КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 24 (77)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2012

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, 2012. – Вип. 24 (77). – 500 с.

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

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

Голова редакційної ради:
доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:
доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:
доктор 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
29 лютого 2012 р. протокол № 6.

© Класичний приватний університет, 2012
© Колектив авторів, 2012

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 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторських аркушів українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація (до 100 слів) і ключові слова (3–10 слів) українською, російською та англійською мовами, постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури 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

Л.І. Біла
ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ НАРОДНОЇ ШКОЛИ
НА ПОЛТАВЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX ст.)..... 9

І.А. Заболотна
ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ НАРОДНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ
В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX ст..... 15

М.В. Міщук
ВИХОВАННЯ ЦНОТЛИВОСТІ З ПОЗИЦІЇ
ХРИСТИЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО 22

Н.А. Павинська
СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ СТАТУС СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX ст.) 27

К.І. Приходченко, Г.В. Горпинченко
ВПЛИВ СПАДЩИНИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО
Й А.С. МАКАРЕНКА НА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ 33

Д.О. Ревіна
ПРОБЛЕМА ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ
В СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ XIX–XX ст. 40

О.І. Скриль
РОЗКРИТТЯ ІДЕЇ МИЛОСЕРДЯ У СПАДЩИНІ СЕНЕКИ 45

О.А. Циган
АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ
В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА 50

Ю.Ф. Шарун
АНАЛІЗ ІДЕЙ МИСЛИТЕЛІВ МИНУЛОГО
ПРО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ..... 55

В.Л. Ялліна
ОРГАНІЗАЦІЯ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ У 20-х рр. XX ст. 60

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

О.В. Артеменко
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА 66

О.О. Барліт, А.Ю. Барліт
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ БУЛІНГУ
ЯК ОДНА З ГОЛОВНИХ ПРОБЛЕМ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ І МОЛОДІ..... 73

О.І. Башкір
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ..... 77

О.О. Беззубкіна
НАУКОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАЦІ..... 81

О.В. Білостоцька
ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 88

Д.О. Борисенко
ДЕРЖАВНА ПІДТРИМКА СПОРТИВНО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КИТАЇ 94
Н.А. Василенко
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ
В УМОВАХ ПОШИРЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ОНЛАЙН-ІГОР 102
Т.В. Воробйова
МОЖЛИВОСТІ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ 108
О.М. Горшеньова
ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТУРЕЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ 114
Л.О. Гринь
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО ГОЛОСУ
МАЙБУТНЬОГО АКТОРА 118
Т.О. Дмитренко, К.О. Яресько
ІНТЕРВАЛЬНИЙ ПІДХІД У ПІЗНАННІ АБСТРАКТНИХ ОБ'ЄКТІВ
З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 126
С.О. Доценко
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ
У СИТУАЦІЯХ РИЗИКУ 132
Н.В. Жаркова
ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНИХ І КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ 138
К.Ю. Камінська
АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНОГО НАПРЯМУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 145
К.В. Каралкіна
ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ, МОРАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ ТА НОРМ 150
О.О. Коваленко
ДЕФІНІЦІЯ "САМОСТІЙНІСТЬ" ЯК ПСИХОЛОГІЧНА
ТА ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ 155
К.С. Коваль
ПОНЯТТЯ "ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА" ТА ЇЇ ФУНКЦІЇ 160
О.Б. Кравченко
ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 164
А.М. Крамаренко
ФОРМУВАННЯ СОЦІОПРИРОДНИХ ЦІННОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 169
А.Ф. Куринная
ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА СЛОВА
В ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА 181
І.С. Лапшина
НАУКОВІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ
ІНКЛЮЗИВНИМ ОСВІТНІМ ПРОСТОРОМ 189
Н.В. Ліфарєва
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ 195
Е.М. Луговська
ПОНЯТТЯ "КОМПЕТЕНЦІЯ" І "КОМПЕТЕНТНІСТЬ"
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ 201

Н.В. Маковецька
ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
У СФЕРІ ОСВІТНЬО-ОЗДОРОВЛЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 210

О.П. Максимова
ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ
ДО АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРОБЛЕМНИЙ АНАЛІЗ 217

О.В. Мальнєва
КОМПОНЕНТИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 222

О.О. Матвєєва
ДЕЯКІ АСПЕКТИ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ..... 228

Т.І. Науменко
ІТ У РОБОТІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПІД ЧАС АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ..... 236

Л.Є. Перетяга
АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ ТЕАТРАЛЬНИХ ШКІЛ
З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВНОГО ДИХАННЯ ТА ГОЛОСУ 243

О.О. Самсонова
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ
ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ”
У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 251

А.В. Сущенко
ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ
ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 257

І.І. Черемісова
ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ 265

І.С. Чорновіл
ОСОБЛИВОСТІ ПОМИЛОК СПІЛКУВАННЯ
В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... 270

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

О.А. Жерновникова
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ДО ВИВЧЕННЯ ТРИГОНОМЕТРИЧНИХ ФУНКЦІЙ
У ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ КЛАСАХ..... 277

М.Е. Пісоцька
ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ
З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ..... 283

М.В. Пономаренко
СУЧАСНІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІ ТЕХНОЛОГІЇ
В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... 287

Т.Т. Ротерс, В.М. Мазін
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКОЛАХ..... 295

О.Д. Щеголеватих
МІЖПРЕДМЕТНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАТИКИ –
ДОДАТКОВА МОЖЛИВІСТЬ
У ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ 303

Н.В. Яременко
ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ПРИВАТНОЇ ОСВІТИ АНГЛІЇ ТА УКРАЇНИ 310

ВИЩА ШКОЛА

О.В. Бондар
МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ 316

В.М. Борисенко
ВЗАЄМОДІЯ ЕМОЦІЙНОГО Й ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО АСПЕКТІВ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ШКОЛИ 322

С.В. Гусельникова
ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З МІЖНАРОДНОГО ПРАВА З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 327

І.М. Дашевська
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ЕКСКУРСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В УМОВАХ ВНЗ 333

О.О. Долгопол
ВИБІР МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ
ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ
З РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ 339

О.М. Кін
РОЗВИТОК ГРОМАДСЬКОЇ ІНІЦІАТИВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ У 20-ТІ РР. XX СТ. 345

В.І. Ковальчук
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРА
ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 353

А.В. Котова
ДЕЯКІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 361

В.М. Кравченко
КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ
ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ 366

В.В. Кулешова
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН 372

І.О. Лепьохіна
МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СЕРЕД СТУДЕНТІВ 379

С.А. Лисенко, Т.Г. Салтанова
ОСОБЛИВОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ
ЯК ОСНОВА АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ВИЩОЇ ШКОЛИ 383

О.В. Маріна
СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА І ЗМІСТ РОБОТИ КУРАТОРА
ЗІ СТУДЕНТАМИ-ПЕРШОКУРСНИКАМИ
НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ 392

О.Г. Марченко
ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН КУРСАНТІВ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ
ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 398

В.В. Масич
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГОВОГО НАВЧАННЯ 406

Г. Назаренко
ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІВ
У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ..... 411

Т.В. Наконечна
МОДЕРНІЗАЦІЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ 417

Н.О. Олександрова
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ 428

Н.В. Підбуцька
МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
СТУДЕНТА ВНЗ..... 434

І.В. Полякова
ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОЇ ШКОЛИ
НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 439

І.А. Пупирєва
ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВНЗ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ 445

О.О. Резван
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ СТУДЕНТІВ..... 453

Т.І. Сущенко
МАГІСТЕРСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ
ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ЯК ЗРАЗОК МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 458

І.В. Таран
ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... 466

О.Б. Ткаченко
ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ВИЩОЇ ШКОЛИ (ПОЧАТОК XXI ст.) 472

К.В. Трофімук
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ 478

О.В. Царенко
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ВВНЗ 483

Н.А. Чорноус
СУТНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА СТУДЕНТІВ..... 490

Л.І. Ярославська
ПРОВЕДЕННЯ ДИСКУСІЙ І ДИСПУТІВ НА ЗАНЯТТЯХ
З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ТА ЇХ РОЛЬ
У ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... 495

УДК 371.2(477.53)(09)

Л.І. БІЛА

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ НАРОДНОЇ ШКОЛИ НА ПОЛТАВЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX ст.)

У статті розкрито етапи становлення початкової народної школи в період другої половини XIX – початку XX ст. На підставі аналізу історико-педагогічних джерел показано, що виникнення та розвиток початкової освіти в Україні, зокрема в Полтавському регіоні губернії відбувалося під опором царського уряду. Але політичні події зазначеного періоду дали змогу земським установам і громадським організаціям боротися за впровадження загальної початкової освіти для широких верств населення й українізацію освіти.

Ключові слова: земство, земська школа, Полтавський регіон, організація земської освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальною залишається потреба реформування та переосмислення змісту освіти. Важливо усвідомлювати те, що для поліпшення якості освіти необхідна взаємодія владних структур та всього суспільства. Тільки за умов поєднання зусиль державних, приватних і громадських структур можливий динамічний розвиток держави та вихід освітянської галузі на нові щаблі світової арени. Успішний розвиток освіти вимагає використання надбань земської спадщини другої половини XIX ст., яка саме і є прикладом раціональної взаємодії різних державних структур, що забезпечить ефективне функціонування і подальшу модернізацію системи освіти.

Питання становлення та розвитку початкової освіти у другій половині XIX – початку XX ст. у різних регіонах, зокрема Полтавському, є темою дослідження багатьох учених. Цю проблематику висвітлили у своїх працях такі науковці: О. Бернова, О. Васюк, Я. Верменич, В. Вихрущ, В. Галузинський, М. Євтух, М. Левківський та ін.

Мета статті – розкрити й проаналізувати етапи розвитку та становлення початкової освіти в Україні, зокрема в Полтавській губернії.

Друга половина XIX – початок XX ст. характеризується значними змінами в політичному, економічному та культурному житті царської Росії й України у складі Російської імперії. Скасування кріпосного права (1861 р.) та вкорінення капіталістичного устрою стимулювали розвиток промисловості, освоєння нових територій, розроблення родовищ копалин тощо, що привело до зростання потреби у кваліфікованих працівниках у різних галузях. Розвиток економіки зумовив приріст населення, за даними істориків, на кінець XIX ст. кількість українців досягла близько 10 млн осіб, у зв’язку із цим гостро відчувалася нестача шкіл. Економічний розвиток зумовив розвиток освіти і культури регіону, що позначився виникненням значних постатей – відомих письменників, педагогів, громадських дія-

чів, які відігравали велику роль у розвитку освіти та культури Полтавського регіону. Їх світоглядні ідеї та прогресивна діяльність мали значний вплив на розвиток і становлення початкової школи.

Виходячи з аналізу передових ідей і прогресивної діяльності вітчизняних педагогів, митців, громадських діячів, нормативних державних актів у галузі освіти цього періоду доцільно виділити два етапи становлення та розвитку початкової школи в Полтавській губернії:

1) 1864–1874 рр. – під впливом громадського руху 50–60-х рр. царський уряд був змушений провести ряд реформ – земську, міську, судову, військову, фінансову, цензурну та шкільну, що привело до економічного, культурного розвитку суспільства;

2) 1874–1914 рр. – під впливом політичних подій земські установи та громадські організації боролися за поширення загальної початкової освіти серед широких верств населення й українізацію освіти.

Перший етап розвитку початкової освіти в Україні, зокрема у Полтавській губернії розпочався із затвердження "Положення про початкові училища" від 19 липня 1864 р., за яким протягом усього періоду (1864–1914 рр.) діяли земські народні школи та міністерські народні училища. До початкових народних училищ належали елементарні школи всіх відомств, міські та сільські школи. У цьому самому році було затверджено "Положення про губернські та повітові земські установи", за яким у шести із дев'яти українських губерніях створювалися органи земського самоврядування. До компетенції земств входило піклування про народну освіту, але переважно в господарському аспекті. Земство мало відкривати школи та підтримувати їх коштами на опалення й освітлення, навчальні матеріали, забезпечувати дозволеними міністерством підручниками, письмовим приладдям, оплачувати роботу вчителів та ін. Земські збори дотримувались думки, що турбуватися про початкову освіту повинна сільська громада, тому через три роки після створення земств, а саме у 1868 р., із 324 земств на народну освіту не виділяли кошти 109 – третина всіх місцевих відомств, а в 40 повітах суми були мізерно малими. Деякі земства не надавали кошти на початкову освіту взагалі.

Хоча роль земств обмежувалась "Положенням про губернські та повітові земські установи" (1864 р.), більшість земств відкрили значну кількість початкових земських шкіл. З усіх існуючих типів шкіл (земські, міністерські, церковноприходські) земські були найкращими. Рівень підготовки вчительських кадрів земських шкіл був вищим, ніж у вчителів інших шкіл. Передові земства намагались організувати підготовку народних учителів у земських учительських школах, проводили курси і з'їзди вчителів. Навчальні заклади мали спеціальні будівлі та були обладнані кращим навчальним приладдям.

У зв'язку із розширенням мережі початкових шкіл виникла потреба у пошуку нових форм фінансування та суб'єктів управління почтовою школою, формування спрямованості та змісту початкової освіти, контролю та керування навчально-виховним процесом початкових шкіл.

Характеризуючи зміст освіти в усіх типах початкових шкіл цього періоду, зазначимо, що особлива увага зверталася на виховання, а не навчання, а саме: на "морально-релігійне виховання народу". Першочерговим завданням школи було дати дітям, що її відвідують, "правильне виховання в дусі релігії та морального закону, повідомити певною мірою знання, шкільною дисципліною навіяти їм такі звички, які б у зрілому віці були керівництвом до їх вчинків". Також уряд сприяв вилученню із навчального процесу предметів математики та таких, які не сприяли "морально-релігійному вихованню" і підготовці "слухняних знарядь" держави [4, ст. 6].

Історичні події другої половини XIX ст., зокрема невдалий замах на Олександра II (1866 р.), вплинули на подальший розвиток державної політики у сфері освіти. До влади приходить консервативний міністр освіти граф Д. Толстой, який суміщав цей пост з обов'язками обер-прокурора синоду. Царський уряд почав гальмувати відкриття земських та міських шкіл і насаджувати церковнопарафіяльні.

Для посилення контролю за початковими закладами з 29 травня 1869 р. у 34 губерніях, де діяло "Положення про земські заклади" (1684 р.), запроваджувались посади інспекторів народних училищ. До їх обов'язків входили щорічний огляд народних училищ Полтавської губернії та надання Міністерству народної освіти відомостей про їх стан. З 1874 р. посади інспекторів народних училищ було перейменовано у посади директорів із призначенням до кожного з них двох помічників зі званням інспекторів училищ. Введення посади інспектора народних училищ дало змогу з'ясувати кількість початкових шкіл у губерніях. Зокрема земських початкових навчальних закладів у Полтавській губернії у 1867 р. налічувалося 327. Загальна кількість учнів – 9666 осіб. У 1877 р. – 522 школи, 27 010 учнів; у 1887 р. – 627 шкіл, 45 626 учнів.

Зазначимо, що реакція 70–80-х рр. XIX ст. позначилася на діяльності земств у сфері народної освіти. Земські школи не знаходили підтримки царського уряду, за двадцять років (1875–1894 рр.) було відкрито втроє менше шкіл, ніж за попередні десять років існування земств.

Отже, можемо відзначити, що перший етап (1864–1874 рр.) становлення початкової освіти в Україні відзначався утисками з боку уряду царської Росії та його обмеження на діяльність земських установ у галузі народної освіти.

Другий етап (1874–1914 рр.) становлення та розвитку початкової освіти в Україні, зокрема у Полтавському регіоні, розпочався із затвердження Міністерством освіти у 1874 р. "Положення про початкові народні училища" та характеризувався завершанням реформ Д. Толстого. За цим положенням була посилена роль держави у нагляді за початковою школою. Для цього періоду характерний пошук найбільш вдалої моделі організації шкільної освіти, де земства відіграли важливу роль.

У 1874 р. розпочалася робота над розробкою проекту плану розвитку народної освіти в губерніях і порушувалися питання про послідовне введення загального навчання на основі земської школи. Важливим питанням земської діяльності в галузі народної освіти було її фінансування: більше ніж

чверть земського бюджету спрямовувалася на освіту. Земські фінанси сприяли поширенню початкової освіти в губерніях України. Найкраще забезпеченими матеріально й укомплектовані учнями були школи Роменського (48 шкіл, 3606 учнів), Прилуцького (53 школи, 4109 учнів), Пирятинського (50 шкіл, 2453 учня) повітів. Дещо на нижчому рівні були школи у Переяславському (36 шкіл, 3491 учень), Кобеляцькому (33 школи, 2743 учня), Лубенському (20 шкіл, 1586 учнів) і Лохвицькому (32 школи, 2246 учнів) повітах. Із середини 90-х рр. XIX ст. земства перейняли на себе піклування про підготовку кваліфікованих учительських кадрів, відкриття земських учительських шкіл, також шукали вирішення питання про виплату заробітної плати.

Наприкінці XIX ст. за підтримки інтелігенції, громад і земств значно розширилася мережа освітніх закладів. Уже в 1878 р. земства утримували на своєму рахунку 1403 початкові школи, в 1898 р. їх кількість зросла до 3687, у 1910 р. – до 5147, а у 1914 р. – до 7082 земських шкіл.

Революційні події 1905 р. викликали в народних масах небачений потяг до знань, були порушені питання про широку демократизацію освітньої системи, впровадження в країні загального початкового навчання. Міністерством народної освіти було підготовлено ряд документів, у яких були сформульовані мета реформи початкової освіти, нові принципи організації народних шкіл та їх фінансування, визначено перспективи запровадження загальної початкової освіти.

У 1906 р. у відповідь на клопотання земств до уряду про підтримку розвитку початкової освіти була призначена допомога на утримання вчителів. У 1907 р. земствам надані безповоротні та довгострокові позики із державного шкільно-будівельного фонду.

Передові земці бачили необхідність подолання не лише економічної відсталості України, а й соціокультурного “дефіциту”. Піднесення освіти перетворювалося на одну із гострих і нагальних потреб, вирішенням якої займалися земства.

Політична нестабільність початку XX ст. і зменшення тиску Російської імперії, що поступово розпадалася, на освіту в Україні привели до пожвавлення національної педагогічної думки щодо концепції, змісту, методів народної освіти. У цей час значно збільшилась кількість земських початкових шкіл.

Земства постійно розглядали питання про викладання у школах українською мовою. Завдяки прогресивній діяльності й активізації народної самосвідомості в закладах освіти почали з’являтися підручники українською мовою. Земські установи вирішували питання стосовно забезпечення шкіл підручниками, посібниками, науковою та художньою літературою, письмовим знаряддям. У повітових земствах створювалися фонди якісних і дешевих книжок. Розвитку освіти сприяли й земські бібліотеки-читальні. Наприклад, Миргородське повітове земство заснувало Багачанську народну бібліотеку-читальню.

Таким чином, другий етап становлення та розвитку земської початкової освіти відзначився значними змінами в соціально-економічній та

освітній сферах. Передова педагогічна громадськість і земські установи наполягали на поширенні освіти серед широких верств населення. Завдяки такій самовідданій роботі громадських організацій освітянські установи (зокрема початкова ланка освіти) стали більш демократичними та доступними для широких верств населення.

Висновки. Отже, становлення земської початкової школи в Україні, зокрема в Полтавській губернії, у другій половині XIX – початку XX ст. відбувалося в умовах протистояння царського уряду, прогресивної педагогічної інтелігенції та повітових земств. Уряд не заохочував розвиток освіти, а з нею поширення української мови, вбачаючи в цьому загрозу чинному ладу. Лише революційні події 1905 р., які змінили настрої народних мас, викликали впровадження загальної початкової освіти, демократизацію шкільного навчання.

Досвід земських установ у сфері народної освіти і подальше вдосконалення змісту освіти потребує ретельного вивчення та дає змогу розглядати це питання в подальших наукових розвідках.

Список використаної літератури

1. Белозьорова Н О. Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н.О. Белозьорова ; Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2011. – 21 с.

2. Журналы одиннадцатого очередного земского собрания Харьковской губернии с приложениями к ним, с 11 по 22 октября 1875 год. – Харьков, 1876.

3. Курило В.С. Образование на Донбассе (XIX – начало XX вв.) / В.С. Курило, В.И. Подов. – Луганск : ЛГПИ, 1999. – 114 с.

4. Свод постановлений Глуховского земства по народному образованию за 1865–1898 гг. – Чернигов, 1899.

Белая Л.И. Этапы становления начальной народной школы на Полтавщине (вторая половина XIX – начало XX ст.)

В статье раскрываются этапы становления начальной народной школы в период второй половины XIX – начала XX вв. На основании анализа историко-педагогических источников показано, что возникновение и развитие начального образования в Украине, в особенности в Полтавском регионе, осуществлялось под сопротивлением царского правительства. Однако политические события данного периода дали возможность земским учреждениям и общественным организациям бороться за внедрение общего начального образования в широкие массы населения и украинизацию образования.

Ключевые слова: земство, земская школа, Полтавский регион, организация земского образования.

Bila L. Evolution of primary public school in Poltava region (the second half of XIX – XX centuries)

In the article the stages of primary public school formation are reveled at the period of second part of the XIXth – the beginning of the XXth centuries. On the basis of the historical and pedagogical sources analysis it's demonstrated that formation and development of primary education in Ukraine, especially in Poltava region, were carried out under the oppression of tsar's government. But political events of that period gave an oppugning to district council establishments and civil society organizations to struggle for introduction of general primary education to the broad masses of population and to ukrainization of education.

Key words: district council, district council school, Poltava region, organization of district council education.

УДК 373.3(477)(09)

І.А. ЗАБОЛОТНА

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ НАРОДНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX ст.

У статті наведено періодизацію розвитку, початкових народних шкіл України другої половини XIX – початку XX ст.; охарактеризовано їх особливості на основі визначених критеріїв.

Ключові слова: період, народна школа, початкова освіта.

На сучасному етапі розвитку Української держави пріоритетним є системне вивчення національного концепту освіти, використання історичної спадщини українського народу в галузі розбудови початкової ланки освіти.

Аналіз історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження засвідчив, що питання становлення розвитку народних шкіл на Україні в історичній ретроспективі знайшли часткове відображення в працях Н. Белозьорової, О. Гончарової, С. Коротаєвої, І. Котляр, І. Крикун, І. Ненько, Н. Рудічевої, В. Смирнова, О. Собченко, О. Федоровича та інших. Проте підходи до визначення окремих періодів у розвитку народних шкіл України протягом другої половини XIX – початку XX ст. не стали предметом окремого дослідження.

Мета статті – на основі визначених критеріїв узагальнити підходи до періодизації розвитку народних шкіл в Україні протягом другої половини XIX – початку XX ст.

У процесі наукового пошуку встановлено, що в середині XIX ст. в українських землях, що входили до складу Російської імперії, склалася певна система початкової (народної) освіти. Вона була представлена переважно парафіяльними та повітовими школами, проте їх мережа була незначною. Зокрема, в Харківській губернії станом на 1950 р. функціонувало 128 шкіл, у яких навчалося 7227 учнів, Катеринославській – 161, де кількість учнів становила 9652, Київській – 142, що охоплювали навчання 9114 осіб [1, с. 333].

Однак, починаючи з 60-х р. XIX ст. у системі початкової (народної) освіти відбулися суттєві зміни. З огляду на це дослідники [1; 2; 6] виділяють у розвитку початкової народної освіти України другої половини XIX – початку XX ст. декілька періодів: I період (1861–1864 рр.), II період (1865–1883 рр.), III період (1884–1904 рр.), IV період (1905–1917 рр.).

Перший період розвитку початкової (народної) освіти (1861–1864 рр.) позначився насамперед скасуванням кріпосного права (“Маніфест про скасування кріпаччини” було підписано Олександром II 19 лютого 1861 р. [6]), що відкрило перед Російською імперією перспективу утвердження ринкового господарства [11]. Реформа 1861 р., яка звільнила селян від кріпосної залежності, відкрила нові можливості для розвитку промисловості. Розвиток капіталістичних відносин, у свою чергу, потребував обізнаних виконавців, грамотних і кваліфікованих кадрів у різних галузях виробництва. Зазначені

чинники поставили на порядок денний питання про створення народних шкіл для широких верст населення.

Підкреслимо, що розвиток початкової ланки освіти в Україні в 60-ті рр. XIX ст. відобразив загальні закономірності освітнього процесу в Російській імперії, оскільки політика у сфері розбудови народної школи виявилася складовим елементом внутрішньої політики царської Росії. Її значення визначалося тим особливим місцем, яке посідала школа в системі соціальних інститутів держави як засіб підготовки та виховання інтелектуального потенціалу суспільства.

Незначна кількість народних шкіл, яка функціонувала до середини XIX ст. (наприклад, на всій території України станом на кінець 1850 р. діяло 1151 шкіл, у яких навчалося лише 58 262 учнів), не могла задовольнити потреби народу, самосвідомість якого розвивалася в умовах бурхливого становлення промисловості та активного поступу сільського господарства. Ще одним чинником, що зумовив необхідність створення широкої мережі шкіл для народу, було зростання просвітницького суспільно-педагогічного руху. Передові громадські діячі, інтелігенція, педагоги (Ф. Єлеонський, М. Корф, С. Миропольський, М. Пирогов та інші), котрі поділяли погляди К. Ушинського щодо необхідності навчання народу, наполягали на створенні системи загальної й обов'язкової початкової освіти для широких верств населення.

Вищезазначені чинники перед урядом Російської імперії проблему підготовки нової шкільної реформи, в тому числі й реформи народної школи. Зауважимо, що ще 5 травня 1856 р. імператор Олександр II видав наказ "Про прийняття навчальних закладів народної освіти під найближче його спостереження та піклування" [4]. Згідно з цим наказом при Головному правлінні училищ створювався вчений комітет, на який було "покладено обов'язок" перегляду "Статуту нижчих та середніх навчальних закладів, що належали до відомства Міністерства народної освіти" [3]. До складу вченого комітету ввійшли Н. Вишеградський, І. Сімашко, І. Срезневський, А. Фішер, П. Чебишев, І. Шейман, Г. Щербатов. У результаті чотирирічної роботи комітету в 1860 р. було видано "Проект статуту нижчих та середніх училищ", що активно обговорювався в педагогічних колах. Врахувавши подані зауваження, вчений комітет у 1862 р. оприлюднив "Проект статуту загальноосвітніх і навчальних закладів Міністерства народної освіти", метою яких визначалася підготовка людини, а не спеціаліста. Як зазначалося в ст. 13, народні училища мали на меті забезпечити моральну та розумову освіту народу такою мірою, щоб кожний міг розуміти свої права та виконувати обов'язки усвідомлено, як подобає людині [3]. Головними положеннями проекту статуту стали доступність навчання для всіх верств населення, посилення значення педагогічних рад, поділ навчальних закладів на три розряди – народні училища, прогімназії та гімназії. Викладені у проекті положення викликали значний резонанс у широких колах педагогічної громадськості, що стало підґрунтям для подальшого його вдосконалення. Зокрема, К. Ушинський з цього приводу зазначав:

“Мета народної школи полягає не в тому, скільки буде внесено до голови дитини певних знань, технічних навичок, які потім вона забуде, а в тому, щоб шкільні уроки розвивали здібності дитини, саме природним шляхом розкривали в ній розумні погляди на оточуючу її природу та суспільні відносини, навчили бути пристосованими до самостійного життя та діяльності”.

Як відомо, в 60-ті рр. XIX ст. реформи поглибилися у зв’язку з розгортанням місцевого самоуправління, активізацією діяльності земств, розширенням мережі народних шкіл різних типів. Так, 14 червня 1864 р. набуло чинності “Положення про початкові народні училища”, що визначало особливості організації початкової освіти, зміст навчання, контингент учителів, керівництво закладами. Для забезпечення злагоджених дій між різними відомствами щодо організації народної освіти вищезазначеним положенням було затверджено відкриття губернських та повітових училищних рад, які мали взяти на себе керівництво початковими народними училищами. Згідно з цим документом усі типи початкових шкіл стали називатися народними училищами, а їх метою проголошувалося формування у дітей релігійних і моральних понять і надання початкових корисних знань. Для посилення контролю за роботою шкіл і діяльністю вчителів у кожній губернії вводилася посада директора народних училищ.

Основними напрямами реформування початкової освіти виявилися: 1) запровадження загальної та доступної початкової освіти; 2) зміна ставлення до початкової школи в системі “держава – громадськість – церква”; 3) надання можливості навчання рідною мовою та ознайомлення з найкращими досягненнями національної культури; 4) уведення державного фінансування та загальної економіки початкової школи; 5) розробка системи управління й структурної організації народної освіти; 6) визначення шляхів підготовки управлінських і педагогічних кадрів для початкової школи [1].

Водночас невід’ємною складовою реформування в галузі освіти з боку держави в окреслений історичний період стала Земська реформа, проведена урядом 1864 р. На підставі цієї реформи було утворено земства, які стали ініціаторами відкриття нового типу початкових шкіл – земських. Саме цей тип шкіл мав найбільший успіх серед населення, бо навчання в ньому мало досить гуманний і ліберальний характер. Однак земські початкові школи довгий час працювали без загальних програм викладання предметів. Останні розроблялися та затверджувалися повітовою училищною радою і могли змінюватися вчителями та представниками шкільної адміністрації, виходячи з рівня підготовки учнів, місцевих умов, освіти вчителів, плинності кадрів та інших слабо прогнозованих умов шкільного життя. З огляду на це, виконуючи обов’язки члена Олександрівської повітової училищної ради, М. Корф у своєму звіті за 1869–1870 рр. зазначав, що не всі, навіть успішні, школи повіту діяли за затвердженими училищною радою програмами. Так, наприклад, у с. Ольгінське, у зв’язку із стрімким зростанням кількості учнів (з 40 осіб воно зросло до 91) та необхідністю поєднання учнів двох різних прийомів в один клас, учитель був змушений значно скоротити навчальну програму. Такий факт не був поодиноким і не

викликав подиву та нарікань з боку наглядачів, оскільки вчитель діяв, виходячи з реалій сільського життя [7].

Отже, перший період розвитку народних шкіл в Україні другої половин XIX – початку XX ст. можна охарактеризувати як період початку активної реформаторської діяльності з боку уряду Російської імперії, який позначився введенням системи єдиної початкової освіти для всіх верств населення та значним розширенням мережі народних шкіл.

Другий період розвитку народних шкіл (1865–1883 рр.) характеризувався продовженням реформаторської освітньої діяльністю уряду. Його початок (1865 р.) пов'язаний з реформою в галузі цензури, за цією реформою викладання в школах повинно було здійснюватися російською мовою.

Водночас 15 травня 1872 р. набуло чинності "Положення про міські училища". На підставі цього документа реальні училища вперше одержали самостійний статус і значення, тому в подальшому за допомогою них була заповнена прогалина, що існувала до цього часу в загальній системі навчальних закладів початкової освіти. Згідно з цим положенням місцеві училища могли мати різну кількість класів (від одного до чотирьох) й поділялися на однокласні, двокласні, трикласні та чотирикласні, із збереженням всіх предметів, але з меншим обсягом викладання, що охоплював шестирічний курс. Зміст навчання становили такі предмети: Закон Божий, читання та письмо, російська мова та церковно-слов'янське читання, практична геометрія, малювання та креслення, вітчизняна географія та історія, природознавство. Головною перевагою міських училищ став досить широкий спектр навчальних предметів, які мали важливе суспільне та життєво-практичне значення, при чому навчання в них було безкоштовне.

Зазначимо, що 25 травня 1874 р. позначилося набуттям чинності новим "Положенням про початкові народні училища", яким посилювався контроль держави над народними училищами. Відтепер головна мета їх створення вбачалася в поширенні серед народу релігійних і моральних понять та основ грамоти. У розділі першому "Положення про початкові народні училища" конкретизації зазнали предмети навчального курсу, серед яких обов'язковими визначалися: Закон Божий; письмо; перші чотири дії арифметики; церковний спів; читання. До училищ приймалися діти всіх станів та віросповідань. "Положенням про початкові народні училища" 1874 р. остаточно заборонялося викладання в школах мовами народів національних меншин, у тому числі українською. Будь-які спроби відкрити українські школи чи принаймні запровадити українську мову в народних школах відразу ж зводилися нанівець. За найменший прояв симпатій до української культури і мови вчителів звільняли з роботи. Саме цей нормативний документ створив нову законодавчу базу для діяльності закладів освіти початкової ланки. Упровадження єдиних державних програм викладання предметів початкової освіти, що зовні виглядало як прогресивний крок стандартизації освітнього простору, на практиці виявилося брутальним втручанням у шкільні справи.

Характерною особливістю цього періоду стало й посилення вимог до вчителів. У 1870 р. набуло чинності "Положення про вчительські семінарії", в якому висувалися більш посилені вимоги до особистості вчителя народної школи. Уряд також виділив кошти на фінансування шкіл і училищ, що сприяло поширенню в народі грамотності.

Отже, другий період у розвитку народних шкіл в Україні позначився досить стрімким її розвитком. Характерними ознаками цього періоду можна назвати створення певної нормативної бази для народних шкіл, спробу уряду поступово створити повноцінну та розгалужену систему початкової освіти в українських землях, поширення земських шкіл, посилення вимог до підготовки вчителя народної школи, заборону викладати українську мову.

Третій період розвитку народних шкіл охоплює 1884–1904 рр. Завдяки енергійній земській діяльності зросла мережа народних шкіл. Початкова школа мала забезпечити набуття дітьми необхідних знань і вмінь для життя та праці в умовах економіки, що швидко розвивалася. Тому в цей період почала стрімко зростати кількість спеціальних професійних початкових шкіл, що зумовило розширення змісту шкільного навчання. До виданих раніше (1869 р.) програм зразкових училищ Міністерства освіти (двокласних), 7 лютого 1897 р. Міністерство народної освіти додало програми й для однокласних народних училищ – "Зразкові програми предметів, що викладаються у початкових народних училищах". Ці програми визначали не тільки обсяг знань, умінь і навичок, що повинні були засвоїти учні початкових (народних) шкіл, а й обов'язкову кількість годин для вивчення кожного предмета протягом тижня з розподілом навчального матеріалу за роками навчання (відділеннями).

Ще більший ухил у бік елементарного професійного навчання демонстрували заклади початкової освіти, що діяли за "Положенням про сільські ремісничі навчальні майстерні", яке було прийнято Міністерством народної освіти 10 березня 1897 р. і спрямувало роботу цих закладів освіти на підготовку для сільського господарства робітників, досвідчених у роботі із землеобробляючими машинами та знаряддями, їх ремонтуванні, а також виготовленні сільськогосподарського інвентарю, що потребував відповідних знань слюсарного та столярного ремесел. Повний курс навчання в таких закладах тривав чотири роки, протягом яких учні здобували знання та вміння з "плотницько-столярного і ковальсько-слюсарного ремесел, креслення та малювання". Навчання учнів у майстерні проводилося протягом усього навчального року.

Четвертий період (1905–1917 рр.) у розвитку народних шкіл позначився розширенням змісту початкової шкільної освіти на фоні загального розвитку суспільних наук та зростання національної самосвідомості. В країні розгорнулися політична боротьба, національний і просвітницький рух, гостро постало питання створення гідних умов для обов'язкової загальної освіти народу, що зумовили (31 травня 1904 р.) реорганізацію Міністерства народної освіти. До складу його центральних установ тепер входили Рада міністра, Департамент народної освіти, Департамент загальних справ, вче-

ний комітет, а також Управління пенсійних кас народних вчителів і вчительок, юрисконсульська частина, Постійна комісія народних читань та інші установи. Нова хвиля боротьби за українську школу була пов'язана з революційними подіями, наслідком яких стало прийняття в 1905 р. "Маніфесту про надання свобод.…". Після революції 1905 р. розвиток початкової і середньої освіти продовжився швидкими темпами, а мережа професійно спрямованих початкових шкіл значно збільшилася. У селах та містах України масово відкривалися для хлопчиків нижчі ремісничі училища, які готували механіків парових і нафтових двигунів, молотарок та інших сільськогосподарських машин для панських економій, фахівців для роботи на шахтах, рудниках, заводах і фабриках.

Стрімке зростання кількості навчальних закладів вимагало від міністерства активної діяльності. Низка реформаторських кроків була здійснена в міністерстві графом П. Ігнатьєвим. Для вдосконалення управління системою вищої освіти у березні 1916 р. у Міністерстві народної освіти були створені Рада у справах вищих навчальних закладів та міжвідомча Рада у справах професійної освіти. Окрім того, було видано циркуляр Міністерства народної освіти (16 листопада 1917 р.), у якому було накреслено проект подальшого розвитку народної школи та народного виховання.

Одним із ключових питань, що порушивалися протягом цього періоду на педагогічних з'їздах, було організація рідномовного шкільництва. Так, на Першому загальноземському з'їзді, що відбувся в серпні 1911 р. у Москві, було навіть прийнято резолюцію про навчання українською мовою, однак практично втілити її в життя не вдалося [9, с. 21].

Висновки. Відповідно до проведеного дослідження можемо дійти висновку, що розвиток національної системи початкової (народної) освіти протягом другої половини XIX – початку XX ст. охоплював декілька періодів: I – 1861–1864 рр., II – 1865–1883 рр., III – 1884–1904 рр., IV – 1905–1917 рр. Визначена періодизація ґрунтується на низці критеріїв, серед яких суспільно-політичні й соціально-економічні зрушення в країні, реформи в галузі початкової освіти, динаміка відкриття початкових (народних) шкіл різних типів.

Список використаної літератури

1. Белозьорова Н.О. Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н.О. Белозьорова ; Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2011. – 317 с.

2. Білецький О.А. Розвиток народної освіти у Катеринославській губернії (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.А. Білецький. – Луганськ, 2009. – 20 с.

3. Журнал Министерства народного просвещения. – Санкт-Петербург, 1869. – Ч. CXLV.

4. Колягин Ю.М. Организация народного образования России (вторая половина XIX в.) / Ю.М. Колягин, О.А. Саввина, О.В. Тарасова // Начальная школа. – 2006. – № 1. – 128 с.

5. Крикун І.Є. Формування загальноосвітніх умінь і навичок учнів народних шкіл у народній школі кінця XIX – поч.XX ст. : дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук : спец. 13.00.01 / І.Є. Крикун ; Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004.

6. Манифест 19 февраля 1861 года: [очерк]. – Санкт-Петербург : Тип. В. Безобразова и К°, 1861. – 15 с.

7. Отчет члена Александровского уездного училищного совета барона Н.А. Корфа / [сост. Н.А. Корф]. – Александровский уезд. училищный совет (Екатеринославская губ.), 1870. – 179 с.

8. Розвиток народної освіти і педагогічної науки на Харківщині / ред. кол. І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов, В.В. Корнілов та ін. – Х., 1992. – 334 с.

9. Сахній М.П. розвиток земської освіти на Лівобережній Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія / М.П. Сахній ; Прикарпатський національний ун-т. ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Прикарпатський нац. ун-т, 2010. – 154 с.

10. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

11. Туриченко Ф.Г. Історія України. Кінець XVIII – початок XX століття : підруч. для 9 кл. загальноосв. навч. закл. / Ф.Г. Туриченко, В.М. Мороко. – К. : Генеза, 2004. – 424 с.

Заболотная И.А. Периодизация развития народных школ Украины во второй половине XIX – начале XX века

В статье представлена периодизация развития начальных народных школ Украины второй половины, XIX – начала XX века; дана характеристика их особенности на основании определенных критериев.

Ключевые слова: период, народная школа, начальное образование.

Zabolotnaya I. Periodization of the development of public schools Ukraine in the second half of XIX – early XX century

In article the periodization of development of initial national schools of Ukraine of second half, XIX – the XX-th century beginnings is presented; the characteristic of their feature on the basis of certain criteria is given.

Key words: the period, national school, elementary education.

УДК 37.017.93

М.В. МІЩУК

ВИХОВАННЯ ЦНОТЛИВОСТІ З ПОЗИЦІЇ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

Стаття присвячена розумінню виховання цнотливості з позиції християнської педагогіки В. Зеньковського. Розглянуто погляд вченого на значення цнотливості для тілесного та духовного життя підлітка, а також роль сім'ї в релігійному виховані.

Ключові слова: виховання цнотливості, християнська педагогіка.

У наш час у літературі, газетах і журналах, у театрі й кіно питання статі посідають одне з важливих місць. Щодо цього слова В. Зеньковського, сказані кілька десятиліть тому, сьогодні як ніколи мають актуальність: "Реклами й оголошення прагнуть збудити статеву свідомість, дратують її [людину], і від цього не укритися. Без перебільшення можна сказати, що молоде покоління нині більше, ніж абиколи, приречене на те, щоб бути втягненим в ту нездорову статеву напруженість, яка характерна для нашого часу. Якщо правильним є те, що стать завжди мучила людей, то нині вона мучить їх з особливою силою; у всякому разі, без кінця турбує й давить. Саме тому й важливо допомогти молоді розібратися в цій сфері, допомогти знайти правильний шлях у житті" [1, с. 3].

Із цією метою В. Зеньковський опублікував твір під назвою "На порозі зрілості", призначений для підлітків і юнаків. Автор був переконаний у можливості цнотливого виховання молоді, яке, не "пригнічуючи й не спотворюючи жодного природнього руху, може разом з тим забезпечити здоровіший розвиток усіх сил у людині, може організувати внутрішню рівновагу в душі" [1, с. 5].

Виникає питання, чому сфера статі людини таїть у собі стільки небезпек, тоді як інші функції зазвичай розвиваються нормально. Автор пояснює це тим, що у сфері статі тіло й душа людини, дуже глибоко й таємничо пов'язані між собою, тому відбувається їхній взаємний вплив один на одного [1, с. 5]. Підтвердження цьому він знаходить у християнському вченні.

Мета статті – розглянути погляди вченого на значення цнотливості для тілесного та духовного життя підлітка, а також роль сім'ї в релігійному вихованні.

Християнство не тільки сприяє гуманізації стосунків між чоловіком і жінкою, одухотворяє їх, а й високо підносить ідею невинності й тілесної чистоти людини. Поняття про невинність у християнстві зовсім не суперечить шлюбу, а є ніби паралельним шляхом руху людини до Бога. Християнство закликає людину насамперед до цнотливого життя як у шлюбі, так і на самоті.

Фізична чистота вважається найціннішою підмогою для життєвого розвитку особистості, є для людини найбільшим благом, джерелом духовної сили й міцності. Простеживши основні щаблі розвитку статі людини, В. Зеньковський доходить висновку, що в людському єстві в період дозрі-

вання відбувається свого роду поділ: з одного боку, зосереджена сексуальність, що включає чисто тілесну функцію статі, а з іншого – ерос, тобто духовне шукання любові, що опромінює душу поетичною мрією про улюблену істоту [1, с. 10].

Єдність душі людини вимагає і єдності цих двох боків прояву статі – у цьому полягає закон цілісності. Однак спочатку вони розвиваються окремо. Потреба любові нерідко переживається підлітком в ідеалізації улюбленої істоти. У чому, на думку В. Зеньковського, полягає величезне творче значення переживань любові [1, с. 13]. Коли в серці людини зароджується кохання, то той, до кого спрямоване серце, увесь світиться якимось сяйвом. Усе у світі відступає на задній план, стає другорядним, душа цілком занурена у споглядання улюбленої істоти [1, с. 16]. В. Зеньковський загострює свою увагу на тому, що саме в поривах любові юна душа відчуває потребу вийти за межі своєї особистості, щоб досягти всецілого з'єднання з коханою людиною й тим самим знайти сенс свого існування [1, с. 17]. Це досягається тільки в сімейному союзі. Дошлюбне або позашлюбне статеве життя призводить до важких психологічних і духовних наслідків [1, с. 18].

На думку В. Зеньковского, життя в шлюбі має три сторони – біологічну, соціальну й духовну, які за нормальних умов утворюють цілісну єдність двох людей [1, с. 20]. Де немає цієї єдності, а виступає одна сторона, там немає й справжнього шлюбу.

Таємниця шлюбу воістину велика: дві людини, які жили до шлюбу своїм особистим життям, мали свої звички і погляди, побравшись, починають жити спільним життям. Величезною перешкодою для нормального сімейного життя може виявитися те, що в них уже були дошлюбні статеві стосунки. Навпаки, ті юнаки й дівчата, які одружуються чистими й цнотливими, вперше осягають таємницю тілесної єдності. Тонкість і чистота взаємної любові насичується від тілесного зближення, яке усе сильніше зміцнює почуття ніжності один щодо одного.

Таємниця родини – це таємниця духовної нескінченності. Найглибше значення тут має народження дітей, яке є входженням у сферу нескінченного буття. "Від покоління до покоління, – говорить В. Зеньковский, – від батьків до дітей, які у свій час також стануть батьками, тягнеться безперервна єдність людства" [1, с. 23]. Ця нескінченність наближає людину до іншої нескінченності, що освітила світлом наш світ, – до таємниці Святої Трійці. Завдяки родині можна наблизитися до цієї таємниці, до таємниці того, що Троїчне Буття Боже є водночас Єдністю. Саме в цьому контексті про родину говориться, що вона є "малою церквою": у ній присутній Бог, родина стає клітинкою церковного організму [1, с. 23].

Під чернецтвом В. Зеньковський розуміє свідомий відхід від життя статі заради тілесної чистоти. "Цнотливість ченців, – пише він, – не принижує статі, а лише показує ще вище його нерозкриту святість. Не боротьба зі статтю становить зміст чернецтва, а боротьба із гріхом, і цнотливість, утримання від статевого життя є не мета, а засіб цієї боротьби". Сутність

чернецтва полягає в подвигу розп'яття своєї плоті не із презирства до неї, а заради торжества духовного начала над плоттю в людині [1, с. 26].

У цьому вчений-педагог В. Зеньковський бачить завдання й шлюбного життя. "Шлюб – не тільки статеве життя – це великий і складний шлях, у якому є місце своїй цнотливості, своїй помірності" [1, с. 26]. У тих родинах, де статеве життя посідає занадто велике місце, є небезпека відходу в сексуальність, тим самим виникає подвійність, властива юнацькому віку.

Вимоги гігієни й моралі збігаються з вимогами християнського життя – поза родиною не повинно бути жодного статевого життя. Щодо цього автор порушує питання: а як відбувається в реальності? І відразу визнає, що дійсність дає нам сумну картину зі зростаючим ослабленням сімейних відносин і занепадом родини [1, с. 28]. Але ж тільки родина є першим соціальним інститутом, що впливає на формування особистості дитини [2, с. 72]. Святий Ніл Мироточивий ще в XVI ст. пророкував, що перед кінцем світу "діти перевершать своєю розбещеністю й пороками дорослих". А старець Паісій Афонський стверджував, що "єдина цінність життя – це родина. Як тільки загине родина, загине й світ" [3, с. 46].

В. Зеньковський з гіркотою зауважує, що шлюб усе більше дискредитується в молодих поколіннях, у зв'язку із чим зростає культ позашлюбних зв'язків. Легковажне ставлення до статевого життя часом набуває форми деякої "ідеї", вищої добірності [1, с. 29]. У цьому бувають іноді винні самі батьки. "Постійно доводиться зустрічатися з випадками, – говорить учений, – коли батьки говорять своїм синам, коли вони досягають відомого віку, що їм час "мати жінку" [1, с. 35].

На вступ юнаків на шлях дошлюбного статевого життя впливає сучасне мистецтво. Воно немов ставить перед собою мету розпалити статевий потяг у читача або глядача й розбестити його. Порушення сімейної вірності підноситься молодим людям як природня необхідність.

"До статі в собі, – звертається до молоді В. Зеньковский, – не можна ставитися легковажно, потрібно берегти її таємницю, шукати правильного влаштування її й боятися будь-якого перекручення або легковажної гри зі статтю" [1, с. 27]. Г. Честертон писав: "Статеве життя не можна прирівнювати до таких простих занять, як сон і їжа. Коли стать перестає бути слугою, вона миттєво стає деспотом. З тієї або іншої причини вона посідає особливе, не з чим не порівнянне місце в людському єстві; нікому ще не вдалося обійтися без обмеження й очищення свого статевого життя" [4, с. 87–88].

Якщо фізична чистота й невинність втрачені, то повернути їх можна через щиросердечне каяття. Це надзвичайно важливий факт з погляду духовної гігієни й морального розвитку: гріхи, здійснені замолоду, часто через незнання й легкодумство, залишаються тяжким тягарем для людини. В. Зеньковський визнає глибоко шкідливою оману, що нібито немає прощення зробленим гріхам. Це приводить до того, що одні молоді люди впадають у відчай і перестають боротися зі своїми гріховними схильностями,

а в інших розвивається цинізм, і вони починають висміювати все світле й чисте, яке спостерігають навколо себе. Невідновна лише втрата фізичної чистоти, але чистота душі, відновлюються, якщо тільки людира кається у своїх гріхах. У цьому його порятунок від того, до чого привело невідання або легкодумство.

