychologists is in the process of professional preparation

There is about the experimental model of forming of social competence of future practical psychologists in the process of professional preparation in the article. Basic components are certain, developed technology of forming of social competence of students in higher educational establishment.

Key words: social competence, professional preparation, the technology of forming of social competence.

Soshenko S., Pilipenko M. Professional orientation pre-university training of entrants

The problem a professional orientation of entrants dares maintenance of a professional orientation pre-university training is introduction in educational process of a professional component and professionally focused disciplines for the purpose of formation and updating of professional self-determination (increase of level of knowledge of entrants, expansions of professional experience, formation of motives of a choice, the help in the course of self-determination, preparation to external independent determined qualities of formation and receipt in high school for realization of plans of reception of a trade).

Key words: entrants, professional self-determination, a professional orientation of educational activity, pre-university training.

Stepanyuk K. Experimental verification of validity of the developed conceptual positions of forming future primary teacher research skills of design activity

Conducting experimental verification of validity of the developed conceptual positions of forming future primary teacher research skills of design activity is considered in the article.

Key words: research skills, design activity, experimental verification, forming experiment.

Sushchenko A. Development of teaching arts teachers of physical education during the teaching practice

The article considers the potential of teaching practice in the context of enhancing self-creative work of the future teachers of physical education. Presents some ideal settings pedagogical practices of future teachers of physical education and applied creative assignments that encourage students to active creative work, develop creativity, professional orientation and personal interest.

Key words: future teacher of physical education, teaching, practice, creation, activation, goals, self-development, self improvement, self-actualization.

Sushchenko L. Stages of becoming and development of science as the phenomenon of culture

In the article the stages of becoming and development of science are considered as the phenomenon of culture on the basis of generalization of historical and philosophical terms.

Key words: science, culture, development of science, evolyutsiya science.

Timoshchuk A. The Phenomenon of the Environment and its Impact on Personality Development

The essense of the main approaches to understanding the concept of “environment” is analysed in the article, the features of environmental impact on personality development are analysed, the tasks of educational institutions in the direction of the design environment are determined.

Key words: environment, environmental impact, development of personality.

Tokarieva A. Electronic discourse as one of the aspects in teaching Foreign Languages in tertiary institutions

An attempt is made to prove the necessity to introduce electronic discourse into Foreign Languages Teaching curriculum, particularly in EFL. The notions “discourse” and “electronic discourse” are defined. Some linguistic peculiarities of the electronic discourse are presented.

Key words: discourse, electronic discourse, computer-mediated communication, Foreign Languages Teaching.

Trubnikova Y. As for the peculiarities of language training foreign students at the preparatory stage of language learning

The article examines the features of language training for students – foreigners at the preparatory stage of language learning. Based on theoretical analysis of scientific papers identified the main task of foreign language education student at the preparatory department, most important elements of the presentation of lexical material in the initial stage of training using the potential of students in the immediate linguistic environment and proved a key role in teaching listening Ukrainian or Russian as a foreign language.

Key words: teaching foreign students, foreign-language environment, the initial phase of language training, cultural-national environment.

Uchitel I. Using multimedia means of learning as condition of forming the pedagogical skills

In the article are analysed the opportunities of multimedia means of education of the future pedagogue of the professional learning. Author comes to conclusion about reasonability of using the materials of educational portals, students’ to take part in pedagogical forums,

seminars, educational Internet-projects for organisation of the student's self-work as condition of forming the pedagogical mastery of the future pedagogue of professional learning.

Key words: pedagogical skills, multimedia means of learning.

Vasylenko M. Professional preparation of future lawyers is to the grant of consultative help

In the article a role and features of consultative activity is exposed in professional work of lawyers. Maintenance of professional preparation of future lawyers is analysed to consultative activity. The prospects of research of pedagogical problem of professional preparation of future lawyers are described to consultative activity.

Key words: consultative activity, legal advice, professional work of lawyers, maintenance of professional preparation of future.

Vorobiova T. For the implementation of positions in the context learning while professional training of future medical workers

The article revealed the features of the implementation of positions in the context learning while professional training of future medical workers.

Key words: context learning, professionally directed information, activity character of the studying process.

Yacenko O. The importance of the Christian ethics principles related to economic activity and management in the process of training of future managers

Taking into account social instability, political and economic crises, the process of update and turning the society to religion and religious values is being observed now. There comes the necessity of analyzing the principles of Christian ethics of management and direction and to prove the possibility of using them in the modern system of future managers training.

Key words: future manager, Christian principles related to economic activity, Orthodox culture, national traditions, market, professional, business, profit.

Yadranskaya E. Aspects of the labor education of orphans

The article highlighted the problem of labor education, vocational guidance and orphans and children deprived of parental care. The proposed solution to this problem lies in setting up economically sound practices at the stage of self-education of children in orphanages.

Key words: orphans and children deprived of parental care, employment training, vocational guidance.

Yakimiva O. Education of mercy at preparation of specialists in a medical college

In the article is considered essence of education of mercy of future specialists of medical type, determination of mercy is resulted.

Key words: mercy, medical education, specialists of medical type.

Yaremenko N. Types of private educational establishments in modern Great Britain

The article deals with Britain private educational institution criteria and their classification. The peculiarities of each type have bean briefly analyzed.

Key words: types, private educational institution, Great Britain.

Zakharina E. Preparation of professionally competent future teachers of physical culture to the extra-curricular recreational and educational activities

The article stated that the issues of preparing professionally competent future teachers of physical training aimed at developing students' abilities to systemic vision of the reality of teaching in physical education and sport, to the integration of domestic, foreign, historical and contemporary innovative sports and fitness experience to implement the extra-curricular recreational and educational work.

Key words: training, professionally competent future teachers of physical culture, extra-curricular recreational and educational activities.

Zascaleta C. Ways of development of professional preparation of specialists of agrarian industry are in the EU countries

The article deals with the problem of developing of system of vocational training of specialists for agrarian brunch of economy in the EU countries. It is determined its basic ways and trends. Determining trends of vocational training of specialists for agrarian brunch the author is examining social and economical grounds of its developing.

Key words: vocational training, comparative analysis, common trends.

Zavorotna Y. Innovation management of general education institution

In the article attention is concentrated on professional readiness of manager of education institution for innovation changes in the system of management which depends on innovation potential of education institution, the level of innovation culture, basic changers in the plot, forms and methods of teaching and education, in the management of institution, in the change from the functional regime into the regime of development.

Key words: innovations, a management, a professional readiness, the system of management, an innovation potential, pedagogical innovations.

Zhmurkova I. Role and place of psychological and pedagogical training of engineers of chemists of technical higher educational institutions

The role and the place of psychological and pedagogical training in chemical engineering are analyzed in the article. Methods and ways of presenting psychological and pedagogical knowledge to enhance the professional status of psychological and pedagogical skills in teaching special subjects, directing the professional orientation of students to measure the psychological and pedagogical quality of their educations at the university are discussed.

Key words: a condition of psychology-pedagogical preparation, readiness for professional self-improvement, quality and criteria of efficiency of preparation on a specialty of engineers-chemists.

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 19 (72)

Виходить 4 рази на рік

Редактори: А.О. Бессараб, Г.І. Гутман
Технічний редактор А.А. Ільєнкова
Коректор О.В. Лобода

Підписано до друку 12.12.2011.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 27,77. Обл.-вид. арк. 34,17. Тираж 500 пр. Зам. № 08-11Ж.

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.