Виховання В. Зеньковський розуміє насамперед як виховання моральності, процес становлення цілісної особистості. Особистість у трактуванні мислителя є проявом абсолютного, божественного начала в природі людини, "сяйво образа Божого" у ньому, чим пояснюється неповторність і унікальність особистості.

Моральний розвиток людини є результатом самовиховання, а також мудрої педагогічної підтримки й благодатної допомоги Бога. Мета морального виховання може бути зрозуміла як досягнення морального ідеалу, знаходження особистістю морального здоров'я, моральної й, в остаточному підсумку, духовної цілісності. При цьому вищим моральним ідеалом є Боголюдина – Христос [5, с. 2].

Акцентуючи увагу на завданні виховання моральних почуттів у дитинстві, В. Зеньковський, проте, далекий від однобічного підходу до процесу морального розвитку. "Розвинута духовно людина, – пише В. Зеньковський,– не та, що тільки розуміє, але та, що правильно оцінює й правильно діє" [6, с. 38].

На думку педагога, дитина споконвічно стоїть на шляху морального розвитку, вона природно рухається до добра, до ідеалів. У ранньому дитинстві зло в душі дитини не посідає істотного місця, поняття добра й зла не дане ще дитині, вона не володіє ще волею.

У релігійному вихованні дитини родина посідає виняткове місце, вона є для неї є головним провідником релігійних почуттів. Родина є дійсно мала Церква, що зберігає в собі величезне багатство релігійних сил. Родина наповнює дитячі душі тим живильним матеріалом, який допомагає духовно зріти. Тому релігійне виховання в родині має головну силу й головний засіб – саму родину як живу релігійну реальність, що випромінює світло й тепло.

Важливим фактором морального становлення особистості в дитинстві В. Зеньковський вважав педагогічне середовище, а організувальний початок такого середовища – авторитет вихователя. Він застерігав від небезпеки виродження авторитету у сваволю, у тиранію, відстоював дух любові й волі в організації шкільної справи [5, с. 4].

Вчитель – це, насамперед, мудрий наставник, духовно розвинутий, проникливий і гуманний, що прагне до гармонізації стосунків зі своїми учнями. Головний виховний засіб у його руках – любов до дітей, що йде із серця, проявом якої В. Зеньковський вважає турботу про їхній моральний розвиток.

Вирішення завдань морального виховання, на думку В. Зеньковського, забезпечується включенням дітей в індивідуальну творчу діяльність. Можливість для творчого самовираження відкривається дитині в грі, музичних заняттях, малюванні й ліпленні.

Висновки. Праці В. Зеньковського можна перечитувати, повертаючись до них не раз у години роздумів, сумнівів і перебуваючи в процесі пошуку шляхів виховання молодого покоління. Його педагогічна концепція є цінною для сучасної педагогічної теорії. Вона сповнена оптимізму й віри в духовні сили дитини.

Список використаної літератури

1. Зеньковский В. На пороге зрелости / В. Зеньковский. – М., 1991. – 48 с.
2. Елисеева Т.П. Роль семьи в развитии духовных основ общества / Т.П. Елисеева // Православие и школа на рубеже тысячелетий: опыт, проблемы, перспективы. – Мн. : НМЦентр., 2000. – С. 71–75.
3. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М., 1987. – 46 с.
4. Честертон Г.К. Франциск Ассизский / Г.К. Честертон // Вопросы философии. – 1989. – № 1.
5. Гулюкина О.Н. Теоритические проблемы нравственного воспитания в педагогической концепции В.В. Зеньковского [Электронный ресурс] / О.Н. Гулюкина. – Режим доступа: http://deptno.lipetskru/institute/npi/gul.htm.
6. Зеньковский В. Педагогика / В. Зеньковский. – М., 1996. – 156 с.

Мищук М.В. Воспитание целомудрия з позиции христианской педагогики В. Зеньковского

Статья посвящена понятию воспитания целомудрия з позиции христианской педагогики В. Зеньковского. Рассмотрен взгляд ученого на значение целомудрия для телесной и духовной жизни подростка, а также роль семьи в религиозном воспитании.

Ключевые слова: воспитание целомудрия, христианская педагогика.

Mishchuk M. The upbringing of chastity in christian pedagogy Zenkovsky's

The article is devoted to the upbringing of chastity in the christian pedagogy of Zenkovsky. The scientist's point of view was analyzed about the importance of chastity for the physical and spiritual life of a grown-up, and also the importance of the family in the religious upbringing.

Key words: upbringing of chastity, christian pedagogy.

УДК 378.18 = 371.8(477)

Н.А. ПАВИНСЬКА

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ СТАТУС СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX ст.)

У статті висвітлено основні права й обов'язки студентської молоді університетів України другої половини XIX ст., охарактеризовано питання повсякденності студентів, якими опікувався інститут інспекції.

Ключові слова: студенти, права, обов'язки, інститут інспекції.

Розвиток українського суспільства поряд з іншими чинниками суттєво залежить від того, якою мірою воно враховує такий дієвий фактор суспільно-політичних змін, як молодь, зокрема студентство. З огляду на це, сприяння ініціативі й активності молоді в усіх сферах життєдіяльності суспільства поступово стає одним із найважливіших напрямів розбудови Української держави.

Аналіз історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження засвідчив, що вперше питання соціального складу студентства, набуття останніми низки прав та обов'язків, організації дозвілля, якими опікувався інститут інспекції, були порушені в працях учених, громадських діячів дожовтневого періоду: Д. Багалія, В. Бузескула, М. Владимирського-Буданова, Ф. Фортинського та ін.

Останніми десятиріччями питання регламентації життя й поведінки студентської молоді в університетах України другої половини XIX – початку XX ст. знайшли часткове висвітлення в працях Р. Еймонтової, Б. Євтуха, Л. Зеленської, О. Іванова, О. Микитюка, С. Посохова, Г. Щетиніної. Однак названі автори не ставили за мету дослідити чинну систему прав та обов'язків студентів на період другої половини XIX – початку XX ст., контроль за дотриманням якої покладався на інститут інспекції.

Мета статті – висвітлити соціально-правовий статус студентської молоді університетів України другої половини XIX – початку XX ст., розкрити роль і місце інституту інспекції у його реалізації.

У процесі наукового пошуку встановлено, що студенти університетів України другої половини XIX – початку XX ст. посідали певне місце в соціальній структурі суспільства, оскільки вища освіта на той час надавала не лише професійно-кваліфікаційні, а й службові та станові права. Надання службових переваг тим, хто мав вищу освіту, традиційно розглядалося як засіб підтримки прагнень молодих осіб вступати до ВНЗ.

Згідно зі статутами 1863 р. та 1884 р. до університетів України зараховували осіб, які досягли 17-річного віку, а також мали документ від місцевої поліції про бездоганну поведінку.

Зауважимо, що саме в цей період у середовищі науково-педагогічної громадськості все частіше стала висловлюватися думка про те, що університети слід поставити поза ієрархічною структурою, ліквідувавши практику надання студентам чинів.

Аналіз деяких праць [1; 3; 5] дав можливість констатувати, що право надання випускникам університетів чину бере свій початок з моменту прийняття першого університетського статуту 1804 р. Зокрема, випускники, які успішно закінчили університет, отримували чин XII класу (за статутами 1863 р. і 1884 р.), що надавав пільги при вступі на військову службу та присвоєння офіцерського звання [7], а з уведенням загальної військової повинності – відстрочку від неї [8]. Водночас особи з податних станів отримували права на набуття звання почесного громадянина. Проте на практиці такі службові пільги реалізовувалися далеко не завжди. Так, відомо, що у другій половині XIX ст. випускників університетів обходили по службі менш освічені чиновники Міністерства юстиції [5, с. 93]. Однак з прийняттям статуту 1863 р. ситуація суттєво змінилася, і службовців без вищої освіти призначали на відповідальні посади значно рідше [5, с. 93]. Уже із середини 70-х рр. XIX ст. уряд став вважати за доцільне скоротити кількість студентів з метою послаблення політичного невдоволення в суспільстві, вирішивши досягти цього шляхом скасування службових переваг залежно від освіти. За наказом Олександра II для обговорення цього питання була створена спеціальна комісія під керівництвом І. Делянова, яка протягом 80-х рр. XIX ст. двічі подавала до Державної ради проекти ліквідації прав на чини в освіті. Проте, наштовхнувшись на опір більшості міністрів, названі проекти не набули юридичної сили.

У процесі наукового пошуку встановлено, що за статутом 1863 р. для здобуття чину студенти університетів України мали демонструвати не лише задовільні знання, а й протягом усього періоду навчання дотримуватися основних прав та обов’язків, що регламентувалися “Правилами для студентів”, які укладалися вченими радами самостійно, як-от:

– студенти зобов’язані були підкорятися університетському керівництву та виконувати всі розпорядження, що надходили від інспекції;

– відвідувати університетські лекції в пристойному одязі (при цьому заборонялося носіння будь-яких ознак окремих народностей);

– під час перерви дотримуватися тиші, а також не палити в корпусах університету;

– на лекції приходити неодмінно заздалегідь й чекати професора у вказаній аудиторії.

Зауважимо, що в університетських корпусах, які призначалися лише для навчання, проведення будь-яких театральних вистав, концертів не дозволялося. Відвідування ж театрів або інших масових зборів поза межами університетських приміщень, вхід до яких був платним, вимагало дозволу інспектора. Крім цього, студентам заборонялося грати в карти та інші ігри, позичати гроші, надавати адреси чи оголошення тощо.

Показово, що при вступі до університету кожний студент мав надавати інспекції відомості про своє місце проживання, а також сповіщати про зміну квартири. Студенти, які бажали виїхати за межі міста, зобов’язані були одержати спеціальне посвідчення від інспектора. У вакаційний період

такі посвідчення надавалися терміном на 28 діб. Більш тривалі відпустки вимагали дозволу ректора.

За порушення вищезазначених правил було розроблено систему покарань, яка включала:

– догану від інспектора;

– догану від ректора;

– догану від правління із занесенням до штрафної книги (такий студент позбавлявся права на одержання стипендії, допомоги та пільг відносно плати за слухання лекції. – *Н.П.*);

– відрахування з університету на один рік згідно з вироком університетського суду та за погодження з ученою радою;

– відрахування з університету без права поновлення;

– відрахування з університету з повідомленням про це в інші університети (згідно з вироком університетського суду, який затверджувався ученою радою й попечителем округу) [7].

Як відомо, зовнішньою ознакою студентської корпоративності завжди вважався форменний одяг. Проте напередодні університетської реформи 1863 р. він став асоціюватися з наглядом, який викликав заперечення як з боку студентів, так і окремих викладачів. Утім, вчені ради університетів України одностайно висловлювалися за збереження форми для студентів [5, с. 96]. Так, у висновку ради Харківського університету зазначалося: “Зовнішній вигляд багатьох студентів в теперішній час дійсно непривабливий за строкатістю, різноманітністю і нерідко оригінальністю костюмів. Зрозуміло, що переважна більшість студентів не має можливості у виборі для себе костюму та дотримуватися правил пристойності і тому кожен обирає для себе одяг за своїми коштами й уподобаннями” [1, с. 41–42]. На думку членів ради, “…за відсутності (форменого одягу) до студентів легко можуть приєднуватися особи, зовсім сторонні університету, особливо під час заворушень, і немає жодної можливості виявити цих осіб” [6, с. 39]. Показово, що наміри уряду ввести форму були підтримані консервативними публіцистами, хоча останні зазначали, що мундир може породжувати у студентів і небажані якості [6, с. 40].

Проте, як засвідчили результати проведеного дослідження, постановою комітету міністрів від 23 березня 1885 р. студентську форму було введено як обов’язкову. Відтепер студенти повинні були дотримуватися таких правил:

– до мундирів і мундирних сюртуків додавати шляпи та шпаги під час урочистих подій та масових зборів, у святкові дні, в церквах, театрах та на святкуваннях;

– у літній час, з 1 травня до 1 вересня, одягати в святкові та урочисті дні формені штани білого кольору;

– мундири і сюртуки носити і застібати на всі ґудзики, а комір на крючки, і відстібати лише на лекціях;

– рукавички при мундирах носити лише білі;

– виключати з одягу партикулярні плаття, фуражки, вишитий комір, кольорові штани, краватки, платки на шиї тощо [3, с. 282].

Підкреслимо, що наприкінці XIX ст. формений одяг все ж втратив те значення, яке йому надавав уряд. Поступово він перетворився на одну з ознак корпоративної єдності студентства, але не на рівні прав та обов'язків, а на рівні певних ментальних настанов.

В аспекті дослідження проблеми привертає увагу й питання щодо існування самоврядування в студентському середовищі. Результати дослідження засвідчили, що за умов дії ліберального статуту 1863 р. "студенти й сторонні слухачі вважалися окремими відвідувачами університету, а тому не дозволялися будь-які їхні дії, що мали характер корпоративний" [5, с. 100]. Студентам заборонялося влаштовувати концерти, спектаклі, читання та інші публічні зібрання, засновувати студентські бібліотеки, читальні, позичкові каси тощо [1, с. 65]. Серед іншого, Міністерство народної освіти мотивувало це тим, що студенти, влаштовуючи спектаклі, концерти, вечори, оголошують збір коштів з благодійною метою, насправді ж використовують їх "на допомогу політичним злочинцям" [5, с. 101]. Ця норма викликала обурення студентства, однак упродовж багатьох років вона неодмінно повторювалася у правилах для студентів. Зокрема, К. Кавелін з цього приводу писав, що "простий дозвіл студентських товариств та стягнень зі студентів не за стан думок чи їх напрям, а за їхні дії, що заборонені законом й поліцейськими правилами, простіше, скоріше й природніше вирішили б у нас одне з найскладніших університетських питань" [5, с. 102]. Він наводив приклади інших країн, де діє "право асоціацій у широких межах". Учений порівнював студентські збори з мирськими зборами, вважаючи їх природним виявом життя. Його думку поділяв і М. Пирогов, наголошуючи на тому, що автономний університет не можливий без громадської думки тих, хто навчається.

Наголосимо, що ліберально налаштовані автори неодноразово відзначали проблему відсутності громадянських прав у студентів взагалі: "теперішній студент бажає бути не лише учнем, а й "академічним громадянином"… Як би не була обмежена сфера діяльності такого громадянина, все ж не можна її заперечувати, як не можна позбавити останнього права бути представником і рушієм цих інтересів" [5, с. 102].

Навіть консервативно налаштовані автори (А. Георгіївський, М. Гіляров-Платонов, П. Мілюков) погоджувалися з тим, що заборона студентської корпоративності зумовлена розумінням того, що будь-яке студентське товариство набуває політичного чи соціального відтинку, але вирішити цю проблему поліцейським закликом неможливо.

У процесі наукового пошуку виявлено, що з уведенням статуту 1884 р. соціально-правовий статус студентства набував суттєвих обмежень. Відтепер Міністерство народної освіти само укладало "Правила для студентів", які направлялися до університетів для виконання. Відомо, що із затвердженням статуту 1884 р. студенти були поставлені у ще більшу залежність від адміністрації, ніж за статутом 1863 р. На час навчання студен-

ти повністю підпорядковувалися інспекції зі студентських справ, компетенція якої поширювалася і поза межами ВНЗ. Спостерігалося посилення контролю над студентством й збільшення кількості університетської інспекції. Студенти розглядалися виключно як "окремі слухачі" навчальних закладів. З огляду на це, їм заборонялися будь-які прояви корпоративних дій (надання адрес і записок, депутацій, оголошень, зборів та об'єднань, влаштування аматорських вистав), участь у таємних товариствах і гуртках (поширені студентські земляцтва, їдальні, освітні гуртки тощо). За порушення правил навчального процесу й поведінки, в тому числі правил проживання та пересування, встановлювалася низка покарань, серед яких одне з найбільш суворих, що з'явилося з уведенням в дію статуту 1884 р., – перебування в карцері.

Висновки. Отже, проведене дослідження свідчить, що правовий статус студентства у досліджуваний період визначався університетськими статутами та "Правилами для студентів", які регламентували всі сфери життєдіяльності останніх: навчання, дозвілля, приватне життя (заборона одружуватися, вільно виїжджати за межі міста тощо). За статутами 1863 р. і 1884 р. для здобуття чину студенти університетів України мали демонструвати не лише задовільні знання, а й протягом усього періоду навчання дотримуватися основних прав та обов'язків. З уведенням статуту 1884 р. студентські права зазнали ще більших обмежень, ніж за статутом 1863 р.

Нагляд за студентами здійснювався за допомогою апарату інспекції, який включав: нагляд відвідування студентами лекційних і практичних занять, забезпечення порядку й дисципліни в університетах, регулювання питань виплати стипендій, грошової допомоги, звільнення від оплати за навчання тощо. Недотримання правил перебування у ВНЗ передбачало низку покарань.

Список використаної літератури

1. Багалей Д.И. Краткий очерк истории Харьковского университета. За первые сто лет его существования (1805–1905) / Д.И. Багалей, Н.Ф. Сумцов, В.П. Бузескул. – Х. : Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.

2. Бузескул В.П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. (с 1884 до 1905 гг.) / В.П. Бузескул. – Х. : Тип. Дарре, 1905. – 89 с.

3. Владимирский-Буданов М.Ф. История Императорского Университета Св. Владимира / М.Ф. Владимирский-Буданов. – К. : Тип. ун-та Св. Владимира, 1884. – Т. 1. – 674 с.

4. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А.Е. Иванов. – М. : Ин-т рос. истории, 1991. – 392 с.

5. Посохов С.І. Образи університетів Російської імперії др. пол. XIX – поч. XX ст. в публіцистиці та історіографії / С.І. Посохов. – Х. : ХНУ, 2006. – 364 с.

6. Посохов С.И. Форменная одежда студентов императорских российских университетов / С.И. Посохов // Universitates. – 2000. – № 2. – С. 36–43.

7. Правила для студентов и посторонних слушателей императорских российских университетов. – СПб., 1885. – С. 3,14.

8. Правила для студентов и посторонних слушателей лекций в императорском Харьковском университете. – Х., 1872. – С. 16, 20.

Павинская Н.А. Социально-правовой статус студенческой молодежи университетов Украины (вторая половина XIX в.)

В статье отражены основные права и обязанности студенческой молодежи университетов Украины второй половины XIX в., охарактеризованы вопросы повседневности студенческой жизни, решение которых находилось в компетенции института инспекции.

Ключевые слова: студенты, права, обязанности, институт инспекции.

Pavynska N. Social and legal status of university students in Ukraine (the second half of XIX cc.)

The article reflects basic rights and duties of students in Ukrainian universities of the second half of XIX of century. The questions of daily occurrence in student's life are described, which were in capacity of the institute of inspection.

Key words: students, rights, duties, institute of inspection.

УДК 371.4

К.І. ПРИХОДЧЕНКО, Г.В. ГОРПИНЧЕНКО

ВПЛИВ СПАДЩИНИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО Й А.С. МАКАРЕНКА НА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто проблему впливу творчого колективу на розвиток особистості. Особливу увагу приділено виховній діяльності як творчому процесу, що має на меті вдосконалення форм і методів розвитку дитини.

Ключові слова: виховання, особистість, праця, колектив.

Проблемою сучасної освіти і виховання, на думку В. Сухомлинського, є те, що людина, яка здобула хорошу освіту, не хоче брати участь у процесі матеріальної праці. Наше суспільство, наші викладачі та вихователі повинні зрозуміти, що функція освіти змінилася. Виховання особистості в колективі є втіленням закономірностей розвитку суспільства, адже в об'єднаннях за інтересами створюються умови для соціально-психологічного її розвитку. Відокремившись від колективу, людина опиняється в соціально-психологічному вакуумі, що значно ускладнює її розвиток. Об'єднання за інтересами як людська спільнота, що утворює систему колективістських відносин, є основним чинником формування громадської сутності особистості, розвитку її індивідуальності.

Мета статті – дослідити й проаналізувати педагогічну спадщину про створення колективу, можливості використання теорії колективу А. Макаренка та В. Сухомлинського в сучасних умовах.

Є. Аркін, П. Блонський, Н. Іорданський розуміли виховний колектив як мету виховних зусиль педагогів. Ці ідеї втілилися в практиці дитячих закладів С. Рівеса, В. Сороки-Росинського, Н. Шульмана, С. Шацького і особливо А. Макаренка, який сформулював основні принципи і методи управління колективом. Ідеї А. Макаренка розвивали Ф. Брюховецький, Т. Коннікова, В. Сухомлинський. І. Бех, А. Куракін, Х. Лейметц, Л. Новікова дитячий колектив характеризують як соціально-педагогічну систему [1–11].

Одним із найважливіших завдань кожної дитини є налагодження соціальних відносин, оскільки вони є невід'ємною складовою людського життя. Більшість дітей налагоджує дружні відносини з однолітками природним шляхом. Однак деяким дітям у цій справі доводиться допомагати шляхом створення відповідних умов. В об'єднаннях за інтересами діти легше вступають у нормальні соціальні й дружні відносини, де вони цінуються та заохочуються. Викладачі регулярно створюють умови для розвитку позитивних соціальних відносин дітей.

В об'єднаннях за інтересами дітям прищеплюються трудові навички з урахуванням їх інтересів. Я. Коменський стверджував, що з кожної людини можна зробити людину. Але для того, щоб людина стала людиною, її треба виховувати. Роль одного з таких "вихователів" виконує творчий колектив [1, с. 58].

Над ідеєю використання дитячої спільності у вихованні особистості через "дух товариства", "корпоративний дух" замислювалися М. Пирогов,

Л. Толстой, К. Ушинський та ін. К. Ушинський надавав одну із провідних ролей у вихованні й навчанні колективу. Шляхами й умовами формування характеру він називає діяльність і цілеспрямовану працю, свободу і самостійність, активність та ініціативність, дисципліну, традиції, перешкоди та їх подолання. Е. Дюркгейм розумів роль об'єднань за інтересами як середовище виховання й становлення моральних сил особистості.

П. Блонський, Н. Крупська, А. Луначарський, А. Макаренко С. Шацький та інші взяли на озброєння принцип соціалістичного колективізму, поклавши його в основу організації дітей та процесу їх виховання з метою створення умов для всебічного та гармонійного розвитку особистості [2, с. 65]. Колектив став цікавити їх як виховна сила. Педагоги показали шляхи педагогічного втручання в соціально-педагогічні процеси, що виникали та відбувалися в об'єднаннях за інтересами (формування громадської думки, розвиток самоврядування, формування почуття товариськості тощо). Але вони розглядали дитячі спільноти як закриті соціуми.

С. Шацький визначив ознаки сформованого дитячого колективу: єдність педагогів і дітей, подолання бар'єра між ними, нейтралізація аморального в колективі, боротьба за позитивні правила життя, за самоврядування без покарань, напружене бадьоре життя дітей, підпорядкованість режиму і наповненість змістом – працею, самообслуговуванням, грою, мистецтвом та спортом.

В. Сорока-Росинський відкрив школу для "занедбаних" дітей. Він перетворив процес навчання в захопливий та казковий сюжет, створив атмосферу потягу до знань, колективного творчого пошуку.

Концепція А. Макаренка сформувалася як теорія стадій розвитку дитячого колективу.

В. Сухомлинський уперше розробив педагогічну технологію ідеї "школи самореалізації особистості", показав, що особистості вчителя та учнів розкриваються як у дитячому колективі, так і поза ним. Кожен учень – член колективу – не втрачає своїх неповторних якостей як особистість, не розчиняється в колективі [3, с. 114].

І. Іванов ураховував колективні відносини. Формування об'єднання за інтересами повинне проходити з урахуванням психологічної сумісності його членів [4].

А. Лутошкін дає образний опис етапів розвитку колективу: "Піщаний розсип", "М'яка глина", "Мерехтливий маяк", "Червоне вітрило", "Палаючий смолоскип" [5, с. 41–42].

Л. Уманський вказує, що поетапний розвиток об'єднань за інтересами здійснюється завдяки розвитку змісту моральної спрямованості об'єднання за інтересами і організаційної єдності [4].

А. Донцов виділяє три етапи в розвитку колективу: підготовчий; організаційний; етап нормальної, стабільної життєдіяльності [2].

У працях Л. Новікової розглянуто шляхи управління дитячим колективом як інструментом усебічного розвитку дитини. Л. Новікова звернула увагу на подвійну природу дитячого колективу: з одного боку, він є

об'єктом педагогічної діяльності; з іншого – явищем, яке розвивається спонтанно, що відображено у вільному спілкуванні дітей один з одним [6].

В основі нових підходів відзначаємо визнання педагогами самоцінності кожної особистості в дитячому колективі, розуміння ролі колективних відносин і співпраці у створенні перспективи індивідуального зростання і становлення суб'єктивної позиції у взаємодії з оточенням.

А. Макаренко обґрунтував взаємозв'язок виховання і вивчення особистості дитини, колективу й особистості, навчання та виховання; показав співвідношення педагогіки з іншими науками, розкрив шляхи узгодження шкільного, сімейного і позашкільного виховання. Проблемі створення гармонії суспільного і особистого інтересу у вихованні А. Макаренко присвятив багато років педагогічної діяльності. Модель учнівського колективу, створена А. Макаренком, – це колектив, який виникає на основі спільної діяльності та спільних цілей, чіткої демократії життя дітей. "Колектив учителів і колектив дітей, – це не два колективи, а один колектив, і перш за все колектив педагогічний" [9, с. 244]. Високий динамізм життя колективу, тісні зв'язки між його членами, відкрите, демократичне обговорення всіх питань на загальних зборах, в органах учнівського самоуправління поступово стають запорукою здорової громадської думки; періодична заміна активу, рівні вимоги до кожного й обов'язковий звіт про роботу перед колективом. Завдяки А. Макаренку в теорію виховання ввійшли такі методи виховання, як: організація колективу, формування громадської думки, поєднання поваги з вимогливістю, створення позитивних традицій, використання змагання розумних і мотивованих видів заохочень. В основу виховання колективу й особистості А. Макаренко ставив колективну працю, органічно поєднану з навчанням, грою, змаганням. Центральне місце в його системі відводиться поєднанню повноцінної середньої освіти з продуктивною працею на технічно добре обладнаній базі. Дитячий колектив розвивається і рухається, якщо перед ним є загальна мета, яку всі члени колективу сприймають як життєво важливу перспективу, заради якої вони вступають у спілкування, об'єднують всі зусилля, долають труднощі [10].

Засобом згуртування об'єднань за інтересами є формування традицій, бо ніщо так не зміцнює колектив, як традиція. Особливо важливі так звані "традиції щоденного вжитку" – дотримання певних правил поведінки в повсякденному житті, почуття обов'язку, честі, гордості за колектив, його успіхи в навчанні та праці. Сприяє згуртуванню об'єднань за інтересами обґрунтований А. Макаренком принцип паралельної дії – вимога до вихованця ставиться не прямо, а через колектив, коли відповідальність за кожного члена покладається на колектив і його самоврядування. Об'єднують колектив цікаві конкретні справи, що потребують узгоджених дій його членів. Якщо учні самі знайшли предмет праці, вони розподіляють обов'язки між собою, охоче займаються конкретною ділянкою роботи, переживають радість від досягнутих успіхів.

Продумана організація дозвілля учнів – колективні відвідування кіно, театру, організація екскурсій, турпоходів, підготовка та проведення

свят і вечорів відпочинку – допомагає об'єднати учнів у повноцінний колектив. На згуртованості учнівського колективу позитивно позначається і згуртованість у діяльності педагогів, єдність вимог до творчого об'єднання.

В. Сухомлинський зробив вагомий внесок у розуміння механізму, психолого-педагогічної суті впливу об'єднання за інтересами на особистість дитини. Як і А. Макаренко, він вважав, що об'єднання за інтересами в духовному житті, у вихованні школярів відіграє значну й своєрідну роль. "Життя і праця в колективі є школою становлення буквально всіх рис особистості. Від того, які ідеї лежать в основі трудових, духовних, морально-етичних взаємин між членами колективу як людської спілки, залежить становлення понять і уявлень особистості про добро і зло, про обов'язок і справедливість, честь і гідність" [7, с. 150]. Вплив об'єднання за інтересами на особистість В. Сухомлинський розглядав як серйозну проблему виховної роботи, адже, будучи дуже складною взагалі, з духовним розвитком особистості ускладнюється ще більше через багатогранність і різноманітність відносин між дітьми [7, с. 347]. Для характеристики цих відносин педагог уперше ввів поняття "доторкання людини до людини". Саме через ці "доторкання" колектив впливає на особистість. "Життя колективу – це тисячі й тисячі найнесподіваніших і найтонших доторкань людини до людини: серця до серця, думки до думки, радості до горя, радості до радості, щастя до сум'яття й безнадії… Тому так важливо, щоб ці "доторкання" творили красу, а не завдавали людям болю" [7, с. 467]. Важливою умовою реалізації виховної ролі цих "доторкань" є знання прихованого механізму їх впливу в процесі спілкування дітей.

Розробляючи проблему "колектив – особистість – виховання – самовиховання", поглиблюючи розуміння взаємозалежності виховного потенціалу колективу від вихованості кожної особистості, з позиції гуманізму велике теоретичне значення має така думка педагога: "Особистість і колектив – це дві сторони однієї медалі. Без виховання особистості не може бути й мови про колектив як про виховну силу, а виховання особистості немислиме без самовиховання. У широкому розумінні поняття виховання я уявляю собі як гармонію виховання колективу й виховання особистості, а у вихованні особистості одна з провідних мелодій належить самовихованню" [8, с. 101]. На відміну від своїх попередників, які більшою мірою досліджували механізми зовнішнього характеру (спілкування, відносини, становище особистості в колективі), В. Сухомлинський розглядав переважно внутрішні механізми, виступав за право особистості як суб'єкта виховного процесу критикувати свій колектив. "Старший школяр глибше усвідомлює свій обов'язок уже не тільки перед певним колективом, а перед суспільством. Це дає йому можливість критично підходити до оцінки не лише особистої діяльності, а й діяльності колективу: в окремих випадках він може бачити, що колектив повинен наполегливіше йти до серйозної мети, до вищих інтересів" [7, с. 291]. Педагог відповідно до потреб часу і згідно з об'єктивними закономірностями розвитку особистості вважає дитячий ко-

лектив тільки одним із чинників впливу на неї, що зумовлено потребою її всебічного розвитку. Отже, визнаючи можливість "мудрої влади" колективу над особистістю, В. Сухомлинський виступає проти його цілковитої влади. "Людина – невичерпне ціле (моральне, інтелектуальне, емоційне, естетичне, творче), і знайти форми розкриття, вираження, розвитку цього цілого тільки в одному колективі через обмежені можливості організації відносин між членами цього колективу – завдання нездійсненне" [8, с. 566].

У процесі різних видів діяльності в дитячому колективі встановлюються міжособистісні зв'язки і відносини: конформізм, гармонія, нонконформізм. У кожному з цих загальних варіантів виділяється безліч ліній відносин, наприклад: колектив відмовляється від особистості; особистість ігнорує колектив; співіснування за принципом невтручання та ін. На думку В. Сухомлинського, висока виховна ефективність відносин між особистістю і колективом досягається, якщо "це гуманні, людські взаємини між учнями, між вихователями і вихованцями, і на цій основі єдині поняття про добро і зло" [8, с. 343]. Вагому роль у вихованні особистості в колективі відіграє громадська думка. Критика допомагає позбутися недоліків у поведінці, запобігти можливим негативним вчинкам. Справедлива, доброзичлива критика спонукає порушника до роздумів та усвідомлення неправомірності своєї поведінки, до самокритичності.

Найефективнішою формою організації дитячого дозвілля, на нашу думку, є колективна творча справа, яку умовно поділяють на: експромт (пісні, ігри, концертні номери, бесіди тощо); малу творчу справу; велику творчу діяльність.

Необов'язково творчі завдання повинні бути складними, головне створити невимушену атмосферу, пізнати один одного і свої власні здібності. Водночас цей вид діяльності за умови його всебічної продуманості має достатнє пізнавальне значення, стає джерелом корисної інформації для дітей. Варто зазначити, що творчі завдання потребують обов'язкового підбиття підсумків після завершення їх виконання: організація виставки творчих робіт, проведення анкетування, обмін пам'ятками і подарунками, складання колективних листів, послань та ін.

Колективні творчі справи – це, перш за все, повноцінне життя вихователів і вихованців і водночас їх спільна боротьба за покращення навколишнього життя. У цьому житті, в цій боротьбі педагоги виступають як старші друзі дітей, діють разом із ними. Постійна багатобічна турбота один про одного, про свій колектив, про оточуючих людей, про далеких друзів; пошук кращих засобів цієї турботи, все більш чітка організація свого життя, різноманітних справ на користь і радість своєму колективу та іншим людям – це об'єднує вихователів і вихованців. І чим багатша цілеспрямованість, організованість спільного життя, тим ефективніший той багатосторонній виховний процес, який іде "по ходу", в глибині цього життя: і виховні дії педагогів (прямі та опосередковані, відкриті й таємні), і взаємний вплив самих вихованців один на одного, і самовиховання старших і молодших [7].

Виховний вплив колективу на його членів посилюється шляхом розумного поєднання педагогічного керівництва зі створенням умов для вияву вихованцями самостійності, ініціативи, самодіяльності, якщо колектив дбає про утвердження відносин співпраці викладача й учнів. У таких колективах ролі його учасників адекватні їх можливостям, контроль за їх діяльністю переростає у самоконтроль, а сам колектив терпляче ставиться до недоліків його членів. Важливо забезпечити своєчасне педагогічне втручання у формування відносин між членами колективу, створення тимчасових об'єднань з переведенням до них вихованців, у яких не склалися нормальні відносини в первинному колективі, змінюваність характеру і видів колективної діяльності, що дає змогу залучати учнів до нових відносин.

Висновки. Таким чином, необхідно зберегти все найкраще, що виправдало себе у виховній практиці розвитку об'єднань за інтересами: головною метою формування та діяльності дитячого колективу є особистість, її здібності, інтереси, потреби, розкриття творчого потенціалу; зберегти й розширити реальні права дитини у шкільному колективі; забезпечити свободу вибору дитиною світоглядних, політичних, релігійних поглядів, її незалежність від офіційних шкільних орієнтирів; фундаментом колективістського виховання є створення в дитячому колективі системи гуманних відносин, які забезпечують гідне місце кожної особистості, увагу і повагу до її думок, проблем, турбот; забезпечити свободу кожної особистості в колективі, передбачаючи і певні обмеження, необхідні для його нормального функціонування; важливою ознакою та умовою успішного розвитку колективу є визнання спільної творчої діяльності, спільного творення добра, піклування про навколишній світ, про іншу людину.

Список використної літератури:

1. Левківський М.В. Історія педагогіки : підручник / М.В. Левківський. – 2-ге вид., доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.

2. Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / М.В. Коротов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

3. Кузь В.В. Педагогіка В.О. Сухомлинського – педагогіка XXI століття / В.В. Кузь // Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2000. – № 1. – С. 113–120.

4. Пєхота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.

5. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива / А.Н. Лутошкин. – М. : Знание, 1978. – 48 с.

6. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива / Л.И. Новикова. – М. : Педагогика, 1978. – 144 с.

7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 1. – 640 с.

8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 2. – 655 с.

9. Макаренко А.С. Методика виховної роботи // А.С. Макаренко. – К., 1990. – 368 с.

10. Макаренко А.С. О ценности изучения человека : собр. соч в 7 т. // А.С. Макаренко. – М. : АПНРСФСВ, 1958. – Т. 5. – 376 с.

11. Бех І. Колектив як чинник створення унікальної ситуації виховання особистості / І. Бех // Директор школи. – 2002. – № 6. – С. 8.

Приходченко К.И., Горпинченко Г.В. Влияние наследия В. Сухомлинского и А. Макаренко на воспитание личности

В статье рассмотрена проблема влияния творческого коллектива на развитие личности. Особенное внимание уделяется воспитательной деятельность как творческому процессу, целью которого является усовершенствование форм и методов развития ребенка.

Ключевые слова: воспитание, личность, работа, коллектив.

Prykhodchenko K., Horpynchenko H. Effect of heritage of V. Sukhomlinsky and A. Makarenko on the education of the individual

In article the problem of influence of creative collective is considered on Development of the person. The special attention is spared educate activity as to the creative process, that has for an object improvement of forms and methods of development of children of the child.

Key words: education, the person, work, collective.

УДК [371.3:811.1]-055.2

Д.О. РЕВІНА

ПРОБЛЕМА ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ XIX–XX ст.

На основі аналізу історико-педагогічної літератури досліджуються питання, пов'язані зі становищем жінок, жіночою освітою та започаткуванням і діяльністю жіночих закладів освіти, у спадщині видатних педагогів XIX – початку XX ст. Автор звертає увагу на зацікавленість педагогів та суспільних діячів Російської імперії зазначеного періоду в розвитку освіти для жінок.

Ключові слова: жіноча освіта, стан жіночої освіти, статус жінки, жіночі курси.

Жіноча освіта – це всеосяжний феномен, що охоплює цілий комплекс проблем, які стосуються освіти (початкової, середньої, вищої та професійної освіти зокрема) жінок. Він також включає питання рівності статей, доступу до освіти та, як наслідок, зменшення відсотка бідності населення. З плином часу жінки відстояли своє право на рівноцінний доступ до всіх закладів освіти і таким чином затвердили своє становище в суспільстві як його рівноправні члени. Проте залишається ще багато проблем, які потребують негайних дій. Отже, вивчення здобутків минулого в цій царині набуває актуальності.

Аналіз публікацій свідчить, що різні аспекти жіночої освіти на сучасному етапі досліджують Є. Андрєєва, О. Аніщенко, В. Добровольська, О. Кобельська, О. Куліш, Л. Применко, М. Рижкова, Н. Слюсаренко, Т. Сухенко, Т. Шушара та інші. Кожен із науковців у своїх працях так чи інакше звертається до педагогічної спадщини XIX – початку XX ст., яка була прогресивною на той час і ще не втратила своєї актуальності.

Мета статті – розкрити сутність питання жіночої освіти у спадщині видатних педагогів XIX – початку XX ст.

Активні зміни в суспільно-політичному житті Російської імперії у XIX ст. – лібералізація суспільного життя, швидкі темпи розвитку промисловості, скасування кріпосного права – викликали в української інтелігенції прагнення до перетворень. Загострилось питання поширення знань серед простих людей, що, у свою чергу, викликало зміни в освіті: розширювалася мережа початкових і середніх загальноосвітніх навчальних закладів, з'являлися нові типи навчально-виховних закладів, удосконалювався зміст, методи і форми роботи в них. Відбувалось зіткнення різних точок зору стосовно доцільності навчання класичних мов. На цей самий час утверджується рівність жінок у справі освіти. Проведене дослідження свідчить, що саме завдяки пожвавленню освітнього руху, проблеми, наявні у цей період, привертали до себе увагу науковців-педагогів та суспільних діячів тогочасного періоду.

Відомий російський діяч В. Бєлінський (1811–1848 рр.) висловлював свою думку стосовно статусу жінки в суспільстві XIX ст.: "Жінки внаслідок домінування характеру любові та почуття створені діяти в тих самих сферах, де діє чоловік. Духовне панування чоловіка над жінкою має своїм

джерелом не природу жінки, а її виховання та різні соціальні відносини, що століттями тримали жінку в стані морального рабства. Отримуючи дуже погане та обмежене виховання та освіту, жінки до заміжжя – власність батьків, а після заміжжя – чоловіків, повинні були вважати за гріх цікавитися, наприклад, мистецтвом або наукою" [1, с. 109].

Російський критик Д. Писарєв (1840–1868 рр.) також висловлювався на користь жіночої освіти та зазначав, що матері для гідного виконання покладених на неї зобов'язань, крім материнських почуттів, дуже важлива попередня теоретична підготовка та необхідний розумовий розвиток, що є неможливим без належної освіти. Публікації Д. Писарєва, у яких відображені думки про виховання й освіту, завжди були пов'язані з боротьбою за повну рівність прав усіх без винятку людей, за надання права жінкам здобувати освіту та брати участь у суспільному житті на рівні із чоловіками.

Високо цінував родинне виховання славетний український поет Т. Шевченко (1814–1861 рр.), при цьому особливого значення надавав матері. Письменник з любов'ю оспівує відданість жінки дітям, силу її материнських почуттів, надзвичайно шанованих серед народу, благородних і людяних. Водночас поет гостро вимагав надати жінці право на освіту нарівні із чоловіками, бо у XIX ст. здобувати відносно якісну домашню освіту були спроможні представниці дворянства, середній клас задовольнявся пансіонами, а от представниці робітничих сімей не мали належної освіти. У творах Т. Шевченка звучить критика відносно навчально-виховної практики таких станових закладів: "Музыкант" (1854–1855 рр.), "Капитанша" (1855 р.) та "Прогулка с удовольствием и не без морали" (1856–1858 рр.).

Розглядав проблему жіночої освіти К. Ушинський (1824–1870 рр.), видатний педагог та основоположник народної школи. Він наділяв жінку великим потенціалом для розвитку науки і культури та не зводив освіту жінок лише до освіти для матері та виховательки підростаючого покоління; водночас, перебуваючи на посаді інспектора Смольного інституту, К. Ушинський бачив та у своїй статті "Історична записка про останні перетворення у Виховному товаристві шляхетних дівчат" із відчаєм констатував жалюгідний стан жіночої освіти в Російській імперії. Курс навчання в Інститутах шляхетних дівчат становив дев'ять років, відтак педагог наголошував, що така тривала відірваність дівчат від родини недобре впливала на них. Тому, завдяки його старанням, тривалість навчання була скорочена до семи років. З момента заснування Смольний інститут мав два відділи – "благородний" та "міщанський", де навчались діти дворян і діти міщан, відповідно; педагогічний колектив, за словами К. Ушинського, був жалюгідним, а всі предмети викладались на дуже низькому рівні. За час своєї праці у Смольному інституті педагог провів справжню реформу, зруйнувавши розподіл на "благородний" і "міщанський" відділи, увівши нові навчальні плани та предмети.

Виступав рішуче проти непедагогічних методів покарання в жіночих гімназіях відомий педагог, публіцист і громадський діяч О. Кониський (1836–1900 рр.). У своїй статті "О женском образовании вообще и о Пол-

тавской женской гимназии” [2] педагог зазначав, що поширені на той час види покарання (відбирання передника, стояння на колінах, стояння у кутку) не несуть нічого корисного для виховання, а лише народження відчуття заздрощів, зневажання та приниження відчуття гідності. У цій самій статті О. Кониський піддав критиці тогочасний стан навчання та виховання у закладах освіти для жінок, висловлюючи думку, що в них готують “ляльок”, відірваних від реального життя.

Відіграв провідну роль у становленні вищої жіночої освіти й у заснуванні та діяльності московських Вищих жіночих курсів відомий російський учений, професор В. Гер’є (1837–1919 рр.). Головну мету освіти жінок В. Гер’є вбачав не у здобутті професії, а у просвіті. “Сучасний рівень жіночої освіти недостатній, тобто не відповідає тому ступеню цивілізації, у якому ми зараз живимо”, – писав учений, і тому “вищі заклади освіти для жінок <…> повинні слугувати піднесенню загальної та наукової освіти серед жінок взагалі”. Професор вважав, що навчання жінок у вже існуючих університетах не приведе до вирішення питання про жіночу освіту, бо “сучасній жінці перш за все необхідна більш ґрунтовна та змістовна загальна освіта, а вона не знайде такої в університеті”. Тому, вважаючи, що розвиток та покращення жіночої освіти “подвоє інтелігенцію держави”, В. Гер’є сприяв розвитку загальної освіти для жінок [3, с. 693].

Ще одним палким борцем за освіту жінок був російський педагог С. Миропольський (1842–1907 рр.). Серед дискусій, що почалися наприкінці XIX ст. у деяких періодичних виданнях (“Народное образование”, “Журнал Министерства народного просвещения”), педагог висловлював думку про велике значення освіти для жінки як для матері, господині та члена суспільства. С. Миропольський усіляко відстоював появу жіночих закладів освіти, наприклад педагог підтримував проект земської школи вчительок у Харкові [4, с. 415].

Видатний учений-психолог І. Сікорський (1842–1919 рр.) мав багатогранні інтереси, у тому числі він цікавився освітньою діяльністю та брав активну участь у педагогічному житті України. У 1907 р. його було обрано директором Київського педагогічного фребелівського інституту, який готував вихователів дитячих дошкільних закладів, та головою Київського фребелівського товариства. У жовтні 1908 р. на відкритті Товариства у своїй промові І. Сікорський високо оцінив роль жінки-педагога в освітньому процесі та підкреслив, що лише жінка може підготувати справді виховане покоління [5, с. 5–6].

Прогресивна діячка народної освіти та славетний педагог Х. Алчевська (1841–1920 рр.) з дитинства прагнула здобути освіту. Проте її батько, учитель повітового училища, був проти жіночої освіти, тому й заборонив дочці навчатися грамоті. Але жага до знань допомогла дівчинці навчитись самостійно читати й писати та ще й допомагати братам у написанні творів. На жаль, Х. Алчевській так і не вдалось закінчити школу. А от завдяки такій несправедливості через усе життя вона пронесла бажання нести освіту широким верствам населення.

“Я вся горіла бажанням, – писала Х. Алчевська у своєму щоденнику, – поринути в громадську діяльність і зробити в житті що-небудь велике, хороше” [6, с. 6]. Тому в 1862 р. вона заснувала недільну школу, яка вісім років (до 1870 р.) працювала нелегально. Офіційно приватна Харківська жіноча недільна школа відкрилась лише 22 березня 1870 р. Не маючи диплома про освіту, Х. Алчевська не мала права викладати у школі, проте незважаючи на це працювала вчителькою за часів нелегального становища школи. Після офіційного відкриття вона була змушена скласти іспити з російської мови, арифметики та Закону Божого при училищній раді. Здобувши освіту, Х. Алчевська отримала офіційний дозвіл працювати попечителькою та учителем недільної школи.

Проте не тількі приватна Харківська жіноча недільна школа завдячує Х. Алчевській своєю організацією та діяльністю. Педагог як могла допомагала новим школам, що відкривались, розсилала туди матеріали, котрі сприяли їх відкриттю, ділилась із бідними школами навчальними посібниками та коштами. “Кожна знову відкрита школа приносила їй задоволення, безмежну радість, і особливо раділа вона відкриттю жіночих шкіл, справедливо вважаючи, що грамотна жінка, майбутня мати несе в сім’ю багато світла і вже не залишить своїх дітей безграмотними” [6, с. 13].

Видатний психолог М. Ланге (1858–1921 рр.) увійшов в історію педагогічної науки як організатор та перший директор одеських Вищих жіночих курсів. Через проблемний стан навчання жінок в Одесі та будучи глибоко переконаним, що жінки мають право здобувати вищу освіту нарівні із чоловіками, М. Ланге розробив проект трирічних жіночих педагогічних курсів, які у 1903 р. почали свою роботу при гімназії Пашковської. Підвищивши рівень викладання на курсах до рівня університетського, у 1905 р. педагогічні жіночі курси було перетворено на вищі [4, с. 541]. Проте для професора важливими були не тільки проблеми вищої освіти: М. Ланге викладав у жіночій гімназії Пашковської, розробляв для цього закладу плани та програми. Підтримуючи незаможних курсисток, професор давав безкоштовні лекції.

Переймався та різко критикував недоліки тогочасної жіночої освіти видатний вітчизняний хірург та анатом, педагог-адміністратор та громадський діяч М. Пирогов (1810–1881 рр.). Педагог високо підносив роль жінки у суспільстві та турбувався про їх рівноправ’я. У своїх листах М. Пирогов висловлювався проти станової системи в освіті та стверджував, що на жінку покладено важкі обов’язки у родині, як і на чоловіка у суспільстві. Аби відповідати “високості та святості свого призначення бути розсадницею добра та істини в прийдешньому поколінні…, що довірено їй самим Богом, чоловіком та суспільством”, жінці важливо поліпшувати рівень своєї освіти та виховання [7, с. 26].

Питаннями жіночої освіти займався і професор М. Вишнеградський (1821–1872 рр.). Як зазначає дослідник спадщини М. Вишнеградського Ф. Павлов [8], професор заснував перший у Росії педагогічний журнал “Російський педагогічний вісник”, де і висловлював свої думки щодо не-

обхідності зробити заклади освіти для жінок відкритими та доступними всім верствам населення. Здійснивши зарубіжні подорожі й ознайомившись зі станом жіночої освіти в Європі, М. Вишнеградський розробив проект відкритих жіночих училищ, які згодом були затверджені урядом.

Висновки. Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить про зорієнтованість і зацікавленість видатних педагогів та суспільних діячів Російської імперії XIX ст. у розвитку освіти для жінок та поширенні жіночих навчальних закладів для всіх верств населення.

Список використаної літератури

1. Познанский И.Ф. В.Г. Белинский о воспитании / И.Ф. Познанский. – М. : УЧПЕДГИЗ, 1949. – 128 с.
2. Кониский А.Я. О женском образовании вообще и о Полтавской женской гимназии / А.Я. Кониский // Черниговский листок. – 1862. – № 16.
3. Герье В.И. Теории и практика женского образования / В.И. Герье // Вестник Европы. – 1877. – № 4. – С. 652–698.
4. Українська педагогіка в персоналіях / за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Т. 1.
5. Сикорский И.А. Киевское фребелевское общество и его учреждение: Речь, произнесенная Председателем общества И.А. Сикорским в день торжественного открытия общества 26 октября 1908 г. / И.А. Сикорский. – К., 1908. – С. 5–6.
6. Вахтерова Э.О. Пятьдесят лет работы для народа: к 50-летнему юбилею Х.Д. Алчевской / Э.О. Вахтерова. – М., 1912. – 24 с.
7. Письма Н.И. Пирогова о любви, об обязанностях матери-воспитательницы и пр. // Русская школа. – 1914. – № 11.
8. Павлов Ф.И. Памяти Н.А. Вышнеградского / Ф.И. Павлов // Русская школа. – 1908. – № 4.

Ревина Д.О. Проблема женского образования в наследии отечественных педагогов XIX–XX вв.

На основе анализа историко-педагогической литературы исследуются вопросы, связанные с положением женщин, женским образованием, основанием и деятельностью женских учебных заведений в наследиях выдающихся педагогов XIX – начала XX вв. Автор обращает внимание на заинтересованность педагогов и общественных деятелей Российской империи указанного периода в развитии женского образования.

Ключевые слова: женское образование, состояние женского образования, статус женщины, женские курсы.

Revina D. The problem of female education in the heritage of native teachers of XIX–XX cc.

Questions, related to position of women, women education, foundation and activity of women educational establishments in the heritage of the most prominent educational specialist of the XIX – beginning of the XX century are investigated on the basis of analysis of historical and pedagogical literature. The author pays attention to the personal interest of pedagogues and publicmen of the Russian empire of the indicated period in the development of women education.

Key words: women education, state of women education, status of a woman, women courses.

УДК 37.091.4 СЕНЕКА:177.72

О.І. СКРИЛЬ

РОЗКРИТТЯ ІДЕЇ МИЛОСЕРДЯ У СПАДЩИНІ СЕНЕКИ

У статті розглянуто ідеї римського філософа Сенеки в контексті виховання милосердя. Розкрито роль основних моральних категорій у духовно-моральному розвитку людини. Висвітлено позицію Сенеки щодо необхідності прояву любові, дружби та взаємодопомоги людини до оточуючих. Актуалізовано необхідність використання розглянутих ідей Сенеки про виховання милосердя в сучасній виховній практиці.

Ключові слова: милосердя, добро, любов, дружба, взаємодопомога, виховання.

В умовах поглиблення процесу демократизації сучасного суспільства значно підвищується роль морального виховання людини, формування в неї милосердя й людяності як найважливіших моральних якостей особистості. Шукаючи ефективні шляхи досягнення поставлених виховних цілей, доцільно звернутися до педагогічних доробок минулого, в яких розкриваються питання виховання молоді в дусі гуманізму та терпимості. У плеяді видатних мислителів стародавніх часів чільне місце займає відомий давньоримський мислитель Сенека, який у своїх творах висловив багато актуальних для сьогодення педагогічних ідей.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що деякі аспекти спадщини видатних мислителів стародавніх часів висвітлювалися в працях таких науковців, як О. Джуринський, Г. Жураковський, І. Зайченко, А. Капранова, В. Кларін, П. Монро, О. Піскунов та ін. Можна також відзначити незначну кількість дисертаційних робіт, присвячених аналізу певних аспектів культури античних часів, а саме: сімейним культам і ритуалам у Стародавньому Римі (Н. Кленишова), проблемі взаємодії культур центру та периферії Римської імперії на основі аналізу життя і творчості Сенеки (С. Гусєва), античним ідеям освіти у творчій спадщині Г. Сковороди (О. Туляков) тощо. Однак вивчення фактичного матеріалу дає змогу зробити висновок про те, що в науковій літературі недостатньо висвітлено ідеї Луція Аннея Сенеки про виховання милосердя особистості, не розкрито можливості їх творчого використання в сучасній педагогічній теорії та практиці.

Метою статті – аналіз ідей Сенеки про виховання милосердя, розкриття перспектив їх творчого використання в сучасній виховній роботі педагога.

Як з'ясовано, в наукових працях термін "милосердя" трактується неоднозначно, зокрема, як: жалісність, співчуття, любов, готовність робити добро кожній людині (В. Даль); готовність допомогти кому-небудь або пробачити його із співчуття, людинолюбства (С. Ожегов); жалісливе, доброзичливе, дбайливе ставлення до іншої людини (Б. Бім-Бад); інтеграційна моральна якість, яка є основою для розвитку здатності людини до співпереживання, душевної щедрості, безкорисливого надання допомоги іншим людям (В. Шутова); наявність у людини трьох властивостей: чуйності (здатності побачити чужу біду), співчуття (здатності відгукнутися на неї), потреби надати безкорисну допомогу тому, хто потребує її (О. Якиміва) тощо.

Проводячи паралель між визначенням поняття “милосердя” сучасними науковцями та його трактуванням у працях Сенеки, можна відзначити їх певну схожість. Слід також зауважити, що на формування поглядів цього мислителя суттєво вплинули соціально-політичні процеси, які відбувалися в житті суспільства й, зокрема, той факт, що питання моралі та формування громадянської позиції людини у Стародавньому Римі традиційно перебували в центрі уваги провідних мислителів і державних діячів.

Зокрема, констатуючи катастрофічне падіння моральності членів суспільства, Сенека намагався у своїх працях розробити систему практичної моралі, яка може змінити наявну ситуацію в суспільстві на краще. З цією метою він створив образ сильної духом людини, для якої доброчесність є важливішою за достатки.

З точки зору Сенеки, стрижневе поняття стоїчної етики – virtus, трактувати треба не просто як “мужність”, а розглядати як вірність, людяність, хоробрість, адже стоїчна доброчесність вважалась єдиною й неподільною. Іншими словами, той, хто володіє однією чеснотою, володітиме й всіма іншими, що відбувається в силу того, що вони випливають з єдиного джерела – мудрості [2, с. 351].

Прагнучи зруйнувати сталі, але далекі від моралі суспільні ідеали, Сенека застосовував у своїх творах так званий “оксюморон” (антитезу, парадокс). Зокрема, за допомогою використання парадоксальних висловів (“милосердям, власне, можна було назвати бої, що відбувалися там раніше”, “нелюдяний – той, хто побував серед люду” [2, с. 48], “найнещасливіші люди – це щасливі” [2, с. 562] тощо), філософ намагався втілити свій відмінний від загальноприйнятого погляд на такі важливі поняття, як “людина”, “людяність”, “щастя” й “нещастя” тощо. Пов’язуючи категорію щастя з добром та милосердям, мислитель писав, що щасливою є та людина, яка вдосконалює іншого не тільки живим спілкуванням та присутністю, а самою думкою про себе [2, с. 61].

Сенека підкреслював, що все те, що причетне до зла (malitia), – це ганебне, до блага (bonum) – це доброчесність. Однак у реальному житті найдоброзичливіші люди, гадаючи, що ощасливлюють інших, насправді можуть ненароком зробити їх нещасливими. Причина цього полягає в незнанні ними певних аспектів наявної реальності. Підсумовуючи, мислитель відзначав, що ніщо не є ні злом, ні благом саме по собі, а лише в зіставленні з доброчесністю [2, с. 123–124]. Причому доброчесність він охарактеризував як категорію “вільну, невразливу, непорушну, спокійну”, тому жодна випадковість не зможе її “не то що перемогти, а й похитнути” [4, с. 71].

Сенека сприймав життя особистості як дорогу до самої себе і водночас – як дорогу до іншої людини. Пояснюючи свою думку, він писав, що той член спільноти, який не живе для іншого, а лише для себе, не живе взагалі, а тільки існує. І навпаки, той, хто приносить багатьом користь, став другом для оточуючих, приймає товариша всім своїм серцем, той знайшов себе в житті [2, с. 41, 48, 178, 199]. Мислитель також вважав, що людині справжню радість може принести тільки те добро, яке вона поділяє з іншими [2, с. 137].

Глибоко вникаючи в проблему дружби та товаришування, римський філософ писав про доцільність обрання кожною особистістю свого життєвого шляху, який має вивести її не до бездумної покірної юрби, а до гурту однодумців [2, с. 29]. Радячи молоді триматися подалі від юрби, він пояснював, що у великому скупченні народу навряд чи можна жити у злагоді з іншими, а тому треба спілкуватися лише з тими людьми, які можуть допомогти стати кращим [2, с. 50]. Мислитель також відзначив, що надання юнаком допомоги другові в досягненні досконалості є послугою і для нього самого, адже формування доброчесності пов'язано не з отриманням благ, а із здійсненням добрих справ для оточуючих людей [2, с. 132].

Крім цього, на думку Сенеки, "жодне добро не втішає власника, якщо душею він не готовий до його втрати" [2, с. 43]. Мислитель зауважував, що милосердні почуття мають бути щирими, а доброчесні вчинки здійснюватися не під силою примусу, а за особистим бажанням людини. Філософ також підкреслював, що оточуючі ставляться до людини завжди так, як вона сама ставиться до інших: "Люби – й тебе полюблять", – писав він [2, с. 54].

Важливо відзначити, що основним засобом навчання молодих людей гуманної поведінки та терпимості до інших, формування в них умінь розрізняти добро та зло Сенека вважав філософію [2, с. 45–47]. Адже сприймаючи доброчесність як найважливішу якість людини, Сенека підкреслював, що такою вона стає тільки в тому випадку, коли в неї "світлий, відвертий, згідний з природою розум", а це досягається в процесі оволодіння філософією [2, с. 271–272].

Розкриваючи шляхи формування в молоді милосердя, видатний мислитель особливу увагу звертав на необхідність забезпечення милосердя та людяності в стосунках між вихователем та вихованцем. Він вважав, що кожний член суспільства, а особливо вихователь повинен постійно виявляти свою приязнь та прихильність до оточуючих не тільки словами, а й реальними справами, ставитися зі співчуттям до чужої біди [2, с. 351].

Сенека нагадував, що "добрий приклад по колу повертається до того, хто його подав" [2, с. 299–230], що "важко привести до добра повчаннями, легко прикладом" [1]. У світлі цього основним засобом виховання він вважав повчальні бесіди-проповіді з наочними прикладами з життя та історії, спонукання молодих людей до здійснення реальних добрих вчинків, платою за які для них має бути усвідомлення того, що вони спромоглися на нього, повчання їх до прояву вдячності на адресу інших людей, яку він вважав найкращим станом душі [2, с. 299].

Сенека радив юнакам уникати трьох речей: "ненависті, заздрості, зневаги" [2, с. 71], а також гартувати свій дух у наполегливих постійних заняттях, поки добра воля не стане, врешті-решт, доброзичливістю [2, с. 76]. Він вважав, що поява в молодій людині бажання стати доброчесною свідчить про те, що половину шляху в оволодінні цією чеснотою нею вже пройдено [2, с. 130].

На думку філософа, тільки той, хто страждає на недбалість, заздрощі, марнотратство, може назвати життя коротким, а якщо воно "направляється

доброю метою”, то її з лишком буде достатньо для великих справ [4, с. 41]. Отже, у працях Сенеки червоною ниткою проходить ідея про те, що повнотою життя насолоджується лише той, хто несе добро, тому кожній людині життєво необхідно виявляти доброту та милосердя до оточуючих людей [2, с. 389]. Тому кожна людина повинна примусити себе спинитися в лихих проявах, подумати про інших, не завдавати зла. Автор закликав: “Стримай розлючене бідою серце” [3, с. 22].

Сенека визначив основні причини, які спонукають нищити іншу людину: зазіхання, заздрість, ненависть, страх, зневага. Однак, за словами Сенеки, від ненависті, чинення зла іншим людину може втримати здоровий глузд та сформовані моральні якості [2, с. 470].

Підсумовуючи свої ідеї стосовно того, як треба особистості поводитися з іншими людьми, Сенека підкреслював, що вона повинна бути завжди прихильною до оточуючих. Аргументуючи свою точку зору, мислитель пояснював, що природа привела людей у світ спорідненими, створила з одних і тих самих зачатків, призначила для однієї й тієї самої мети, вклала в людей взаємну любов, схилила до спілкування, примусила простягти руку допомоги іншому. Тому для підтримання цілісності людства людям потрібно триматися разом. Саме в цьому, на думку автора, полягає призначення кожного з народження [2, с. 423].

Висновки. Отже, вивчення праць Сенеки довело, що в них видатним мислителем порушувались важливі моральні проблеми, розкривалася боротьба добра і зла, чесноти й пороку. До провідних ідей, висловлених філософом, належить ідея про необхідність прояву людиною милосердя, людяності, толерантності, щирої любові й поваги до ближнього, прагнення до гармонійного поєднання індивідуальних інтересів і потреб громади, володіння загальнолюдськими цінностями й моральними якостями тощо.

Висловлені погляди та ідеї Сенеки щодо виховання милосердя в молоді є доступними і своєчасними для впровадження в сучасну освітню практику, тому що цілком відповідають потребам сьогодення та можливостям навчальних закладів. Спираючись на проведений аналіз спадщини видатного римського філософа, мислителя й політичного діяча у вихованні милосердя, слід звернути особливу увагу на якості, з якими тісно пов’язане милосердя, а саме:

– людяність;
– чуйність;
– турботливість про ближнього;
– доброта;
– порядність;
– прагнення до надання допомоги іншим;
– любов до оточуючих;
– альтруїм.

У подальшій дослідній роботі планується проаналізувати педагогічну спадщину інших видатних мислителів доби античності.

Список використаної літератури

1. Сенека Луций Аней. Афоризмы [Електронный ресурс] / Л. Сенека. – Режим доступа: http://www.slova.lact.ru/aforizmyi/aforizmyi-seneka.
2. Сенека Луцій Антей. Моральні листи до Луція / Л. Сенека ; пер. з лат. А. Содомори. – К. : Основи, 1999. – 603 с.
3. Сенека Луций Аней. Трагедии / Л. Сенека ; пер. с лат. С. Ошерова. – М. : Искусство, 1991. – 494 с.
4. Сенека Луций Анней. Философские трактаты / Л. Сенека ; пер. с лат. Т. Бородай. – СПб. : Алетейя, 2001. – 400 с.

Скрыль А.И. Раскрытие идеи милосердия в наследии Сенеки

В статье рассмотрены идеи римского философа Сенеки в контексте воспитания милосердия. Раскрыта роль основных моральных категорий в духовно-моральном развитии человека. Освещена позиция Сенеки относительно необходимости проявления любви, дружбы и взаимопомощи по отношению к окружающим. Актуализирована необходимость использования рассмотренных идей Сенеки в воспитании милосердия в современной воспитательной практике.

Ключевые слова: милосердие, доброта, любовь, дружба, взаимопомощь, воспитание.

Skryl A. Disclosure of the idea of charity in the heritage of Seneca

The ideas of the Roman philosopher Seneca in the context of mercy up-bringing are considered in the present article. The role of the main categories of kindness in the spiritual and moral development of a person is revealed. Seneca's position in the necessity of the demonstration of love, friendship and mutual help to other people is highlighted. The necessity of usage of the given ideas by Seneca in mercy up-bringing in modern up-bringing practice is brought up to date.

Key words: mercy, kindness, love, friendship, mutual help, up-bringing.

УДК 37.017

О.А. ЦИГАН

АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті досліджено та обґрунтовано важливість сімейного виховання і його принципів у педагогічній спадщині А.С. Макаренка, а також основні причини кризи сім'ї в сучасному суспільстві. Проаналізовано роль батька й матері та їх авторитету у вихованні дітей. Окреслено перспективи використання виховної педагогіки А.С. Макаренка.

Ключові слова: сімейне виховання, сімейна педагогіка, авторитет батьків, метод виховання, морально-етичне виховання, інтелектуальне виховання, трудове виховання, естетичне виховання, фізичне виховання.

У сучасному суспільстві простежується криза сім'ї, яка виявляється не лише в соціально-економічній площині. Недостатніми є також психолого-педагогічний і соціально-педагогічний рівні підготовки дорослих до сімейного життя. Актуальними проблемами є відсутність єдиної стратегії, послідовності виховання дітей у сім'ї, нерозуміння самоцінності й унікальності кожної дитини. Все менше залишається вільного часу для сімейного спілкування як у подружжя, так і у батьків з дітьми. Батьки, які не замислюються над метою, концепцією, стратегією і тактикою виховання своїх дітей, завдають їм непоправної шкоди. Тому нині постають питання про необхідність формування в молоді навичок усвідомленого батьківства та підготовки її до виконання складних рольових функцій чоловіка і жінки, батька і матері.

Вагомий внесок у розвиток теорії та практики сімейного виховання зробив відомий педагог радянського періоду А.С. Макаренко, якого вважають одним із засновників сімейної педагогіки.

Проблеми сімейної педагогіки у творчості А.С. Макаренка розглядали автори сучасних підручників і посібників з історії української педагогіки. Серед них – М.В. Кравченко, О.М. Микитюк, М.Г. Стельмахович та інші. Вивченню проблематики родинного виховання в педагогічній концепції А.С. Макаренка присвячені статті Т.В. Кравченко, О.А. Хромової, А.А. Фролова.

Сімейне виховання – це усвідомлені зусилля дорослих з вирощування дитини, які спрямовані на те, щоб молодші відповідали уявленням старших про те, яким має бути дитина, підліток, хлопець або дівчина. Одночасне родинне виховання – складова відносно контрольованої соціалізації людини в сучасному цивілізованому суспільстві. Воно здійснюється в нерозривному зв'язку з іншими видами соціального виховання – шкільним і суспільним [1, с. 128]. Визначальна роль сім'ї зумовлена її глибоким впливом на весь комплекс фізичного і духовного життя зростаючої в ній людини. До того ж сім'я для дитини є одночасно і місцем існування, і виховним середовищем. Сім'я і дитина – дзеркальне відображення один одного. Яка типова сім'я – таке і суспільство. Отже, найважливішою соціальною функцією сім'ї є виховання громадянина, патріота, майбутнього сім'янина, законослухняного члена суспільства [2, с. 155].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні концептуальних засад родинної педагогіки А.С. Макаренка на основі вивчення й аналізу його педагогічної спадщини.

Сім'я зобов'язана формувати фізично і психічно здорову, високоморальну, інтелектуально розвинуту особистість, готову до майбутнього трудового, суспільного та сімейного життя. Реалізація цього підходу суспільства до сімейного виховання передбачає здійснення його за певними відносно самостійними, але взаємозв'язаним напрямами.

Морально-етичне виховання в сім'ї передбачає формування в підростаючого покоління загальнолюдських цінностей – любові, пошани, доброти, порядності, чесності, справедливості, скромності, совісті, гідності, обов'язку тощо.

А.С. Макаренко вдало вирішував проблеми статевого виховання, мета якого зводилась до того, щоб виховувати наших дітей так, щоб вони ставилися до кохання як до серйозного і глибокого почуття, щоб свою насолоду, своє кохання і щастя вони реалізували в сім'ї. Важливою умовою статевого виховання педагог вважав правильний режим, встановлений у сім'ї і школі. Корисними в період статевого дозрівання А.С. Макаренко вважав бесіди з вихованцями (окремо з хлопцями і дівчатами), що стосуються питань гігієни і статевої моральності, про чоловічу та жіночу гордість, венеричні захворювання.

Інтелектуальне виховання передбачає зацікавлену участь батьків у збагаченні дітей знаннями, формуванні у них потреби в їх здобутті та постійному обновленні.

Естетичне виховання покликане розвивати таланти і дарування дітей давати їм уявлення про Прекрасне, що існує в житті. Фізичне виховання передбачає формування в дитини звички дотримання здорового способу життя, включає правильну організацію розпорядку дня, заняття фізичною культурою і спортом, гартування організму тощо.

Трудове виховання закладає основу майбутнього самостійного життя – професійної та соціально-побутової діяльності в інтересах держави, суспільства і власної сім'ї [3, с. 117]. У трудовому вихованні в сім'ї, на думку А.С. Макаренка, важливо і перед дитиною поставити певне завдання, яке вона може виконати; трудову участь дітей у житті розпочинати рано, ще у грі (догляд за іграшками, деякі способи прибирання); з віком трудові доручення дитини слід ускладнювати. Якщо інтерес у дитини недостатній, щоб викликати в неї бажання працювати.

Батьки можуть застосовувати такі способи і методи: прохання, примус, але не слід вдаватися до фізичного примусу.

Педагог торкнувся цілої низки проблем сімейного виховання: сім'я як незмінний обов'язковий фактор усебічного виховання дитини, умови виховання, структура сім'ї та її виховне значення, роль батька і матері у вихованні, види авторитету батьків, взаємозв'язок школи і сім'ї. На думку А.С. Макаренка, структура сім'ї, її устрій інколи відіграють вирішальне значення в житті дитини, оскільки сім'я без батька найбільше завдає шкоди дітям. Фундаментом його системи виховання була народна основа, рід.

А.С. Макаренко вважав, що виховання дітей – найголовніша сфера нашого життя. Виховання – складна, але доступна кожній дорослій людині напружена праця, яка потребує постійної уваги, щирості, справедливості. Це ґрунтовна, систематична, відповідальна робота. За народною родинною етикою, особи обох статей мають бути однаковою мірою готові до здійснення благородної місії батьківства й материнства. А потреба в сім'ї формується тоді, коли дитина росте в атмосфері сімейної злагоди, добра, ласки. Діти, які ростуть у такому середовищі, ставши дорослим, взагалі собі не уявляють, як можна жити, не маючи власної сім'ї [5, с. 30–37]. Вирішальним фактором у вихованні дітей є власна поведінка батьків. Найголовніший метод виховання – "батьківська вимогливість до себе, повага до своєї сім'ї, контроль над кожним своїм кроком" [4, с. 128]. Справжнє виховання потребує не часу як такого, а якісного його використання, почуття відповідальності. І чим дитина старша, тим менше вона потребує часу і тим більше – відповідальності. А.С. Макаренко вважав, що керувати дитиною, спрямовувати її, а не оберігати від життя – це найвідповідальніше завдання батьків. Він був переконаний, що підхід до вихованця має бути з оптимістичною гіпотезою, нехай навіть з деяким ризиком [4, с. 102]. Видатний педагог розробив багато принципів сімейного виховання, які є актуальними й дотепер. Це – загальні умови виховання в сім'ї, вплив її структури на дитину, роль авторитету й прикладу батьків у виховному процесі.

Свою концепцію сімейного виховання А.С. Макаренко описав у праці "Книга для батьків" (1937 р.) та "Лекціях про виховання дітей".

У цих працях розглядаються загальні умови сімейного виховання, виховне значення структури сім'ї та специфіка виховання однієї дитини, сімейний колектив та його особливості, роль батька й матері та їх авторитету у вихованні дітей, статеве виховання дітей, взаємозв'язок сім'ї і школи.

Сучасний батько стає не лише носієм суспільних норм, національної культури, традицій, моралі, що передаються з покоління в покоління і закріплюються в життєвому досвіді дітей, більше того, сьогодні він несе відповідальність, рівнозначну з відповідальністю матері, за народження, розвиток і виховання нової людини перед державою, суспільством, народом.

Реалізація психолого-педагогічної підготовки батька до виховання дитини в умовах сьогодення неможлива без вивчення розвитку теорії та практики підготовки батька до виховної діяльності в сім'ї та дослідження його ролі у виховному процесі в контексті історико-педагогічної спадщини.

А.С. Макаренко досить точно й без перебільшень окреслив діапазон виховної ролі батька, хоча в доволі холодному забарвленні, у "Книзі для батьків": "Батько! Це центральна постать історії! Хазяїн, начальник, педагог, суддя й іноді кат, це він вів сім'ю з щабля на щабель, це він, власник, нагромаджувач і деспот, який не знав ніяких конституцій, крім божих, мав страшну владу, підсилену любов'ю" [4, с. 20]. Разом з тим педагог розкрив інший світлий бік батька як "домашнього тирана": "Це він проніс на своїх плечах страшну відповідальність за дітей, за їх злидні, хвороби і смерть, за їх тяжке життя і тяжке вимирання…" [4, с. 20]. У "Книзі для батьків" він

неодноразово наголошує: “Обов’язок нашого батька перед дітьми – це особлива форма його обов’язку перед суспільством” [4, с. 21].

Основою доброзичливого клімату в сім’ї є, за А.С. Макаренком, ставлення батька до матері й навпаки, ставлення батьків до дітей. З появою дитини в батьківському серці народжуються почуття відповідальності й усвідомленості сили свого прикладу. Діти стають для батьків своєрідним стимулом для них, щоб самовдосконалюватися, ставати чистішими, благороднішими, культурнішими та обізнанішими. Не дарма педагог акцентує свою увагу на питанні самовиховання батьків, вважаючи найголовнішим методом “батьківський контроль над кожним своїм кроком” [4, с. 260]. Цій проблемі А.С. Макаренко присвятив лекцію для дорослих “Про батьківський авторитет”, у якій здійснено психолого-педагогічний аналіз різних форм псевдоавторитетів, що піддаються осуду і критиці великим педагогом. Найгіршим і найпоширенішим є “авторитет любові”, найаморальнішими є “авторитет підкупу”, “авторитет доброти”, “авторитет дружби”, “авторитет придушення”, “авторитет чванства”, “авторитет педантизму”.

А.С. Макаренко пропагує авторитет, заснований на трудовому житті батьків, їх громадській діяльності та поведінці, на громадянському почутті батька і матері, на їх обізнаності з життям дитини й допомозі їй та відповідальності за її виховання, тому він підкреслює: “Тільки такі батьки, громадяни нашої країни, які живуть повноцінним життям, матимуть у дітей справжній авторитет” [4, с. 268].

Педагог закликає батьків дотримуватися почуття міри у всьому, і перш за все, у проявах любові до дітей. А.С. Макаренко вважає хибною думку, що “діти – квіти життя”, тому стосовно цього пише: “Квіти життя – це добре, та ними треба не лише милуватися, як “розкішним” букетом. Ні, наші діти зовсім не такі квіти. Наші діти квітнуть на живому стовбурі нашого життя, це не букет, це чудовий яблуневий сад… Важко, звичайно, не милуватися таким садом, важко не пишатися ним, а ще важче не працювати в такому саду. Будь ласка, займіться цим ділом: обкопуйте, поливайте, знімайте гусінь, обрізуйте сухі гілочки” [4, с. 11]. Автор “Книги для батьків” сповідував ідею єдності виховної роботи школи, сім’ї та громадськості. Школа, за його переконанням, повинна вчити батьків правильного мистецтва виховання. Основною функцією школи є педагогічна освіта батьків, підвищення їх педагогічної культури, що передбачає не лише забезпечення їх знаннями, а й уміннями, оскільки навчити виховувати можна лише на практиці, на прикладі.

Висновки. Отже, погляди А.С. Макаренка на значення сімейного виховання в розвитку дитини трансформувалися у процесі його педагогічної діяльності. Особливо цінним є те, що вони змінилися не лише через соціально-економічні зміни в суспільстві, а в результаті набуття практичного досвіду, втілення ідей на практиці.

Цінність думок і порад з питань сімейного виховання видатного педагога не втрачають своєї актуальності до сих пір, зокрема такі міркування ученого: “Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, наша провина перед іншими людьми, перед усією країною” [4, с. 255].

Пора нам, нарешті, зрозуміти, що педагогічна спадщина А.С. Макаренка – криниця наших виховних можливостей. На відміну від інших класиків педагогіки, він цілком присвятив себе тому, щоб привести виховання в точну відповідність з розвитком суспільства, а педагогічну думку зробити міцною умовою прискорення соціально-економічного прогресу. Видатний педагог був прихильником того, що педагогіка "могла обігнати суспільство в його людській творчості" та успішно робив те, що по-справжньому не усвідомлено навіть у сучасних умовах: розширював предмет педагогіки і сферу виховання, виразно бачив їх роль у процесі розвитку людини і суспільства.

Невмируща цінність книг А.С. Макаренка сімейної проблематики в тому, що вони допомагають формувати педагогічне мислення в батьків, розв'язують складні етичні проблеми. Ідеї сімейного виховання можуть стати в нагоді мільйонам сучасних батьків, тисячам учителів у вирішенні невідкладних і складних питань сімейного виховання. Зараз назріла необхідність освоювати далі педагогічну спадщину А.С. Макаренка не лише як складну, цілісну і відкриту систему, що розвивається, а і як метод педагогічного мислення та дії. Ця спадщина воістину не вичерпана. Кожен час відкриватиме в ній нові сторони і глибини, а також перспективи використання виховної педагогіки А.С. Макаренка у світовому вимірі.

Список використаної літератури

1. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение : учеб. пособ. / П.Ф. Лесгафт. – М. : Просвещение, 1992. – 200 с.

2. Макаренко А.С. Цель воспитания : учеб. пособ. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – 200 с.

3. Макаренко А.С. О воспитании в семье : избр. пед. произведения / А.С. Макаренко. – М. : Учпедгиз, 1955. – 320 с.

4. Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1980. – 327 с.

5. Ничипоренко С.В. Демографічний аспект сімейної політики в Україні / С.В. Ничипоренко // Демографія та соціальна економіка. – 2005. – № 2.

Цыган О.А. Анализ концепции семейного воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко

В статье исследованы и обоснованы важность семейного воспитания и его принципов в педагогическом наследии А.С. Макаренко, а также основные причины кризиса семьи в современном обществе. Проанализирована роль отца и матери, их авторитета в воспитании детей. Даны перспективы использования воспитательной педагогики А.С. Макаренко.

Ключевые слова: семейное воспитание, семейная педагогика, авторитет родителей, метод воспитания, морально-этическое воспитание, интеллектуальное воспитание, трудовое воспитание, эстетическое воспитание, физическое воспитание.

Tsyhan O. Analysis of the concept of family education in the pedagogical heritage of A.S. Makarenko

In the article there is investigated and grounded the importance of family upbringing and its principles in the pedagogic heritage of A.S. Makarenko, and also the main reasons of family crisis in modern society. There are analysed father's and mother's roles, their authority in children upbringing. There provided the prospects of A.C. Makarenko upbringing pedagogy usage.

Key words: domestic education, domestic pedagogics, authority of parents, method of education, moral'no-eticheskoe education, intellectual education, labour education, aesthetic education, physical education.

УДК 37.015.311(091)

Ю.Ф. ШАРУН

АНАЛІЗ ІДЕЙ МИСЛИТЕЛІВ МИНУЛОГО ПРО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено актуальній проблемі інтелектуального розвитку особистості. У публікації визначено й проаналізовано ідеї мислителів і педагогів минулого про інтелектуальний розвиток людини. Розкрито роль читання й ораторського мистецтва в інтелектуальному розвитку молоді.

Ключові слова: інтелектуальний розвиток, особистість, розум, мислення.

У сучасних умовах педагогам слід приділяти особливу увагу інтелектуальному розвитку людини, адже інтелектуальні вміння дають їй змогу приймати оптимальні рішення у складних життєвих ситуаціях та адекватно реагувати на інтенсивні зміни в суспільстві. У пошуках ефективних шляхів вирішення цієї проблеми доцільно звернутися до нагромадженої педагогічної спадщини минулого, оскільки в різні історичні часи було висловлено багато цікавих педагогічних ідей і нагромаджено актуальний для сьогодення досвід інтелектуального розвитку особистості. Ці доробки можна творчо використовувати в системі освіти. Зокрема, праці мислителів минулого є невичерпним джерелом для збагачення теорії та практики сучасної педагогіки з питань інтелектуального розвитку особистості.

Як засвідчує аналіз наукових праць, у них було охарактеризовано певні аспекти інтелектуального розвитку особистості: розкрито механізм здійснення інтелектуальної діяльності (В. Буряк, М. Зимкін, З. Золіна, А. Маркова, М. Махмутов, Л. Фридман та інші), висвітлено шляхи організації інтелектуального розвитку молоді (Ю. Бабанський, В. Безруков, В. Лозова, В. Паламарчук та інші), визначено потенційні інтелектуальні можливості особистості (К. Бардін, Ю. Єфремов, Л. Рибалко, Т. Рогова та інші) тощо. Аналізу спадщини мислителів минулого з окремих питань особистісного становлення людини присвячено праці С. Золотухіної, М. Євтуха, О. Джуринського, О. Піскунова та інших науковців, а також незначна кількість дисертаційних робіт (О. Грицай, Л. Засєкіна, О. Рабинович, О. Туляков та інші). Проте аналіз наукової літератури засвідчує, що дотепер не було проведено окремого дослідження, в якому було б систематизовано ідеї й узагальнено досвід педагогів минулого щодо інтелектуального розвитку особистості.

Мета статті – визначити та проаналізувати ідеї мислителів минулого про інтелектуальний розвиток особистості.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що окремі питання інтелектуального розвитку особистості порушувались ще в часи античності. Зокрема, Платон у своїх працях підкреслював, що читання потрібно для опанування цієї “мудрості”, яка пов’язана з оволодінням інтелектуальним розвитком людини [6, с. 8–9].

Особливий внесок у розвиток ідей інтелекту людини зробив Арістотель. Він писав, що характерною рисою людини є розум, який забезпечує

найвищу здатність процесу пізнання. За допомогою розуму індивід сягає до “непомітного, божественного”, виявляє певні загальні цінності, які “допомагають відрізнити ознаки людського буття”. Арістотель вважав інтелектуальний розвиток людини її природною потребою, бо, на його думку, “всі люди від природи прагнуть знань” [2, с. 433].

За поглядами відомого римського філософа Б. Спінози, в процесі інтелектуального розвитку особистості важливо враховувати, що все, що існує, знаходиться “або в собі, або в іншому, тобто поза розумом не існує нічого, крім субстанції та її стану” [9, с. 6]. Однак при вирішенні будь-якого питання в людини може виникати розумовий образ, який викривляє реальність. Адже уява індивіда далеко не завжди збігається з розумінням конкретної ситуації, що, безумовно, накладає відбиток на результат його розумового процесу, тобто людина, приймаючи за істинність те, що їй уявляється, тим самим підмінює існуючі факти. Тому образність людського мислення є основною причиною розбіжності між процесом розуміння й будовою образу.

Б. Спіноза визначив такі основні властивості розуму:

1. Розум забезпечує достовірність, тобто речі формально є такими, як він їх відображає.

2. Розум сприймає деякі речі або утворює деякі ідеї “абсолютно” (самостійно), а деякі виводить з інших. Так, ідею кількості він утворює “абсолютно”, не звертаючись до інших думок, а ідею руху – за допомогою звернення до ідеї кількості.

3. Ті ідеї, які він утворює “абсолютно”, відображають “нескінченність”, а обмежені ідеї він утворює з інших.

4. Позитивні ідеї розум утворює раніше, ніж негативні.

5. Чим більше досконалості деякого об’єкта відображають ідеї, тим вони самі є досконалішими [10, с. 323–324].

Також Л. Сенека підкреслював, що для забезпечення інтелектуального розвитку особистості важливим є читання, адже “саме читання живить розум” [8, с. 8–9]. Крім цього, на думку мислителя, значну роль в інтелектуальному розвитку особистості відіграє ораторське мистецтво. Він навів приклад, що слава ораторського таланту Цицерона досі жива, незважаючи на появу в латинській мові нововведень.

Інший мислитель – Аврелій – теж відзначав вагому роль читання в інтелектуальному розвитку людини, причому, на його думку, розумна людина завжди багато уваги приділяє самовдосконаленню. Він також писав, що тільки розум вказує людині на те, що їй треба робити, а чого не треба, саме за допомогою нього вона вирішує, чим треба займатися та коли [1, с. 259, 284].

Питанням інтелектуального розвитку особистості приділяли увагу відомі мислителі і в інші історичні часи. Так, французький письменник і філософ М. Монтень у своїй працях наголошував, що розум людини “не зупиниться з власної волі на досягнутому: він завжди стане претендувати на більше, й буде вибиватися із сил, і рватися до незбагненного”, а якщо

розум людини задовольняється досягнутим, він або втомлений, або обмежений [5, с. 567].

Інший французький філософ – Р. Декарт – стверджував, що людський розум не знає міри: він або захоплює більше, ніж дано для вивчення якогось питання, або ж, навпаки, щось упускає. Р. Декарт також вважав, що інтелектуальний розвиток особистості не можна забезпечити за допомогою залучення її до копіювання певного способу мислення. Він пояснював, що не кожна людина зможе стати математиком, якщо вона навіть знатиме всі чужі докази на пам'ять, бо її розум може бути нездатним самостійно вирішувати будь-які проблеми. Те саме стосується й філософії: навіть прочитавши всі твори таких видатних філософів, як Платон та Арістотель, людина не завжди спроможна "винести тверде судження про ці речі" [3, с. 56].

Пов'язуючи інтелектуальний розвиток особистості з розвитком її розуму, видатний англійський мислитель і педагог Дж. Локк зазначав, що кожна людина повинна привчити себе тренувати власний розум за допомогою вивчення зв'язку між різними ідеями та визначення їх послідовності. Причому, на його думку, ретельність і старанність допомагають людині стати розумною.

Принципово інші ідеї стосовно інтелектуального розвитку людини відстоював французький мислитель Ж.-Ж. Руссо. Він не погоджувався з поглядами вищевказаних авторів, бо не вважав читання корисною справою для інтелектуального розвитку особистості. Він аргументував цю тезу тим, що читання не вчить особу розмірковувати, а вчить всьому вірити. Ж.-Ж. Руссо також стверджував, що "людина від природи майже не думає", а тому навчається мислити так само, як і багатьох інших речей. На думку Ж.-Ж. Руссо, мислення – це мистецтво, тому він поділяв людей на дві групи: ті, які можуть розмірковувати, й ті, які цього робити не можуть. Причому він вважав, що ця здатність переважно залежить від виховання людини.

Ж.-Ж. Руссо також пов'язав інтелектуальний розвиток людини з її моральним вихованням. Він стверджував: коли "сердечне благородство" особистості підкріплене розумом, воно впливає на нього, а як наслідок – чесна людина майже завжди розмірковує правильно. За поглядами мислителя, якщо особу ще з дитинства привчити не лякатися розмірковувати, то навіть за наявності небагатого життєвого досвіду їй буде легко сформулювати власну думку з будь-якого питання. Ж.-Ж. Руссо писав: "Розсудливість більше залежить від сердечних почуттів, ніж від освіченості розуму", а тому відомо, що навіть розумні люди в життєвих складних ситуаціях поводяться не найкращим чином і роблять багато помилок [7, с. 14]. Ж.-Ж. Руссо також констатував, що зазвичай з юних років дитину навчають тому, що їй непотрібно: замість того, щоб прищеплювати їй любов до словесності, її змушують вивчати граматичні правила; замість того, щоб навчити дитину мислити та розумно діяти, її змушують зубрити багато вправ; тобто дітей навчають того, що їм не знадобиться в подальшому

житті. У світлі цього Ж.-Ж. Руссо порівнював виховання дітей з вихованням атлетів у давнину, які "розвивали й загартовували" свої потужні тіла для виконання нікчемних вправ, але в повсякденному житті в будь-якій корисній справі вони практично не використовували свою силу [7, с. 70].

Свої думки про інтелектуальний розвиток особистості висловлював і Д. Дідро. Для забезпечення цього розвитку французький просвітитель виділив три основні засоби: спостереження природи, роздум та експеримент. Він вважав, що спостереження збирає факти, роздум їх комбінує, а досвід перевіряє результати комбінації, хоча водночас відзначав, що ці засоби на практиці рідко поєднують. За Д. Дідро, спостереження природи має бути постійним, роздум – глибоким, а досвід – точним. Крім цього, він наголошував на тому, що успішному інтелектуальному розвитку особистості сприяє прояв нею творчого мислення, але, на його думку, таких людей небагато.

Інший видатний мислитель і педагог А. Дистервег виділив два основні джерела знань у житті людської істоти – "досвід і розум" (a posteriori та a priori), причому, за його поглядами, тільки за умови їхнього поєднання людина може обрати правильне рішення. На думку А. Дистервега, до емпіричних знань належать усі історичні факти, всі явища, які сприймаються чуттєво, а також якості фізичного світу, до якого також належить і людське тіло. До раціональних знань належать зміст математичних, етичних і філософських наук [4, с. 183]. Підсумовуючи, А. Дистервег відзначав, що, тільки впливаючи на розум, почуття й волю людини, освіта забезпечує її гармонійне виховання як цілісної особистості. Погоджуючись із Л. Сенекою щодо важливості для людини читання, педагог писав, що читання є дуже корисною справою для інтелектуального розвитку особистості, але читати їй треба "з пером у руці", щоб виписувати важливі речі, а згодом перечитувати свої нотатки. Це забезпечує збагачення її думок, досягнення більшої досконалості розуму, що, у свою чергу, стимулює інтелектуальний розвиток людини. Отже, за А. Дистервегом, процес навчання молоді мають завжди супроводжувати її міркування й дослідження [4, с. 91, 92].

Відзначимо, що деякі науковці інтелектуальний розвиток людини пов'язували з вихованням у молоді допитливості розуму. Так, Дж. Дьюї писав, що допитливий розум завжди готовий сприймати нову інформацію, але допитливість стає інтелектуальною тільки тоді, коли вона перетворюється на інтерес до проблеми, який викликається спостереженням речей і накопиченням матеріалу. Дж. Дьюї вважав, що деякі люди від своєї природи дуже допитливі, тому їх нічого не дивує, однак в решти людей гострота допитливості поступово згладжується й притупляється. Філософ також підкреслював, що в одних людей думки є глибокими, тоді як в інших людей вони є поверховими, тому перші доходять до суті речей, а інші тільки торкаються її зовні.

Висновки. Проаналізувавши деякі наведені факти досвіду стародавніх мислителів щодо інтелектуального розвитку особистості, можна зроби-

ти висновок, що вже в той час мислителі визначали необхідність прищеплювати їй навички ораторського мистецтва, мислити, бути допитливою, мати свою тверду думку. Також можна зробити висновок, що в розвитку людини визначальним є інтелект.

Список використаної літератури

1. Аврелий М. Размышления. В чем наше благо? / М. Аврелий, Эпиктет ; [пер. В. Петуховой, В. Горенштейна]. – М. : РИПОЛ класик, 2010. – 416 с.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; ред. В.Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1. – 550 с.
3. Декарт Р. Правила для руководства ума / Р. Декарт. – Л. : Государственное социально-экономическое издательство, 1936. – 175 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1956. – 374 с.
5. Монтень М. Опыты. Избранные главы / М. Монтень ; пер. с фр. Г. Косикова. – М. : Правда, 1991. – 656 с.
6. Виндельбанд В. Платон / Вильгельм Виндельбанд. – К. : Зовнішторгвидав України, 1993. – 176 с.
7. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г.Н. Джибладзе. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 336 с.
8. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию ; Трагедии / Л.А. Сенека ; пер. с лат. С. Ошерова. – М. : Худож. лит., 1986. – 543 с.
9. Спиноза Б. Этика / Б. Спиноза. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 336 с.
10. Спиноза. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 608 с. – (Серия “Выдающиеся мыслители”).

Шарун Ю.Ф. Анализ идей мыслителей прошлого об интеллектуальном развитии личности

Статья посвящена актуальной проблеме интеллектуального развития личности. В публикации определены и проанализированы идеи мыслителей прошлого об интеллектуальном развитии личности. Раскрыта роль чтения и ораторского искусства в интеллектуальном развитии молодежи.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, личность, разум, мышление.

Sharun Y. Analysis of the ideas of thinkers of the past about the intellectual development of the individual

The article is devoted to the relevant problem of the personality’s intellectual development. The thinkers’ ideas of the past about the personality’s intellectual development have been identified and analyzed in this article. The role of reading and oratory in the intellectual development of youth has been revealed.

Key words: intellectual development, personality, mind, thinking.

УДК 37.03(09)“19”

В.Л. ЯЛЛІНА

ОРГАНІЗАЦІЯ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ У 20-Х РР. XX СТ.

У статті висвітлено форми та методи організації розумового виховання у середніх школах України у 20-х рр. XX ст. Виявлено основні тенденції в організації розумового виховання в навчальній, позаурочній та позашкільній діяльності школярів.

Ключові слова: розумове виховання, старшокласники, форми, методи.

На сучасному етапі розвитку суспільства головним пріоритетом постає досягнення якісно нового рівня освіти, формування інтелектуально-творчої особистості. Особливе місце при цьому відводиться старшій школі, адже цю складову системи освіти проходить більшість учнів. Аналіз досвіду організації розумового виховання старшокласників у 20-х рр. XX ст. дасть змогу визначити можливості його застосування у навчальному процесі освітніх закладів України.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що значну увагу дослідженням проблеми розумового виховання приділяли такі науковці, як: Ю. Бабанський, Т. Ільїна, А. Матюшкін, М. Супрун, В. Сухомлинський, А. Усова та ін. У сучасних дисертаційних працях, присвячених аналізу вітчизняної педагогіки та школи 20-х рр. XX ст., розкрито такі аспекти зазначеної проблеми: особливості розумового виховання в загальноосвітніх закладах у різних регіонах України (Н. Ігнатенко); дидактичні засади розумового виховання учнів початкових шкіл України (О. Юзик); розвиток творчої пізнавальної діяльності учнів (С. Головко, Л. Дерев’яна); формування в учнів наукової картини світу в історії розвитку шкільної освіти XX ст. (В. Кузьменко); проблему активності та самостійності учнів у дидактиці загальноосвітньої школи України (В. Пилипчук) та ін.

Мета статті – розглянути форми і методи розумового виховання старшокласників у середніх навчальних закладах 20-х рр. XX ст.

У ході дослідження виявлено, що у 20-х рр. XX ст. почався активний пошук нових форм організації навчально-виховної роботи школи. Усі дореволюційні методи і засоби навчання піддавались ретельній перевірці. У цей період набула популярності комплексна система, відповідно до якої навчання у школах здійснювалося на основі комплексних програм, де зміст освіти розглядався на основі зв’язку з місцевим краєзнавчим матеріалом, з виробничою практикою. Типовою стає ситуація, яку можна проілюструвати на прикладі харківської (столичної) школи: “1923/24 н. р… Будівництво продовжується… Нерозробленим залишилося питання про методи роботи… Головним завданням стало встановлення зв’язку між дисциплінами, об’єднання їх. Так розуміли тоді комплексну систему навчання… 1924/25 н. р. проходить досить спокійно. Пройшла доба ґрунтовного ламання старої школи. Комплексова система пускає все глибше коріння. Із метод перемагає екскурсійна. Ланкова форма роботи щодалі поширюється… 1925/26 н. р… У школі відкриваються

лабораторії: природознавча, фізична, хімічна та суспільствознавча. Цими лабораторіями забезпечується розвиток лабораторної методи… 1926/27 н. р. школа стала на шлях стабілізації, на шлях розміреного темпу роботи… Відведено відповідне місце у начальному плані тренуванню і зміцненню технічних навиків і знань… 1927/28 н. р. – ювілейний рік… Починають превалювати активні методи роботи: в лабораторіях, у майстернях, на шкільному дослідному полі й на городі, бібліотеці, музеї…" [14].

Організація навчального процесу за комплексною системою зменшувала фрагментарність засвоєння учнями матеріалу, надавала певні можливості для широкого використання отриманих знань на практиці, сприяла розвитку активної пізнавальної та самостійної діяльності школярів. Навчальний матеріал подавався схематично та був призначений сформувати в дітей відповідну систему думок і поглядів.

Водночас серед частини вчителів існувала думка про шкідливість повномасштабного втілення комплексів. У виступах учасників конференції вчителів міських шкіл II концентру в Харкові в лютому 1927 р. звучала думка про необхідність "…назавжди відкинути всілякі спроби ілюструвати кожний момент суспільствознавства літературним твором, не треба по-невільницькому йти за комплексом – треба визнати лише сходження в загальній лінії" [1].

У комплексній системі навчання перевагу надавали дослідницьким і соціально-трудовим методам, оскільки вони не давали дітям готових знань, а примушували відшукувати ці знання самостійно. Основну увагу зосереджували на виконанні практичних завдань. Організація розумового виховання будувалася на поєднанні принципів наочності та зв'язку із життям [11, с. 147]. Відомий літературознавець і педагог Ю. Айхельвальд, виступаючи проти насильного підведення всіх учнів під загальний рівень розумового шаблону, пропонував організовувати "живі бесіди", дискусії та проблемні лекції [15].

Дослідницькі методи, що набули поширення саме у 20-х рр. XX ст., дали старшокласникам змогу самостійно з'ясовувати перебіг того чи іншого явища, причини його виникнення, робити висновки, а не лише запам'ятовувати. "…Найхарактернішою ознакою дослідчої методи буде те, що праця за нею базується на самостійному дослідженні та вивченні конкретних явищ, та цим самим виховує індуктивний шлях мислення у об'єкта виховання й навчання" [3]. На думку вчителів, використання дослідницьких методів сприяло збільшенню цікавості до роботи, підвищенню рівня знань, набуттю лабораторних звичок, значно розвивало самостійність, упевненість у своїх силах [8]. До негативних моментів відносили: неможливість учнів працювати одночасно; не проходилася вся програма; падіння дисципліни; сильніші учні "забивають" млявих. Учнів, що відставали у навчанні, частіше викликали до лабораторного столу, доручали їм роль асистентів, давали змогу виконувати їх проекти, хоч вони і були недостатньо розроблені, спонукали їх критично ставитися до проектів сильніших учнів [8].

У процесі пошуку нових форм праці, що мали сприяти розумовому вихованню учнів, деякі педагогічні колективи почали проводити навчаль-

но-виховну роботу на основі Дальтонської системи навчання. Організація занять за цією системою навчання примушувала старшокласників самостійно виконувати завдання вчителя. Учні навчалися цінувати час, підвищувалася цікавість до змісту роботи, відбулося загальне підвищення успішності, що сприяло розумовому вихованню. До негативних моментів роботи за Дальтон-планом відносили: падіння дисципліни, виконання всієї роботи більш здібними учнями за інших, не досить задовільне забезпечення відповідними книжками та приладдям. У роботі за Дальтон-планом для кожної дисципліни існували обов'язкові бесіди, які були спрямовані на надання вказівок і пояснення важких моментів, вправи на здобуття формальних знань, практичні завдання, що закінчують проробку матеріалу [10]. Практика занять за Дальтон-планом свідчила про велику втому учнів, головним чином під час лабораторних занять [20]. Педагоги 10-ї харківської школи вказували, що розв'язанню проблеми розумового розвитку більше сприяє використання "Радянського Дальтон-плану" та студійної системи. Через неможливість розповсюдити Дальтон-план на увесь II концентр, у цій школі використовували студійну систему, суть якої "…в тім, що через еластичну організаційну форму її, поряд з бесідами-поясненнями та доповідями вчителів, широко розвивається самодіяльність учнів у формі екскурсійних спостережень і занотовувань наслідків спостережень, самостійної (але за допомогою та інструктажем керівників) праці дітей ланками або студіями над екскурсійним і книжковим матеріялом, обов'язкової роботи (за завданнями вчителів) поза студіями (вдома, в книгозбірні, музеях, на природі тощо), обов'язкової участі дітей в плануванні дидактичного матеріялу та облічуванні наслідків своєї праці…" [13].

Важливим методом, що розвиває думку учня, називали бесіду у формі питання-відповіді. На думку педагогів, така бесіда природня в розвитку дитини й надає роботі жвавості, зацікавлення, захоплює учнів, зводить роль учителя до керування бесідою та розвиває в учня самодіяльність, допитливість, звичку досліджувати та ставити запитання [6].

Шкільною інспекцією відзначалася необхідність для ефективної організації навчальної роботи старшокласників відводити більше часу активнотрудовим методам, уникаючи бесід лекційного характеру [21].

Ще однією формою навчально-виховної роботи, ефективною для розумового виховання старшокласників, було проведення різноманітних екскурсій. У 20-х рр. XX ст. вони проводилися майже з кожного предмета. Так, харківський учитель експериментально-трудової школи № 64 при Всеукраїнській науково-дослідній кафедрі педології Н. Яцутін пропонував широко використовувати екскурсійний метод у викладанні історії, проводячи екскурсії "по історичним сховищам для огляду й ознайомлення з пам'ятками стародавньої архітектури, культури, живопису або топографії історичної місцевості, надаючи цим екскурсіям як допоміжне, так і освітнє значення під час вивчення історії". Він зазначав, що екскурсії роблять заняття наочними, живими, плідними, пов'язують матеріал, вивчений у класі, із заняттями під час екскурсій [18]. На думку іншого учителя,

В. Воропай, математичні екскурсії, давали можливість "…практично пробити матеріал, вивчений у школі, зібрати математичний матеріал для годин математики в школі і вивчити щось нове на практичних задачах (замість шкільних моделей і креслення на таблиці та в зошитах)" [4].

Розумовому вихованню старшокласників сприяло широке розгортання бібліотечної справи, що в умовах боротьби за масову грамотність населення та гострого дефіциту на навчальну та художню літературу мало винятково важливе значення для виховання покоління, що підростає. Книгозбірні та читальні мали стати осередком самоосвіти молоді. Для дітей і підлітків відкрили дитячі філії й відділи в бібліотеках для дорослих, пересувні пункти по всіх семирічних школах того чи іншого району, проводили масову роботу з книгою безпосередньо в школі та в таборах.

Однією з умов реалізації завдань розумового виховання було суттєве збільшення у 20-х рр. мережі позашкільних дитячих закладів, театрів і майданчиків, масове започаткування гуртків і клубів для підлітків. Метою діяльності цих закладів був розвиток здібностей, самостійності, формування світогляду як важливих складових розумового виховання та охоплення працею дітей старшого шкільного віку. Головним завданням роботи клубів у 20–30-х рр. XX ст., на думку педагога Є. Мединського, було навчання підлітків самостійно, систематично працювати над питанням, поглиблення їхніх знань, розвиток творчих здібностей і зняття соціального напруження [12]. Кожен гурток розробляв відповідну програму, організовував бесіди та лекції, музеї, виставки, випускав стінгазети, влаштовував дискусії.

Слід зазначити, що гуртки існували різноманітні за змістом і характером діяльності (історичні, математичні, краєзнавчі, музичні тощо), де розвивалися не тільки здібності, формувалися інтереси, а й виховувалась особистість. Так, математичний гурток 7 групи школи ім. М. Коцюбинського у Чернігові був спрямований на практичне ознайомлення з основами математики, географії. Створювалися гуртки поза проходженням шкільних дисциплін, до них належав астрономічний гурток. Більшість гуртків розірвало міжгрупову грань, до них ішли учні будь-якої групи [19]. Учням-старшокласникам – членам математичних гуртків київських шкіл ставилися завдання скласти своєрідний кошторис на утримання майстерні, обрахувати вартість якої-небудь екскурсії, квадратуру й кубатуру помешкань і зробити відповідні розрахунки на одну особу по всіх групах, виготовити плани помешкань і всього будинку, міста тощо. Такі завдання мали тим більшу цінність, що вони не тільки давали певні навички, а й поєднувалися з почуттям відповідальності за точність і правильність обміру, обрахунку, проставлених цін [9]. В окремих школах були спроби зв'язатись тісніше з підприємством шляхом участі учнів саме старших класів у процесі самого виробництва (механічний завод), і навіть там, де потребувалися знання фізики та геометрії, добре виконували ті роботи, для яких потребувалась уже певна кваліфікація. Учні-старшокласники організовували екскурсії, видавали часописи, в яких розглядали задачі, головоломки та робили зіставлення з галузі математики та реального життя. Це викликало інтерес до діяльності, розвивало уяву, привчало мислити в дусі науки та

утворювало в пам'яті учнів численні асоціації, сприяло розвитку творчого розуму й озброювало певною сумою знань. До ролі вчителя висувалися особливі вимоги: вчитель не повинен осажувати своїм авторитетом ініціативи, а цінити активність учнів, повсякчас викликаючи та підтримуючи її в дітей, і водночас учитель не мусить стояти цілком осторонь [2].

Учні хімічного гуртка Уманської трудшколи № 1 поглиблювали знання із хімії, навчалися виробляти найпростіші хімічні приладдя, а ще практично усвідомлювали суть тих хімічних явищ, що погано засвоюються через теоретичне викладання. Крім того, члени гуртка мусили ознайомитися з дослідами, які потім показували в інших клубах, читальнях. Про активність і популярність цієї форми роботи свідчила кількість охочих стати гуртківцями (близько 100 осіб), що змушувало учнів – членів гуртка працювати у дві зміни. Учасники гуртка не обмежувалися лише стінами школи, а виносили свою діяльність і в суспільство, а саме: під час триместрових звітніх вечірок та на шкільних святах перед загальними зборами учнів і батьків проводилися найхарактерніші досліди, спрямовані на ознайомлення з найголовнішими явищами природи та з уживанням деяких сполук у промисловості та військовій техніці [5]. Педагоги Алчевської опорної школи вважали, що єдиним засобом відкриття дороги дослідницьким прагненням старшокласників є введення в шкільний план роботи гурткових занять з природознавства [17, с. 83–84]. На виставках школи Чернігівщини з робіт старших груп продемонстрували цікаві географічні карти, в експонатах з природознавства містилася велика кількість спиртових матеріалів, емальована миска, заселена різними стадіями метаморфози комарів, куточки живої природи [16]. На виставках шкіл м. Вінниця можна було побачити й багато плакатів, схем, діаграм, колекцій і гербаріїв, а також математичні й фізичні вироби. Оригінальною творчістю колективу школи ім. Коцюбинського є "Наочна агітаційна мапа Поділля". Колектив у цілому розробив комплекс "Повітроплавання", де є моделі аеропланів і аеростатів [7, с. 65]. Друга трудшкола на виставці подала діаграми і графіки, які були складені за новітніми, а іноді ще не опублікованими, статичними даними (праці з економічної географії та математики). Майже в усіх школах видавалися рукописні журнали, стінні газети. Траплялися й вузькоспеціальні газети, наприклад, газета "Математик" у 2-й школі [11].

Висновки. Таким чином, особливістю форм і методів розумового виховання у 20-х рр. XX ст. була практична спрямованість навчального матеріалу, використання трудових, дослідницьких методів, звернення основної уваги на професіоналізацію навчання у старших класах, значно менше використання уроків-повторень і закріплення знань та письмових робіт. Набули значного поширення клубна та гурткова форми роботи, що сприяло розширенню кругозору та самодіяльності учнів, насамперед старших класів.

Список використаної літератури

1. А.К. Конференція вчителів міських шкіл II концентру в Харкові 28–29 лютого 1927 р. / А.К. //Радянська школа. – 1927. – № 5. – С. 69–72.

2. Боровський Б. Математичні гуртки в старшому концентрі трудшколи / Б. Боровський // Шлях освіти. – 1929. – Березень. – С. 85, 94, 96–97.

3. Воєйков В.А. Форми роботи за дослідчою методою. (З практики вчителя труд. школи) / В.А. Воєйков // Радянська школа. – 1929. – № 1. – С. 42–51.

4. Воропай В.С. Математичні екскурсії / В.С. Воропай // Шлях освіти. – 1925. – № 5–6. – С. 96–109.

5. Григорович О. Спроба організації хімічного гуртка при трудшколі (З досвіду Уманської 1-ї трудшколи) / О. Григорович // Радянська освіта. – 1929. – № 7. – С. 69–70.

6. Гук І. Метода питань-відповідів (З досвіду Кременчуцькоі 1-ої трудшколи) / І. Гук // Радянська освіта. – 1924. – № 8. – С. 37–40.

7. Зіляченко А. Дитяча виставка установ соцвих у м. Вінниці / А. Зіляченко // Радянська освіта. – 1924. – № 3–4. – С. 65–67.

8. Катинський М.В. З досвіду дослідницького методу в природознавстві / М.В. Катинський // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 86–92.

9. Костюк Г. З освітньої практики. Математика в нашій трудовій школі (З досвіду київських трудових шкіл за 1923–1924 шк. рік. За даними відчитних виставок наприкінці шкільного року) / Г. Костюк // Радянська освіта. – 1924. – № 9–10 . – С. 26–35.

10. Лифенцов А. Опыт работы по Дальтон-плану в группах 2-го концентра Красно-Лучской семилітки / А. Лифенцов // Радянська школа. – 1926. – № 5. – С. 60–67.

11. Люльева Е. Школьно-показательные выставки Полтавских трудшкол весною 1924 г. / Е. Люльева // Шлях освіти. – 1924. – № 9. – С. 143–149.

12. Мединский Е. Энциклопедия внешкольного образования / Е. Мединский. – М., 1923. – С. 113.

13. Парадиський О. Дві конференції / О. Парадиський // Радянська освіта. – 1926. – № 3. – С. 62–65.

14. Полунський І. Харківська школа імені Жовтневої революції / І. Полунський // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 127–130.

15. П’ятий губз’їзд робітників освіти Харківщини // Радянська освіта. – 1924. – № 3–4. – С. 119–120.

16. Розанов А. Школы Чернигова на выставках / А. Розанов // Радянська освіта. – 1924. – № 7. – С. 74–76.

17. Ш. Живой уголок Алчевской опорной школы / Ш. // Радянська школа. – 1927. – № 45. – С. 83–85.

18. Яцутин Н.В. Опыт применения экскурсионного метода при преподавании истории / Н.В. Яцутин // Путь просвещения. – 1922. – № 6. – С. 163.

19. Яцутин Н. Школа Імені Коцюбинського в м. Чернігові / Н. Яцутин // Радянська школа. – 1926. – № 8. – С. 67–71.

20. Яцутин Н. Досвід праці по Дальтон-плану (З практики Київської досвідної школи) / Н. Яцутин // Радянська школа. – 1926. – № 13–14. – С. 34–40.

21. Державний архів Харківської області, фр. 1964 Золочівський районний виконком, оп. 1, Д. 57. Документы конференции учителей школ Золочевского р-на 24 сентября 1927, 25 л.

Яллина В.Л. Организация умственного воспитания старшеклассников в учебно-воспитательном процессе школы в 20-х гг. XX в.

В статье освещаются формы и методы организации умственного воспитания в средних школах Украины в 20-х гг. XX в. Выявлено основные тенденции в организации умственного воспитания в учебной, внешкольной деятельности школьников.

Ключевые слова: умственное воспитание, старшеклассники, формы, методы.

Yallina V. The organization of mental training high school students in the educational process of school in the 20th of XX century

The article examines the basic forms and methods of intellectual upbringing in the senior school at 20th of XX century. Basic tendencies of organization of intellectual upbringing in educational, out-of-school activity are exposed.

Key words: intellectual upbringing, senior pupils, forms, methods.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 371.13

О.В. АРТЕМЕНКО

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті розглянуто питання створення педагогічних умов розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога.

Ключові слова: успіх, професійна успішність, професійні здібності, учитель-філолог.

У багатьох країнах світу (США, Японія, Німеччина) професійна успішність є однією з найбільш значущих соціокультурних установок людини, критерієм оцінювання діяльності будь-якого фахівця, універсальним соціопсихологічним мотивом самоідентифікації особистості. Українське суспільство також поступово стало усвідомлювати цінність професійної успішності в усіх видах людської діяльності. Це зумовлено, насамперед, тим, що нинішньому суспільству потрібні соціально активні професіонали, які мають фундаментальну освіту, ґрунтовну практичну підготовку, високі моральні принципи.

Розвиток освіти, підвищення ефективності всього педагогічного процесу сучасні філософи, психологи і педагоги пов’язують з професійною успішністю майбутнього фахівця. Професійна успішність створює реальні передумови для самореалізації та розвитку творчих здібностей педагога.

Таким чином, професійна успішність вже давно є однією з найбільш значущих соціокультурних установок людини, універсальним мотивом професійної самоідентифікації особистості. Поступове усвідомлення цінності професійної успішності в Україні в усіх видах людської діяльності, вчительської зокрема, зумовлено, перш за все, підвищенням конкурентоспроможності працівника.

Проблемі особистості викладача вищої школи та успішності його професійної діяльності приділяється сьогодні особлива увага в працях С. Батракової, В. Євстратова, М. Євтуха. У психолого-педагогічних дослідженнях проаналізовано різні аспекти його діяльності (А. Алексюк, І. Бех, І. Зязюн, Н. Кузьміна, І. Підласий, В. Семиченко), особливості відносин викладача і студентів (А. Бойко, Д. Грасммсане, О. Дубасенюк).

Проблеми гуманістичної спрямованості сучасної вищої школи розглянуто в працях І. Жадан, І. Мартинюка, І. Матюші, О. Сухомлинської, А. Сущенко та ін. Психолого-педагогічні дослідження О. Андроса, Є. Голубєва, В. Небиліцина, В. Шадрикова дають змогу говорити про необхідність вивчення та врахування індивідуально-психологічних якостей викладача ВНЗ.

Як структурний елемент педагогічної діяльності професійний успіх проаналізовано в розробках А. Боднара, Е. Заїр-Бека, Є. Казакової, О. Симановського. Педагоги-новатори Ш. Амонашвілі, Т. Гончарова, О. Ільїн, В. Караковський, Р. Хозе, В. Шаталов та інші розглядають професійний успіх як позитивний результат взаємодій учителя та учня. Вчені В. Бакштановський, Г. Болотіна, Н. Самоукіна, Ю. Согомонов, В. Чурилов професійний успіх трактують як головний результат діяльності, як досягнення значущої мети, подолання або перетворення умов, що перешкоджають досягненню цієї мети. У дослідженнях А. Бєлкіна, У. Глассера, І. Ларіонової, А. Лопатіна, Е. Натанзона, С. Соловейчика вивчається досвід стимулювання професійного успіху вчителя в педагогічних системах А. Макаренко, В. Сороки-Росинського, В. Сухомлинського та розробляються технології створення учителем ситуації успіху для учня. Проблему інтерпретації успіху та невдачі вивчають М. Гарун, П. Підкасистий, Л. Фрідман.

Таким чином, природа професійної успішності вчителя досліджена в контексті діяльнісного підходу. Психологи та педагоги в усі часи приділяли велику увагу проблемі діяльності. Так, категорію діяльності як філософську проблему почали розробляти ще Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте.

Зокрема, О. Леонтьєв обґрунтував положення про те, що основою теорії діяльності є принцип предметності. Під предметом він розумів те, на що спрямована дія суб'єкта, до чого він певним чином ставиться і що виділяє в об'єкті у процесі його перетворення при виконанні зовнішньої чи внутрішньої дії [4]. Автор також розкриває психологічну структуру діяльності: "потреба – мотив – мета – умова – досягнення мети (єдність мети і умов становить завдання)". Досягнення мети в певних умовах (або виконання завдання) здійснюється індивідом за допомогою виконання дій (сама дія складається з операцій, які відповідають умовам завдання). Проблема професійної діяльності викладача була предметом уваги багатьох сучасних учених: Н. Кузьміної, Е. Моносзона, Г. Суходольської та ін.

Сьогодні існує потреба у виробленні сучасної концепції, що визначає сутність, структуру, критерії та умови розвитку професійної успішності вчителя, в розширенні меж наукової інтерпретації цієї проблеми.

Метою статті є розкриття педагогічних умов розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога.

У сучасних умовах людина все частіше виявляє реальну можливість самостійного вибору способів діяльності та поведінки, джерел світогляду. Соціальне замовлення орієнтоване на творчу особистість, яка є суб'єктом соціального життя, саморозвитку, самоактуалізації й самовизначення. Людина, що бачить свої цілі, здатна творчо вирішувати поставлені перед нею завдання, максимально самореалізується, а її діяльність завжди успішна.

Успіх – це не тільки піднесена сфера діяльності особистості, а й основа вдосконалення всіх сутнісних людських сил. Він пронизує всі сфери життєдіяльності людини і являє собою її якісну характеристику. Успіх передбачає цільову об'єктивність і характеризується реальною творчою дія-

льністю людей. Таким чином, успіх можна охарактеризувати як динамічний творчий процес, де гармонійне ставлення людини до природи, суспільства, до самого себе приводить до створення особистістю матеріальних і духовних цінностей [2, с. 21].

Найширше проблема успіху досліджена в США і Західній Європі, бо там її вивчення почалося на рубежі XIX–XX ст. Спрямованість досліджень проблеми успіху забезпечувалася інтегративним підходом, з різних точок зору і з різних сторін: філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, структурної тощо, і кожен із цих аспектів правомірний.

Відповідно до словника В. Даля слово "успіх" означає: "Встигати – мати успіх, удачу, досягати бажаного. Удача, вдале старання, досягнення бажаного. Успішник(-ниця) – успішний діяч, у якого робота йде, йде на лад" [3, с. 514]. У "Короткому тлумачному словнику української мови" успіх розглядається як позитивний результат будь-якої справи, досягнення у будь-чому, а успішний – такий, який дає позитивні результати, закінчується успіхом.

В. Іваницький [2] переконаний, що успіх пов'язаний із часом, бо походить від слова "достигнути" ("стиглий", "вистигати"), що вказує або на зрілість людини, або на вміння бути моторним, першим [2, с. 29].

Філософ Г. Болотіна пише, що слово "успіх" утворено в старослов'янській мові від дієслова "дозрівати" й означає: 1) позитивний результат, успіх у досягненні чого-небудь, кінцеву мету; 2) суспільне визнання [2, с. 33].

С. Ожегов розглядав успіх так: 1. Удача в досягненні чогось. 2. Суспільне визнання. 3. Гарні результати в роботі, навчанні [5, с. 747]. Якщо об'єднати ці тлумачення в одне, можна підійти до розуміння успіху як удачі в діяльності, визнаної суспільством. Таке розуміння успіху відображає бажання людини не тільки злитися зі спільністю, стати єдиним з нею, а й бути відзначеним і визнаним у ній, отримати оцінку своїх дій. Потреба у визнанні пов'язана з прагненням людини бути заміченою іншими людьми, бути значущою і цінною для них. Людині хочеться, щоб на неї звертали увагу, рахувалися з її присутністю, визнавали її "особливість", "самість", лише їй притаманні риси. Ще Б. Паскаль писав: "Що б людина не мала на землі, прекрасне здоров'я і будь-які блага життя, вона все-таки незадоволена, якщо не користується пошаною у людей. Вона настільки поважає розум людини, що відчуває себе незадоволеною, якщо не займає вигідного місця в умах людей" [6, с. 209]. Особистості дуже важливо, щоб її успіх був обов'язково визнаний іншими, знайшов сертифікат громадського схвалення.

Таким чином, головна підстава успіху знаходиться у сфері потреб людини, тому що серед усіх людських потреб переважає й інтегрує їх потреба злитися із соціумом і одночасно виділитися в ньому, стати родовою істотою та одночасно унікальною [7, с. 122].

Сьогодні вже можна говорити про створення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки успіху. Поняття "успіх" найчастіше розумі-

ють як уміння, перебуваючи у стані гармонії та рівноваги, пристосуватися до різноманітних і постійно змінних умов життя [6, с. 39].

Можна повністю погодитися з А. Бєлкіним [1], що успіх виступає засобом досягнення успішності та тільки тоді стає ефективним, коли він:

– представлений усім розмаїттям умов і способів для його створення;

– формується на всіх етапах взаємодії студента та викладача;

– реалізується викладачем з урахуванням особливостей і здібностей кожного студента при організації пізнавальної діяльності;

– сприяє переведенню навчального процесу з рівня педагогічної взаємодії на рівень особистісної взаємодії.

З педагогічної точки зору успішність професійної діяльності є певним цілеспрямованим поєднанням психолого-педагогічних прийомів і умов, які сприяють усвідомленому включенню кожного суб'єкта в активну навчальну діяльність залежно від індивідуальних можливостей, забезпечують позитивне емоційне налаштування студентів на виконання навчального завдання й адекватне сприйняття результатів своєї діяльності; успішність є цілеспрямованим, організованим поєднанням умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [1, с. 139].

Отже, аналізуючи різні підходи до досліджуваного поняття, ми переконалися, що успішність професійної діяльності є складним психолого-педагогічним утворенням, котре базується на стійких мотивах, системі професійних знань, професійно-педагогічних умінь і самооцінки, яке забезпечує йому успіх, тобто досягнення поставленої мети й позитивних результатів діяльності, а також стабільний емоційний настрій від того, що результат, до якого він прагнув у своїй діяльності, або збігся з його очікуваннями, або перевершив їх.

Успішність професійної діяльності майбутнього вчителя-філолога пов'язана з усіма сферами його особистості та є показником його професійного становлення.

Професійний успіх – це розвиток сили і здібностей, за допомогою яких людина досягає успіху в професійній діяльності, організовуючи відповідним чином свою енергію та зусилля, а також знання і здібності [6, с. 256].

Аналіз наукової літератури дає можливість виділити групу професійно-педагогічних здібностей майбутнього викладача, які забезпечують вирішення педагогічних завдань:

– діагностичні (здібності досліджувати, структурувати та диференціювати зміст навчальної інформації, конкретну педагогічну ситуацію, формулювати та розв'язувати самоосвітні завдання, уміння бачити суперечності та знаходити способи їх вирішення);

– проектувальні (здібності оптимально визначати цілі заняття, методи і засоби навчання, форми організації навчально-пізнавальної діяльності, проектувати програму власних дій і дій студентів для досягнення певної мети);

– конструктивні (здібності конструювати окремі елементи педагогічних систем – усний виклад, бесіда);

– організаційні (здібності організовувати власну педагогічну діяльність і діяльність інших у навчальному процесі);

– комунікативні (здібності створювати сприятливий мікроклімат і встановлювати відносини співробітництва на заняттях).

Із вищезазначеного можна зробити висновок, що професійно-педагогічні здібності викладача залежать від наявних у нього знань, навичок для виконання педагогічних завдань і досвіду.

У психолого-педагогічній літературі часто вказується на недостатню сформованість у викладача професійного самоаналізу, що залежить від навичок та рефлексії, а також недооцінку самосвідомості [4].

Можна стверджувати, що професійна самосвідомість – це усвідомлення особистістю себе в професійній діяльності, а саме:

– усвідомлення своїх потреб, інтересів, прагнень, соціальних ролей і мотивів професійної діяльності;

– оцінювання власних професійних здібностей (знань, умінь, навичок та якостей);

– співвідношення їх з нормативами – суспільно значущими вимогами до професії;

– формування своєї лінії поведінки, власного індивідуального стилю діяльності на основі самооцінки себе як професіонала [4, с. 152].

Важливим компонентом самосвідомості особистості є самооцінка, сутність якої полягає в усвідомленні себе і певного ставлення до себе.

Самооцінка особистості формується поступово. У своєму розвитку вона проходить декілька етапів, які пов’язані з віком і діяльністю особистості. Кожний етап передбачає пізнання себе й оцінювання своїх сил і можливостей, критичне ставлення до себе та результатів своєї діяльності.

Онтогенетична лінія розвитку самооцінки включає:

– нагромадження знань про себе;

– усвідомлення нормативів розвитку;

– оцінювання себе на основі цих знань і нормативів розвитку;

– прояв перетворювальної функції самосвідомості, яка виражається в самовдосконаленні особистості як суб’єкта майбутньої професійної діяльності.

Саме педагогічна рефлексія допомагає викладачеві подивитися на свою професію з позиції іншої людини, розвинути відповідне ставлення до неї, зайняти позицію поза нею, над нею для судження про неї. Педагогічна рефлексія визначає ставлення викладача до самого себе як до суб’єкта професійної діяльності, передбачення себе в педагогічній ситуації. Здібність порівнювати, зіставляти власне бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії допомагає викладачу усвідомити те, як він у дійсності сприймається й оцінюється іншими людьми. Отже, рефлексія – це не просто знання і розуміння викладачем самого себе, а й з’ясування того, як інші люди знають і розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції,

уявлення про щось. Коли змістом цих уявлень виступає сумісна діяльність, наприклад, викладача і студентів, то виникає особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини. При цьому вибір рішення в педагогічній ситуації здійснюється викладачем з урахуванням уявлень студентів про нього. Рефлексія є своєрідним подвоєним процесом дзеркального відображення індивідами один одного, змістом якого є суб'єктивне відтворення внутрішнього світу партнера зі взаємодії [6, с. 38].

Педагогіка вищої школи педагогічними умовами вважає сукупність заходів (способів), які забезпечують досягнення студентами та викладачами певного рівня діяльності. До педагогічних зараховуємо ті умови, які свідомо створюються в навчально-виховному процесі з урахуванням вікових особливостей студентів-філологів і які повинні забезпечити найбільш ефективне формування й перебіг навчальної діяльності. Чим краще підготовлені та реалізовані умови, тим кращі результати можна очікувати, тим імовірніша успішна професійна діяльність викладача, яка впливає на формування успішної професійної діяльності майбутнього фахівця.

Формуванню успішності професійної діяльності викладача сприяє реалізація таких педагогічних умов, як: постійне вдосконалення його професійних здібностей; організація педагогічної взаємодії та створення ситуації успіху.

Висновки. Таким чином, комплексом педагогічних умов, спрямованих на розвиток професійного успіху майбутніх фахівців, можна вважати:

– створення евристичних ситуацій, що ініціюють пізнавальну самостійність студентів, постійне залучення їх до пошукової, проектної, творчої діяльності;

– сприяння процесу використання інтерактивних і традиційних активних способів навчання;

– забезпечення можливостей реалізації індивідуальних освітніх маршрутів, первісно із заздалегідь визначеною структурою цієї траєкторії (часова, змістова, контрольна);

– розробка завдань як певної системи, що дає студентові змогу поступово оволодівати досвідом здійснення способів діяльності, систематично опановувати вміння самостійної роботи з різними джерелами інформації, алгоритмами дій, з яких складається кожне таке вміння;

– створення для студентів можливості при переході від одного рівня до іншого оволодівати вмінням обирати (із запропонованих) завдання вищого рівня складності й самостійності;

– розробка завдань для індивідуальної самоосвітньої роботи, які викликають інтерес у студентів, що досягається новизною поставлених завдань, незвичністю їхнього змісту, розкриттям перед студентами практичного значення пропонованого завдання чи методу тощо;

– надання можливостей постійної рефлексії власної діяльності сприяє усвідомленню кожним студентом особистої та суспільної значущості самоосвіти, бажання продовжувати її.

Список використаної літератури

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

2. Болотина Г.К. Этика профессионального успеха / Г.К. Болотина. – Тюмень : ТюмГНГУ, 1998. – 56 с.

3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М. : Русский язык, 1980. – Т. 4. – 683 с.

4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 318 с.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Сов. энциклопедия, 1973. – 847 с.

6. Педагогіка успіху : підручник / О.Г. Романовський, В.Є. Михайличенко, Л.М. Грень. – Х. : НТУ "ХПІ", 2011. – 368 с.

7. Романовский А.Г. Философия достижения успеха : учеб. пособ. / А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко. – Х. : НТУ "ХПІ", 2003. – 695 с.

Артеменко Е.В. Педагогические условия развития профессиональной успешности будущего учителя-филолога

В статье рассмотрены вопросы создания педагогических условий развития профессиональной успешности будущего учителя-филолога.

Ключевые слова: успех, профессиональная успешность, профессиональные способности, учитель-филолог.

Artemenko E. Pedagogical conditions of the professional success of future teacher-linguist

The article deals with the creation of pedagogical conditions for successful professional future teachers philologist.

Key words: success, professional achievement, professional skills, a teacher.

УДК 37.015.3

О.О. БАРЛІТ, А.Ю. БАРЛІТ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ БУЛІНГУ ЯК ОДНА З ГОЛОВНИХ ПРОБЛЕМ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ І МОЛОДІ

У статті проаналізовано соціально-педагогічну та психологічну сутність явища "булінг", обґрунтовано необхідність систематичного вивчення цієї проблеми в освітньому середовищі та подолання її негативного впливу в контексті завдань системи освіти із формування громадянської свідомості дітей і молоді.

Ключові слова: булінг, насилля, насильство в освітньому середовищі, деструктивна взаємодія, громадянська свідомість, психологічна безпека.

Сучасний життєвий контекст не виключає явища насильства з процесів навчання і виховання. Проблему насильства в освітньому середовищі на сучасному етапі розробляють такі українські вчені, як: С. Бурова, М. Дмитренко, О. Лавриненко, В. Панок, В. Синьов та ін.

Значення поняття "насилля" полягає в тому, що внаслідок його впливу людину примушують вести себе не так, як вона того хотіла б. Насильство може бути спрямоване проти фізичного, психічного і морального здоров'я людини, її життєвих інтересів. Е. Волкова пропонує дотримуватися такого визначення поняття: "Насильство над дитиною – це фізичний, психологічний, соціальний вплив на людину (дитину) з боку іншої людини (дитини чи дорослого), сім'ї, групи або держави, які примушують її переривати значущу діяльність і виконувати іншу, що суперечить їй, або загрозливу її фізичному чи психологічному здоров'ю і цілісності" [2, с. 11].

Насильство в освітньому середовищі спричиняють:

1. Анонімність великих шкіл і відсутність різноманіття вибору освітніх установ. У великому шкільному колективі до насильства привертає значна анонімність, тобто менша ймовірність виявлення акту насильства та його обмеження, внаслідок того, що вчителю важко простежити за кожним, заглибитися в його проблеми.

2. Поганий мікроклімат в учительському колективі. Насильницькість у поведінці вчителя зумовлена тими самими факторами, що й у дітей. Дратівливість, незадоволеність учителів може переходити в агресію відносно дітей. На жаль, професійне вигорання вчителі часто зганяють на учнях.

3. Байдужість і байдуже ставлення. Перевантажені роботою вчителі часто не втручаються, вважаючи за краще залишати вирішення ситуації самим дітям [1, с. 15].

Насильство в освітньому середовищі може мати як одиничний, так і тривалий характер та виявлятися у формі фізичного чи психологічного насильства. За підсумками огляду зарубіжних досліджень відзначено, що поняттям, найбільш точно відображаючим ситуацію фізичного чи психологічного насильства тривалого характеру в освітньому середовищі, є булінг – вид соціальної агресії, коли домінантний індивід (чи група) навмисно йде на занепокоєння іншому.

Мета статті – визначити сутність явища “булінг” в освітньому середовищі з позиції сучасних світових досліджень у галузі педагогіки та психології, аргументувати негативний вплив булінгу в контексті завдань, що стоять перед системою освіти в сфері формування громадянина, пошуків шляхів подолання (мінімізації) цього негативного явища в освітньому середовищі.

Визначне місце в розвитку теорії булінгу зайняла праця Ольвеуса (1978). Розроблена дослідником модель булінгу в освітньому середовищі виступила основою подальших досліджень цієї проблеми таких авторів, як: Хезлер (1985); Бесага (1989); Роланд (1989); Сли (1995); Арора (1998); Квек (1999); Лейн (1999); Лі (1999); Рігбі (2000); Хелд (2000); І. Кон (2006); Д. Кутузова (2007); О. Маланцева (2007); О. Глазман (2009); І. Ачітаева (2010); А. Стрельбицький (2010); Є. Файнштейн (2010); В. Петросянс (2011) [3, с. 5].

На сучасному етапі ми маємо кілька трактувань поняття “булінг”.

Роланд зазначає: “Булінг – це свідоме, тривале насильство, що не має характеру самозахисту і виходить від одного або кількох людей”.

І. Кон зауважує: “Булінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підпорядкувати його собі” [3, с. 6].

Бесаг наголошує: “Булінг – це неодноразовий напад – фізичний, психологічний, соціальний або вербальний – тими, чия влада формально чи ситуативно вища, на тих, хто не має можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення”.

Ольвеус відзначає: “Бллінг – особливий вид насильства, коли людина фізично нападає чи загрожує іншій людині, слабкій і безсилій, щоб ця людина відчувала себе наляканою, ізольованою, позбавленою свободи дій тривалий час”.

Хелд зазначає: “Булінг – це тривале насильство, фізичне чи психологічне, здійснюване однією людиною або групою і спрямоване проти людини, яка не в стані захиститися у фактичній ситуації, з усвідомленим бажанням заподіяти біль, налякати або піддати людину тривалому напруженню”.

Арора наголошує: “Булінг – це дії, які піддаються спостереженню, що наявні в спілкуванні між молодими людьми в школі, які є причиною появи почуття образи або стресу”.

Хезлер зауважує: “Булінг – це деструктивна взаємодія, в якій панівний суб’єкт неодноразово демонструє таку поведінку, яка викликає збентеження менш панівного суб’єкта” [6].

Найбільш вдалим, на наш погляд, є визначення поняття “булінг”, дане Д. Лейном: “Булінг – це тривале фізичне чи психічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в конкретній ситуації”.

Аналіз сучасних зарубіжних праць, присвячених проблемам булінгу в освітньому середовищі, показує необхідність глибокого і систематичного вивчення цієї проблеми. Однак, привертає увагу факт дистанціювання

школи та педагогів від проблеми булінгу, а також недостатня поінформованість педагогів про причини і форми булінгу у відносинах між школярами. Як правило, вчителі не уявляють масштабів поширення проблеми і не знають, як боротися із цим явищем, що набирає оберти [5, с. 160].

У контексті завдань, що стоять перед системою освіти у формуванні громадянської свідомості дітей і молоді, виховання громадянина не можна не дооцінювати вкрай негативний вплив цього, без сумніву, ганебного явища на результати освітньо-виховного процесу.

Як відомо, формування громадянської позиції містить всю сукупність питань і проблем становлення та розвитку особистості, а саме:

– засвоєння нових знань та їх практичне застосування;
– особистісний розвиток;
– соціалізацію;
– самореалізацію;
– морально-ціннісні орієнтації;
– професіоналізм та ін.

Виходячи із цього, основними напрямами формування громадянської позиції є формування громадянських якостей у єдності освіти, виховання та суспільного досвіду; формування громадянської зрілості; формування громадянськості як інтегративної якості особистості; формування громадянина у різноманітних видах діяльності.

Цілком очевидно, що повноцінний розвиток і реалізація індивідуальних можливостей людини можливі тільки у певних умовах. Провідне місце серед них належить якості міжособистісного спілкування і психологічної безпеки в освітньому середовищі. У свою чергу психологічна безпека освітнього середовища виражається в захищеності від психологічного насильства у відносинах для всіх учасників освітнього середовища [4].

Мінімізація проблеми булінгу в освітньому середовищі пов’язана з вирішеннями на різних рівнях таких завдань: на рівні держави – підтримка освітньо-виховних програм; на рівні школи – введення правил, статутів; на рівні класів – створення умов для ефективного спілкування і взаємодії дітей; на рівні індивідуальної поведінки вчителя – уважність щодо взаємодії дітей і власне позитивне ставлення до них.

Висновки. Результати теоретичного аналізу булінгу в освіті свідчать про недостатню поінформованість педагогів про причини і форми булінгу в шкільному середовищі. Існує гостра потреба в психологічної та педагогічної теорії та практики в подальшому вивченні форм і причин, психологічних характеристик учасників, форм і методів вирішення цієї проблеми.

Список використаної літератури

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М. : Владос, 2004. – 207 с.

2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – СПб, 2002. – 271 с.

3. Барліт О.О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема буллінгу в освітньому середовищі / О.О. Барліт, А.Ю. Барліт. – Запоріжжя : Олекс, 2011. – 52 с.

4. Барліт О.О. Гражданская позиция как мировоззренческая ориентация личности / О.О. Барліт, Т.А. Галантюк // Позашкілля Запоріжжя : науково-методичний журнал. – 2010. – Вип. 2. – С. 10–12.

5. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 159–165.

6. Лейн Д. Школьная травля (буллинг) / Д. Лейн // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. – СПб. : Питер, 2001. – С. 240–274.

Барлит О.А., Барлит А.Ю. Социально-педагогическая и психологическая сущность явления “буллинг” как одна из главных проблем системы образования в формировании гражданского сознания детей и молодежи

В статье анализируется социально-педагогическая и психологическая сущность явления “буллинг”, обосновывается необходимость систематического изучения этой проблемы в образовательной среде и преодоления ее негативного влияния в контексте заданий системы образования в формировании гражданского сознания детей и молодежи.

Ключевые слова: буллинг, насилие, насилие в образовательной среде, деструктивные взаимодействия, гражданское сознание, психологическая безопасность.

Barlit O., Barlit A. Socio-pedagogical and psychological nature of the phenomenon of “bullying” as one of the main problems of the education system in the formation of civic consciousness of children and young people

The article analyzes the socio-pedagogical and psychological nature of the phenomenon of “bullying”, the necessity of a systematic study of this problem in the educational environment and overcoming its negative influence in the context of the targets of education in shaping the civic consciousness of children and young people.

Key words: bullying, violence, violence in the educational environment, destructive interaction, civic consciousness and psychological safety.

УДК 378.147

О.І. БАШКІР

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено місце інтерактивних методів у процесі формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

Ключові слова: інтерактивні методи, педагогічна імпровізація, готовність.

Центральним положенням, визначеним у Національній доктрині розвитку освіти України, є створення умов для розвитку творчої самореалізації особистості, здатної ефективно навчатися і працювати.

Підготовка педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти. Пріоритетними напрямами розвитку освіти є: постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій та технологій; підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів.

Відомо, що педагогічна діяльність здійснюється як “вирішення системи завдань” (Ю. Сокольников), у тому числі й незапланованих, вирішення яких забезпечується постійним творчим пошуком учителя, його готовністю миттєво приймати неординарні рішення, тобто імпровізувати.

Під готовністю майбутніх учителів до педагогічної імпровізації ми розуміємо “стійке утворення особистості” (Ф. Гоноболін), у якому інтегровані цінності, знання й уміння, необхідні для здійснення педагогічної імпровізації в навчально-виховному процесі.

Високого рівня готовності можна досягти, як відомо, за допомогою активного (інтерактивного) навчання. Слово “інтерактив” прийшло до нас з англійської від слова “interact”, де “inter” – взаємний і “akt” – діяти. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін.), теорії розвивального навчання. Однак поза увагою дослідників залишилося питання щодо місця та ролі інтерактивних методів у процесі підготовки студентів до імпровізації.

Мета статті – охарактеризувати інтерактивні методи як спосіб оволодіння майбутніми вчителями знаннями та вміннями педагогічної імпровізації.

Організація інтерактивного навчання, як відомо, передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації [2]. Воно дає

можливість створити сприятливі умови для здійснення навчально-пізнавальної діяльності; виявити та продемонструвати власну ерудицію, творчий потенціал, кмітливість, педагогічну майстерність; ефективно сприяє знаходженню засобів запобігання й розв'язання конфліктних ситуацій.

Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, стримано спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати неординарні продумані рішення, що необхідно під час педагогічної імпровізації.

Твердження, що "інтерактивні методи є ефективним способом під час оволодіння майбутніми вчителями теоретичними знаннями" [1, с. 9], було взято до уваги на етапі оволодіння студентами знаннями педагогічної імпровізації. Ефективність інтерактивних методів було доведено отриманими результатами. Зокрема, читаючи студенти запам'ятовували лише 12% інформації, слухаючи – 25%, розглядаючи – 35%, слухаючи і розглядаючи – 57%, обговорюючи – 74%, особистий досвід – 85%, спільна діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95%.

Під час дослідження передбачалося оволодіння студентами необхідними знаннями про сутність імпровізації, її специфіку, структуру, типи, функції, особливості, взаємозв'язок імпровізації з творчістю, а також її роль у забезпеченні комфортної взаємодії учасників навчального процесу.

З метою оволодіння студентами знаннями з педагогічної імпровізації було створено групу студентів-консультантів, яка активно включалася в процес засвоєння студентами навчального матеріалу. Ними використовувалися такі інтерактивні методи: навчаючи – учусь ("Кожен учить кожного", "Броунівський рух"), ажурна пилка ("Мозаїка", "Джиг-со"), робота в парах, ротаційні (змінювані) трійки, карусель тощо.

Під час засвоєння навчального матеріалу студентами здійснювався аналіз отриманої інформації. При цьому вони відповідали на запитання типу:

– чи отримував я таку інформацію раніше?
– чого стосується ця інформація? що я можу з нею робити?
– чи можна вважати, що це те саме, з чим я мав справу вчора чи минулого місяця?
– як часто мені доведеться застосовувати ці знання на практиці?

Викладач зі свого боку повинен був: викласти інформацію своїми словами; навести приклади зі свого власного педагогічного досвіду; показати певні подібні прояви, подібні ознаки в інших явищах і процесах; знайти зв'язок з іншими процесами чи явищами, вже відомими студентам; передбачити деякі наслідки, знайти протилежності.

З метою швидкого, гнучкого й адекватного реагування на щойно створені ситуації студентам у процесі навчання необхідно було оволодіти вміннями педагогічної імпровізації (*уміння, які пов'язані з оцінкою ситуації*)*:* концентрувати та розподіляти увагу, активізовувати набуті знання та пошук яскравих, оригінальних рішень у непередбачених ситуаціях і способів їх реалізації, миттєво адекватно оцінювати педагогічні проблеми, шви-

дко й невідкладно реагувати на запитання, репліки, вчинки учнів, органічно діяти в мінливих обставинах діяльності; *уміння, що посилюють ефективність педагогічної імпровізації:* перевтілюватися, неординарно мислити, передбачати ситуації, які можуть викликати імпровізацію, оцінювати учня, зацікавлювати й залучати його до імпровізації, викликати в нього необхідну реакцію, комунікативні вміння (вербальні та невербальні).

З метою формування в майбутніх учителів умінь педагогічної імпровізації використовувалися такі інтерактивні методи:

– "ділова гра" у рамках конкретної теми уроку, конкретного навчального матеріалу, нового навчального матеріалу, факультативних занять, виховної роботи з учнями різного віку, який сприяє формуванню в майбутніх учителів умінь і навичок ефективного використання методів і прийомів навчання;

– "дерево рішень", який допомагає студентам проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних педагогічних рішень. Для цього викладачеві необхідно: 1) вибрати проблему, дилему, що не має однозначного рішення; 2) запропонувати майбутнім учителям необхідну для розв'язання проблеми інформацію для домашнього читання; 3) підготувати зразок "дерева рішень"; 4) сформулювати проблему для вирішення, визначити її суть і записати на дошці, заповнюючи схему; 5) дати необхідну додаткову інформацію щодо проблеми (час для її пошуку, перегляду, якщо це було домашнім завданням); 6) запитати в студентів, чи дійсно хочуть розв'язати поставлене завдання люди, яких воно стосується? Якщо проблема важлива й актуальна, процес може продовжуватися. Необхідно попросити пояснень, чому сторони прагнуть її розв'язання; 7) вирішити методом "мозкового штурму" шляхи та варіанти вирішення завдання. На цьому етапі жоден з варіантів рішення не може бути неправильним. Важливо набрати якомога більше ідей; 8) обговорити кожен з варіантів рішень. Що позитивного чи негативного для кожної зі сторін він містить? Таким чином можна відхилити частину ідей і залишити 2–3; 9) поділити студентів на малі групи і запропонувати кожній заповнити схему. Група повинна шляхом обговорення прийти до одного варіанта рішення. Якщо єдності немає, можна застосовувати голосування; 10) вислухати кожне запропоноване групами рішення. Потім проводиться обговорення. Можна провести голосування всієї групи для вибору одного з варіантів подальших дій розв'язання;

– "ПРЕС", який навчає майбутніх учителів виробляти та формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших тощо. Він використовується при обговоренні дискусійних питань і при проведенні вправ, у яких потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється.

Також студенти обговорювали та розігрували конфліктні ситуації, які вимагають від учителя вмінь імпровізувати. Акцент було зроблено на процес вибору адекватного рішення, який здійснювався поетапно: а) усвідомлення завдання, умов справи, урахування інтересів, потреб, бажань особистості; б) проникнення в сутність предметів і явищ; в) прийняття рішення на основі прогнозування наслідків вибору, під час якого студенти

враховували: розуміння того, що добре і що погано; усвідомлення способу дії в ситуації вибору; власні неусвідомлені бажання; реальні можливості та наслідки; поєднання усвідомлення з бажанням діяти.

Особливе місце в процесі формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації посідало розігрування ситуацій за ролями. При цьому використовувалися інтерактивні методи "Рольова гра", "Програвання сценки", "Драматизація". Доречність їх застосування полягає в тому, що студенти вживаються в запропоновану ситуацію із життя чи виробничої практики та виконують одну або кілька ролей з елементами імпровізації в установлених межах.

Мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної навчальної ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід і почуття. Рольова гра використовувалася для отримання конкретних навичок поведінки в непередбачених ситуаціях навчально-виховного процесу.

Ситуації для розігрування бралися зі спеціально створеної "Скриньки імпровізацій", яка давала змогу студентам краще зрозуміти сутність, значення та роль педагогічної імпровізації в роботі вчителя, активно вносити майбутнім учителям ідеї власного розв'язання ситуації, проявляючи при цьому ерудицію, кмітливість, творчий потенціал. Розігрування конкретної ситуації зі "Скриньки імпровізацій" за ролями допомагало студентам виробити власне ставлення до неї, набути досвіду, сприяло розвитку уяви і навичок критичного мислення, вихованню спроможності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження доводить ефективність використання інтерактивних методів у процесі формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації, оскільки вони сприяють оволодінню студентами теоретичними знаннями з імпровізації та вміннями негайно реагувати на щойно створені проблемні ситуації навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури

1. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / [О.І. Пометун, Л.В. Пироженко ; за ред. О.І. Пометун]. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.

2. Ксендзова Г.Ю. Перспективные школьные технологии / Г.Ю. Ксендзова. – М. : Педобщество России, 2000. – С. 76.

Башкир О.И. Интерактивные методы как способ формирования готовности будущих учителей к педагогической импровизации

В статье на основании анализа научно-педагогической литературы обозначено место интерактивных методов в процессе формирования готовности будущих учителей к педагогической импровизации.

Ключевые слова: интерактивные методы, педагогическая импровизация, готовность.

Bashkir O. Interactive methods as a way of forming the future readiness of teachers to the teaching of improvisation

On the basis of the analysis of scientific and educational literature the place of interactive methods in formation of future teachers' readiness to improvisation was defined in the article.

Key words: interactive methods, teaching improvisation and preparedness.

УДК 377.5:37.02

О.О. БЕЗЗУБКІНА

НАУКОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАЦІ

У статі висвітлено питання наукової організації праці учнів у школі. Розкрито мету, завдання, предмет і структуру НОП у школі.

Ключові слова: наукова організація праці, шкільний колектив, статут, організація, праця.

Мета статті – висвітлити питання наукової організації праці учнів у школі. Розкрити мету, завдання, предмет і структуру НОП у школі.

Без праці, без виробництва споживних вартостей, створення духовних цінностей, відновлення трудових ресурсів, підготовки підростаючого покоління до праці не може взагалі існувати і розвиватись людське суспільство. Суспільство не може перестати працювати, як не може й не споживати, бо інакше буде приречене на загибель. Тому праця є природною умовою людського життя, його вічною необхідністю. Все, що необхідне для життя і розвитку людей, створює праця. Тому кожна працездатна людина повинна брати участь у створенні тих засобів, які необхідні для їх життя і діяльності, для добробуту суспільства.

Над створенням матеріальних і духовних благ люди працюють спільно, відповідно до суспільного поділу праці, вступаючи в певні відносини. Таким чином, праця є суспільною. Вона відіграла вирішальну роль у розвитку і формуванні людини. Ф. Енгельс, аналізуючи її роль, дійшов висновку, що праця створила саму людину. На відміну від роботи, здійснюваної сліпими силами природи, праця є доцільним процесом. Її початком є визначення мети, тобто встановлення в свідомості ідеального результату, який буде наприкінці процесу праці. Для реалізації мети людина повинна докласти своїх вольових зусиль, вибрати певні засоби, намітити шляхи (способи) здійснення процесу.

Зрозуміло, що доцільна діяльність здійснюється робочою силою, яка із сукупністю фізичних і духовних сил, знань, умінь, навичок і досвіду, що використовуються в процесі праці.

Залежно від рівня підготовленості робочої сили працю поділяють на кваліфіковану і некваліфіковану. Праця є кваліфікованою, коли її виконує робітник, що має спеціальну підготовку, володіє належними знаннями, умінням і навичками.

Кваліфіковану працю поділяють на окремі види за професіями – праця сталевара, ткача, лікаря, педагога, інженера тощо, тобто на різні види професійної праці.

Передумовою професійної праці є педагогічна праця і навчальна праця, спрямовані на оволодіння відповідними знаннями, уміннями і навичками. Проте праця педагогів вимагає спеціальної підготовки, вміння виховувати і навчати учнів.

Залежно від того, які зусилля – розумові чи фізичні – переважають у процесі трудової діяльності, розрізняють розумову і фізичну працю. З роз-

витком науково-технічного прогресу, автоматизації та механізації виробництва праця робітників за своїм характером дедалі більше наближається до розумової діяльності.

Предметом праці є все те, на що спрямована доцільна діяльність людини. Види професійної праці відрізняються один від одного не тільки цілями, а й своїми предметами залежно від їх специфіки. Проте вибір предмета того чи іншого різновиду праці зумовлений її метою, визначеною суспільними потребами.

Засоби праці – це те, що людина ставить між собою і предметом праці, за допомогою чого діє на нього, щоб досягти поставленої мети. Частиною засобів праці є знаряддя праці, за допомогою яких виробляють матеріальні блага (машини, обладнання, інструменти, пристрої, двигуни тощо).

Термін "організація" означає впорядкування, зведення чогось до певної системи, надання чомусь планомірного, узгодженого характеру.

Організація – це певний порядок у побудові та функціонуванні тих або інших об'єктів. Під організацією розуміють ще й міру впорядкованості, що може коливатися в певних межах, скажімо, від нуля до одиниці.

Упорядкованість, яка дорівнює нулю, визначає таку ситуацію, коли між множиною елементів, що входять до системи, немає жодного взаємозв'язку. Прикладом невпорядкованої системи може бути школа, яка повинна бути введена в дію в новоспорудженому і заселеному мікрорайоні певного міста. Поки не встановлено склад контингенту учнів, що мають відвідувати цю школу, не розподілено їх відповідно до норм у класах, не визначено потреби в учителях та інших працівниках, не призначено їх, доти таку школу не можна вважати організаційною системою. Вона не впорядкована або, інакше кажучи, її впорядкованість дорівнює нулю.

Підвищення впорядкованості систем, в яких беруть участь люди, що мають велике практичне значення, бо при цьому усувається невизначеність. Налагодження управління певним трудовим колективом починається саме з його організації, розстановки, визначення відповідніх функцій для всіх працівників. Але і в цій справі повинна бути певна міра, бо інакше не минути затискування творчої ініціативи. Працівник повинен мати простір і свободу дій і не бути прикутим лише до тих чи інших інструкцій.

Раціональна міра організації потрібна для правильного функціонування кожної системи. Раціональність усуває невизначеність у процесах, забезпечує правильні відносини між людьми, сприяє створенню необхідних трудових навичок і звичок.

Праці притаманна організація, що виражається в поєднанні її моментів і складових, зведення їх до тієї чи іншої системи, визначення порядку функціонування її відповідно до заданої мети. Організація визначає також порядок прямих і зворотних зв'язків виконавців з предметом праці безпосередньо чи через відповідно дібрані засоби.

Оскільки процес праці відбувається у просторі та часі, то вони повинні бути впорядковані, організовані відповідно до трудової мети. Організація простору, в якому відбувається праця, полягає в упорядкуванні ро-

бочого місця, розміщенні предметів, засобів і наслідків праці. Процес праці розподіляється в часі відповідно до робочих графіків.

Праця в різних інституціях є сумісною колективною і має спільну мету. Тому характерною рисою організації праці тут є залучення до роботи різних спеціалістів, поділ, кооперування і координування їхньої діяльності з тим, щоб забезпечити досягнення мети та завдань, які стоять перед цими інституціями.

Організація індивідуальної праці включає загальні елементи: створення сприятливих умов і обстановки для роботи, додержання певного режиму праці та відпочинку; планування і облік витрат часу й роботи, самоаналіз і самоконтроль процесу та результатів праці; вдосконалення прийомів і методів праці, використання технічних засобів тощо.

Наявність тих або інших елементів в організації індивідуальної праці залежить від її характеру, профілю і специфіки. Так, організація праці робітників за верстатом і службовця в офісі, робітників фізичної та розумової праці, лікарів і вчителів тощо.

Організація праці якісно може бути доброю чи поганою, правильною або неправильною, науковою або ненауковою.

Працю вважають добре організованою, якщо в її процесі все ладиться і результати досягаються без будь-яких збитків. Для погано організованої праці характерні стихійність, випадковість, хаотичність. У процесі такої праці часто виконують роботи, що мали бути здійснені раніше, трапляються зайві елементи, не потрібні для досягнення мети, виникають збитки.

Характерним для правильно організованої праці є те, що її елементи виконуються планомірно, в певній послідовності, без усього зайвого і такого, що не відповідає поставленій меті. Для правильної організації праці необхідно застосовувати наукові методи. Отже, правильна організація праці є науковою.

Наукова організація праці ґрунтується на наукових даних і результатах наукових досліджень самих виконавців праці. В її основі лежать знання про трудовий процес, рекомендації, розроблені наукою про працю, точна і вірогідна інформація про процес праці та її результати, відповідні розрахунки, науково обґрунтовані нормативи, комплексні врахування факторів, що впливають на процес праці. Один з перших радянських учених у галузі наукової організації праці (далі – НОП) О. Гастєв писав, що наукова організація праці – це точно розрахована праця, яка ґрунтується на суворому облічувальному досвіді.

Метою систематичних досліджень, що їх передбачає НОП, є ретельний аналіз і оцінювання існуючої організації праці, доцільності витрачання матеріалів та засобів праці, робочого часу, ефективності прийомів та методів роботи, розробка заходів, які б забезпечували високу результативність діяльності.

НОП передбачає поєднання її складових на наукових засадах, а також правильно впорядковані простір і час, в яких відбувається трудовий процес.

Є чимало визначень наукової організації праці. Згідно з визначенням НОП, що було дане на II Всесоюзній конференції з питань наукової організації праці: "НОП потрібно розуміти як процес внесення в існуючу організацію праці здобутих наукою і практикою вдосконалень, що підвищують загальну продуктивність праці".

Отже, НОП – це неперервний процес, спрямований на аналіз існуючої організації праці, виявлення її недоліків, внесення до неї науково обґрунтованих змін і вдосконалень.

Ширше під науковою організацією колективної праці слід розуміти залучення до неї виконавців (робочої сили), упорядкування її предметів, засобів і процесів у просторі та часі, зведення окремих її елементів до певної системи, внесення до її змісту вдосконалень, які відповідають сучасним досягненням науки і даним систематичних наукових досліджень, щоб забезпечити найвищу результативність при найменших витратах.

Дещо вужчим поняттям є наукова організація індивідуальної праці. Вона передбачає впорядкування на наукових засадах робочого місця (правильне розташування предметів і засобів праці), додержання режиму і плановості в роботі та відпочинку, самоаналіз і самоконтроль, використання наукових даних і систематичні пошуки для вдосконалення організації своєї власної праці.

Головна мета наукової організації праці – досягнення максимальної результативності при мінімальних витратах робочого часу, матеріальних, фінансових і трудових ресурсів, збереженні здоров'я працівників і забезпеченні високого рівня їх працездатності. Вона випливає із закону оптимальності, суть якого полягає в тому, що суспільство й окремі його члени прагнуть досягати при здійсненні поставленої мети найбільшого коефіцієнта корисної дії, тобто прагнуть до максимальної зручності, економії, швидкості, надійності. Цей закон відбиває об'єктивний зв'язок між поставленою суспільством чи окремою людиною метою та її реалізацією найкращим чином і в найкоротший час за допомогою найефективніших засобів і методів.

Слід розрізняти теорію наукової організації праці, якою визначаються закономірності, принципи, раціональні методи, прийоми, форми, структура організації праці, і власне наукову організацію праці, тобто практичну організацію, побудовану на наукових даних, відповідно до вимог теорії НОП. Теорія і практика НОП ґрунтується на даних фізіології, психології, гігієни, економіки, соціології, естетики праці, соціальної психології, інженерної психології тощо.

Одним із важливих висновків загальної теорії НОП є те, що процес будь-якого виду праці здійснюється ефективно, але якщо він проходить через так званий організаційний цикл.

До організаційного циклу праці входять такі ланки: постановка мети, аналіз умов і можливостей досягнення мети, підбір відповідних засобів і методів, планування; реалізація планових заходів; самоконтроль, контроль перебігу та результатів виконуваних окремих робіт і праці в цілому; підбивання підсумків зробленого.

Цей одиничний цикл не є суцільно замкнутим. На основі здобутих результатів висуваються нові мета і завдання, що кладуть початок новому циклові, але вже на вищому рівні, тобто наявний спіралеподібний характер організації праці.

Постановка мети праці, зумовлена певними життєвими потребами, полягає в тому, щоб уявити результат, який повинен бути наслідком тих або інших видів роботи, чітко усвідомити і сформулювати мету, а у випадку колективної праці довести її до свідомості виконавців. Для здійснення мети треба проаналізувати умови і можливості, від яких залежить процес праці; обдумати засоби і способи, що відповідають меті, умовам і можливостям; намітити завдання, які забезпечують виконання мети.

Важливість цих етапів у науковій організації праці підкреслювала Н. Крупська. Вона писала, що вміти працювати – це вміти ставити чіткі завдання, вміти добирати найбільш доцільні засоби здійснення поставленої мети, тобто такі засоби, які давали б можливість якнайкраще, з найменшою затратою сил і часу досягти її.

Неврахування умов і можливостей виконання праці, наявних засобів призводить часто до виникнення перебоїв у її процесі. Тому, плануючи працю, слід зважати на це і передбачати перебіг виконання її завдань у часі та просторі, визначати конкретних виконавців, розподіляти між ними функції і встановлювати взаємозв'язки.

Добре складений план, як правило, гарантує уникнення непередбачених відхилень і випадковостей під час його реалізації. Проте у процесі праці можуть виникнути такі ситуації, що неминуче призводять до зміни плану, без чого не можна досягти поставленої мети. Адже суттєвим принципом є не реалізація суто за планом, а саме досягнення мети.

Організаційний цикл праці, який завершується самоконтролем і контролем, полягає в тому, щоб поетапно і в кінцевому підсумку перевіряти ступінь відповідності результатів цільовому зразку. У процесі реалізації плану важливо здійснювати самоконтроль над проміжними результатами, бо це дає можливість правильно працювати, своєчасно усувати недоліки, якщо такі виникають.

Самоконтроль і контроль передбачають оцінювання та облік виконання роботи, витрат часу, матеріалів тощо.

Підбити підсумки зробленого треба для загального оцінювання ефективності цього організаційного циклу праці, для врахування його результату в наступній діяльності.

Суть наукової організації праці в школі полягає в тому, що вона має специфічні особливості, зумовлені завданнями радянської школи як державного навчально-виховного закладу, в якому здійснюється організоване навчання і комуністичне виховання підростаючих поколінь.

У статуті середньої загальноосвітньої школи визначено такі головні завдання:

1) давати учням загальну середню освіту, що відповідає сучасним вимогам суспільного та науково-технічного прогресу, добиваючись одер-

жання учнями міцних знань основ наук і вміння самостійно поповнювати їх;

2) формувати у молодого покоління світогляд;

3) виховувати в учнів високе почуття патріотизму – любов до Батьківщини, свого народу;

4) забезпечувати всебічний гармонійний розвиток учнів, їх естетичне і фізичне виховання, зміцнення їхнього здоров'я, правильну постановку трудового навчання; готувати учнів до життя, свідомого вибору професії, активної трудової та суспільної діяльності;

5) здійснювати моральне виховання учнів згідно з вимогами морального кодексу.

Завдання, що стоять перед шкільним колективом, зумовлюють організаційну структуру і зміст його праці.

Школа – це заклад праці нерівнозначних категорій осіб, що відіграють різну роль у виконанні її завдань. У шкільній праці беруть участь і діти як учні. Оскільки провідна роль у школі належить учителям і головні її завдання реалізуються в основному через педагогічну працю, то зрозуміло, остання посідає головне місце в загальній структурі шкільної праці, що включає також і навчальну працю учнів, адміністративно-управлінську, навчально-допоміжну, обслуговуючу діяльність.

Педагогічна праця як один з різновидів суспільно необхідної праці є постійною потребою людства на відміну від видів професійної праці, які з розвитком техніки, засобів виробництва відпадають, її соціальне значення полягає в передаванні підростаючому поколінню нагромадженого суспільством досвіду, в підготовці їх до життя і праці. Вона входить до сфери духовного виробництва.

Характерною особливістю педагогічної праці є саме те, що вона спрямовується не на зміну чи перетворення речових предметів, а на розвиток живих істот – дітей, підлітків, молоді, тобто учнів, на їх формування відповідно до потреб суспільства. Предмет педагогічної праці особливо цінний. Якщо неправильну деталь можна переробити чи викинути, то недоліки у вихованні та навчанні дітей – це соціальне зло, яке дужо важко, а часом і неможливо усунути.

Учні як об'єкт праці педагогів самі беруть усвідомлену активну участь у цій праці як суб'єкт навчання і виховання. Згідно з вимогами статуту середньої загальноосвітньої школи учні зобов'язані старанно вчитися і зразково поводитися. Яку б велику роль не відігравали вчителі в розвитку особистості учнів, вони не можуть замінити зусиль, які кожен школяр повинен витрачати на власний розвиток.

Без самонавчання і самовиховання, без систематичного подолання учнями труднощів не можна забезпечити повноцінного розвитку їхньої особистості.

Висновки. Отже, педагогічна праця органічно поєднана з навчальною працею, без якої не може ефективно відбуватись навчально-виховний процес у школі.

Беззубкина Е.А. Научная организация труда

В статье отражен вопрос научной организации труда учеников в школе. Раскрыта цель, задания, предмет и структура НОП в школе.

Ключевые слова: научная организация труда, школьный коллектив, устав, организация, труд.

Bezzubkina O. The scientific organization of labor

In the floor the question of scientific organization of labour of students is reflected at school. The purpose of task, object and structure of SOL, is exposed at school.

Key words: scientific organization of labour, school collective, regulation, organization, labour.

УДК 378.147

О.В. БІЛОСТОЦЬКА

ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Статтю присвячено формуванню позитивної мотивації дослідної роботи студентів. Наведено умови формування мотивації наукової роботи.

Ключові слова: науково-дослідна робота, мотивація, мотив, стимулювання.

Сучасний стан українського суспільства визначається трансформуванням системи духовних цінностей. Розвиток сучасної педагогіки характеризується підвищеною увагою до внутрішнього потенціалу людини, створенням освітнього середовища, що сприяє творчому саморозвитку особистості. Існуюча в системі вищої педагогічної освіти гостра потреба у підготовці ініціативних фахівців з розвинутим творчим мисленням супроводжується посиленням ролі науково-дослідної роботи як важеля формування фахівців нового формату. Усвідомленню значущості наукової роботи у системі становлення особистості майбутнього вчителя повинна сприяти система формування мотивації науково-дослідної роботи.

Теоретична і практична значущість проблеми мотивації та стимулювання науково-дослідної роботи студентів визначили інтенсивність її дослідження у психології й педагогіці. Значна увага приділяється вивченню природи мотивів (В. Асєєв, С. Занюк, Є. Ільїн, В. Ковальов, Х. Хекхаузен); особливостей формування мотиваційної сфери особистості (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Проблемам формування мотивів навчальної та науково-дослідної діяльності учнів і студентів присвячено праці М. Алєксєєва, Л. Єфімова, Т. Левченко, О. Музики, Ф. Рахматулліної, П. Якобсона. Разом з тим, результати аналізу наукових джерел свідчать, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці проблема взаємозв'язку мотивів навчальної та наукової діяльності досліджена недостатньо.

Мета статті – виявити особливості впливу мотивів навчальної та наукової діяльності на ефективність НДРС.

На думку В. Асєєва, мотивація як рушійна сила людської поведінки посідає провідне місце у структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення: спрямованість особистості, характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси. Поняття мотивації включає в себе всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки (диспозиції), ідеали, переконання тощо. А. Маркова, Т. Матіс, А. Орлов під мотивом розуміють спрямованість особистості на окремі аспекти навчальної роботи, яка пов'язана з внутрішнім ставленням студента до неї. Мотив може виражатись кількісними характеристиками (за принципом сильний/слабкий); якісними характеристиками – внутрішні та зовнішні, тобто відношення мотиву до змісту діяльності. Зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) та негативними (мотиви уникнення, захисту).

Особливості мотивації наукової діяльності. Потяг до наукової роботи зумовлюється багатьма факторами. Це прагнення до пізнання та створення нового, невідомого (пізнавальні та творчі здібності); бажання зрозуміти певне явище самому та розкрити його сутність іншим; інтерес до певної науки або навчального предмета; бажання бути корисним своїм відкриттям педагогічній науці або вирішити вузькоспеціалізоване завдання у певній галузі; досягнення певного соціального статусу (перспектива продовження навчання в аспірантурі, здобуття вченого звання); прагнення до самореалізації, до слави, бажання виділитися у зв'язку з престижністю науково-дослідної роботи в суспільстві; можливість отримання у перспективі посади, різних матеріальних цінностей. Вплив цих мотивів на ефективність науково-дослідної роботи різний. Так, на думку Д. Макллеланда головним мотивом, який формує ефективність дослідної роботи науковців, є мотив досягнення. Російські вчені С. Єріна й Є. Соколова розглядають гендерні аспекти мотивації наукового дослідження. На їх погляд, серед жінок провідними мотивами наукової роботи у галузі педагогіки є, передусім, матеріальне забезпечення (50%), бажання проявити себе (40%) та інтерес до самої роботи (33%). Серед інших мотивів пріоритетними були прагнення відійти від домашнього господарства (21%) та досягнення певного соціального статусу (6%).

Розглянемо особливості вибору конкретної теми науково-педагогічного дослідження. Наукові дослідження можуть бути різними: від визначених тематикою викладача чи навчального предмета до особистісно значущих, що цікавлять самого майбутнього вчителя. Так, на думку російського психолога Є. Ільїна [1, с. 282], творче вирішення технічних завдань (тобто раціоналізація, винахідництво) може бути зумовлено тими труднощами, які виникають у студента при використанні певної техніки; прагнення вирішити методичні питання часто зумовлюється пошуком оптимальних способів навчання та тренування; а вирішення суто теоретичних питань – виникненням когнітивного дисонансу, розбіжністю поглядів на проблему інших науковців або ж інтересом, який виникає при ознайомленні з літературою з певної проблематики. Як вважають російські психологи та педагоги, часто вибір майбутнім науковцем нового для нього питання відбувається під впливом зовнішніх обставин, які підштовхують його замислитися над певними фактами. На відміну від російських психологів, зарубіжні науковці часто відносять мотиви науково-дослідної роботи до "самозароджуваних" ("пошук без спонукальної причини"). Ми згодні з позицією Є. Ільїна, який висловлює думку, що причини не завжди знаходяться на поверхні свідомості та не завжди прямо залежать від базових (первинних) потреб. Передусім, це – пізнавальна потреба, що акумулює енергію для пошукової роботи та формує готовність майбутнього вчителя до прояву інтелектуальної активності у разі виникнення певної проблемної ситуації.

На наш погляд, одним з мотивів, який найефективніше впливає на формування особистості майбутнього вчителя у процесі науково-дослідної роботи, є прагнення до самовдосконалення. На думку Д. Лєонтьєва, потяг

до самовдосконалення формується трьома обставинами: 1) наявністю у студента потреби у самоповазі та у схваленні іншими, у соціальному престижі; 2) неузгодженістю в образах свого Я-ідеального та Я-реального; 3) сформованістю на цій основі самооцінки та самоставлення.

Ефективність самовдосконалення в процесі науково-дослідної та навчальної дослідницької роботи залежить від стійкості самооцінки. Нестійкості самооцінки сприяють стихійність, суперечність досягнених у процесі наукового пізнання результатів. Це приводить не до систематичної планомірної наукової роботі на основі довготривалої установки, а до ситуативної участі у процесі дослідження на основі короткочасних мотивів. Тому збереження стійкості мотиваційної установки необхідно здійснювати керівниками науково-дослідної роботи через регуляцію рівня самооцінки студента. Із цією метою необхідно використовувати такі прийоми: систематично організовувати показ досягнень студентів; при розробці індивідуальної програми наукового дослідження чітко спиратися на принцип поступовості; не допускати критики у разі неуспіху в досягненні поставленої етапної мети. При реалізації програми самовдосконалення у процесі науково-дослідної роботи студенти повинні використовувати прийоми самостимулювання (самопереконання, самонавіювання та самосхвалення). Необхідність самопереконання виникає внаслідок того, що у процесі наукового пізнання майбутній учитель зтикається з труднощами, сумнівами у правильності обраного шляху та в успіху. Цьому сприяє прийом порівняння аргументів, який включає послідовне порівняння аргументів від найбільш істотних до найменш значущих; оцінювання вагомості кожного аргумента дає змогу дійти необхідного висновку, котрий перетворюється на потяг до наукової діяльності. Самонавіювання використовується для укріплення віри студента у свої можливості та пов’язане з концентрацією уваги на словесних формулах (афірмаціях), за допомогою яких він навіює собі бажаний результат (повинен – маю бажання – можу – є). Самосхвалення використовується для оптимізації свого психічного стану, створення активного позитивного настрою набуття впевненості. Із цією метою корисно пригадати інших людей, які переборювали себе в ідентичній ситуації. Роль стимулятора науково-дослідної роботи відіграє і періодичне використання самозвіту. Самозвіти можуть бути підсумковими та проміжними. Завдання проміжних самозвітів полягає у своєчасному виявленні й усуненні недоліків у програмі наукової роботи на цій основі корекції дослідницького процесу. Завданнями підсумкових самозвітів є узагальнення результатів попередньої наукової роботи з метою складання нової програми дослідження.

Крім того, для визначення факторів, які впливають на навчально-дослідну роботу, слід розглянути особливості мотивації навчальної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів. Так, проаналізувавши дані досліджень українських і зарубіжних педагогів та психологів (С. Бобровицької, Р. Вайсмана, М. Вовчик-Блакитної, Г. Мухіної, Ф. Рахматулліної, А. Рєан, В. Якуніна) дали змогу дійти висновку, що провідними мотивами навчання у педагогічному закладі у студентів є: орієнтація на

оволодіння професією, робота та спілкування з дітьми; підвищення інтелектуального рівня; пізнавальний інтерес; особистісний престиж; загальносоціальні та прагматичні мотиви [2–4].

Отже, серед мотивів науково-дослідної роботи провідними є професійні. Дослідження, які проводяться в багатьох українських і російських навчальних закладах свідчать, що сильні та слабкі студенти відрізняються не за інтелектуальними показниками, а за ступенем розвитку професійної мотивації. У самій сфері професійної мотивації найважливішу роль відіграє позитивне ставлення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевими цілями навчання. Але виникає суперечність, з одного боку, між високою задоволеністю професією та бажанням займатися творчою діяльністю, а з іншого, – між бажанням отримати основи професійної майстерності переважно у процесі репродуктивної навчальної діяльності. Тобто, необхідним є компетентне уявлення про майбутню професію та способи оволодіння нею.

Таким чином, викладач у процесі діагностування ставлення студентів до майбутньої професії повинен звертати увагу на такі питання, як: задоволеність професією, динаміка задоволеності на різних курсах; фактори, які впливають на формування задоволеності (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференціально-психологічні); система та ієрархія мотивів, які визначають позитивне чи негативне ставлення до обраної професії.

Більшість науковців вважають, що умовами формування у студентів позитивної мотивації до навчальної та наукової діяльності є: усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання та дослідження; усвідомлення теоретичної та практичної значущості засвоєних знань, умінь і навичок; емоційна форма подання навчального матеріалу; показ перспективних шляхів у розвитку наукових понять; професійна спрямованість навчальної та наукової роботи; вибір завдань, тематики, методів, які спрямовують на евристичний і дослідницький підходи у структурі освітнього процесу; наявність пізнавального психологічного мікроклімату у студентській групі.

Є. Ільїн, В. Якунін виокремлюють цілі навчання та цілі учіння. Ми розділяємо погляд авторів на те, що цілі навчання формуються зовні та виявляють суспільні запити та цінності, які стосовно майбутніх учителів є зовнішніми. Цілі учіння визначаються індивідуальними потребами, сформованими на базі попереднього досвіду.

На основі загальної мотивації наукової діяльності, включеної у навчальний процес, у майбутніх учителів формується певне ставлення до різних навчальних дисциплін, яке зумовлюється такими факторами, як: важливість курсу для професійного становлення; якістю викладання; інтересом до певної галузі знань і конкретній дисципліни як її частини; ступенем складності оволодіння курсом; власними здібностями; відносинами з викладачем і науковим керівником.

У сучасній педагогічній науці виділяють такі методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності: методи стимулювання і мотивації інте-

ресу до навчання (гра, диспут, зацікавленість) і методи стимулювання і мотивації обов'язку та відповідальності (вимоги, переконання, заохочення, покарання) (за класифікацією Ю. Бабанського).

Ми згодні з думкою В. Лозової, яка зазначає, що гра в педагогічній практиці вищої школи характеризується активною творчою діяльністю, в якій моделюється професійна діяльність, відбувається імітація реальних дій. Вона дає змогу задовольняти певною мірою індивідуальні потреби, інтереси. Одночасно полегшує адаптацію студента до майбутньої професійної діяльності, сприяє підвищенню значущості навчального матеріалу для особистості, формуванню позитивної мотивації, творчого мислення. Гра одночасно реалізує різні функції навчання: гностичну, розвивальну, спеціально-психологічну, мотиваційну, креативну, діагностичну. У психолого-педагогічній науці представлено такі види ігор: симуляційні; інсценування, метод драматизації, метод генерації ідей; гра-конкурс; ділова гра (ситуативно-рольова, творча, конструктивно-рольова).

Висновки. Дослідна діяльність студентів є необхідною умовою та засобом їхнього професійного самовизначення й становлення, виступає як частина цілісного, тривалого, динамічного процесу входження в професію і як результат вибору й проектування ними майбутньої професійної діяльності. Включеність студентів у дослідну діяльність багато в чому визначає ефективність їх соціального й професійного становлення. Ефективність дослідної діяльності студентів знаходиться в прямій залежності від реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов і засобів, що включає: виявлення й урахування факторів, що стимулюють включеність студентів у навчально-дослідну й науково-дослідну роботу; наступність та інтеграцію педагогічних зусиль школи і ВНЗ в організації дослідної діяльності студентів; її локальне нормативно-правове й організаційно-методичне забезпечення. Показниками результативності стимулювання дослідної діяльності студентів є: усвідомленість ними необхідності (цінності) дослідної діяльності як фактора їхнього професійного становлення; академічна успішність; співробітництво з викладачами на навчальних заняттях; цілеспрямованість дослідної діяльності; знання й володіння методологією й методикою наукових досліджень; бажання й реальна участь у роботі наукових гуртків і товариств; участь у реалізації спільних з викладачами наукових і конструкторських проектів, винахідницької діяльності; участь у конкурсах, наукових конференціях, семінарах на різних рівнях; публікації результатів досліджень у пресі, наявність патентів; керівництво науковими гуртками школярів; заохочення за дослідну діяльність. Проведене дослідження не вичерпує цю проблему. Подальшого розвитку потребує обґрунтування методів стимулювання науково-дослідної роботи майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
2. Рахматуллина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности / Ф.М. Рахматуллина. – Казань, 1981. – 148 с.

3. Реан А.А. Психология педагогической деятельности / А.А. Реан. – Ижевск, 1994.

4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М., 1969.

Белостоцкая О.В. Влияние мотивации на эффективность научно-исследовательской работы будущих учителей

Статья посвящена формированию положительной мотивации исследовательской работы студентов. Обоснованы условия формирования мотивации научной работы.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, мотивация, мотив, стимулирование.

Belostotskaya O. The influence of motivation on the effectiveness of research for future teachers

The article is devoted to the formation of positive motivation of research work of students. Conditions of formation of motivation of scientific work are proved.

Key words: research work, motivation, motive, stimulation.

УДК 372

Д.О. БОРИСЕНКО

ДЕРЖАВНА ПІДТРИМКА СПОРТИВНО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КИТАЇ

Статтю присвячено дослідженню державної підтримки спортивно обдарованих дітей у Китаї.

Ключові слова: державна підтримка, спортивно обдаровані діти.

Після більш ніж 30 років реформ Китай у спортивних змаганнях зробив історичний прорив, зокрема в знаменитих XXIX Олімпійських іграх у Пекіні Китай здобув ряд золотих медалей і зайняв конкурентні позиції в силових видах спорту. Тому реформи і відкритість структури країни є основним гарантом цих результатів. Крім того, у Китаї накопичений значний фонд матеріалів і розробок у галузі спорту та створена спеціальна освіта для розвитку талантів у галузі спорту.

Мета статті – розкрити сутність китайської державної підтримки обдарованих дітей у галузі спорту, дослідити становлення і розвиток системи роботи з обдарованими дітьми в галузі спорту.

Проблема дитячої обдарованості є актуальною в наш час прискореного розвитку суспільства. Останнім часом Китай робить великий прорив у галузі відбору та підготовки дійсно обдарованих спортсменів для участі в міжнародних змаганнях. Цей феномен досліджують багато дослідників усього світу. Зокрема, питання дитячої обдарованості в галузі спорту досліджували провідні педагоги, психологи, експерти у галузі спорту Китаю, а саме: Лу Юаньчжень, Сун Чуаньчжен, Сюй Юнга, У Шаоцзу, Хе Цян, Чжао Хен і Чжан Гуймінь. На жаль, в Україні подібні дослідження ще не проводилися.

Систему розвитку спортивної обдарованості в Китаї було створено у 1950-х рр., яка засновувалася на наслідуванні досвіду Радянського Союзу. Національна спортивна комісія передивилася прийнятий у 1958 р. “десятилітній план”, який був спрямований на нереально високі цілі, і скорегувала його відповідно до реальної ситуації. Головний акцент було зроблено на спортивні тренування та масові спортивні заходи. У центрі спортивної підготовки мала бути ідеологія та єдність командного духу з духом всієї країни.

У 1960-ті рр., відповідно до плану, робота була зосереджена на стратегічному керівництві спортивними командами, координації відносин, спрямованих на сприяння інноваційному навчанню, упорядкуванні аматорських спортивних шкіл і підвищенні якості резервного навчання персоналу системи освіти, тимчасове зменшення участі у внутрішніх та міжнародних подіях та приділення більшої уваги конкуренції; створення й удосконалення правил проведення спортивних заходів та форми фінансування загальнонаціональної спортивної системи.

Основні особливості створеної моделі були такі: по-перше, скорочення обсягу робіт, щоб у центрі уваги був розвиток спорту, з урахуванням обмежених національних ресурсів, на основі розумного розподілу ресурсів

на великі спортивні проекти з метою забезпечення досягнення національних спортивних цілей і відповідних до цього питань. По-друге, Уряд ставить за мету підвищення конкурентоспроможності та досягнення значних результатів на міжнародних змаганнях і розвитку конкурентоспроможних видів спорту. По-третє, створення організованої та централізованої системи управління спортом. Орієнтація матеріальних і фінансових ресурсів за рахунок єдиного планування, розгортання, розташування, забезпечуючи тим самим ключові проекти з розвитку. По-четверте, основний акцент робиться на систему навчання та формування національної збірної, місцевих спортивних команд у провідних спортивних школах; джерело спортсменів вбачається у неповнолітніх учнях аматорських спортивних шкіл, що мають бути відібрані з основної маси спортивних талантів. По-п'яте, підвищення технічного рівня спортивних змагань. По-шосте, система безпеки, ефективність підготовки спортсменів, навчання гри, складання щоденного раціону дитини. Держава несе відповідальність за управління та весь спектр виконання вимог програми.

Як результат, у 1960-ті рр. завдяки регулюванню проведення спортивних змагань в Китаї підвищилися результати з легкої атлетики, команди з альпінізму, яка успішно піднялася на Еверест, та збірної Китаю з настільного тенісу. Спортсмени команд з легкої атлетики, плавання, стрільби, стрибків з парашутом продовжують бити світові рекорди й отримувати світові відзнаки [5].

Після культурної революції в 1978 р. уряд Китайської Народної Республіки оголосив підготовку спортсменів високого класу одним з першорядних завдань. Всекитайська спортивна нарада вказала, що Комітет з фізичної культури і спорту повинен, працюючи в тісному контакті з партією, всіляко сприяти кількісному та якісному зростанню системи спортивних змагань, радикально підвищувати рівень спортивної інфраструктури для того, щоб швидко підвищити технічний рівень і задовольнити потреби міжнародної конкуренції. Національний орган профспілок у 1979 р. створив Національну спортивну комісію та комісії на провінційному рівні з метою популяризації та підвищення уваги до вдосконалення стратегій у галузі спорту.

Після перебудови на початку 1980-х р. Китай плідно працює над поновленням та покращенням результатів з легкої атлетики. У 1980 р. зведений звіт національного органу профспілок протягом 30 років з дня заснування спортивної роботи мав такий зміст: "Національні плани в галузі спорту Китаю включають прагнення використати переваги соціалістичної системи, впровадити централізовану та уніфіковану систему керівництва, мобілізувати всі аспекти ентузіазму, пропорційно розподілити увагу до фінансових і матеріальних ресурсів". Такі завдання було поставлено для того, щоб задовольнити вимоги участі в Олімпійських іграх, з метою подальшого зміцнення тенденції участі в спортивних змаганнях, а також для реалізації стратегії розвитку, що була розроблена в 1950-х і 1960-х рр., та становлення Олімпійських ігор як основного спортивного змагання [6].

У 1981 р. китайська преса опублікувала матеріали, в яких були намічені основні напрями спортивного розвитку. З них випливало, що перед китайським національним спортом була поставлена головна мета: протягом 5–8 років досягти світового рівня, підготувавши, таким чином, базу для завоювання китайськими спортсменами абсолютної світової першості. Особливий упор був зроблений на сприяння розвитку легкої атлетики, яка в той момент була одним із найменш розвинутих видів спорту. Виконання наміченого завдання було поставлено в безпосередню залежність від вирішення найскладніших проблем, пов'язаних з нестачею спортивних споруд, браком кваліфікованих тренерських кадрів, дефіцитом фінансових ресурсів [5].

Наступним важливим етапом у розвитку політики КНР у галузі спорту став 1983 р. У Пекіні була проведена чергова спортивна конференція, в роботі якої брали участь провідні фахівці фізичної культури, спорту, діячі науки. На конференції була вироблена нова установка: до 2000 р. найбільша за кількістю населення країна повинна стати провідною спортивною державою світу.

Про створену в КНР обстановку сприяння вищих досягнень у галузі спорту свідчили висловлювання спортивних керівників країни. Напередодні Олімпійських зимових ігор у Лейк-Плесіді 1980 р., у яких вперше брали участь китайські спортсмени, спортивна газета "Тіюй бао" писала: "Щоб вигравати змагання і прославляти нашу країну, ми повинні завойовувати не тільки золоті медалі, а й друзів. Але для того, щоб завоювати друзів, ми повинні спочатку завоювати золоті медалі. Тільки досягнувши світового рівня, ми зможемо в широкому масштабі змагатися з іншим спортивним світом. Якщо ми будемо тільки брати участь у змаганнях, не показуючи блискучих результатів, ми цим завдамо шкоди гідності нашої країни і нашого народу" [5].

Внаслідок нового підходу до спорту, вираженого в гаслі "Дружба важлива, але нам потрібні й медалі", відбулися суттєві зрушення у громадській функції спорту. Перш за все необхідно зазначити, що з початку 80-х рр. минулого століття стала активно формуватися система спортивних зірок, що піддавалася раніше ідеологічним нападкам. Однак при цьому підкреслювалося, що "фізична підготовка не повинна підміняти ідеологічне виховання". Принципи суворої дисципліни, відображені в так званих "заповідях спортсмена", опублікованих у газеті "Женмін Жибао" у квітні 1981 р., полягали в такому: "Підтримуючи Комуністичну партію:

– тренуйся завзято;
– грай чесно;
– будь охайний і пунктуальний;
– уникай тютюну та алкоголю;
– не закохуйся;
– не поспішай укладати шлюб;
– займайся самокритикою;
– борись з анархією" [3].

Спортсмени вищої кваліфікації здобули особливий суспільний статус. Представників спортивної еліти в КНР називають робочими спорту,

але ставляться до них перш за все як до переможців міжнародних змагань, скоріше, навіть як до національних героїв. Відзначаючи значення спортивних досягнень, уряд нагороджує переможців почесними званнями. Не остання роль відводиться матеріальному стимулюванню.

Спортивна еліта одержала і ряд інших переваг. Були створені умови для працюючих та учнів-спортсменів. Зокрема, спортсмен-студент міг закінчити навчання і після того, як піде з великого спорту. Тим не менш, він отримував стипендію в тому навчальному закладі, де числився [6].

У зв'язку із цим Національна комісія спорту з дозволу ЦК КПК випускає в листопаді 1984 р. і квітні 1986 р. "Повідомлення про рішення проведення спортивної реформи" (проект, що складався з двох частин). Ці два документи слугували правовою базою реформування спорту. Їх основна ідея – поновлення системи організації спорту під єдиним керівництвом спортивної комісії, відновлення роботи державних департаментів у напрямі розвитку системи, створення ексклюзивних талановитих спортивних команд, підвищення ККД спортивних змагань, відкривши новітні канали фінансування спорту, щоб сконцентрувати обмежені людські, фінансові та матеріальні ресурси на завоювання додаткових міжнародних золотих медалей на змаганнях. Реформування передбачало також організацію й управління системою конкурентних видів спорту, системою підготовки та проведення олімпіад, подальшим удосконаленням загальнодержавної системи спортивних змагань.

У 1984 р. у Пекіні було оголошено про створення китайського Комітету з вивчення стратегій спорту в КНР. До завдань комітету входили вивчення і розробка стратегії прискорення розвитку спорту в Китаї, щоб перетворити його на одну з великих спортивних держав світу до кінця сторіччя. Комітет здійснював керівництво комплексним вивченням проблем китайського спорту і розробляв спортивні програми розвитку.

Багато уваги стали приділяти спорту китайські ЗМІ. У більшості газет були створені спортивні відділи. Радіо і телебачення значно більше, порівняно з попередніми роками, стало транслювати спортивні змагання. Зацікавився спортом і китайський кінематограф: були створені фільми, присвячені зіркам китайського спорту. Тема спорту знайшла відображення в літературі та мистецтві [5].

Найважливішою передумовою для розвитку вищих досягнень у галузі спорту в КНР стало створення сучасної системи підготовки спортивного резерву.

Перспективні спортсмени країни були зібрані в 12 спортивних академіях, організованих за принципом інтернату, де вони жили і тренувалися на повному державному забезпеченні та мали державну стипендію. Крім того, учні існуючих у той час 3000 державних спортивних шкіл були також переведені на повне державне забезпечення.

У державі почала працювати спеціальна відбіркова комісія, яка їздила по країні та вибирала найбільш перспективних юних спортсменів.

Первинний відбір майбутніх спортсменів вищої кваліфікації проводився в місцевих клубах і дитячих садках, а з 8 років особливо обдаровані діти починали займатися в спортивних школах-інтернатах. Розпорядок дня в школах-інтернатах дуже жорсткий, а обсяг тренувальних навантажень, на думку зарубіжних фахівців, часом перевищує відомі норми. У кожному спортивному інтернаті культивувалося кілька видів спорту: в шанхайському – 11, а в наньянському – 14. Розпорядок дня учнів був типовий для всіх шкіл-інтернатів: з 6 до 7 ранку – перше тренування, з 8 до 12 – заняття в загальноосвітній школі, з 15 до 18 – друге тренування, ввечері – виконання домашнього завдання. На вихідні учні роз'їжджалися по домівках [7].

Починаючи з 1987 р., близько 57 шкіл та університетів у країні працювало над створенням професійних спортивних команд високого рівня. Слід констатувати, десять років проведення різних змагань між школами та університетами з метою пошуку та відстеження видатних спортивних талантів, безсумнівно, дали успішні результати.

У 1990 р. Національна комісія спорту розпочинає структурне реформування системи розвитку спорту, де акцент ставиться на прорив у футбольних змаганнях. У 1993 р. Національна комісія спорту видає рішення "Про поглиблення реформ фізичної освіти", де було об'єднано стратегічно спільну мету і спільне завдання для XXI ст.: створити соціалістичну спортивну систему з китайською специфікою. Для досягнення цієї мети продовжують проводитися різні реформи на тактичному рівні спортивних змагань, реструктуризація і зміни у функціях суб'єктів асоціації й управління футбольними проектами. Нова команда формується з уже реформованої системи підготовки кадрів, здійснюється радикальне реформування системи конкуренції, а також створюється ефективна система інвестиційного забезпечення постачання ресурсів. Це були обов'язкові заходи для забезпечення безперебійної реалізації олімпійської стратегії.

"Закон про спорт", прийнятий у 1995 р., гарантує спортсменам пільги в галузі праці та подальшої освіти. Крім того, на підставі рішення про поглиблення реформи системи освіти і для підвищення якості освіти в 1999 р. Міністерство освіти прийняло рішення про введення безкоштовного обов'язкового медичного огляду для учнів спортивних установ, а також забезпечення тренувань, систематичного навчання спортсменів, що сприяє більш високій якості відбору спортивних талантів для формування цілісної системи підготовки кадрового потенціалу [2].

У XXI ст. також з'явився ряд важливих документів, серед яких Реформа фізичної освіти та розвитку "План 2001–2010 подальшого зміцнення та вдосконалення фізичного виховання нової ери", "План Олімпійської слави 2001–2010" та "Одинадцята спортивна п'ятилітка", спрямовані на збереження та вдосконалення національної системи підготовки талановитих спортсменів.

Для стимулювання розвитку масового спорту, а також економічної, соціальної, політичної підтримки спортивних талантів держава продовжує реалізацію основних реформ у галузі спорту. З безперервним розвитком і

розумінням функцій спорту в міжнародних відносинах він починає відігравати все більш важливу роль у всіх аспектах життя суспільства. Партія й уряд надають великого значення спортивним змаганням, і у 2002 р. ЦК КПК і Держрада вперше випускає "Думки з питань подальшого зміцнення і вдосконалення фізичного виховання нової ери". Четвертий пункт запропонованих стратегій розвитку спорту на національному рівні передбачає подальше підвищення рівня спортивних змагань у Китаї, пошук і розвиток спортивних талантів, щоб наздогнати світовий рівень, наголошує на необхідності високої якості вчителів фізкультури, тренерів, суддів, спортивних менеджерів, вчених у галузі спорту, інтелектуально розвинутих елітних спортсменів.

Спортивно обдаровані діти Китаю повинні здобувати повну базову освіту, вищу освіту і професійну підготовку. Спортивні таланти цього століття повинні бути забезпеченими базовими науковими знаннями, відмінним викладанням, навчанням, гідними умовами проживання, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності Китаю на міжнародних змаганнях [7].

Дослідження показали, що на виявлення та спеціальну підготовку потенційно талановитих дітей у спеціалізованих спортивних закладах органами місцевого самоврядування має бути надана фінансова підтримка. На сьогодні в 31 провінції країни (автономних районах і містах), професійних спортивних установах навчається в цілому близько 20 000 професійних спортсменів. Спортивний кадровий резерв невеликий, і основна причина цього в тому, що спорт і освіта йдуть окремо одна від одної. Кожного року Китай готує понад 4000 спортсменів для подальшого відбору до участі у чемпіонатах світу [1].

Відносно особливо обдарованих спортсменів, яких готують на олімпійському рівні в КНР, діє принцип: близько восьми місяців протягом року вони повинні тренуватися на спеціалізованих базах, де є можливість ізолюватися від усіх зовнішніх чинників, здатних порушити процес підготовки, і отримувати всю сукупність послуг, необхідних для вкрай напруженої та ефективної роботи. Умови навчання в них дійсно жорсткі. Дітей забирають із сімей у віці вже шести років. Вони тренуються шість днів на тиждень по 4–6 годин, відпрацьовуючи до автоматизму вправи.

Наприклад, чемпіонат Китаю з важкої атлетики, що проходить у всіх вікових категоріях, триває близько місяця. У ньому беруть участь десятки тисяч важкоатлетів. У результаті, в кожній ваговій категорії у них є приблизно по 50 осіб, здатних претендувати на місце в національній збірній. Їх готують до цих змагань на спортивних базах, повністю закритих для сторонніх. Спортсменів не можуть побачити навіть їх батьки. Нікого не впускають і нікого не випускають [3].

З метою покращення результатів спортивних змагань Китай звертається до досвіду країн Європи та США в пошуках відповідей на головні для Китаю запитання: збалансування та координація розвитку конкурентних видів спорту, масового спорту; перетворення Китаю в універсальну

спортивну націю; поліпшення стану здоров'я всіх громадян, особливо молодих людей у галузі фізичного виховання та фізичної підготовки, щоб наздогнати рівень розвинутих країн; дослідити досвід, технології та теорії розвинутих країн у галузі спорту. Тому на базі Пекінського університету було створено Міжнародний спортивний центр співпраці Китаю та Німеччини. Метою зазначеного проекту є проведення китайсько-німецьких міжнародних спортивних наукових досліджень з метою сприяння китайсько-німецьким міжнародним спортивним обмінам та співробітництву, інноваціям і новаторським дослідженням, консультуванню [4].

Останніми роками Китай стрімко нарощує свій спортивний потенціал і впевнено входить до лідерів світового спорту. Вищим керівним органом розвитку й управління спортом є Всекитайський державний комітет з фізичної культури і спорту, який має підвідомчі структури в провінціях, містах, міських районах і повітах.

Держкомітет розробляє і контролює виконання провінційними комітетами програм розвитку спорту; визначає три рівні пріоритетності серед видів спорту (на першому рівні 18 видів спорту програми Олімпійських та Азіатських ігор); вводить у провінціях спеціалізацію за видами спорту; регулює відкриття нових спортивних центрів і спортивних шкіл, науково-дослідних і навчальних інститутів фізичної культури і спорту, розвиток спортивних баз; розробляє програми підготовки спортсменів високої кваліфікації і контролює їх виконання в провінціях.

Головними критеріями оцінювання діяльності провінційних спорткомітетів є виконання планів підготовки спортсменів у збірні команди Китаю і рівень виступу на Всекитайських спартакіадах, які проводяться один раз в чотири роки [2].

Спортивні інтернати (аналог училищ олімпійського резерву), які були створені в Китаї ще в 1958 р. і є головною базою підготовки резервів для спорту вищих досягнень. У Китаї близько 250 спортивних інтернатів, у яких навчаються і проходять цілорічну централізовану підготовку юні обдаровані спортсмени з 6 до 17 років.

Звертає на себе увагу чинна в Китаї система матеріальних стимулів при виконанні плану передачі спортсмена з однієї ланки в іншу по лінії "спортивна школа – провінційний спортивний центр – центр збірної команди країни". Вони виражаються як у преміальному фінансуванні вищою ланкою нижчої, так і в частковому субсидуванні розширення й реконструкції спортивних та інших об'єктів.

Як правило, зарахування на черговий етап підготовки передує 6-місячне стажування спортсмена, під час якої він проходить усебічне науково-медичне та педагогічне обстеження [1].

Висновки. Отже, можемо зазначити, що в Китаї робота зі спортивно обдарованими дітьми триває понад 60 років. За цей час китайська система спорту зазнавала радикальних змін і довгий час перебувала в умовах постійного реформування.

Крім того, спорту приділяється належна увага з боку держави, коли керівники спорту та тренери працюють самовіддано для підвищення рейтингу своєї Батьківщини серед провідних країн світу.

Китайські фахівці ретельно вивчають досвід кращих спортивних шкіл світу. Блискучі результати в спорті – результат удосконалення системи тренувань, основою якої є аматорські спортивні школи для обдарованих підлітків і низові спортивні клуби, спортивні команди провінцій, автономних районів і міст центрального підпорядкування, а вищою ланкою – збірні команди країни. Саме така система дає змогу постійно підтримувати велику кількість відмінних спортсменів по всій країні, які стають основною силою в підкоренні вершин світового спорту.

Список використаної літератури

1. Лу Юаньчжень. Розвиток спорту в Китаї після Олімпійських ігор в Пекіні / Лу Юаньчжень. – Головне державне управління спорту, результати наукових досліджень, 2006.
2. Політичний щорічник Національної спортивної комісії з поглиблення національної спортивної реформи. Вибрані документи (1992-1995).
3. Сун Чуаньчжен. Розвиток спортивних талантів в Китаї / Сун Чуаньчжен. – Пекін : Видавництво Пекінського спортивного університету, 2004.
4. Сюй Юнга. Інституційні інновації спортивних змагань в Китаї / Сюй Юнга. – Народне спортивне видавництво, 2006.
5. У Шаоцзу. Історія спорту Китайської Народної Республіки / У Шаоцзу. – Пекін : Китайська Книга Прес, 1999.
6. Хе Цян. Регулювання тактичного і стратегічного позиціонування – розвиток історії реформи з легкої атлетики в Китаї і її відображення / Хе Цян, Чжао Хен. – Видавництво Пекінського спортивного університету, 2008 (8).
7. Чжан Гуймінь. Система підготовки кадрів спортивного резерву / Чжан Гуймінь. – Шеньянський інститут фізичної культури, 2005 (5).

Борисенко Д.А. Государственная поддержка спортивно одаренных детей в Китае

Статья посвящена исследованию государственной поддержки спортивно одаренных детей в Китае.

Ключевые слова: государственная поддержка, спортивно одаренные дети.

Borysenko D. State support for sporting gifted children in China

The article is devoted to the research of the governmental support for sport-gifted children in China.

Key words: government support, sport-gifted children.

УДК 37.013.42

Н.А. ВАСИЛЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПОШИРЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ОНЛАЙН-ІГОР

Статтю присвячено тенденції зростання значення в житті дітей комп'ютерних онлайн-ігор, у зв'язку із чим вони розглядаються як своєрідна соціально-педагогічна проблема, що сьогодні займає значне місце в житті дітей і підлітків, а також істотно впливає на процес соціалізації.

Ключові слова: соціалізація підлітків, засоби масової комунікації, комп'ютерні онлайн-ігри.

Ми живемо в інформаційну добу, коли невід'ємною частиною життя людини став комп'ютер, що надає всі переваги вільного доступу до різноманітної інформації та можливості її перетворення. Проте навіть короткочасний період тотального користування комп'ютером у нашій країні виявив прояви його негативного впливу на людину, особливо неповнолітніх, психіка яких є більш незахищеною, а тому і вразливішою порівняно з дорослими.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей розвитку підлітків в умовах поширення комп'ютерних онлайн-ігор, в обґрунтуванні профілактики виникнення в них ігрової залежності.

Розвиток нових інформаційних технологій суттєво трансформував підліткову субкультуру, змінив структуру дозвілля, характер інформаційного середовища сучасного підлітка, зумовив напрям розвитку його особистості. Вчені все частіше відзначають схильність підлітків до адикцій, поєднання демонстративно незалежної поведінки з внутрішньою психологічною схильністю до залежностей, які набувають різноманітних форм. Адиктивна поведінка характеризується тим, що життя підлітка, його стан, інтереси та звички починають залежати від певного фактора (наркотиків, алкоголю, їжі, роботи, сексу, азартних ігор тощо). Однією з найбільш поширених сьогодні в поведінці підлітків форм адикцій є ігрова залежність.

У нашій країні у зв'язку із розгорнутою останнім часом боротьбою з ігорним бізнесом усе більшого розвитку серед підлітків набуває ігрова інтернет-індустрія. Комп'ютерні онлайн-ігри приходять на місце ігрових автоматів, поширюються ігрові інтернет-салони, онлайн-клуби та інші комп'ютерні заклади зі способом отримання прибутку, що базується на використанні схильності клієнтів до залежної поведінки.

Зважаючи на непередбачувані наслідки зростання впливу таких закладів на свідомість підростаючого покоління, сучасні науковці активно вивчають сутність та особливості комп'ютерних ігор. Так, з психологічних позицій вплив цього різновиду ігор на свідомість дітей розглядають І. Бурлаков, Д. Ельконін, М. Іванова, Ю. Ковша, Г. Кочетков, Є. Лисенко, Г. Мешкова, В. Чаговец, Б. Шлимович, О. Шмельов та ін. Медичний аспект цього питання розробляють А. Бобров, А. Магалиф, С. Семенов та інші. Г. Мірошник, А. Мудрик, Т. Науменко досліджують соціально-

педагогічний аспект дії комп'ютерних ігор на соціальний розвиток дітей, визначаючи їх як один з важливих чинників соціалізації сучасної людини. На основі аналізу їх праць патологічне захоплення комп'ютерними онлайн-іграми можна кваліфікувати як один з видів адикцій, як певну емоційну хворобу підлітка. На відміну від хімічних залежностей, вплив ігроманії на здоров'я та розвиток підлітка є менш помітним, проте його наслідки безумовно ще не визначені, і шкода, яку він спричиняє підростаючому поколінню, не була належно оцінена. Комп'ютерна, як і будь-яка залежність, приводить до порушення особистісної сфери, утримує людину у полоні певної звички, не даючи свободи дій, свободи розвитку.

Особливо вразливими для впливу комп'ютерних ігор є підлітки, у яких великий пізнавальний інтерес щодо комп'ютерних засобів комунікації поєднується з підвищеною сприйнятливістю щодо їх негативного впливу, схильністю до розвитку залежної поведінки. Підліток, для якого гра стала самоціллю, позбавляється можливості розвиватися як повноцінний член суспільства, реалізувати свої здібності. Корекція поведінки такого підлітка є дуже складною та тривалою, а часто і марною. Тому, поки розвиток підліткової залежної поведінки не набув тотального характеру, фахівцям і громадськості необхідно зосередитися на всебічному дослідженні феномену комп'ютерної гри, активізувати запобіжну діяльність. Таким чином, перед сучасним суспільством постає проблема вивчення та профілактики негативного впливу комп'ютерних ігор на розвиток підлітків.

У наш час стає дедалі популярнішим онлайновий вид комп'ютерної гри. Її персонажами керує не комп'ютер, а гравці, які через Інтернет одночасно беруть участь у грі. Їх можуть бути тисячі. Популярність таких ігор пояснюється можливістю поспілкуватися з іншими. Гравці "розмовляють" один з одним і відчувають себе частиною "світової" родини.

Залежність від азартних ігор, що в науковій літературі (І. Бурлаков, І. Гавриков, В. Кудрявцев, В. Менделевич та ін.) визначається як ігроманія, лудоманія і гемблінг-залежність, дуже поширена у світі й, зокрема, в Україні. Проблема посилюється тим, що сучасні азартні ігри спеціально побудовані так, що у процесі гри в людини виникає розслаблення, зняття емоціонального напруження, відволікання від неприємних проблем, а отже, гра розцінюється як приємне проводження часу, прийнятна в суспільстві форма дозвілля, при цьому в людини поступово наступає втягування та розвивається залежність. У зв'язку із цим багато дослідників (І. Бурлаков, М. Іванов, Ю. Ковш, Г. Кочетков, Є. Лисенко, Г. Мешков, В. Чаговец, Б. Шлимович, О. Шмельов та ін.) вважають азартні ігри великою соціальною проблемою сьогодення. Вони відзначають, що із застосуванням сучасних розвинутих технологій розробляються та впроваджуються різновиди ігор, які стали більш привабливими та доступними майже для кожної людини, саме до такого демократичного типу ігор належать комп'ютерні онлайн-ігри. До участі в таких азартних іграх залучаються все ширші верстви населення (від підлітків до людей похилого віку, від заможних до бідняків). Цей факт пояснюється різноманіттям видів і форм азартних ігор, що

розраховані на різні категорії населення з різним рівнем заробітку, потребами й інтересами, а також відносною простотою правил більшості азартних ігор, участь у яких не потребує особливих умінь та освіти.

У наш час – добу комп'ютерного прогресу – підростаюче покоління часто інтегрується до "віртуального ігрового світу", забуваючи про те, що саморозвиток і самовдосконалення відбуваються саме через "живе" спілкування, а не через віртуальний світ. Адаптація свідомості дітей і підлітків до віртуальної реальності призводить до виникнення залежності від ігор, заважає нормальному розвитку особистості, пригнічує психофізіологічне та соціальне здоров'я людини [3, с. 54].

Адикція до гри починається тоді, коли після участі в ній підліток продовжує постійно думати про гру і намагається знову брати в ній участь. Підліток спочатку прагне поділитися своїм захопленням з оточенням, розповідає про гру, запрошує пограти своїх друзів і навіть батьків. На цьому етапі легше проводити профілактичну роботу з підлітком, у якого ще не сформувалася стійка комп'ютерна ігрова залежність. Проте комп'ютерна онлайн-гра створена за особливими законами і тому дуже небезпечна. Такі ігри створюють ілюзію безпосереднього спілкування із живими людьми – партнерами по грі й однодумцями, що існують в одному віртуальному просторі з підлітком, поділяють його інтереси. Отже, можна не докладати зусиль, залучаючи близьких людей до участі у грі, до того ж вони не завжди позитивно ставляться до цього захоплення підлітка.

Аналізуючи психологію захоплення підлітка комп'ютерними іграми, можна дійти висновку, що тут безумовно наявна залежність – такі підлітки не здатні самостійно припинити гру, постійно бажають її продовжити. Батьки сучасних підлітків часто скаржаться на те, що дитина майже не відходить від комп'ютера, не реагує на зауваження з цього приводу, а якщо вдається витягти її з комп'ютерного крісла, то не на довго, і весь час, що дитина не сидить за комп'ютером, вона розмовляє про якісь новітні стратегії та технології, що дають змогу краще сприймати віртуальне бачення. Підлітки відзначаються втратою мотивації до навчання та до будь-якої соціально значущої діяльності, погіршенням відносин з батьками та педагогами, звуженням кола інтересів, втратою друзів.

Проведене вченими вивчення системи родинного виховання підлітків-адиктів показало, що в їх сім'ях виховання проводилось або за типом гіпопротекції, або потураючої гіперпротекції, коли батьки, приділяючи багато уваги дитині, вирішували свої особисті проблеми. У таких дітей виражена інфантильність, не розвинута самостійність як риса характеру. У більшості випадків у сім'ях переважає несприятливий психологічний клімат. Часто батьки не бачать у грі дітей на комп'ютері жодних психологічних проблем, негативним вони вважають тільки можливий вплив на їх соматичне здоров'я [4].

Отже, однією з причин формування у підлітків залежності від комп'ютерних ігор є психологічні та соціально-педагогічні проблеми, що

полягають у несприятливому психологічному кліматі сімей, у недоліках сімейного виховання, у педагогічній необізнаності батьків.

Часто у підлітків, що занадто захоплюються онлайн-іграми, відзначається психічна деградація, яка включає морально-етичні, інтелектуальні, емоційні та поведінкові порушення на фоні часткової соціальної дезадаптації. На думку вчених, особи з ігровою залежністю мають стандартні психологічні особливості:

– високу соціальну сміливість – схильність до ризику, розгальмованість, аномальний стиль поведінки;

– підлеглість почуттям – підлеглість впливу випадку й обставин, зниження дотриманості загальноприйнятих норм і заборон у поведінці та міжособистісних контактах;

– експресивність – емоційна дезорієнтація мислення, спонтанна віра у свій успіх;

– напруженість – активна незадоволеність намірів;

– нестійкість самоконтролю – конфліктність уявлень про себе, неадекватність самооцінки (незалежно від вікової групи) [1].

У більшості підлітків – ігрових адиктів без об’єктивних причин знижений загальний фон настрою, що підтверджується спостереженнями та бесідами з адиктами та їх близькими. Проте настрій не покращується і після гри, а іноді й погіршується. Підлітки відчувають стійку потребу в грі, але разом із тим не можуть повністю задовольнити її, тобто перебувають у стані фрустрації. У процесі гри їх настрій значно покращується, але після виходу з віртуального світу настрій знову погіршується, швидко повертаючись на вихідний рівень, залишаючись у ньому до наступного “входження” у віртуальний світ.

Інша, соціальна, причина відхилень в емоційній сфері – це суб’єктивне переживання адиктами на свідомому рівні практичної некорисності захоплень комп’ютерними іграми і внаслідок цього особистої нереалізованості, в поєднанні з неможливістю припинення захоплення через психологічну залежність.

У цілому, серед особливостей впливу ігрової комп’ютерної залежності на розвиток особистості підлітка можна виділити такі:

1. Втрата контролю і нездатність прогнозувати наслідки своєї поведінки.

2. Порушення сну, провали в пам’яті.

3. Фізичне страждання (біль у ділянці серця, порушення харчування).

4. Розгляд гри як засобу (часто єдиного і ненадійного) покращення емоційного стану та матеріального становища. Тобто на місці людських цінностей у житті підлітка панує віртуальна надцінність.

5. Проблеми в соціальному мікросередовищі (конфлікти в родині, неуспішність у шкільному навчанні тощо) та неспроможність підлітка їх вирішити.

На основі вивчення праць учених [5] накреслимо шляхи профілактики виникнення у дітей і підлітків ігрової залежності шляхом створення позитивного мікросередовища, спрямованого на компенсацію впливу комп'ютерних ігор на розвиток особистості підлітка.

Це, по-перше, створення психологічно-комфортного "соціально-виховного" середовища в сім'ї на засадах довірливої, толерантної міжособистісної взаємодії батьків і дітей – найвагоміша умова розвитку позитивного самопочуття підлітка, набуття моральних цінностей суспільства як противаги віртуальним надцінностям.

Другий шлях створення позитивного соціального середовища для профілактики виникнення в підлітків ігрової залежності має базуватися на розумінні того, що спілкування людини з комп'ютером не завжди відбувається зі знаком "мінус". Захоплення підлітків комп'ютером, що розвиває пізнавальні інтереси, здібності, моральні цінності, допоможе нейтралізувати їхню увагу й надмірний потяг до таких ігор, що містять сюжети насильства, стимулюють жорстокість, викликають залежність.

Третій шлях боротьби за повноцінний розвиток підростаючих поколінь, нейтралізації негативного впливу комп'ютерних онлайн-ігор на поведінку підлітків, полягає в розширенні знань оточення – батьків, вчителів, педагогів-позашкільників – про причини й мотиви захоплення підлітків комп'ютерними онлайн-іграми.

Четвертий шлях гармонізації впливу комп'ютерних ігор на розвиток підростаючого покоління – формування в підлітків імунітету до моделей поведінки, що пропагуються в комп'ютерних онлайн-іграх, який нейтралізує їх негативний вплив на особистість. Беззаперечною істиною є те, що найкращий засіб уберегти підлітка від впливу віртуальної реальності – припинити доступ неповнолітніх до комп'ютерних онлайн-ігор. Але з технічних і соціально-економічних причин світового масштабу зробити такий крок неможливо. Тому батькам залишається "вакцинувати" своїх дітей від впливу медіапродукції, формувати в них упереджене ставлення до ігор, що викликають залежність.

Сьогодні розробляються та впроваджуються різновиди ігор, що стають більш привабливими та доступними майже для кожної людини, саме до такого демократичного типу ігор належать комп'ютерні онлайн-ігри. Причини формування у підлітків залежності від комп'ютерних онлайн-ігор полягають як у недоліках сімейного виховання, у педагогічній необізнаності батьків, так і сприятливих характерологічних особливостях підлітка (безвідповідальність, замкнутість, аутизм, інфантильність).

Висновки. Отже, ігрова залежність негативно впливає на особистість підлітка, спричиняючи руйнівну за наслідками дію щодо його розвитку, навчання, життя, спілкування. У цій ситуації набуває актуальності активізація та популяризація серед батьків і вчителів різноманітних досліджень щодо позитивного та негативного впливу комп'ютерних ігор на формування особистості підлітка. Обґрунтування технології просвітницької діяльності серед підлітків та їх оточення щодо впливу комп'ютерних онлайн-ігор

на розвиток особистості є перспективним напрямом подальшого наукового дослідження.

Список використаної літератури

1. Кудрявцев В.Н. Социальная деформация / В.Н. Кудрявцев. – М., 1992. – С. 56.

2. Личко А.Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования / А.Е. Личко. – Л., 1970. – С. 17.

3. Мудрик А.В. Социализация и смутное время / А.В. Мудрик. – М., 1991. – С. 12–34.

4. Оранж Т. Медиадиета для детей: руководство для родителей: как преодолеть зависимость от телевизора и компьютерных игр / Т. Оранж, Л. О'Флин. – М. ; СПб. : ДИЛЯ, 2007. – 272 с.

5. Собкин В.С. Виртуальная атака [Электронный ресурс] / В.С. Собкин, Ю.М. Евстегнеева // Первое сентября. – 2009. – № 8. – Режим доступа: ps.1september.ru/2002/08/5.htm.

Василенко Н.А. Особенности развития подростков в условиях распространения компьютерных онлайн-игр

Статья посвящена тенденции возрастания значения в жизни детей компьютерных игр, в связи с чем они рассматриваются как социально-педагогическая проблема, что на сегодняшний день занимает все большее место в жизни детей и подростков, а также влияет на процесс социализации.

Ключевые слова: социализация подростков, средства массовой коммуникации, компьютерные онлайн-игры.

Vasylenko N. Features of development of adolescents in the spread of computer online games

Determines the importance of computer games in childrens life. Computer games regards as social and pshycological phenomenon which has an important place in children and teenagers' life and has a big influence at youth's socialization.

Key words: socialization, teenagers' ways of mass communication, computer online-games.

УДК 371.314.6

Т.В. ВОРОБЙОВА

МОЖЛИВОСТІ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

У статті розкрито можливості проектної технології для формування професійно значущих якостей майбутніх медиків.

Ключові слова: проектна технологія, можливості проектних технологій, професійно значущі якості.

Протягом багатьох століть науковцями різних країн світу робилося чимало спроб “технологізувати” навчальний процес з метою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. На сьогодні технологічність освітнього процесу виступає показником його якості, бо дає відповіді на запитання “Яким чином здійснювати підготовку?”.

Метод проектів отримав визнання на початку XX ст. на теренах Радянського Союзу, зокрема в Росії, Україні, Білорусі тощо. Цьому сприяли соціально-політичні передумови, потреба розбудови народної освіти на якісно новій основі з використанням найновіших світових технологій. Так почався процес, відомий в історії педагогіки як “запозичення” педагогічних ідей Заходу в освітній парадигмі періоду 1921–1932 рр. (Г. Ващенко). Радянські вчені П. Архангельський, М. Крупеніна, Н. Крупська, П. Мудров, В. Петрова, М. Рубінштейн та ін. займалися дослідженням методу проектів. На жаль, ухвалою ЦК ВКП(б) (1931 р.) було засуджено метод проектів як чужий радянській школі, що зупинило його використання до кінця 80-х рр. XX ст. На сьогодні, метод проектів знову привернув увагу науковців, про що свідчить той факт, що за останні десятиліття суттєво зросла увага дослідників щодо використання проектних технологій у навчально-виховному процесі закладів освіти (Г. Атанов, С. Бєляєв, В. Болотов, В. Вербицький, О. Коберник, О. Онопрієнко, Т. Подобєдова, Н. Самойленко, Г. Селевко та ін.).

Метою статті є обґрунтування можливостей проектної технології для формування професійно значущих якостей (далі – ПЗЯ) майбутніх медиків.

Проектну технологію розглядаємо як систему науково обґрунтованих дій, які реалізує викладач у процесі підготовки майбутніх фахівців, що гарантують досягнення поставленої мети (формування ПЗЯ майбутніх медиків). Функціонально вона визначає взаємодію основних елементів (мети; змісту; технологій навчання – прийомів, методів, засобів навчання, способів контролю та корекції; результату; діяльності викладача і студента).

Основна мета методу проектів – інтегрувати професійну підготовку студентів з різних навчальних дисциплін для встановлення міцніших міжпредметних зв’язків, а також для більш тісної взаємодії теорії з практикою в педагогічній діяльності. Методична цінність методу проектів полягає у використанні самостійної проектувальної діяльності студентів як основного засобу їх професійного розвитку.

Проектна технологія дає змогу вирішити такі завдання: актуалізувати міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх медиків; більш повно реалізувати взаємозв'язок теорії та практики в навчально-професійній діяльності студентів; підвищити рівень засвоєння студентами знань і вмінь; підвищити активність студентів як суб'єктів навчального процесу, підсилити роль самоосвіти, самонавчання, саморозвитку; цілеспрямовано формувати професійно значущі якості.

Обґрунтуємо можливості проектної технології для формування ПЗЯ майбутніх медиків.

Перш за все зазначимо, що на сьогодні проектна технологія розглядається як "інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних тощо) і самостійності учня в досягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал"; посідає особливе місце як засіб максимального наближення особистості до реального життя й залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі міжособистісного та ділового спілкування й співпраці. Науковці єдині в тому, що проектна технологія дає змогу розв'язувати завдання формування та розвитку інтелектуальних вмінь, критичного та творчого мислення, професійних якостей; надає необмежені можливості для розвитку та саморозвитку студентів, передбачає творчий пошук, сприяє розвитку креативності, можливості розкриття та реалізації внутрішньої фантазії.

Робота над проектом дає змогу задіяти в процесі навчання не лише інтелект, досвід, свідомість людини, а й її почуття, емоції, вольові якості, сприяє "зануренню" в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, що дає відчуття успіху. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації; передачу інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів і доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо. Вона розвиває у студентів ініціативу, самостійність, організаторські здібності, стимулює процес саморозвитку.

Метод проектів сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей студента, а й усвідомленню, оцінюванню особистісних ресурсів, визначенню значущих і соціально-ціннісних перспектив. Актуалізація внутрішніх сил здійснюється самою особистістю. Студент намагається оволодіти необхідною інформацією, знаннями, активізує ті чи інші здібності, природні задатки і відкидає ті, які заважають йому в досягненні мети.

У контексті дослідження для нас важливими були висновки Є. Коробова про те, що розв'язання проблемних ситуацій ("ускладнення, що виникає тоді, коли людина не може (чи не знає як) пояснити явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим їй способом дії" [3, с. 7]) засобами проектної технології сприяє: формуванню відповідальності, вимогливості, людяності, самостійності, сміливості у власних висловах [3, с. 33].

Головне, на думку Б. Ломова, полягає в тому, що навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб її виконання особистістю "розкривало для неї ті чи інші сторони суспільних, професійних відносин, включало її в ці відносини" [4, с. 5]. Тобто професійна спрямованість навчальної діяльності, на думку Д. Зинов'єва, забезпечується в повному обсязі, якщо педагог зможе відтворити норми поведінки в досвіді професійних відносин, поєднати організацію занять із формуванням досвіду професійних відносин. При цьому важливо, щоб викладання дисциплін давало змогу звести до мінімуму нижчі прояви людської природи (бездуховність, зневагу щодо етичних норм суспільства, відсутність інтересу до людей і життя, нетолерантність тощо).

В основу вирішення проблем шляхом виконання навчальних проектів покладено принцип пошукової навчально-дослідної діяльності студентів. Викладач не подає знань у готовому вигляді (під час пояснювально-ілюстративного навчання), а ставить перед студентами завдання, спонукаючи їх до активної розумової діяльності, роблячи їх співучасниками "відкриття" висновків науки. Такий підхід до організації навчання, на думку В. Ягупова, "безсумнівно, розвиває мислення майбутніх фахівців, сприяє опануванню теоретичних знань, формуванню мотивації навчально-пізнавальної діяльності та взагалі мотивації професійної діяльності,... розвитку цілеспрямованості, самостійності, активного позитивного ставлення до себе" [5, с. 79].

Д. Вількєєв, акцентуючи увагу на проблемних ситуаціях, котрі відображають типові суперечності в ситуаціях морального вибору, розробив типологію морально-етичних проблемних ситуацій, що вимагають: пояснити моральну ситуацію; критично оцінити поведінку інших людей у ситуації морального вибору; визначити свою поведінку у складній моральній ситуації; дати критичну оцінку власного рішення, прийнятого в ситуації морального вибору. Науковець стверджує, що оскільки моральні якості набувають значення найважливіших професійних якостей, він пропонує застосовувати завдання, що вимагають від студентів пояснення конфліктної ситуації та вибору своєї поведінки в цій ситуації [1, с. 103]. Ці погляди слугуватимуть нам під час організації формувального етапу експерименту.

М. Сметанський, В. Галузяк зазначають, що надання студентам права творчого пошуку, висловлення й аргументування власних поглядів дає їм можливість відчути себе суб'єктами діяльності. Особистість лише тоді може взяти на себе відповідальність і виявити ініціативу, коли відчуває себе суб'єктом діяльності, її творцем.

Отже, вирішення професійно спрямованих проблемних ситуацій шляхом виконання навчальних проектів сприятиме формуванню ПЗЯ майбутніх медиків.

Упровадження проектної технології передбачає індивідуальну, групову (парну та мікрогрупову) й колективну діяльність студентів, а отже, різноманітну взаємодію (Н. Волкова, Н. Морзе, Т. Поясок та ін.).

Виконання індивідуального завданням у рамках групової роботи над проектом стимулює студента до пошуку нестандартних шляхів вирішення поставленого завдання, спонукаючи його до самоосвіти, оскільки від його особистого внеску в загальний проект залежить успіх всієї команди і ставлення членів команди до нього. Групова робота сприяє формуванню в студентів *толерантності* (терпимість до іншого; розуміння того, що всі люди індивідуальні та неповторні, що кожен має право на власну точку зору), *емпатії* (вміння бачити своє "родство" з кожним членом групи, яке виникає в ході усвідомлення "однакових" переживань людських проблем, вміння виразити себе і своє ставлення до іншого, здатність передавати партнеру розуміння його переживань чи внутрішньої ситуації ("спосіб існування з іншим"), *рефлексії* (передбачає активне й відсторонене спостереження за своєю діяльністю, готовність до її перегляду, до багатогранності її реакцій у взаємодії з членами групи. За визначенням В. Хуторського, рефлексія – оцінка та самооцінка діяльності кожного студента і всіх разом, включаючи і викладача, співвіднесення досягнень кожного студента, що надає можливість зрозуміти не лише колективні результати, а й оцінити ступінь свого власного просування в освоєнні певних способів діяльності та реалізації особистісних якостей [6]. Робота студентів у групі допомагає їм звільнитися від власних амбіцій, побачити рівність всіх членів групи, прислухатися й придивлятися до кожного, хто вербально й невербально дає багатопланову інформацію про себе). Під час реалізації сумісної групової діяльності вбачаємо за доцільне спиратися на такі ознаки (принципи) ефективності кооперативного навчання (за Д. Джонсоном): позитивна взаємозалежність (кожний студент повинен знати матеріал і забезпечити його вивчення іншими); взаємодія підтримки "пліч-о-пліч" (безпосередній взаємообмін сприяння іншим у виконанні завдань); індивідуальна відповідальність шляхом оцінювання кожного іншими членами групи; вміння спільно працювати (установлення довірливих відносин, продуктивне спілкування, конструктивне розв'язання конфліктів); групова обробка результатів (обговорення ефективності виконання завдань).

І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, А. Смолкін, П. Щедровицький підкреслюють, що використання колективними формами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів наближає процес пізнання до реальних умов майбутньої професійної діяльності фахівців у процесі спілкування з колегами. При цьому варто конструктивно використовувати їх спрямованість на: спільне формулювання загальної мети колективної професійної діяльності та її реалізацію; співпрацю майбутніх медиків у процесі виконання конкретного завдання; розподіл відповідальності в колективі за кінцеві результати спільної діяльності, що вимагає включення кожного студента у спільну інтелектуальну діяльність, об'єднання розумових зусиль для подолання труднощів і пошуку раціональнішого способу вирішення поставленого завдання.

Значні можливості проектної технології як засобу формування ПЗЯ у майбутніх медиків криються в особистості викладача та відносинах викла-

дачів і студентів. Використання проектної технології змінює функції викладача на тьютора, який, за словами Г. Селевка, виступає як "картограф культури", проблематизує чинну систему освіти і стає ключовою фігурою в реалізації її гуманітарної концепції.

Дійсно, саме особистість викладача, його гуманізм (інтерес до особистості кожного студента, повага до нього, допомога йому тощо); наукова захопленість, широта кругозору, високий інтелектуальний рівень викладання; любов до своєї професіональної праці (сумлінність, радість при досягненні результатів); етику поведінки тощо визначають успіх навчально-виховного процесу у ВНЗ. Що стосується вимог до педагога, то Закон Укрвіни "Про освіту" (ст. 56) стверджує, що викладач "настановленням і особистим прикладом має утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, інших доброчинностей"; "додержуватися педагогічної етики, моралі, поважати гідність студента" [2, с. 81].

Що стосується реалізації співробітництва в системах "викладач – студент", "студент – студент", то воно вимагає від викладача спеціальної підготовки до взаємодії, педагогічної мудрості в організації відносин зі студентами в різних сферах навчально-виховного процесу; уміння оперативно й правильно орієнтуватися у мінливих умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування й індивідуальним особливостям студентів, постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у професійно спрямованій комунікації зі студентами; високої культури, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати власні можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання. Дотримання принципу співробітництва підвищує ефективність занять, даючи змогу використовувати інтелектуальний потенціал колективу та його членів для їх максимального розвитку.

Висновки. Таким чином, ми розглянули можливості навчального процесу та проектної технології щодо формування ПЗЯ майбутніх медиків. Знання цих можливостей дає змогу більш свідомо будувати навчально-виховний процесу у вищому медичному закладі.

Список використаної літератури

1. Вилькеев Д.В. Проблемные задачи как средство изучения и стимулирования развития моральных качеств у студентов педвуза / Д.В. Вилькеев // Актуальные проблемы нравственного воспитания молодежи : материалы научно-практической конф., 2–4 апреля 1985 г. – Мн. : Вышэйшая школа. – 1985. – С. 103–104.

2. Закон України "Про освіту" від 23.05.1991 р. № 1060-XII. – К. : Парлам. вид-во, 1991. – 90 с.

3. Коробов Е.Т. Проблемная ситуация как стимулирующий фактор воспитания / Е.Г. Коробов // Нива знань. – № 3. – 2000. – С. 31–34.

4. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений / Б.Ф. Ломов // Психол. журн. – 1981. – № 1. – Т. 2. – С. 3–17.

5. Ягупов В.В. Неімітаційні активні методи навчання / В.В. Ягупов // Вісник Дніпропетровського університету: Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 5. – С. 78–85.

6. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Воробьева Т.В. Возможности проектной технологии для формирования профессионально значимых качеств будущих медиков

В статье раскрыты возможности проектной технологии для формирования профессионально значимых качеств будущих медиков.

Ключевые слова: проектная технология, возможности проектных технологий, профессионально значимые качества.

Vorobiova T. The opportunities of project technology for forming professionally meaningful qualities of future physicians

The opportunities of project technology for forming professionally meaningful qualities of future physicians have been revealed in the article.

Key words: project technology, opportunities of project technologies, professionally meaningful qualities.

УДК [37.013:37.035.6](560)

О.М. ГОРШЕНЬОВА

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТУРЕЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито основні принципи турецької національної освіти. Визначено, на яких конкретних принципах ґрунтується національна освіта та як саме ці принципи втілено у життя сучасної турецької школи.

Ключові слова: національна освіта, рівноправність, планування, демократія, реформа Ататюрка, секуляризм.

Освіта – це невід'ємна частина нашого життя. Метою освіти є виховання всебічно розвинутої особистості. Але в умовах глобалізації кордони між країнами як в освіті, так і в культурі стають більш прозорими або зовсім зникають. На цьому етапі ми не можемо визначити, позитивно чи негативно впливає загальна європеїзація та Болонський процес на нашу освіту. Водночас слід пам'ятати, що для кожної країни важливо зберегти унікальні ознаки своєї культури.

З огляду на це, держави надають велике значення національній освіті. Саме національна освіта допомагає кожній країні зберегти національну ідентичність та унікальність.

Зазначені проблеми неможливо вирішити без ґрунтовного вивчення досвіду інших країн. Тому на прикладі Турецької держави ми вирішили визначити основні принципи національної освіти, оскільки національне виховання в цій країні посідає чільне місце в житті всіх громадян. І дорослий, і малий в цій країні скаже: "Я – щасливий, тому що я – турок".

Основні положення, тенденції та розвиток національної освіти оприлюднюються державою в офіційних документах, доктринах. Тема національної освіти завжди була і залишається предметом постійного вдосконалення. Зазначену проблему в нашій країні досліджували такі сучасні політики та педагоги: І. Лікарчук, С. Ніколаєнко, О. Удод, В. Ягупов.

Проте особливості турецької національної освіти не вивчалися вітчизняними педагогами, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – розкрити основні принципи турецької національної освіти, визначити їх значення та роль у сучасних виховних закладах.

Основні принципи турецької системи національної освіти опубліковані в "Основному законі про національну освіту" від 1973 р., де вони посідають місце з четвертої до сімнадцятої статті під номером 1739 [4, с. 55]. Виокремимо деякі з них:

1. Спільність і рівноправність. Освітні заклади в Туреччині відкриті для кожного, незважаючи на мову, расу, стать, релігію. В освіті ніхто не повинен виділятися за класовими, груповими або сімейними привілеями.

2. Індивідуальні та суспільні потреби. Діяльність національної освіти організована відповідно до потреб турецького суспільства, а також згідно з бажаннями та можливостями турецьких громадян.

3. Керівництво. Особи у процесі навчання мають спрямовувати свій інтерес, бажання та вміння відповідно до напрямів різноманітних програм і шкіл.

Система національної освіти організована так, щоб реалізувати цю ідею. В управлінні мають бути використані методи оцінювання та методи об'єктивного виміру керівних служб.

4. Право на освіту. Кожен громадянин Туреччини має право на початкову освіту.

Здобувши початкову освіту, інтереси, бажання та вміння громадян будуть корисними освітнім установам [2, с. 20–21].

5. Рівність можливостей. В освітній сфері всім жінкам і чоловікам надаються рівні можливості.

Успішним студентам, які позбавлені матеріальних благ, але бажають здобути вищу освіту, надається допомога з боку держави, а саме: стипендії, кредити та безкоштовне забезпечення всім необхідним.

Повинні проводитися спеціальні заходи, щоб виховати дітей, які потребують захисту та спеціальної освіти.

6. Безперервність. Для працівників освіти має важливе значення продовження як загальної, так і професійної освіти протягом усього життя. Завданням освіти є виховання молодого покоління, а також допомога у виборі правильного напряму в житті та щодо професії, вживання необхідних заходів для забезпечення безперервної освіти дорослих [3, с. 142].

7. Реформа Ататюрка, його принципи та націоналізм. Освітня система Туреччини основується на націоналізмі Ататюрка, що знайшов відображення в Конституції, принципах і реформах.

На кожному освітньому етапі є важливим вивчення турецької мови з усіма її особливостями, тому що мова є одним з основних компонентів національної єдності та цілісності. Необхідно сприяти збагаченню мови в науці та сучасній освіті. Із цією метою Верховна організація культури, мови та історії імені Ататюрка здійснює необхідні заходи співпраці з Міністерством національної освіти [3, с. 139].

8. Демократія в освіті. Для постійної реалізації вільного, демократичного, сильного та стабільного суспільного устрою громадяни повинні знати: що таке демократія; знання про адміністративне керівництво країни, розуміння і почуття відповідальності за поведінку, і повагу до духовних цінностей, в усіх видах виховної роботи намагання поліпшити успіх студентів. Але в освітніх установах у будь-якій формі забороняється обговорення та втручання в щоденні політичні події, а також політичні й ідеологічні пропозиції, що суперечать націоналізму Ататюрка, які зазначені в Конституції [5, с. 21–22].

9. Секуляризм – відвернення від релігії як такої в суспільстві, сім'ї, політиці тощо. Принцип світськості. Зменшення ролі релігії в політичному, соціальному й особистому житті [1, с. 256].

У національній освіті Туреччини секуляризм має важливе значення. Релігійна культура та моральне виховання є обов'язковими компонентами у програмах початкової, середньої школи та у ліцеях.

10. Науковий підхід. На кожному рівні потрібно постійно вдосконалювати матеріали курсу, використовуючи методи навчання та різноманітні

види навчальних програм відповідно до потреб навколишнього середовища та країни, а також інновацій і науково-технологічних принципів.

Для того, щоб збільшити продуктивність і забезпечити постійне оновлення – розвиток освіти, потрібно ґрунтуватися на наукових дослідженнях і оцінюванні.

Дослідження за цим напрямом підтримуватимуться і заохочуватимуться в матеріальному й духовному аспектах [2, с. 25–26].

11. Планування. Розвиток національної освіти планується і реалізується так, щоб надати вагомості професійній і технічній освіті; забезпечити потрібний технологічний розвиток модернізації індустрії та сільського господарства; згідно із цілями економічного, соціального і культурного розвитку, і, звертаючи увагу на відносини освіта – робоча сила – зайнятість.

Рівень професійності та назва кожного рівня, обов'язки та відповідальність установлюються законом, тому установи та програми будь-яких формальних загальних професійних навчальних закладів мають відповідати цим рівням.

В освітніх установах такі стандарти, як простір, персонал, будівля, споруди, пристрої, обладнання, інструменти й можливості повинні бути визначені заздалегідь. Це забезпечить створення установ оптимального розміру відповідно до стандартів та ефективне їх функціонування [2, с. 29–31].

12. Спільне навчання. Важливе значення має спільне навчання у школах дівчат і хлопців. Але відповідно до виду освіти, можливостей і вимог деякі школи можуть розділити учнів на дівчат і хлопців.

13. Співпраця між школою і сім'єю. Для досягнення мети в освітніх установах важливого значення набуває співпраця між школою та сім'єю. З огляду на це у школах створено Спілку "Школа – Родина".

14. Освіта всюди. Завданням національної освіти є не тільки офіційні та приватні навчальні заклади. Потрібно також реалізувати освітню програму вдома, у навколишньому середовищі, на робочому місці.

Діяльність офіційних, приватних і добровільних установ повинна підпорядкуватися інспекції з боку Міністерства національної освіти з метою контролю відповідності цілям національної освіти [4, с. 56].

Висновки. Отже, основні принципи національної освіти Туреччини були затверджені державою у другій половині XX ст. Аналіз зазначених принципів свідчить, що вони мають демократичний характер, ідеться і про рівне право всіх громадян на освіту, і про спільне навчання хлопців і дівчат, і про принцип світськості. Також слід зазначити, що ці принципи були розроблені Ататюрком ще на початку XX ст. Він був одним із перших, хто розумів, що без демократизації освіти не можливо буде створити гідне майбутнє. Цікаво, що самі його принципи стали основними в сучасній освіті.

Окремими пунктами можна виділити принципи для вчителів, педагогів, керівників навчальних закладів. Їм важливо пам'ятати при безперервному навчанні, роботі з батьками, використанні наукового підходу, а також плануванні. Усі ці принципи спрямовані на те, щоб зробити навчальний процес більш цікавим та ефективним.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т.В. Ковальова. – Х. : Фоліо, 2005. – С. 256.
2. Ergün, Mustafa, Ali Özdaş. Öğretim İlke ve Yöntemleri. – İstanbul, 1997. – S. 20–31.
3. Eroğlu H. Milli eğemenlik ilkesi ve Anayasalarımız / H. Eroğlu. – Atatürk araştırma merkezi dergisi. – 1984. – № 1. – С. 139–142.
4. Osmanlı ve türk anayasaları. – С. 55–56.
5. T.C. 1982 Anayasası. – İstanbul, 1995. – С. 21–22.

Горшенева А.Н. Основные принципы турецкого национального образования

В статье раскрыты основные принципы турецкого национального образования. Определено, на каких конкретных принципах основывается национальное образование и как именно эти принципы воплощены в жизнь современной турецкой школы.

Ключевые слова: национальное образование, равноправие, планирование, демократия, реформа Ататюрка, секуляризм.

Gorsheneva A. The main principles of Turkish National Education

The basic principles of Turkish National Education are shown in the article. Also in the article we show on which principles the national education is based, and how these principles are implemented in the modern Turkish school.

Key words: national education, equality, planning, democracy, Ataturk's reform, secularism.

УДК [378.9:784.91]:792.071.2.028

Л.О. ГРИНЬ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО ГОЛОСУ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

Стаття актуальна для розгляду в науковій сфері. Вона торкається як наукових, так і практичних аспектів. У статті розглянуто педагогічні умови щодо формування вокального голосу актора та розкриття вокального потенціалу в системі фахової освіти майбутнього актора. Наголошено на тому, що формування вокального голосу актора, зокрема вокально-технічних навичок, потребує вдосконалення цієї системи, для якої необхідно створити певні педагогічні умови.

Ключові слова: педагогічні умови, вокальна підготовка, вокальний голос, співак-актор.

У процесі фахової підготовки акторів музично-драматичного театру у ВНЗ України формування вокального голосу має сприяти вирішенню важливого питання – професійного розвитку майбутнього актора-вокаліста, який здатен творчо розв'язувати професійні завдання, що ставлять перед ним реалії сучасного театру.

Метою навчання у процесі професійного становлення актора музично-драматичного театру за весь курс вокальної підготовки є оволодіння всіма вокально-технічними навичками, вміння користуватись співочим голосом під час виконання драматичних уривків, використання мелодекламаційних частин у сольних партіях з музично-драматичних вистав, оперет, мюзиклів тощо, донесення змісту та художнього образу при виконанні вокальних творів, розуміння стильових особливостей під час виконання різножанрових творів.

Як стверджує Л. Левчук, формування майбутнього фахівця є унікальним процесом, адже на нього впливає "певний комплекс культурних цінностей і духовних орієнтацій. Отже, створюється унікальність умов формування кожної людини" [6, с. 55]. Тому, ***мета*** нашої ***статті*** – розкрити педагогічні умови формування вокального голосу майбутнього актора.

Основні положення теорії розвитку співацького голосу у вокальній педагогіці висвітлювали Л. Дмитрієв, В. Морозов, О. Стахевич; фізіологічні основи постановки голосу – І. Сєченов, І. Павлов, О. Яковлєв; дослідження акустичних особливостей процесу голосотворення – Л. Дмітрієв, С. Ржевкін, Р. Юссон; теоретичні основи методики викладання вокалу закладено в працях П. Голубєва, Л. Дмитрієва, А. Здановича, В. Мордвинова.

У процесі вокальної підготовки актора в системі фахової освіти передбачається створити умови для формування вокального голосу актора та розкриття вокального потенціалу. Узагальнений аналіз сучасної вокально-педагогічної, психологічної, мистецтвознавчої літератури, а також багаторічний досвід роботи у ВНЗ свідчать про те, що формування вокального голосу актора, зокрема вокально-технічних навичок, потребує вдосконалення цієї системи. А для функціонування цієї системи необхідно створити певні педагогічні умови.

Ефективне вирішення зазначеної проблеми можливе за дотримання педагогічних умов, що сприяють формуванню мотиву до виконання професійної діяльності актора взагалі й усвідомлення ним значущості вокального мистецтва у його професійній діяльності. Важливе місце серед педагогічних умов у фаховій підготовці посідають:

– організація творчого середовища (позитивного психологічного мікроклімату в системі спілкування викладач – студент);

– впровадження в навчальний процес спеціалізації "Сольний спів";

– ініціативність студентів до власної вокальної діяльності (свідоме розуміння виконання вокально-технічних навичок; підбір власного репертуару);

– варіативність форм і методів навчання;

– впровадження в навчально-виховний процес моделі вокальної підготовки актора.

Детальніше ми хочемо розкрити зміст деяких педагогічних умов.

1. Першою педагогічною умовою є *організація творчого середовища (позитивного психологічного мікроклімату в системі спілкування викладач – студент).*

У вокальній підготовці майбутнього актора поряд із такими чинниками, як розвиток вокально-технічних навичок, одне з головних місць належить питанням розвитку творчої активності. Згідно з положеннями психолого-педагогічної науки основним механізмом формування творчої активності є діяльність. Будь-яка діяльність потребує цілеспрямованого педагогічного керівництва в системі відносин викладач – студент. Процес керівництва навчанням і вихованням передбачає розкриття суті педагогічної діяльності, чіткість постановки мети, найбільш ефективні засоби її досягнення, доцільні методичні прийоми емоційного впливу й упевненості в результативності своєї діяльності [4].

Специфіка творчої діяльності студентів акторів-вокалістів зумовлює своєрідний підхід до вирішення проблеми "керівництва", який у своїй основі базується на загальній концепції педагогічного процесу. Під час розвитку творчої активності майбутніх акторів на заняттях з вокалу необхідним є різноманітний комплекс педагогічного впливу, який виявляється в особливому принциповому підході до вибору вокального матеріалу для заняття, а саме, вибір із програми творів, які можуть слугувати основою для формування конкретних творчих навичок (виконання штрихів) і водночас відповідати загальноприйнятим дидактичним вимогам [7].

Методика розвитку вокального голосу студентів-акторів має базуватися на непрямому керівництві їх творчістю. Практика доводить ефективність непрямого методу керівництва. Це досягається шляхом створення позитивного психологічного мікроклімату та сприятливих умов для творчої діяльності за допомогою емоційного впливу на нього та змісту завдань, які цікавлять студентів у процесі творчого спілкування у спільній діяльності з викладачем. Непряме керівництво творчістю сприяє пробудженню у сту-

дентів природного бажання і потреби у вокальній діяльності, досягненню захопленості та позитивного ставлення до праці, підвищенню важливості продуктивної діяльності для особистості.

Для того, щоб творчий мікроклімат був ефективним, необхідно створювати уявні ситуації у процесі занять. Визначимо коло завдань, котрі стоять перед викладачем на заняттях з вокалу, вирішення яких сприятиме формуванню творчої особистості майбутніх акторів музично-драматичного театру: залучення студента до всіх видів вокально-виконавської діяльності шляхом виконання ним узагальнювальних творчих завдань; задоволення його потреби в самопізнанні, самовдосконаленні, самоактуалізації засобами вокальної творчості й на цій основі формування і розвиток у нього вокально-професійних навичок, а також розвиток потреби у спілкуванні з високохудожніми зразками світової вокальної культури, виховання музичного смаку й емоційного відгуку на прекрасне.

2. Наступною педагогічною умовою для формування вокального голосу актора є *впровадження в навчальний процес спеціалізації "Сольний спів"*. Підготовка майбутнього фахівця з напряму підготовки "Театральне мистецтво", що передбачена навчальним планом ВНЗ, за кількістю навчальних годин циклу фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін ("Вокал", "Вокальний ансамбль", "Музична грамота та гра на музичному інструменті") є недостатньою. Тому, для підготовки актора-вокаліста необхідним є введення в навчальний процес циклу дисциплін за самостійним вибором студентів. Це дисципліни: "Постановка голосу (співочого)", "Теорія вокальної педагогіки", "Сольфеджіо", які становлять теоретичну та методологічну основу спеціалізації "Сольний спів". Вони сприяють підвищенню потенційних можливостей збагачення мистецтвознавчого, емоційного, культурного досвіду студента та вокально-виконавських здібностей, а також його потенціалу для формування та розвитку професійних якостей актора-вокаліста.

Впровадження спеціалізації "Сольний спів" спрямовано на вирішення таких завдань: максимальний розвиток вокально-технічних і художньо-виконавських здібностей студента; оволодіння студентами більш складними вокальними творами за формою, жанрами, стилем виконання, вокальною технікою, драматургією; розуміння технології використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора; усвідомлення значення і ролі психологічних властивостей у формуванні вокального голосу актора; застосування складників музичної грамоти (насамперед, гармонічні функції) під час роботи над художнім образом вокального твору.

Програма дисциплін спеціалізації включає питання з історії та методики вокальної педагогіки, методики відпрацювання вокально-технічних прийомів, вона спрямована на створення сприятливої емоційно-психологічної атмосфери, поєднує фахову (акторську) та вокальну підготовку майбутніх акторів. Спеціалізація "Сольний спів" розширює знання, вміння, навички щодо вирішення вокально-технічних завдань у професій-

ній діяльності майбутніх фахівців; дає можливість сформувати і розвинути вокально-технічні можливості голосу кожного студента до професійного рівня; підготувати до самостійної вокально-виконавської діяльності; сприяти розвитку виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку.

Поєднання теорії та практики в процесі підготовки майбутнього актора-вокаліста гармонізує професійний розвиток майбутнього фахівця, що виявляється: у професійному володінні співочим голосом, устремлінні кожного студента до сформованості вокально-технічних навичок, а також у емоційному задоволенні від процесу навчання співу й особистої діяльності. Це зумовлює необхідність у посиленні уваги до формування професійно значущих якостей вокального голосу, насамперед, розширенням діапазону вокального голосу, досконалим оволодінням "співочим диханням", польотність голосу, відчуття стилю, жанру. Практичне застосування вокальних навичок має супроводжуватись емоційним задоволенням, викликати почуття радості від отриманого результату та бажання подальшого вокального розвитку на підставі власного досвіду.

3. Ініціативність студентів до власної вокальної діяльності (свідоме розуміння виконання вокально-технічних навичок; підбір власного репертуару).

Визначення терміна "ініціативність" пов'язується в сучасній філософській і психолого-педагогічній літературі з поняттями "творча активність", "творча особистість", "самостійність" як сукупність соціально-значущих якостей. Ряд дослідників як основну характеристику ініціативності виділяє особистий почин (М. Говоров, Н. Левітов, Б. Теплов та ін.) На думку цих фахівців, ініціативність слід розглядати як уміння людини діяти за своєю власною потребою без нагадування та підштовхування, потребу відповідальності за свої дії і вчинки. Так, К. Абульханова-Славська розглядає ініціативність як одну з найважливіших форм соціальної активності, "…що виступає проявом особистісного інтересу і творчого ставлення до дійсності, зустрічної активності стосовно іншої людини. Ініціатива – це зберігання особистістю творчої або авторської позиції в процесі діяльності. Ця форма виступає як причина початку і розгортання діяльності" [1, с. 115].

Отже, завдання викладача з вокалу полягає у стимулюванні творчої ініціативи з боку студента щодо підбору власного репертуару. На перших трьох курсах для занять з розвитку голосу педагог власноруч складає програму кожному студенту. Певний твір викладач підбирає для вирішення конкретного вокально-технічного завдання. На цьому етапі (III–IV курс) студенти вже мають власний вокальний досвід, і тому викладач дозволяє студентові самостійно вибрати один-два твори до індивідуальної програми. У цьому випадку педагог демонструє вихованцю свою довіру в підборі репертуару, тим самим заохочує його до виконання більш складних творів, що мають на меті розвиток конкретних вокальних навичок (розширення співочого діапазону, застосування різних штрихів, динамічних відтінків, емоційного прояву тощо).

Самостійний вибір репертуару, поступове заглиблення у вокально-технічні особливості, устремління до виявлення способів їх виконання розвиває у студента такі якості, як: впевненість, відповідальність, воля, наполегливість, терпіння, зосередженість уваги. Після того, як репертуар затверджений, наступний етап навчання має на меті конкретні завдання: навчити студента акцентувати увагу на кожному моменті вивчення нового матеріалу (від художньо-виконавського до вокально-технічного), тобто дотримуватись відповідного алгоритму навчання.

Алгоритм у навчанні, як відомо, являє собою чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язання багатьох однорідних завдань. Алгоритмічні приписи визначають найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій і цим самим привчають дитину міркувати правильно й економно [7]. Для навчання студентів "діяти за правилом" найдоцільніше виділяти час, коли новий вид роботи вводиться вперше. А щоб це не набуло формального характеру, основним методом має бути не пояснення вчителя, а привчання студентів користуватись алгоритмом під час виконання завдань. Спочатку під керівництвом викладача, а потім і самостійно, студенти виконують за алгоритмом аналогічні й нові завдання. Загальні алгоритми тривалої дії бажано оформити у вигляді настінної таблиці-пам'ятки (алгоритм застосування правила про самостійну роботу над вокальним твором, алгоритм розбору вокального твору тощо) [8].

У цьому випадку спрацьовує механізм від зворотного, кінцевого результату. Викладач ставить перед собою і студентом певну мету і досягає її за допомогою певного алгоритму. Отже, ми можемо визначити алгоритм роботи викладача зі студентом над вокальним твором:

1) на початку роботи викладач зосереджує увагу студента на "технічній" частині твору – мелодія, ритм, інтонація;

2) студент переносить увагу на засоби вокальної виразності (штрихи, динамічні відтінки, характер звуковедення);

3) викладач пояснює стильові особливості, за допомогою яких розкривається зміст, характер твору, задум композитора.

Вокальний спів є складним психофізіологічним моментом, в якому тісно переплітаються інтелектуальні, емоційні та вольові процеси. У свідомому оволодінні вокально-технічними та виконавськими навичками психіка співака-актора відіграє велику роль і в багатьох випадках вирішує кінцевий результат у навчанні співу.

Великим педагогічним мистецтвом є не нав'язування своїх методів, а терпеливе систематичне створювання сприятливого підґрунтя для свідомого сприйняття цих методів. Вокальні навички утворюються швидше за таких умов, коли студент прагне до розуміння дії, усвідомлення своїх помилок і може відрізнити хороший результат від поганого. Стикаючись зі складнощами під час виконання вокального завдання, викладач допомагає студентові більше звертати увагу на причини своїх недоліків, знаходити засоби для подолання технічних труднощів, пов'язує ці засоби ыз хорошим

результатом. У студента під час виконання окремих вправ виникають певні спостереження, порівняння, пошуки нових прийомів, він поступово відмовляється від старих дій, тобто виникає свідомий процес, який потрібен для успішного вдосконалення вокальної техніки.

Свідоме ставлення до виконання певного вокально-технічного завдання неможливе без мобілізації таких пізнавально-психологічних процесів, як пам'ять та увага. І. Сєчєнов писав: "Запам'ятовування, накопичуючись по малу в людини, становить весь її розумовий зміст, все її розумове багатство… воно становить розумовий запас, із якого людина черпає елементи… розвиток укорінюється в повторі вражень при можливо більшій різноманітності умов сприйняття як суб'єктивних, так і об'єктивних" [9, с. 258–259].

Різноманітні види пам'яті (слухова, м'язова, емоційна) мають велике значення для розвитку вокально-технічних навичок. Особливу роль у співочому процесі відіграє слухова та м'язова пам'ять. А саме, під час співу та вивчення вокального твору студент запам'ятовує мелодію органами слуху. М'язова пам'ять виступає як орган м'язів, який здатен відтворити певний вокально-технічний елемент (необхідність співу високого звуку на голосні "і", "у", або виконання дуже низьких за діапазоном звуків). Свідоме запам'ятовування м'язових відчуттів під постійним керуванням викладача у процесі вдосконалення голосової навички становить суттєву сторону навчання співу.

4. Варіативність форм і методів навчання.

Вокальна підготовка майбутнього актора передбачає використання як традиційних форм і методів навчання, так і інтерактивних технологій. Розглядаючи можливі варіативні форми і методи навчання викладач повинен враховувати індивідуальні особливості характеру студента та його здатність до творчої самореалізації. До традиційних форм навчання віднесено групові (лекційні, практичні) та індивідуальні заняття. Розширення вокально-технічних навичок студента має здійснюватися за допомогою інтерактивних форм:

- сольний виступ (участь у концертах, заліки, іспити);
- відкрите заняття;
- майстер-класи;
- ансамблевий виступ (дует, тріо, ансамбль);
- участь у фестивалях, конкурсах;
- виступ з докладом на конференціях.

Усі ці форми навчання в процесі вокальної підготовки актора викладач пропонує студенту використовувати як цілісний обов'язковий процес, так і за власним бажанням.

Процес свідомого засвоєння вокальних навичок відбувається шляхом показу (співом) викладача та подальшим теоретичним поясненням. В. Ягупов наголошує, що практичні методи навчання забезпечують формування практичних навичок і вмінь, загартування психіки студентів та її

розвиток. Показ як навчальний метод часто використовується під час організації та проведення занять практичним методом, що має велике значення для всебічної підготовки. Показ викладача має велике значення та силу, оскільки він цілісно організовує голосову функцію студента, водночас впливаючи на його емоційну та вольову сфери.

Про ефективність вибору методу навчання свідчить характер діяльності та відносин викладачів і студентів, глибина і міцність набутих знань, навичок, умінь і також те, якою мірою він викликає пізнавальну, емоційну й практичну активність учнів та формує в них мотивацію учіння. Поряд із дидактичними методами, у процесі вокальної підготовки актора ми запровадили і методи, що пов'язані з особливостями викладання предметів мистецького циклу: емоційної та художньо-педагогічної драматургії, імпровізації, створення ситуації творчого пошуку, паралельного навчання.

Метод *емоційної та художньо-педагогічної драматургії,* розроблений Д. Кабалевським та Е. Абдуліним, спрямований, насамперед, на розвиток уміння сприймати, відчувати, розуміти та любити художні твори. Цей метод дає студентам змогу зрозуміти, що процес вокальної підготовки актора, по-перше, несе в собі елементи естетичного переживання та співпереживання, по-друге, активізує увагу студентів не тільки на змісті вокального твору, а й на методиці його вивчення, по-третє, сприяє творчому зростанню і тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Процес сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу, активізацію розумової діяльності активізують лекції з навчальної дисципліни "Музична грамота" (міждисциплінарні зв'язки), виклад матеріалу в мультимедійному режимі дисципліни "Історія музики та музлітература", які дають змогу глибше зрозуміти сутність і зміст вокальних творів, що вивчаються. Використання цього методу дає можливість створити таке навчальне середовище, при якому отримуються не тільки знання й навички, а формується і розвивається естетичний смак особистості та його творчий потенціал.

Метод *створення ситуації творчого пошуку й імпровізації* відіграє важливу роль при формуванні у студента образного мислення під час створення художнього образу вокального твору. Після вивчення технічних завдань, що стоять перед конкретним вокальним твором, викладач дозволяє студенту самостійно зробити інтерпретацію для розкриття художнього образу вокального твору.

Цей метод також тісно пов'язаний із втіленням у навчальний процес педагогічної умови "ініціативність студентів до власної вокальної діяльності", насамперед, підбору власного репертуару. Під час процесу вокальної підготовки, здобувши певні знання та навички у виконанні вокальних творів різного жанру, викладач пропонує студенту самостійно вибрати вокальний репертуар, стимулюючи його бажання виконувати популярні твори. Ці почуття дають змогу збільшити мотивацію студента у прагненні до виконання складних сучасних творів, тим самим розвивають такі якості, як впевненість, відповідальність, дисциплінованість.

Висновки. Таким чином, ефективне розв'язання проблеми формування вокального голосу майбутнього актора музично-драматичного театру у процесі вокальної підготовки залежить від створення охарактеризованих педагогічних умов. Педагогічними умовами продуктивності процесу вокальної підготовки акторів у системі фахової освіти можуть бути обставини, що сприяють розвитку творчої активності, реалізації творчого підходу до розв'язання проблеми вокальної підготовки, активізації потенціалу особистості студента, забезпечення позиції активних суб'єктів діяльності.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славська К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славська. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / В.Г. Антонюк. – К. : ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.
3. Гребенюк Н.Є. Формування вокально-виконавських навичок та роль міжособистісного спілкування у класі сольного співу : дис. … канд. мистецтвознавства: 17.00.02 / Н.Є. Гребенюк ; Київська держ. Консерваторія ім. П.І. Чайковського. – К. : 1994. – 179 с.
4. Кірсанов В.В. Психолого-педагогічна діагностика : підруч. для вищ. навч. закл. / В.В. Кірсанов. – К. : Альтерпресс, 2002. – 510 с.
5. Левин В.А. Воспитание творчества / В.А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 154 с.
6. Левчук Л.Т. Естетика / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, Д.Ю. Кучерюк. – К. : Вища шк., 2005. – 431 с.
7. Локарєва Г.В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема : монографія / Г.В. Локарєва. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 254 с.
8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-ге вид., доп. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
9. Сеченов И.М. Избранные произведения / И.М. Сеченов. – М. : Учпедгиз, 1953. – 368 с.
10. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов.– К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Гринь Л.А. Педагогические условия формирования вокального голоса будующего актера

Статья актуальна для рассмотрения в научной сфере, она затрагивает как научные, так и практические аспекты. В ней рассматриваются педагогические условия по формированию вокального голоса актера и раскрытию вокального потенциала в системе профессионального образования будущего актера. В статье подчеркивается, что формирование вокального голоса актера, в первую очередь вокально-технических навыков, требует усовершенствования этой системы, для которой необходимо создать педагогические условия.

Ключевые слова: педагогические условия, вокальная подготовка, вокальный голос, актер-вокалист.

Grinn L. Pedagogical condition formation vocal voice future actors

The article is actual for consideration in a scientific sphere. In the article the questions of pedagogical condition of vocal voice of actor are examined in the system of trade education. Also that the purpose of formation vocal voice all vocal-technical skills. Right finding conditions of using vocal skills finding necessary vocal settings during the period of formation actor's voice.

Key words: pedagogical condition, voice training, actor-vocalist , vocal voice.

УДК 37.013.75:165.24

Т.О. ДМИТРЕНКО, К.О. ЯРЕСЬКО

ІНТЕРВАЛЬНИЙ ПІДХІД У ПІЗНАННІ АБСТРАКТНИХ ОБ'ЄКТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито сутність і значення інтервального підходу у пізнанні абстрактних педагогічних об'єктів. Визначено інтервали пізнання педагогічної системи – організація, управління, спілкування і педагогічного процесу; його етапи: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольно-рефлексивний. Абстрактні математичні об'єкти досліджено із застосуванням когнітивної комп'ютерної графіки.

Ключові слова: абстрактний об'єкт, педагогічна система, педагогічний процес, інтервальний підхід, когнітивна комп'ютерна графіка.

У наш час найбільш розвинуті країни світу функціонують як інформаційні суспільства, в яких соціально-економічні успіхи великою мірою залежать від здобування, перетворення, зберігання та використання інформації. Важливою і стійкою тенденцією розвитку освіти є створення сучасних інформаційних технологій (далі – СІТ) та їх застосування у навчальних закладах різних типів, що дає змогу підвищити ефективність освітнього процесу, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та засвоєння знань.

У другій половині XX ст. великого поширення в різних галузях науки набули методи і засоби кібернетики. Проблеми управління навчальним процесом почали вирішуватися із застосуванням математичних моделей. На підґрунті формування системного мислення фахівців досліджено складні об'єкти в техніці, економіці, педагогіці, психології як системи управління. Педагогіка поступово перетворюється з індуктивної науки на індуктивно-дедуктивну, в якій для пізнання фактів використовуються абстрактні моделі педагогічних об'єктів. Педагогічна система, в якій відбуваються процеси навчання, виховання, розвитку і соціалізації особистості, почала розглядатися як предмет науки [1, с. 16].

Для пізнання педагогічної системи використовується апарат кібернетики та математики [4]. Кібернетичний інваріант – структурна схема системи управління, що складається з об'єкта управління, органу управління, прямого і зворотного зв'язків, була застосована для розгляду педагогічної системи як інформаційної. Моделі системи у вигляді множини, графу, структурно-функціональної схеми дали змогу обґрунтувати характеристики системи, поставити і вирішити завдання її оптимізації [2, с. 196–201]. Водночас абстрактні моделі педагогічних об'єктів майже повністю втратили наочність і зв'язок з практикою на відміну від уявних моделей, які були розповсюджені у другій половині XX ст. (В.І. Журавльов, В.В. Краєвський та ін.). Постало питання вдосконалення моделей педагогічної системи, педагогічного процесу тощо, переходу від одновимірного їх розгляду до багатовимірного.

Мета статті полягає у застосуванні інтервального підходу Ф.В. Лазарєва до пізнання абстрактних об'єктів у різних галузях (педагогіці, математиці) на підґрунті інформаційних технологій.

Як показали дослідження, педагогічні об'єкти є складними утвореннями з такими основними характеристиками:

– цілісність, яка полягає в наявності всіх основних компонентів і зв'язків, а також виконанні належних функцій;

– інтегративність як єдність компонентів і зв'язків, що забезпечує появу емерджентних якостей у підготовці фахівця;

– велика кількість компонентів і зв'язків і як наслідок – велика кількість різноманітності;

– багато параметрів і характеристик; деякі з них розглянуто як критерії та обмеження (часові, матеріальні, духовні);

– ймовірність процесів у педагогічній системі.

Відповідно до характеристик педагогічних об'єктів, методологічна система їх пізнання є розгалуженою: принципи, підходи, методи. Крім відомих принципів: об'єктивності, історичності та логічності, зв'язку з практикою, активності суб'єктів у пізнанні – до їх сукупності додається принцип інтервальності Ф.В. Лазарєва, запропонований у 1959 р. і визнаний принципом багатовимірності мислення. Учений зауважує: "…пізнавальний досвід нашого століття свідчить, що накопичується все більше випадків, коли результати дослідження того або іншого складного об'єкта адекватно відображаються лише засобами *багатовимірного* концептуального простору, здатного виразити не тільки два, а й більше аспектів, вимірів пізнаваємого цілого" [3, с. 126].

Сукупність підходів для пізнання педагогічних об'єктів класифіковано на дві групи залежно від можливості розглядати статику об'єкта (системний, культурологічний, інтервальний, ресурсний, тезаурусний) або його динаміку (факторний, кібернетичний, синергетичний, технологічний тощо). Наприклад, педагогічна система у статиці – це сукупність умов, спрямованих на:

– педагогічний процес в єдності її компонентів і зв'язків, а також виконанні функцій як кожним компонентом і зв'язком, так і системою (системний підхід);

– суб'єктів (педагогів, учнів), для яких цілісна педагогічна система і кожний її компонент є цінністю в процесі пізнання як творчої діяльності (культурологічний підхід);

– спільну продуктивну діяльність суб'єктів (тезаурусний підхід);

– середовище (ресурсний підхід).

Інтервальний підхід, за Ф.В. Лазарєвим, не просто дає змогу зафіксувати той або інший аспект об'єкта; в межах інтервалу (інтервальної ситуації) об'єкт наданий як ціле, відносно якого всі його можливі аспекти існують потенційно [3, с. 127]. Інтервальний підхід дає можливість подати педагогічну систему як ієрархічну: індивідуальну (суб'єкт – індивід), групову (суб'єкти – педагог, учні), навчального закладу тощо. На кожному рівні іє-

рархії педагогічна система зберігає інваріантну структуру (цілі, принципи, зміст, методи, форми спільної діяльності суб'єктів).

Згідно з технологічним підходом, педагогічний процес розділено на три основні етапи: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольно-рефлексивний. На орієнтувальному етапі системоутворювальним фактором є організація як вплив на особистість з метою усвідомлення необхідності, можливості, послідовності діяльності та формулювання проблеми. Управління виконує функції організації; вид управління – здебільшого пряме. На пізнавально-перетворювальному етапі системоутворювальним фактором є управління діяльністю. Організація виконує функції управління; вид управління – співуправління. На контрольно-рефлексивному етапі системоутворювальним фактором є спілкування. Вид управління – самоуправління. Одним із критеріїв оптимізації педагогічного процесу є поступовий перехід від прямого управління до самоуправління і самоорганізації.

Отже, інтервалами пізнання педагогічного процесу є вищезазначені етапи, а ефективність їх здійснення забезпечується відповідними педагогічними системами – організації (на першому етапі), управління (на другому етапі) і спілкування (на третьому етапі).

На думку Ф.В. Лазарєва, інтервальний підхід у пізнанні ґрунтується на трьох постулатах – онтологічному, гносеологічному і методологічному [3, с. 209–211]:

1. Структура світу інтервальна, що виявляється в багатовимірності, багаторівневості реальності. Прикладом є педагогічна система ієрархічної природи; на кожному з рівнів ієрархії вона є тривимірною (організації, управління, спілкування).

2. Жоден суб'єкт пізнання не є абсолютним спостерігачем, що володіє можливостями доступу до істини; будь-який суб'єкт пізнання завжди посідає лише відносну за своєю природою "пізнавальну позицію", наприклад, ту чи іншу систему відліку. Педагогічну систему слід пізнавати з таких сторін: як організацію, тобто вплив на особистість із метою її заохочення до діяльності, згуртування, зацікавлення тощо; управління як вплив на діяльність для досягнення мети, а також спілкування в процесі спільної діяльності.

3. Будь-яка пізнавальна позиція визначає лише можливість отримання істини; ця можливість перетворюється в дійсність, коли за допомогою певного методу досягається "інтервальне стикування" суб'єкта й об'єкта пізнання. Ф.В. Лазарєв вважає, що можливість стикування ґрунтується на трьох припущеннях:

– існування певної симетрії між буттям і розумом, що його пізнає. Це наявне в моделі педагогічної системи. Як і в педагогічній практиці, педагогічна система реалізує відношення порядку в моделі;

– "умови пізнання" можуть бути прилаштовані до "умов буття", що реалізується шляхом співвіднесення педагогічних систем і етапів;

– для одних і тих самих суб'єкта і об'єкта можливим є існування кількох поєднань, пов'язаних зі своєю істиною про навколишній світ. Модель педагогічного процесу на будь-якому етапі може співвідноситися із сукупністю педагогічних систем як умов його реалізації. Їх порівняння і вибір найкращої моделі здійснюється експериментально.

Інтервальний підхід дав змогу обґрунтувати концептуальні засади формування поняттєвого базису педагогіки.

1. Вивчення складних педагогічних об'єктів як багатовимірних дало можливість розробити їх визначення, наприклад, навчання – цілеспрямований багатовимірний процес, що наявне в системах організації, управління, спілкування, частиною якого є ситуація спільної продуктивної діяльності суб'єктів, а результатом – знання і вміння як компоненти культури, розвиток емоційно-ціннісного та творчого ставлення до навколишньої дійсності, засвоєння досвіду діяльності, культури її здійснення і управління.

2. Ідея інтервальності у розгляді педагогічних об'єктів як багатовимірних полягає в розробці моделей на множині інтервалів $I = \{i_1; i_2; i_3\}$, де кожен інтервал не просто фіксує певний бік розгляду об'єкта, а в межах інтервальної ситуації об'єкт є цілісністю.

3. Інтервалами вивчення педагогічної системи є організація, управління, спілкування між суб'єктами з відповідними для кожного інтервалу засобами (цілями, принципами, змістом, методами і формами спільної діяльності). Інтервалами вивчення педагогічного процесу є етапи його здійснення: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний, контрольно-рефлексивний. Інтервалами вивчення педагогічної ситуації є фактори, що на неї впливають, суперечності, проблеми, способи їх вирішення.

Проблема подання наукових абстракцій постає не тільки в педагогіці, а й в інших галузях знань. Розвиток електронних засобів мультимедія відкриває нові можливості для сфери пізнання складних об'єктів у математиці, фізиці, хімії, біології тощо. Застосування мультимедія в електронному навчанні не тільки підвищує швидкість передачі інформації учням, а й сприяє кращому її розумінню, розвитку важливих якостей: інтуїції, образного мислення. Вплив інтерактивної комп'ютерної графіки на інтуїтивне, образне мислення призвів до виникнення нового напряму в проблематиці штучного інтелекту – когнітивної комп'ютерної графіки (далі – ККГ). Вона призначена для вивчення наукових абстракцій, сприяє появі нового наукового знання.

Пізнання людини користується двома механізмами мислення: один із них реалізує можливість працювати з абстрактними символами. Інший – з почуттєвими образами й уявленнями стосовно них. Такі образи володіють

значно більшою конкретністю, інтегрованістю, ніж символьні уявлення. Водночас почуттєві образи більш “розпливчасті”, “менш логічні”, ніж символьні. Але без почуттєвих образів ми не змогли б відображати навколишній світ у тій повноті, яка характерна для людини. Таким чином, виникла необхідність появи спеціальних засобів роботи із зоровими відображеннями, що реалізують перехід від них до текстових уявлень і навпаки.

Когнітивна графіка відрізняється від машинної тим, що її основне завдання – створення моделей знань, в яких можна подати як об’єкти, характерні для алгебраїчного мислення (графи, структурно-функціональні схеми, матриці тощо), так і наочні образи. Існують дві функції комп’ютерної графіки: ілюстративна і когнітивна. Перша здійснюється шляхом візуалізації того, що є відомим, а друга сприяє отриманню нового знання.

Педагогічні об’єкти (педагогічна система, педагогічний процес тощо), як і математичні закони та закономірності, є абстрактними. Їх розуміння ускладнюється неможливістю сформувати у людини наочного образу. На основі теоретичного аналізу деяких математичних закономірностей – числових послідовностей, особливих кривих, симетрії, алгоритмів і фракталів – були відібрані об’єкти для дослідження засобами когнітивної комп’ютерної графіки. Розроблено програмне забезпечення, за допомогою якого виконана візуалізація як абстрактних математичних закономірностей, так і візуалізація невидимих об’єктів відповідно до фізичних закономірностей.

Висновки. Інтервальний підхід у пізнанні складних педагогічних об’єктів як багатовимірних дав змогу подати педагогічну систему як ієрархічну і багатовимірну, а також розробити визначення процесів, що відбуваються в педагогічній системі (навчання, розвиток тощо). Інтервалами вивчення педагогічної системи є організація, управління, спілкування, а педагогічного процесу – етапи його здійснення (орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольно-рефлексивний).

Для вивчення закономірностей у різних галузях знань застосовано когнітивну комп’ютерну графіку, що дало змогу розкрити її можливості для глибшого розуміння абстрактних математичних закономірностей і виявлення нових зв’язків між математичними об’єктами. Як приклад, розглянуто математичні об’єкти та закономірності, зокрема послідовність чисел, симетрія, особливі криві, алгоритми. Розроблено програмне забезпечення і здійснено візуалізацію абстрактних математичних закономірностей і виявлено нові зв’язки між математичними об’єктами.

Подальші дослідження будуть пов’язані із широким використанням інтервального підходу для дослідження педагогічних процесів, ситуацій спільної продуктивної діяльності тощо. Розроблені програми як засоби візуалізації абстрактних математичних об’єктів будуть використані у дослідженнях різних числових послідовностей, відображень, множин, а також для цілей навчання математики.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
2. Дмитренко Т.О. Теоретико-методологічні засади моделювання педагогічних об'єктів / Т.О. Дмитренко, А.І. Прокопенко, К.О. Яресько // Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. – Х. : ХДАК, 2007. – Вип. 21. – 265 с.
3. Лазарев Ф.В. Философия : учеб. пособ. для студ. / Ф.В. Лазарев, М.К. Трифонова. – Симферополь : СОНАТ, 1999. – 352 с.
4. Леонтьев Л.П. Проблемы управления учебным процессом: математические модели / Л.П. Леонтьев, О.Г. Гохман. – Рига : Зинатне, 1984. – 239 с.

Дмитренко Т.А., Яресько Е.А. Интервальный подход в познании абстрактных объектов с использованием современных информационных технологий

В статье раскрыта сущность и значение интервального подхода в познании абстрактных педагогических объектов. Определены интервалы познания педагогической системы – организация, управление, общение и педагогического процесса: его этапы: ориентировочный, познавательно-преобразовательный и контрольно-рефлексивный. Абстрактные математические объекты исследованы с применением когнитивной компьютерной графики.

Ключевые слова: абстрактный объект, педагогическая система, педагогический процесс, интервальный подход, когнитивная компьютерная графика.

Dmytrenko T., Yaresko K. Interval approach in the knowledge of abstract objects with the use of modern information technology

In the article essence and value of interval approach are exposed in cognition of abstract pedagogical objects. The intervals of cognition of the pedagogical system are certain is organization, management, communication and pedagogical process are his stages: orientation, cognitive and transformative and reflexive control. Abstract mathematical objects are investigational with the use of cognitive computer graphics.

Key words: abstract object, pedagogical system, pedagogical process, interval approach, cognitive computer graphics.

УДК 378.371

С.О. ДОЦЕНКО

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У СИТУАЦІЯХ РИЗИКУ

У статті розглянуто особливості прийняття педагогічних рішень у ситуаціях ризику. Аргументовано необхідність використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при прийнятті рішень і визначено умови для вибору ефективного рішення.

Ключові слова: прийняття рішень, педагогічний ризик, критичне мислення, інформаційно-комунікаційні технології, ситуація успіху.

Прийняття рішення є визначальною складовою будь-якої діяльності. Рішення – це вибір із декількох альтернатив, який базується на системі цінностей особистості, її моральних принципів і почуттів. Тому на вибір рішення істотно впливає рівень культури, інтелекту, духовної зрілості особистості. При дослідженні будь-якої діяльності, а тим більше педагогічної, особливого значення набуває рівень професіоналізму педагога при прийнятті рішень, який відображається не тільки на результатах навчальної діяльності учнів, а й на формуванні їх світогляду, життєвого шляху. Отже, сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів припускають вирішення багатьох питань, головним з яких є формування особистості, конкурентоспроможної та успішної у вирішенні педагогічних проблем і знаходженні оптимальних рішень.

Мета статті – розкрити деякі питання професійної підготовки майбутніх учителів до прийняття рішень у ситуаціях ризику засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблемі професійної підготовки майбутніх учителів присвячено багато вітчизняних і зарубіжних досліджень. Теоретичною основою нашого дослідження є закономірності професійного становлення особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); теорія особистісного та професійно-педагогічного розвитку майбутніх учителів (Г. Балл, В. Бондар, В. Гриньова, І. Зязюн, Л. Коваль, В. Лозова, О. Микитюк, В. Моляко, О. Пєхота, І. Підласий, М. Подберезський, В. Семиденко та ін.); положення особистісно орієнтованої освітньої парадигми та гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Євдокимов, О. Пєхота, І. Прокопенко, А. Хуторський, І. Якиманська); методологія системного та діяльнісного підходів (В. Афанасьєв, А. Богданов, О. Леонтьєв, В. Садовський, А. Урсул, П. Щедровицький); питання проблемного навчання (О. Матюшкін, М. Махмутов); психолого-педагогічні праці, в яких розкрито сутність процесу прийняття рішень (П. Анохіна, Ю. Бабанський, Л. Виготський, В. Давидов, А. Карпов, Ю. Козелецький, О. Тихоміров та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив різнобічність підходів і трактувань поняття “прийняття рішень”, що зумовлено цілями й контекстом його використання в педагогіці, психології, філософії, соціології, теорії управління. У своїх дослідженнях учені (Р. Акофф, П. Анохін,

Ю. Бабанський, Л. Виготський, М. Кларін, Ю. Козелецький, Ю. Конаржевський, О. Леонтьєв, М. Мескон, Л. Подимова, М. Поташник, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.) пов'язують прийняття рішень з інтелектуальною діяльністю, із процесом вирішення завдань, з психологічною готовністю до інноваційної діяльності, з виявом вольових зусиль, зі специфічною функцією управління.

У педагогічній діяльності вчені розглядають прийняття рішень як діяльність педагога, що передбачає комплекс послідовних дій з усвідомлення педагогічної ситуації, опрацювання інформації, необхідної для вирішення проблеми, планування на цій основі конкретної діяльності, прогнозування її результату та вибору оптимального вирішення. Дослідники зазначають, що вчитель у процесі своєї професійної діяльності постійно перебуває в стані впливу, вимог і навіть тиску, які зумовлені змінами суспільного життя, що, у свою чергу, утворює коло педагогічних проблем. Під професійним педагогічним рішенням розуміють свідомий, науково обґрунтований вибір системи дій, що відповідають конкретним умовам діяльності, заданим критеріям і індивідуальним особливостям учителя й учнів [5].

Зазначимо, що специфіка педагогічних проблем, котрі виникають у реальній професійній діяльності, пов'язана з усвідомленням ролі інформації в суспільстві, дослідженням таких її феноменів, як: інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційні ресурси тощо. Відомо, що поняття "інформація" розуміють як сукупність корисних відомостей, які є об'єктом пошуку, обробки, зберігання, передавання та перетворення. Інформація є одним із ресурсів, який може накопичуватися, реалізуватися, поновлюватися, є придатним для колективного використання та (на відміну від інших ресурсів) у процесі споживання не втрачає своїх якостей [2]. Тому процес прийняття педагогічних рішень пов'язаний з постійним перетворенням інформації й має інформаційний характер.

Найбільший практичний інтерес викликають дослідження процесу прийняття рішень у ситуаціях, пов'язаних із ризиком. Так, ризик визначають як: а) дисперсію результату; б) математичне очікування (величину) збитку; в) шанси невдачі (як імовірність, так і величину програшу) тощо.

Ю. Козелецький визначає ризик як "невід'ємну рису активності людини", і вважає, що елементи ризику є не тільки у військових або економічних проблемах, а й у творчій діяльності людини. Схильність до ризику науковці вважають однією з рис особистості та визначають (ризик) як активну дію, що спрямована на певну мету, досягнення якої пов'язано з елементами небезпеки.

Аналіз педагогічних праць (Ю. Бабанський, Г. Балл, І. Бех, Б. Гершунський, В. Євдокимов, І. Зязюн, С. Подмазін, В. Сухомлинський, В. Шаталов, А. Хуторськой, І. Якиманська та ін.) свідчить про те, що педагогічна діяльність постійно пов'язана з ризиком. При цьому педагог повинен розуміти, що якщо ймовірність тієї чи іншої події, дії, рішення визначити не можна, то ситуація вже є не ризиковою, а ситуацією повної невизначеності. Як наголошувалося, ризик з'являється завжди тоді, коли немає

повної ясності та визначеності, а вирішувати й діяти необхідно швидко, миттєво. Педагогічний ризик характеризують як діяльність вчителя щодо ліквідації невизначеності в ситуації обов'язкового вибору рішення й конкретного педагогічного впливу для ефективності навчального процесу. Отже, суттєві труднощі пов'язані з виконанням певних функцій, у тому числі з плануванням, організацією, координацією та контролем відповідних процесів, що не можна вирішувати тільки засобами педагогіки чи психології – вони потребують систематичного дослідження. Крім того, педагогічні проблеми завжди комплексні, а їх унікальність зумовлена тим, що кожна особистість відрізняється індивідуальними якостями й властивостями та вимагає індивідуального підходу. Таким чином, акцентується увага на затвердженні статусу вчителя як головного суб'єкта, який приймає самостійні рішення, постійно здійснює вибір і несе відповідальність за прийняте рішення.

Отже, процес прийняття рішень багатоетапний, варіативний і найбільш "чутливий" до будь-яких змін зовнішнього середовища. Проведені дослідження доводять, що на ефективність прийняття рішень впливають такі умови: 1) усвідомлення вчителем відповідальності за свої рішення; 2) використання творчого підходу при знаходженні рішення, що підвищує рівень високої інтелектуальної активності особистості; 3) спонукання інтересу і потреби до вирішення педагогічних проблем, що спричиняє ефективність процесу опанування знаннями й оволодіння навичками.

Педагогічні рішення приймаються головним чином стосовно мети навчання (виховання), засобів її досягнення, встановлення послідовності дій у вигляді плану. Серед вимог до педагогічного рішення визначають такі: наукова обґрунтованість, стислість і чіткість формулювання рішення, вчасність, адресність (чітко вказані виконавці), конкретність термінів виконання рішення. На ефективність рішення впливають зовнішні чинники, зокрема:

1) рівень важливості та складності проблеми;
2) обсяг та якість конкретної інформації;
3) рівень готовності вчителя до прийняття рішень;
4) ліміт часу для прийняття рішень;
5) особливості соціально-психологічного клімату в колективі.

До внутрішніх чинників відносять:

1) інтелектуальні та творчі здібності педагога;
2) здатність до нововведень і ризику;
3) рівень самооцінки та рефлексивної діяльності;
4) особливості темпераменту;
5) емоційно-вольові особливості.

Аналіз літератури щодо зазначеної проблеми свідчить про необхідність врахування індивідуального стилю педагогічної діяльності, який визначають як систему засобів, прийомів і форм професійної роботи педагога, що відображає своєрідність його індивідуальності, за такими критеріями: авторитарність або демократичність спілкування зі студентами; пере-

важна орієнтація на результат; акцент на планування роботи чи схильність до імпровізації; наявність елементів творчості; емоційність, вразливість; психодинамічні здібності (імпульсивність, врівноваженість, енергійність, наполегливість, готовність до стресів) [3].

Враховуючи багатоаспектний підхід до проблеми розвитку критичного мислення зазначимо, що більшість науковців характеризують критичне мислення як здатність вирішувати проблеми, знаходити альтернативні рішення, виявляти недоліки і переваги кожного з них, робити вибір оптимального та прогнозувати результати, котрі базуються на вмінні працювати з інформацією (знаходити, аналізувати, класифікувати, порівнювати, переробляти, подавати, зберігати тощо). Зрозуміло, що ефективність процесу прийняття рішень зумовлена рівнем розвитку критичного мислення. Виняткової ролі в процесі прийняття рішень набуває рефлексія (дослідження вже здійсненої діяльності з метою оцінювання, подолання стану нерішучості, коливань, ускладнення, зупинки, сумнівів) і є поштовхом до вироблення інноваційних рішень, нових ідей.

Практика свідчить, що засобом підвищення результативності й оперативності при виборі ефективного рішення є застосування інформаційно-комунікаційні технології, що спрямовані на забезпечення ефективних способів створення, збереження, переробки і подання інформації [2]. Впровадження в навчально-виховний процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди навчальної дисципліни “Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та науці” привело до розвитку нової електронної педагогіки, дослідження проблем якої мають свої особливості й акценти, пов’язані з можливістю ефективно проводити пошук інформації для прийняття ефективних рішень, користуватися інформаційно-пошуковими серверами, електронними виданнями, оперативно отримувати та поширювати необхідну інформацію, обмінюватися досвідом при вирішенні проблемних ситуацій, використовувати блоги, форуми, вебінари при обговоренні альтернативних рішень [4]. Отже, метою курсу є підвищення рівня професіоналізму майбутніх учителів при прийнятті рішень у педагогічній діяльності.

Узагальнюючи результати нашого дослідження доходимо висновку про те, що ефективність прийняття рішень у педагогічній діяльності може бути успішною за таких педагогічних умов: самостимулювання до прийняття ефективних рішень і цілеспрямоване застосування засобів інформаційного моделювання в процесі професійної підготовки вчителів.

Безумовно, успішність педагогічної діяльності визначається наявністю мотиву самостимулювання, почуття відповідальності, бажання виконувати свій обов’язок. У психолого-педагогічній літературі “самостимулювання” тлумачать як самозаохочення, самоспонукання до активної діяльності на основі вироблених мотивів і критичного ставлення до себе. Самостимулювання передбачає самоактуалізацію, самоствердження, самопізнання, самоконтроль, самообмеження тощо. Самоактуалізація особистості характеризується як прагнення індивіда до більш певного виявлення і роз-

витку своїх можливостей. Самоствердження відбиває прагнення індивіда досягати й підтримувати певний суспільний статус. Самопізнання є відкриттям у собі нових можливостей, знаходження способів їх реалізації. Самообмеження акцентує увагу на оптимальному виборі дій для задоволення потреб і мотивів. Самоконтроль – це вміння усвідомлювати потребу в самоконтролюванні реалізованих і нереалізованих можливостей людини.

Таким чином, самостимулювання до прийняття рішень – це процес використання комплексу стимулів, що впливають на активізацію зусиль, зміну поведінки, формування позитивного ставлення до процесу прийняття рішень, підвищенню особистої зацікавленості суб'єкта на досягнення мети та знаходження ефективного вирішення.

Значну роль у самостимулюванні студентів до вирішення проблем виконує створення ситуації успіху, яка характеризується як цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, що допомагають досягти ефективних результатів у діяльності та супроводжуються позитивними емоційними, психологічними переживаннями.

На думку психологів, "ситуація" – це сполучення умов, а "успіх" – це переживання стану радості, результат ситуації, удача в досягненні чогонебудь; як суспільне визнання або як гарні результати в роботі, навчанні. У зв'язку із цим формуються сильніші мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги. Зазначимо, що досягнення успіху в будь-якій діяльності завжди сприяє самоствердженню особистості, появі віри в свої можливості, усвідомлення власної компетентності. Крім того, переживання радості, успіху – це явища, що викликають почуття самодостатності, психологічної комфортності, емоційної стабільності. Важливо зазначити, що навіть одноразове переживання успіху може докорінно змінити психологічне самопочуття особистості та стати головною умовою її подальшого розвитку.

Безумовно, ситуація успіху тільки тоді стає ефективним засобом активізації навчальної діяльності, коли вона організовується на всіх етапах педагогічного процесу. Щоб уникнути можливості негативних наслідків пережитого успіху (формування індиферентного, байдужого ставлення до навчання, постійного очікування лише позитивного результату тощо), необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного студента й ускладнювати навчальні та виховні завдання кожного етапу.

Висновки. Підготовка конкурентоспроможного фахівця вимагає осучаснення навчально-виховного процесу; вдосконалення підготовки студентів педагогічних спеціальностей, зокрема формування інформаційно-аналітичної компетентності за рахунок використання ІКТ. Перспективним є дослідження питань щодо специфіки змісту прийняття рішень у різних спеціальностях.

Список використаної літератури

1. Доценко С.О. Основи прийняття педагогічних рішень : прогр. спецкурсу / [уклад. С.О. Доценко] ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2007. – 32 с.

2. Жалдак М. Проблеми інформатизації навчального процесу в вузі / М. Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі. – К. : Вид-во КДПІ, 1991. – С. 3–16.

3. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / [за ред. В.І. Лозової]. – [2-ге вид., доп. і випр.]. – Х. : ОВС, 2010. – 480 с.

4. Методичні рекомендації з курсу "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" / А.І. Прокопенко, Т.О. Олійник, С.О. Доценко, М.В. Іващенко. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2009. – 34 с.

5. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.

Доценко С.А. Подготовка будущих специалистов к принятию решений в ситуациях риска

В статье рассмотрены особенности принятия педагогических решений в ситуациях риска. Аргументировано необходимость использования средств информационно-коммуникационных технологий при принятии решений и определены условия для выбора эффективного решения.

Ключевые слова: принятие решений, педагогический риск, критическое мышление, информационно-коммуникационные технологии, ситуация успеха.

Dotsenko S. Preparing future professionals to make decisions in situations of risk

The article describes the features of pedagogical decision-making in situations of risk. The necessity of using information and communications technology in decision-making and the conditions for choosing efficient solutions.

Key words: decision making, educational risk, critical thinking, information and communication technologies, the situation for success.

УДК 371.133

Н.В. ЖАРКОВА

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ І КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглянуто необхідність застосування ІК-технологій у навчальному процесі, основні чинники, що впливають на ефективне застосування новітніх технологій, досліджено ІКТ-компетентність викладача як невід'ємну складову професійних компетенцій; проаналізовано основні етапи процесу підготовки викладачів коледжу до застосування ІКТ у навчальному процесі.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційні та комунікаційні технології, ІКТ-компетентність.

Внаслідок ускладнення життєдіяльності людини, глобалізації соціокультурної системи динаміка розвитку освітнього процесу набула безпрецедентно високих темпів. Сформувалися нові погляди на парадигму освіти, трансформувалися її соціальні функції. Інтенсивний процес інформатизації приводить до формування нового освітнього середовища, метою якого є інформаційний розвиток суб'єктів навчального процесу, стимулювання їх до участі у принципово новому виді педагогічної взаємодії, орієнтованому на особистісний, діяльнісний, операційний характер навчання. Це спричинило не лише оновлення традиційних методів навчання та джерел інформації, а й зміну ролі педагога в навчальному процесі. В умовах інформатизації суспільства він втратив функцію основного джерела інформації.

Зміна ролі педагога у процесі інформатизації освіти підвищує вимоги до інформаційної компетентності викладачів. Як наголошує М. Жалдак, комп'ютери разом із програмним забезпеченням і телекомунікаціями – лише засоби освітньої діяльності. Ефективність і результативність навчально-пізнавальної роботи студентів залежать від обізнаності та майстерності педагога [3, с. 371–383].

Мета статті – проаналізувати основні етапи процесу підготовки викладачів коледжу до застосування ІКТ у навчальному процесі.

Розвиток і широке застосування інформаційних і комунікаційних технологій (далі – ІКТ) є глобальною тенденцією світового суспільного розвитку та науково-технічної революції останніх десятиліть. Зміни, що відбуваються в суспільстві, породжують необхідність створення адекватних цим процесам соціально-педагогічних умов, які забезпечують проектування і впровадження відповідної моделі освіти.

Під час розвитку глобальних інформаційних процесів є актуальним формування умов для неперервного професійного зростання педагогічних кадрів.

На сьогодні педагогу вже недостатньо володіти знаннями про інформаційні процеси. Викладач нової формації повинен бути фахівцем, який володіє системою технологій, необхідних для того, щоб підготувати студентів до життя в інформаційному суспільстві. Причому такими технологія-

ми повинен володіти не тільки викладач у галузі інформаційних технологій, а й будь-який викладач-предметник.

Однак, у сформованій системі професійної освіти у ВНЗ I–II рівнів більшість викладачів не мають можливості підвищувати свій професійний рівень у галузі інформатики, інформаційних і комунікаційних технологій у межах існуючої системи підвищення кваліфікації. Проте у самих навчальних закладах не завжди створюються умови для загальнокультурного та професійного розвитку викладачів.

Аналіз науково-педагогічної літератури, досвід роботи викладачем показує, що освітній процес у коледжах забезпечується в основному традиційними технологіями. Багато педагогів недооцінюють освітні можливості інформаційних і комунікаційних технологій, відчуваючи значні труднощі в їх використанні.

Проблемам підготовки педагогічних працівників до застосування інформаційно-комунікаційних технологій присвячено праці таких учених, як: В. Биков, Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Жалдак, А. Коломієць, І. Роберт, С. Сисоєва, О. Співаковський, Л. Сущенко та ін. Однак методичні аспекти навчання викладачів до застосування ІКТ у навчальному процесі залишаються малодослідженими.

На сьогодні кожен викладач повинен вміти скомпонувати свій курс на основі різноманітних джерел навчального матеріалу й оптимально використовувати ІКТ відповідно до потреб і можливостей конкретної дисципліни. Педагогічний працівник, який застосовує у навчальному процесі ІКТ, повинен знати можливості комп'ютерних технологій і володіти навичками роботи в умовах використання ІКТ, вміти керувати роботою учнів в інформаційному середовищі, добирати та відповідно компонувати навчальний матеріал, виходячи із цілей навчання, використовувати програмні педагогічні засоби, поєднувати використання ІКТ з іншими видами навчальної діяльності [6, с. 50]. Він повинен розробити чітку методично обґрунтовану систему вивчення свого предмета з використанням ІКТ, яка сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Основними чинниками, що впливають на ефективне застосування новітніх ІК-технологій у навчальному процесі, можна назвати:

1) вдосконалення апаратно-програмного забезпечення сучасного навчально-виховного процесу;

2) розвиток програмних засобів і ресурсів, що мають достатньо повно відображати бажаний зміст навчання;

3) підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності учнів і викладачів, що постають користувачами електронних послуг.

Для поліпшення рівня доступу учнів і викладачів до засобів ІКТ доцільно покращувати матеріально-технічне забезпечення закладів освіти, зокрема, комп'ютерною технікою й обладнанням, розширювати асортимент і підвищувати якість програмних засобів навчального призначення, розвивати нормативно-правову базу електронного навчання; удосконалювати форми та методи підготовки й перепідготовки викладачів.

Але головним фактором ефективного застосування новітніх інформаційних і комунікаційних технологій все ж таки треба назвати викладача, оскільки, саме від нього залежить інтеграція технологій у навчання, адже саме викладачі є провідниками будь-яких інновацій у системі освіти.

На сьогодні однією з базових компетенцій будь-якого викладача можна назвати ІКТ-компетентність, що зумовлено активним використання ІК-технологій у всіх сферах людської діяльності, в тому числі й в освіті.

Питання інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів розглядали вітчизняні (Н. Попович, Л. Собко, О. Спірін) та зарубіжні (В. Котенко, С. Сурменко, Р. Горохова) науковці, оскільки в сучасних реаліях розвитку інформаційного суспільства вона стає надто актуальною і визнана європейським співтовариством частиною процесу реформування систем освіти у різних країнах [1, с. 27–29; 2;4, с. 33–34; 8; 10, с. 32–37].

ІКТ-компетентність педагога – це здатність викладача використовувати інформаційні та комунікаційні технології для здійснення інформаційної діяльності (пошуку інформації, її визначення і організації, управління й аналізу, а також її створення і розповсюдження) в своїй професійній сфері.

Спираючись на теорію організації змісту освіти В. Краєвського [5], можна запропонувати таку структуру ІКТ-компетентності, яка буде складатись з чотирьох загальних елементів:

1. Мотиваційно-цільова складова – вказує на наявність мотиву досягнення мети, готовність та інтерес до роботи, постановку й усвідомлення цілей діяльності.

2. Когнітивна складова – розкривається як наявність знань, умінь і здатність застосовувати їх у професійній діяльності; уміння аналізувати, класифікувати та систематизувати програмні засоби.

3. Операційно-діяльнісна складова демонструє ефективність і продуктивність діяльності, застосування на практиці набутих знань та вмінь.

4. Рефлексійна складова – забезпечує готовність до пошуку вирішення проблем, до їх творчого перетворення на основі аналізу своєї діяльності, у зв’язку із тим, що обсяг знань та уміння не забезпечують необхідний розвиток потенціалу особи.

Отже, ІКТ-компетентність є складовою професійних компетенцій, якими повинен володіти викладач на сучасному етапі модернізації освіти, і містить [9, с. 175–179]:

– здатність викладача вирішувати професійні завдання з використанням сучасних засобів і методів інформатики та ІКТ;

– сталу, особистісну якість, характеристику викладача, що відбиває реальний рівень підготовки в галузі використання засобів ІКТ у професійній діяльності;

– особливий тип організації предметно-спеціальних знань, що дають змогу викладачеві правильно оцінювати ситуацію та приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, застосовуючи ІКТ.

Завдання будь-якого викладача – підвищити свій рівень комп’ютерної грамотності, прагнути всіляко розширити можливості в навчанні предмета за рахунок використання ІКТ.

Загальновизнано, що застосування ІКТ у сучасному освітньому процесі – цілком закономірне явище. Сьогодні викладач реально працює в ІКТ-насиченому освітньому середовищі, а це, у свою чергу, не може не впливати на структуру заняття та методику викладання дисциплін. Крім того, ефективність використання ІКТ у навчанні залежить від чіткого уявлення про місце, яке вони повинні посісти в складному комплексі взаємозв'язків, що виникають у системі взаємодії "учитель – учень". Викладач повинен розуміти, що діапазон використання комп'ютера в навчально-виховному процесі достатньо великий.

Умовами, за яких формуються ІКТ-компетентності, можна назвати:

– створення тренінгової системи навчання;

– забезпечення безперервної освіти впродовж усього життя;

– системне використання набутих навичок у педагогічній практиці;

– постійне підвищення рівня сформованості інформаційно-комунікаційної культури шляхом переходу від базового рівня володіння ІКТ-компетенціями до професійного рівня.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності сприяє всебічному розвитку викладачів, самовдосконаленню, бажанню вчитися впродовж усього життя, розумінню інформаційно-комунікаційних процесів, здатності застосовувати набуті знання у професійній діяльності, вдосконалювати професійну майстерність.

Ми виділили декілька рівнів застосування викладачами інформаційних та комунікаційних технологій в освітньому процесі за ступенем складності, починаючи від найнижчого:

– використання пакетів прикладних програм (MS Word, MS Excel) для створення науково-методичного комплексу дисциплін (далі – НМКД);

– використання тестових оболонок для контролю знань студентів;

– використання інтерактивних і мультимедійних технологій для підготовки та проведення занять;

– наповнення, редагування та створення нових розділів в електронній бібліотеці;

– використання електронних журналів;

– створення та використання віртуального навчального середовища для системної підтримки вивчення дисциплін за різними формами навчання (очна, заочна, дистанційна).

Зрозуміло, що для опанування навичками використання інформаційних технологій на всіх рівнях необхідно забезпечити, перш за все, готовність викладача до цієї діяльності. На нашу думку, можна запропонувати декілька шляхів для вирішення цієї проблеми.

По-перше, необхідно забезпечити базову ІК-підготовку майбутніх викладачів під час навчання в педагогічному навчальному закладі, з більш детальним вивченням можливостей цих технологій для їх застосування у навчальному процесі.

По-друге, в процесі впровадження педагогічної діяльності у навчальному закладі необхідно забезпечити неперервну ІК-підготовку викладача шляхом організації курсів підвищення кваліфікації в Інститутах післядипломної педагогічної освіти, стажування на відповідних кафедрах провідних університетів, проводити семінари з обміну досвідом впровадження ІКТ, проведення курсів ІТ-корпораціями, що дасть змогу викладачам поглибити базові знання.

По-третє, якнайкращим способом оволодіння основами ІКТ є розгалужена система корпоративного підвищення кваліфікації у самому навчальному закладі, яка передбачає набуття викладачами навичок застосування інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі шляхом створення груп викладачів за циклами дисциплін, обмін досвідом, впровадження системи коучингу та тьюторства, створення умов для самоосвіти тощо.

Розглянемо більш детально деякі можливі шляхи опанування ІК-технологій.

У процесі традиційної підготовки викладача до використання ІКТ можна виділити два етапи:

1) формування (вдосконалення) інформаційної компетентності викладача на курсах підвищення кваліфікації;

2) використання ІКТ або їх елементів.

На першому етапі слухачам курсів пропонується курс “Інформаційні та телекомунікаційні технології навчання” і ставиться завдання: у режимі активного використання комп’ютера сформувати вміння і навички роботи в найбільш важливих додатках – MS Word, MS Excel, MS PowerPoint; з браузерами – Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome та ін.; з пошуковими системами – Google, Yandex, Yahoo тощо.

Другий етап передбачає самостійне використання викладачем інформаційно-комунікаційних технологій або їх елементів у своїй діяльності, і досить часто супроводжується труднощами організаційного, інформаційного, технічного та іншого характеру, які йому доводиться долати самотужки, що не завжди завершується успішно.

Особливу увагу потрібно приділити організації процесу підготовки викладачів всередині навчального закладу, зокрема коледжу.

Для того, щоб масово провести підготовку викладачів коледжу до застосування ІКТ у професійній діяльності потрібно за допомогою анкетування чи опитування виявити в кожній предметно-цикловій комісії (далі – ПЦК) більш досвідченого викладача, тобто тьютора [7], з ІКТ, який може бути лідером у галузі цих технологій. Цей лідер буде відвідувати спеціальні заняття, які направлені на підвищення ІКТ-компетентності. Це можуть бути чи курси з підвищення кваліфікації, чи заняття з ІК-компетентним викладачем коледжу.

Тьютор по закінченню власного навчання повинен буде проводити тьюторські заняття для викладачів своєї ПЦК.

Тьюторські заняття – це такий вид організації навчальної діяльності, у якому процес навчання побудовано в основному на самостійній роботі, а процес викладання полягає у здійсненні контролю за рівнем виконаних завдань, а також у наданні проміжної консультативної допомоги.

Ефективність тьюторських занять у тому, що вони містять різні види навчальної роботи: письмове опитування, дискусію за змістом опрацьованих джерел, аналіз ситуацій, вирішення педагогічних завдань, ділові ігри тощо.

На нашу думку, процес підготовки викладачів коледжу до використання ІКТ в освітньому процесі буде ефективним за таких умов:

– визначення мети, напрямів і змісту інформатизації навчального процесу за освітньо-професійним рівнем молодшого спеціаліста;

– наявність розробленої, науково обґрунтованої й апробованої моделі підготовки викладачів до застосування ІКТ у навчальному процесі;

– створення відповідної комп'ютерної матеріально-технічної бази у ВНЗ;

– створення системи навчально-методичного забезпечення процесу підготовки викладачів до застосування ІКТ у навчальному процесі;

– розробки та впровадження організаційних заходів і психолого-педагогічної підтримки викладачів у процесі ІКТ-підготовки.

Висновки. Процес впровадження інформаційно-комунікаційних технологій показав не тільки необхідність подальшого розвитку і впровадження сучасної комп'ютерної техніки, новітніх інформаційних технологій, нових віртуальних систем навчання, а й комплексну підготовку викладачів до застосування цих технологій, для реалізації педагогічної мети і задоволення потреб суспільства в освітніх послугах.

Список використаної літератури

1. Гудирева О.М. Використання сучасних інформаційних технологій в освітній програмі "Intel ® Навчання для майбутнього" / О.М. Гудирева // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2006. – № 5. – С. 27–29.

2. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании / А.А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.

3. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2003 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 371–383.

4. Іщенко О.А. Передумови й проблеми застосування нових інформаційних технологій при викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін // Коледжанин. – 2002. – № 3. – С. 33–34.

5. Краевский В.В. Повышение квалификации педагога – что это значит сегодня : метод. пособ. / В.В. Краевский ; Междунар. акад. гуманизации образования, М-во образования России, Бийский гос. пед. ин-т, Ин-т приклад. пробл. образования СО РАО. – Бийск : НИЦ БиГПИ, 1996. – 51 с.

6. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения : учеб.-метод. пособ. / П.И. Образцов. – Орёл : ОГТУ, 2000. – 145 с.

7. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. – Дрофа, 2006. – 592 с.

8. Руденко В.Д. Молодь та інформаційно-комунікаційні технології стан, проблеми, майбутнє / В.Д. Руденко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 2.

9. Сеник В.В., Фірман В.М. Проблеми розвитку системи дистанційного навчання в Україні / В.В. Сеник, В.М. Фірман // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. – Л. : ЛДУ БЖД, 2006. – С. 175–179.

10. Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании / А.И. Яковлев // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2002. – № 2. – С. 32–37.

Жаркова Н.В. Подготовка преподавателей колледжа к применению информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе

В статье рассмотрена необходимость применения ИК-технологий в учебном процессе, основные факторы, влияющие на эффективное применение новейших технологий; исследована ИКТ-компетентность преподавателя как неотъемлемая составляющая профессиональных компетенций; проанализированы основные этапы процесса подготовки преподавателей колледжа к применению ИКТ в учебном процессе.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные и коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность.

Zharkova N. Teacher training college to use information and communication technologies in educational process

The article describes the need for IR technology in the learning process, the main factors influencing the effective use of new technologies, considered the ICT teachercompetence as an integral component of professional competence, analysis of the mainsteps in the process of teacher training college for use of ICT in education.

Keyw words: informatization of education, information and communication technology, ICT-competence.

УДК 371.315.61

К.Ю. КАМІНСЬКА

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО НАПРЯМУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито педагогічні та інформаційні технології активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичного напряму засобами інформаційних технологій.

Ключові слова: активізація навчально-пізнавальної діяльності, педагогічні технології, інформаційні технології, мультимедійні технології, електронний підручник.

Зростання вимог до якості підготовки фахівців з вищою, у тому числі медичною, освітою висуває перед педагогічною наукою завдання збагатити навчально-виховний процес чинниками, які базуються на застосуванні змісту, форм і методів навчання, що забезпечують інтенсивне залучення студентів до процесу оволодіння системою знань, формування вмінь і навичок. На цій основі можна суттєво підвищити рівень самостійної творчої пізнавальної діяльності студентів, створити умови для більш повного й ефективного розвитку особистості майбутнього фахівця, наблизити його підготовку до вимог європейської освіти.

Проблема активізації пізнавальної діяльності у процесі навчання знайшла відображення як у працях давньогрецьких філософів Арістотеля, Сократа, Платона, так і педагогів-класиків І. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, І. Песталоцці, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, сучасних дослідників (З.І. Слєпкань [6], В.В. Ягупов [8] та ін.).

Мета статті – розглянути технології активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого медичного навчального закладу I–II рівнів акредитації.

У сучасній педагогічній літературі детально досліджуються й широко обговорюються інноваційні педагогічні технології [8]. При цьому серед них центральне місце посідають педагогічні методи, спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів [7; 8].

Слушною є думка З.І. Слєпкань про те, “що активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів розуміється як цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку й використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формування навичок і вмінь, застосування їх на практиці. Це спрямування діяльності студентів на пошуки вдосконалення нових знань” [6, с. 64]. Наявні різні підходи до активізації навчально-пізнавальної діяльності, водночас дослідники цієї проблеми погоджуються в одному, що активізація – це і процес, і результат стимулювання активності особистості студентів за рахунок знаходження оптимального співвідношення між традиційними та інноваційними педагогічними методами, організаційними формами й засобами в сучасній освіті.

В.В. Ягупов визначає методи активізації навчально-пізнавальної діяльності як “сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання), в першу чергу, спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок й умінь нестандартного вирішення певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування” [8, с. 352].

На жаль, пізнавальна активність студентів медичного профілю в процесі навчання у вищій школі може гальмуватися рядом чинників. Серед них важливе місце займають суб’єктивні (пасивність особистості, характерологічні особливості студентів і викладачів, лінь, апатія та інші негативні стани особистості), що є причиною неуспіху в навчанні. Об’єктивні чинники, зумовлені самою природою навчально-виховного процесу медичного закладу. Тобто слід відзначити той факт, що традиційно вітчизняна медицина орієнтувала студентів не на самостійне здобуття інформації, а на сприймання знань через викладача, що й зумовило переважно безініціативне, пасивне ставлення майбутніх медичних працівників до навчання [5, с. 18].

Використання в навчальному процесі професійних і ситуаційних завдань, проведення майстер-класів досвідченими медичними фахівцями, змінює позицію студентів з таких, що пасивно сприймають, на таких, які активно засвоюють навчальну інформацію, сприяє самореалізації особистості в медичній галузі, тобто передбачає досягнення студентами особистісного успіху, перемоги, що веде до самовираження, самореалізації.

Основні фактори активізації навчального процесу: індивідуальний і диференційований підходи, розвиток творчої особистості студента, актуалізація потреб і мотивів здобуття медичної освіти, вдосконалення умов взаємодії шляхом підвищення ролі студента і застосування різних технічних засобів навчання, встановлення мобільного зворотного зв’язку та ефективного контролю знань і навичок студентів [5, с. 19].

Під такими засобами навчання останнім часом виступають інформаційні технології навчання (далі – ІТН), під якими розуміємо системний комплекс психолого-педагогічних процедур, що включає спеціальний відбір і компонування дидактичних форм, методів, засобів, прийомів, умов здійснення та оцінювання процесу навчання, заснованих на використанні комп’ютерної техніки.

Перспективним напрямом ІТН у стимулюванні активності студентів є мультимедіа-технології. У працях науковців С.В. Агаджанова, Є.А. Лаврова [2], В.Г. Логвіненко, С.А. Мукомел, Є.С. Полат [7], А.П. Чабан [4] розглядаються різні підходи до застосування мультимедійних технологій при проведенні лекцій та практичних занять. На жаль, використання комп’ютерних технологій у медичних вищих навчальних закладах розглянуто недостатню, ми знайшли лише двох авторів – Л.М. Артемчик, І.Є. Булах [3], які присвятили увагу зазначеній темі.

В науковому просторі мультимедіа (від англ. multi – багато, media – середовище) розглядається як поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дає змогу на якісно новому рівні сприймати, переробляти і надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну тощо [2, с. 103].

Мультимедійні технології пов'язані з процесом створення мультимедійних продуктів: електронних підручників (посібників), мультимедійних енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних тощо. Характерною особливістю цих продуктів є поєднання текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації, анімацій. На відміну від звичайних програмних засобів, у мультимедіа-продуктах на передній план виходить сама інформація, обсяг якої може бути сотні мегабайт [4, с. 106].

Таким чином, мультимедійні технології поклали початок "електронному підручнику" − новому виду підручників, "живі" та озвучені сторінки, якого відображаються на екрані монітора.

Іншим засобом слугує електронний підручник як інформаційна система (програмна реалізація) комплексного призначення, яка за допомогою єдиної комп'ютерної програми, без звертання до паперових носіїв інформації, забезпечує реалізацію дидактичних можливостей засобів інформаційно-комунікаційних технологій у всіх ланках дидактичного циклу процесу навчання [2, с. 106]

Ефективність комп'ютерних технологій у навчанні зумовлена широкими можливостями засобів мультимедіа. Найважливішим у навчанні студентів з цими технологіями є: створення наочних уявлень про події й процеси, що відбуваються в медичній галузі; індивідуалізація й диференціація навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей кожного студента; можливість контролю засвоєння й розуміння навчального матеріалу під час роботи в аудиторії під керівництвом викладача чи самостійної роботи студента, що дає змогу мати оперативний зворотний зв'язок для корекції навчального процесу; озвучення екранного тексту живим словом викладача, що психологічно розвантажує студентів, створює звичну атмосферу; можливість вільно оперувати умовою завдання й допоміжними матеріалами (методичними порадами), що інтенсифікує процес навчання і створює комфортні умови для роботи [5, с. 21].

Разом з тим перевагою застосування комп'ютерних технологій є можливість підключення до мережі Інтернет для передачі й отримування інформації, контактів у режимах он-лайн і офф-лайн з будь-якими навчальними закладами України і світу, участь у семінарах, наприклад: спостереження за перебігом лікувального процесу.

Враховуючи вищезазначені технології, можемо навести приклади їх використання в навчальному процесі в медичному закладі.

Так, основною формою передачі нових фахових знань у медицині залишається лекція, підготовлена та розказана викладачем. Але вона передбачає монолог педагога та низьку активність слухачів, що призводить до неякісного засвоєння матеріалу. Тому для активізації навчально-

пізнавальної діяльності студентів нами використовувались мультимедійні презентації, які дають змогу наочно демонструвати діагностичні та лікувальні методики, наприклад, показати хід стоматологічних втручань, та виготовлення зубних протезів відповідно до теми лекційного заняття.

Виконуючи самостійну позааудиторну роботу, студенти також користуються комп'ютерними технологіями. Наприклад, виконуючи завдання викладача створюють презентації у Microsoft Power Point. Це дає змогу залучити всі фактори активізації уваги студентів: світло, рух, зображення ситуації, кольори, різні форми передачі змісту для кращого пізнання та розуміння матеріалу з фахової дисципліни. Також студенти користуються мережею Інтернет, у пошуках повідомлень з медичної тематики та написання рефератів.

На практичних заняттях студенти розширюють, деталізують знання отримані на лекції, опрацьовують практичні навички, наприклад, поетапне виготовлення зубних протезів. Поряд з цим застосовується тематичні навчальні мультимедійні презентації, фотоматеріали.

Безперечно, застосування мультимедіа не в змозі замінити те, що може і повинен отримати кожен студент на практичних заняттях, виконуючи роботу власними руками, але в поєднанні одного з іншим ми отримуємо максимальний ефект, особливо коли відсутні тематичні пацієнти, із різних міркувань обмежено доступ студентів до безпосередньої участі в лікувальному процесі з високим рівнем міждисциплінарних зв'язків. Тому постає питання про створення електронних бібліотек з курсами дисциплін, які викладаються в навчальному закладі.

Висновки. Отже, нами розглянуто технології активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які збагатили звичні форми викладання професійних дисциплін засобами інформаційних технологій.

Таким чином, впровадження до навчального процесу мультимедійних презентацій дало змогу підвищити рівень знань, умінь, навичок з фахових дисциплін медичного коледжу.

Основним напрямом нашого подальшого дослідження стане розробка електронного посібника з професійних дисциплін для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичного коледжу.

Список використаної літератури

1. Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності студентів як педагогічна проблема / Р. Ігнатова // Вісник Львівського університету. – 2004. – Вип. 18. – С. 73–80.

2. Лавров Є.А. Комп'ютеризація університету: підхід до проектування мультимедійної лекції / Є.А. Лавров, В.Г. Логвіненко, С.В. Агаджанова // Вісник Сумського нац. аграрного ун-ту. Серія: механізація та автоматизація виробничих процесів. – 2010. – Вип. 2 (22). – С. 103–106.

3. Артемчук Л.М. Моніторинг якості медичної освіти / Л.М. Артемчук, І.Є. Булах. – К. : Центр тестування, 2005. – 143 с.

4. Мукомел С.А. Використання мультимедійних технологій у вищій школі / С.А. Мукомел, А.П. Чабан // Вісник Черкаського університету. – 2009. – № 144. – С. 106–109.

5. Неловкіна-Берналь О.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей / О.А Неловкіна-Берналь // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2010. – Ч. 1. – № 10 (197). – С. 12–21.

6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.

7. Полат Є.С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти // Педагогічна майстерність: хрестоматія : навч. посіб. / [упоряд. І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 2006. – С. 480–484.

8. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Каминская Е.Ю. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов высшего медицинского направления способами информационных технологий

В статье раскрыты педагогические и информационные технологии активизации учебно-познавательной деятельности студентов медицинского направления, способами информационных технологий.

Ключевые слова: активизация учебно-познавательной деятельности, педагогические технологии, информационные технологии, мультимедийные технологии, электронный учебник.

Kaminska K. Enhancing teaching and learning of students of medical direction, by means of information technology

The article deals with some educational and information technology training and activation of learning of students of medical direction, by means of information technology

Key words: educational-cognitive activity, pedagogical technologies, information technologies multimedia technologies, electronic textbook.

УДК 371.15

К.В. КАРАЛКІНА

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ, МОРАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ ТА НОРМ

У статті розкрито підходи науковців до професійної етики, моральних принципів і норм, які є вагомими для визначення особливостей лікарської етики.

Ключові слова: професійна етика, моральні принципи та норми, лікарська етика.

Актуальність проблеми зумовлена зростанням уваги суспільства до таких вічних категорій, як етика та мораль, чесність та непідкупність, підвищенням вимог до професійно-етичних якостей фахівців, зокрема лікарів. Як відзначають дослідники А. Сапегина, О. Уваркіна, А. Фраерман, О. Юдіна, багатоманітність професійних ситуацій у лікарняній практиці переводять моральні моделі поведінки лікаря в категорію об'єктивної необхідності.

Питання професійної етики фахівців стали предметом дослідження значної когорти дослідників (О. Бандурка, Г. Дубов, О. Івлєв, В. Кукушин, С. Лаптенок, А. Опальов, О. Пономаренко та ін.).

Окремі аспекти професійної етики, зокрема лікарської, знайшли відображення в працях, де розглядається формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря (А. Агаркова), питання виховання гуманності у студентів медичного коледжу (О. Андрійчук), формування толерантності як професійної компетентності майбутнього медика (П. Бабенко), формування загальної культури студентів вищих медичних навчальних закладів (О. Бульбук), формування суспільної свідомості у студентів медичних вузів (І. Гіленко), формування професійних цінностей майбутніх медичних сестер (К. Куренкова), визначаються детермінанти особистісного становлення студентів-медиків на етапі професійного навчання (І. Кахно), особливості професійно-педагогічної підготовки медичних працівників (Х. Мазепа) та ін.

Мета статті – розкрити підходи науковців до професійної етики, моральних принципів і норм, які є вагомими для визначення особливостей лікарської етики.

У науковій літературі з проблем етики немає єдиної думки щодо визначення поняття "професійна етика". У Словнику з етики визначено, що "так прийнято називати кодекси поведінки, що забезпечують моральний характер тих відносин між людьми, що випливають з їхньої професійної діяльності" [6, с. 285]. Варто зауважити, що це визначення повністю не відображає специфіку змісту професійної моралі, оскільки існують професії з моральним характером діяльності, але там ще не вироблено професійно-моральний кодекс. Існують також види діяльності, пов'язані не з професійним поділом праці, а з виконанням специфічних суспільних функцій: військової служби (О. Івлєв), правоохоронної діяльності (О. Бандурка, В. Кукушин) тощо.

На наш погляд, найбільш повним і змістовним є визначення, наведене Г. Дубовим і А. Опальовим, які розглядають професійну етику як "галузь етичної науки, що вивчає систему моральних норм і принципів, які

діють у специфічних умовах відносин людей певної професії; специфічну дію як загально-етичних, так і особливих норм професійної моралі, що мають аналітично-рекомендаційний характер, виникають й існують у певній професійній групі" [5, с. 16]. Професійна етика покликана сприяти вдосконаленню конкретних видів професійної діяльності, зробити значний внесок у формування світогляду майбутніх фахівців, їх моральної свідомості, почуттів, активної життєвої позиції. Вона є надійним інструментом соціального управління й орієнтиром гідної власної поведінки.

Основою професійної етики, на думку Дж. Дьюї, є усвідомлення морального сенсу професійної діяльності. "Життя можна вважати моральним лише тоді, коли особистість реально оцінює моральну мету, задля якої живе, і може скерувати свою діяльність на її досягнення" [2, с. 4]. Проте моральний сенс стає дієвим мотивом поведінки лише тоді, коли в особистості сформована соціально активна позиція – активна здатність перевіряти власні ідеї, відповідати за них і втілювати їх на практиці.

С. Лаптенок, визначаючи особливості професійної етики та її роль у моральному розвитку особистості, відзначає, що вона концентрує ті моральні норми й вимоги, що визначають відносини осіб певної професії в конкретному історичному середовищі, а також "регулює не технологію соціалізації, а духовно-моральні аспекти спілкування, що виникають у їх середовищі завдяки спільній діяльності фахівців певного профілю" [3, с. 7].

Питання професійної етики вивчаються за декількома напрямами. Аналізу теоретичних засад професійної етики, співвідношенню загальнолюдського й професійного компонентів у моралі присвячено праці М. Авхименко, С. Лаптенок, О. Пономаренко, О. Федоренко та ін.

Як відзначається в сучасних дослідженнях, "професійна мораль не існує сама по собі, поза загальною моральністю..., не претендує на роль універсального регулятора поведінки фахівця. Сфера її впливу обмежена трудовими відносинами, а вимоги локальні" [1, с. 5].

С. Лаптенок зазначає, що професійна мораль не просто доповнює суспільну мораль, а є "більш конкретна форма її вияву в професії, виступаючи прикладною формою суспільної моралі" [3, с. 8]. Загальна й професійна мораль перебувають у тих самих відносинах, як загальне та одиничне. У професійній моралі немає жодної норми, принципу чи вимоги, які б не мали аналога в загальнолюдській моралі.

Конкретизуючи особливості професійної моралі, не можна не погодитися з думкою О. Федоренка, який підкреслив суспільне значення моралі для виконання професійного обов'язку – категорії професійної моралі; його зміст накладає відбиток на всю систему моральних норм і принципів професійно-етичного комплексу. Підкреслено також, що наведені аспекти моральних вимог мають визначальне значення для конкретних професій. Особливу роль при цьому відіграють "конкретне виконання моральних вимог і дотримання відповідних правил, звичаїв, схильностей, звичок, закріплених у свідомості представників тієї чи іншої професії" [7, с. 21].

О. Пономаренко відзначає, що специфіка професійної моралі характеризується певним обсягом особистісних якостей, необхідних для здійснення того чи іншого виду праці на конкретному етапі його розвитку, і ступенем можливого адміністративного регламентування цього виду праці.

Ми спиралися на дослідження, присвячені вивченню особливостей професійної етики в конкретних видах професійної діяльності: правоохоронній (О. Афанасьєва, О. Бандурка, Г. Дубов, А. Опальов та ін.); педагогічній (С. Лаптенок, І. Чернокозов); психологічній (Д. Комісаренко, Е. Носенко) тощо. Дослідники одноголосні в тому, що кожна професія висуває підвищені моральні вимоги щодо її представників. Це викликано як можливими безпосередніми впливами людини на об'єкт праці, так і самим характером, специфікою праці, що вимагає професійного використання певних моральних норм і якостей. Професія не лише формує специфічний характер відносин у процесі трудової діяльності, а й накладає відбиток на моральні якості та психологію людей.

Щодо моральних принципів та норм, то ці поняття історично виникли з уявлень людей про справедливість, гуманність, добро. Поведінка людей, що відповідала цим уявленням, вважалася моральною, протилежна – аморальною. Тобто морально те, що, на думку людей, відповідає інтересам суспільства й індивідів, приносить користь. Найбільш узагальненою формою оцінювання й розмежування морального та аморального у вчинках окремої людини, діяльності соціальних груп є основні категорії етики, якими з найдавніших часів вважають добро (відображає найзагальніші інтереси, прагнення, побажання й надії на майбутнє) і зло (все те, що протистоїть суспільному й особистому благу, спрямоване проти добра; узагальнює уявлення про аморальні вчинки й людські якості, що заслуговують морального осуду).

Якщо проаналізувати численні визначення етичних норм, вироблених моральним досвідом людей різних професій, то (незалежно від географічних, національних й інших особливостей) не важко помітити в професійних кодексах фахівців різних сфер діяльності багато спільного. Йдеться про такі норми, як гуманізм, вірність службовому обов'язку, громадським ідеалам, служіння людям, авторитет майстерності, норми відносин між фахівцями, дбайливе ставлення фахівця до власної честі й гідності тощо. Все це – природний вираз принципів загальнолюдської моралі, взаємопроникнення й об'єктивної інтеграції рис загальнолюдської моральної культури.

Принципи – найбільш загальні вимоги, що розкривають зміст тієї чи іншої моральної системи; моральні розпорядження, що регулюють відносини людей у процесі виконання ними свого професійного призначення. Принципи моралі порівняно стійкі й конкретизуються в моральних нормах. Їх стабільність і життєздатність визначаються встановленими умовами соціального й професійного середовища конкретної історичної епохи. Моральні принципи усвідомлюються моральною свідомістю як безумовні вимоги, дотримання яких є обов'язкове в будь-яких життєвих ситуаціях. Цим

вони істотно відрізняються від моральних норм, відступ від яких у деяких життєвих ситуаціях не тільки припустимий, але іноді й необхідний.

Норми й принципи показують, як треба діяти, а моральні якості визначають окремі сторони поведінки й риси характеру особистості, але як належне вони теж обґрунтовуються професійною етикою. Таким чином, моральна норма чи принцип, виникнувши й існуючи поза особистістю як вимога суспільства, професії, у процесі свого практичного застосування може перетворитися на звички поведінки, у якість особистості. Цей процес від нормативної системи до відповідної поведінки, на думку дослідників (Н. Бенедиктова, В. Марищука та ін.), має ряд етапів. По-перше, будучи нормативною системою, професійна мораль існує як компонент суспільної свідомості, сукупність моральних вимог щодо фахівця з боку суспільства. По-друге, вона існує і в структурі індивідуальної свідомості, бо для того, щоб функціонувати як форма суспільної свідомості, професійна мораль повинна стати компонентом свідомості особистості фахівця. Індивідуальна свідомість перебуває в різних станах. Найбільш важливими в її структурі є моральні знання, моральні переконання й моральні потреби. Проте вони не можуть автоматично перейти в моральну поведінку, бо морально-професійні вимоги мають узагальнений, абстрактний характер, тоді як практика завжди конкретна. Тому необхідна ще одна перехідна форма існування професійної моралі, де б поєднувались моральні абстракції та індивідуальний конкретний факт. Такою формою є мотивація фахівцем конкретної форми поведінки в конкретній ситуації. Урешті-решт, професійна мораль існує як практична поведінка фахівця, реальне моральне ставлення. Цей етап, на нашу думку, можна доповнити існуванням професійної моралі у формі професійно-етичних якостей фахівців.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що вищерозглянуті наукові підходи до професійної етики, моральних принципів і норм стали вагомими для визначення особливостей лікарської етики – різновиду професійної етики, що включає сукупність морально-етичних правил і принципів надання медичної допомоги та розуміється як “вчення про роль моральних засад у діяльності медичних працівників, їх високогуманне ставлення до людини як необхідну умову успішного лікування хворого” [4, с. 28]. Вона розглядає питання моральності лікаря, включаючи сукупність норм його поведінки та моралі, відчуття професійного обов’язку і честі, сумління та гідності; стосується і певних норм поведінки лікаря в побуті, його культури, людяності, фізичної та моральної охайності; є зовнішнім проявом внутрішнього стану людини; вимагає бачити в пацієнті перш за все людину.

Список використаної літератури

1. Авхименко М.М. Некоторые факторы риска труда медика / М.М. Авхименко // Медицинская помощь. – 2003. – № 2. – С. 4–26.

2. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / Дж. Дьюї ; [пер. з англ. М. Олійник]. – Л : Літопис, 2001. – 32 с.

3. Лаптенок С.Г. Особенности профессиональной этики и ее роль в нравственном развитии личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С.Г. Лаптенок ; Минск. Гос. ун-т. – Мн, 1983. – 17 с.

4. Назар П.С. Основи медичної етики / П.С. Назар, Ю.П. Віленський. – К. : Здоров'я, 2002. – 341 с.

5. Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов : учеб. пособ. / [под ред. Г.В. Дубова, А.В. Опалева]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Щит-М, 1998. – 424 с.

6. Словарь по этике / [под ред. И.С. Кона]. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1983. – 446 с.

7. Федоренко Е.Г. Профессиональная этика / Е.Г. Федоренко. – К. : Вища школа, 1983. – 216 с.

Каралкина Е.В. К вопросу профессиональной этики, моральных принципов и норм

В статье раскрыты подходы ученых к профессиональной этике, моральным принципам и нормам, которые стали важными для определения особенностей врачебной этики.

Ключевые слова: профессиональная этика, моральные принципы и нормы, врачебная этика.

Karalkina E. To the question of professional ethics, moral principles and norms

Scientific approaches to professional ethics, moral principles and norms, which became important for defining peculiarities of medical ethics, have been revealed in the article.

Key words: professional ethics, moral principles and norms, medical ethics.

УДК 37.037(083.71)

О.О. КОВАЛЕНКО

ДЕФІНІЦІЯ “САМОСТІЙНІСТЬ” ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ТА ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Статтю присвячено виявленню підходів до розкриття суті поняття “самостійність” у довідковій, педагогічній та психологічній літературі, з’ясуванню змістового наповнення визначеної дефініції, характеристиці її різновидів.

Ключові слова: самостійність, якість, різновиди, особистість.

Потреба розбудови громадянського суспільства в Україні зумовила трансформаційні зміни не лише соціально-економічної сфери, але й системи цінностей. Сьогодні загальновідомо, що статус і авторитет особистості в суспільстві значною мірою визначається рівнем сформованості в неї такої інтегральної якості, як самостійність. З огляду на це, у Законі “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) акцентується увага на необхідності виховання особистості, здатної висловлювати власні судження, здійснювати вибір, приймати обдумані й виважені рішення, брати на себе відповідальність, формувати стратегію власної життєдіяльності тощо.

Вивчення стану наукової розробки проблеми засвідчує, що основна увага дослідників зосереджується переважно навколо висвітлення питань пізнавальної (розумової) самостійності учнівської та студентської молоді. У цьому контексті визначена проблема представлена досить широким спектром напрямів:

– педагогічні аспекти формування пізнавальної самостійності (Л. Арістова, М. Данилов, В. Лозова, Л. Онищук, Н. Половнікова, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.);

– психологічні аспекти самостійності як складової пізнавальної діяльності (І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Гриньова, С. Рубінштейн, Н. Тализіна та ін.);

– сутність самостійної роботи, її наукові, теоретичні, методичні засади (С. Гончаренко, І. Зимня, І. Зязюн, Б. Йосипов, Л. Кірсанова, В. Козаков, О. Пєхота, П. Підкасистий, М. Поташник та ін.).

Водночас названі дослідники демонструють однобічність підходів до визначення самого змісту поняття “самостійність”, що є особистісною інтегрованою категорією.

Мета статті – узагальнити існуючі підходи до визначення суті дефініції “самостійність” у психолого-педагогічній літературі та її змістового наповнення.

Результати наукового пошуку засвідчили, що у психолого-педагогічних дослідженнях поняття “самостійність” визначається як “здатність діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без зовнішньої допомоги” (Л. Виготський), “не так як усі” (Л. Божович), зберігаючи власну позицію, незважаючи на зміну умов (А. Латинцева), ініціативно (Ю. Янотовська).

Згідно з “Новим тлумачним словником української мови” [6] “самостійність” трактується як властивість і стан, уміння діяти без сторонньої допомоги, самостійна дія. Водночас, для з’ясування суті терміна “самостійний”, що є характеристикою людини, людської діяльності, вживаються такі синоніми: вільний, незалежний, рішучий, ініціативний, здатний діяти сам, не підлеглий комусь тощо.

Із зазначених тлумачень слова “самостійність” випливає її належність до вольової сфери особистості, яка характеризує останню, насамперед, з погляду наявності чи відсутності в її діях вольових зусиль. З огляду на це, психологічний словник [8] подає дефініцію “самостійність” як узагальнену властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці, почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. При цьому наголошується, що названа властивість перебуває у тісному взаємозв’язку з інтелектуальною, вольовою й почуттєвою сферами особистості. Останній є обов’язково двобічним: 1) розвиток мислительних і емоційно-вольових процесів виступає необхідною передумовою самостійних суджень і дій; 2) судження і дії, що виникають в ході самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не лише свідомо приймати вмотивовані дії, а й досягати успішного виконання прийнятих рішень усупереч можливим ускладненням.

В “Українському педагогічному словнику” за редакцією С. Гончаренка категорія “самостійність” визначається як одна з властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, – ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв’язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [3, с. 297].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає змогу констатувати, що складність і багатогранність дефініції “самостійність” зумовили різні підходи до визначення її суті серед провідних педагогів-науковців, психологів, учителів-практиків. В узагальненому вигляді їх можна подати так:

– вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати власну діяльність без постійного керівництва та практичної допомоги ззовні (К. Платонов);

– найважливіша умова розвитку особистості (Є. Голант);

– спроможність суб’єкта діяти без сторонньої допомоги (Л. Аристова);

– свідома умотивованість дій та їх обґрунтованість без сторонніх впливів і навіювань, прагнення й здатність чинити відповідно до своїх особистих переконань (С. Рубінштейн);

– незалежність, здатність і прагнення людини до здійснення дій або вчинків без допомоги інших, відповідно до умов, що об’єктивно змінюються (Л. Жарова);

– здатність того, хто навчається, спрямовувати власну діяльність – організаційно-технічну, пізнавальну, практичну (Р. Іванов);

– риса особистості, яка забезпечує вибір і реалізацію певного способу вирішення завдання (А. Леонтьєв);

– показник активності, спрямованості до самостійного пошуку (Г. Щукіна);

– якість розуму, необхідна умова мисленєвої діяльності (Н. Менчинська).

Приклади наведених визначень дають підстави для висновку, що, незважаючи на різноплановість підходів учених до характеристики дефініції "самостійність", більшість з них доходить спільної думки щодо такої її складової, як готовність особистості до діяльності й активного прояву цієї готовності. Отже, самостійність особистості, насамперед, виявляється в здатності особистості з власної ініціативи організовувати діяльність, ставити мету, а за потреби, вносити в поведінку зміни. Самостійна особистість не чекає підказок, указівок, вона активно обстоює власні погляди, здатна виступити організатором і повести за собою для реалізації поставленої мети.

Крім того, у більшості визначень сутність поняття "самостійність" розкривається через взаємозв'язок з іншими вольовими рисами особистості – рішучістю, наполегливістю, відповідальністю, організованістю, ініціативністю, упевненості в собі, самоконтролем, що дає підстави розглядати її як інтегровану якість особистості, формування якої є складним процесом.

Вищезазначене дало нам змогу розглядати самостійність як інтегровану якість особистості, що виявляється в здатності людини виконувати певні дії чи комплекс дій без сторонньої допомоги, керуючись лише власним досвідом. Як вольова риса особистості вона проявляється вже у дошкільнят, однак мотиви її прояву в різному віці мають суттєві відмінності.

У процесі наукового пошуку виявлено, що серед різновидів самостійності вивчалася здебільшого специфіка розумової (пізнавальної) самостійності як якості особистості, що виявляється саме в процесі навчання. Тривалий час ця якість зводилася переважно до розвитку самостійного мислення. Однак спеціальні дослідження (М. Данилов, І. Лернер, В. Лозова, Н. Половнікова, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.) довели неповноту й однобічність такого розуміння, оскільки пошук особистістю нових знань, способів дій не можна звести лише до самостійних зусиль мислення. Пізнавальна самостійність відображається в потребах, прагненнях до пізнання і в реалізації цих потреб, незважаючи на труднощі, що виникають і долаються вольовими зусиллями. З огляду на це, в сучасній психолого-педагогічній літературі [4; 5; 7; 10] пізнавальна самостійність розглядається як інтегрована якість, що характеризується готовністю особистості власними зусиллями визначати проблему й мету своєї діяльності, знаходити способи вирішення окремих завдань, опановувати нові знання за допомогою раціональних способів розумової діяльності, творчо використовувати

раніше набуті знання в нестандартних ситуаціях, проявляти активність та ініціативність у пізнавальній діяльності.

Серед шляхів її формування пропонуються такі:

– організація самостійних робіт, підбір і розв'язання навчальних завдань (Е. Голант, Б. Єсіпов, В. Майборода, М. Скаткін та ін.);

– використання узагальнених завдань, що становлять орієнтовну основу діяльності (П. Гальперін, Н. Тализіна);

– навчання елементам методологічних знань (І. Лернер, П. Підкасистий);

– розвиток самоконтролю навчальної діяльності (Л. Рувинський);

– уведення завдань пошукового й творчого характеру (В. Лозова, Г. Щукіна).

Водночас у науковому просторі триває вивчення й інших видів самостійності. Зокрема, К. Пашивкіна пропонує розглядати самостійність як особистісну якість у трьох вимірах, тобто змістовну, організаційну й професійну. Змістовна самостійність виявляється у здатності особистості приймати на певному рівні виважені рішення без будь-якої допомоги. Організаційна самостійність передбачає уміння організовувати власну самостійну роботу з реалізації поставленого завдання. Професійна ж самостійність убачається в здатності орієнтуватися у вимогах спеціальності, вмінні самостійно планувати, виконувати та контролювати професійні дії, займатися самоосвітою. За таких умов вона стає звичною формою поведінки й набуває рис стійкої професійної якості.

Висновки. Отже, огляд довідкової та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави для висновку, що "самостійність" – це інтегрована якість особистості, що виявляється в здатності людини використовувати певні дії чи комплекс дій без сторонньої допомоги, керуючись лише власним досвідом. Її формування є складним процесом, оскільки вимагає розвиненості інших морально-вольових якостей, таких як рішучість, наполегливість, критичність, ініціативність, відповідальність тощо. Серед різновидів самостійності вирізняють: пізнавальну, організаційну, змістовну, професійну.

Перспективним видається дослідження умов, способів виховання самостійності як морально-вольової якості у різних видах діяльності.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т. 2. – С. 123–128.

2. Голант Е.А. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников / Е.А. Голант // Ученые записки ЛГПИ. – 1944. – 115 с.

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

4. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов // Сов. педагогика. – 1961. – № 8.

5. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности школьника / М.И. Махмутов. – Казань, 1963. – 105 с.

6. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. – К. : Аконіт, 2008. – Т. 3. – С. 238.

7. Половникова Н.А. Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников : учеб. записки / Н.А. Половникова. – Казань : Татар. книж. изд-во, 1968. – 203 с.

8. Психологический словарь / [под ред. В.П. Заиченко, Б.Г. Мещерякова]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.

9. Шандриков В.Д. Философия образования и образовательные политики=Philosophy of education and educational policies / В.Д. Шандриков. – М. : Логос, 1993. – 181 с.

10. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 168 с.

Коваленко А.А. Дефиниция “самостоятельность” как психологическая и педагогическая категория

Статья посвящена выявлению подходов к раскрытию сущности понятия “самостоятельность” в справочной, педагогической и психологической литературе, определению содержательного наполнения этой дефиниции, характеристике ее разновидностей.

Ключевые слова: самостоятельность, качество, разновидности, личность.

Kovalenko A. The definition of “independence” as a psychological and educational category

The article is devoted to the identification of approaches to disclosure the concept of “independence” in the reference, pedagogical and psychological literature, to defining the concept of this definition, characterization of it’s varieties.

Key words: independence, quality, variety, personality.

УДК 371.2.008.6

К.С. КОВАЛЬ

ПОНЯТТЯ “ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА” ТА ЇЇ ФУНКЦІЇ

У статті висвітлено різні підходи до визначення поняття “педагогічна діагностика”; охарактеризовано її завдання та функції.

Ключові слова: середня загальноосвітня школа, педагогічна діагностика, завдання, функції.

Суспільство завжди намагалося визначити результат своєї діяльності й розробляло різні способи виявлення якості освітнього процесу, важливого компонента роботи загального середнього навчального закладу. Одним із цих засобів є педагогічна діагностика. Сьогодні не завжди їй приділяється належна увага, хоча вона є ефективним важелем в оцінюванні педагогічного процесу.

Аналіз наукової літератури свідчить, що визначення поняття “педагогічна діагностика”і питання методу оцінювання якості навчально-виховного процесу у спадщині науковців знайшли відображення в працях К. Ушинського як одного із перших, хто ще у XIX ст. звернув увагу на педагогічну діагностику; К. Інгенкампа (50–60 рр. XX ст.) – основоположника поняття, який виділив його, охарактеризував завдання, функції та методи педагогічної діагностики; А. Кочетова (1987 р.), який одним із перших вітчизняних учених звернув увагу на поняття “педагогічна діагностика” й адаптував його до вимог школи; В. Максимова (2002 р.), який розширив та доповнив функції педагогічної діагностики; також К. Клауера, О. Локшиної, Т. Лукіної, Л. Мауермана та ін.

Мета статті – розкрити підходи вчених допитання визначення поняття “педагогічна діагностика” та до виявлення цілей педагогічної діагностики, її функцій.

Підвищення якості навчально-виховного процесу в школі є однією із найважливіших проблем педагогічної науки, тому його оцінювання – важливий компонент роботи вчителя і педагогічного колективу, яка повинна будуватися на основі педагогічної діагностики.

Педагогічна діагностика існує стільки ж років, скільки й педагогічна наука. Майже кожен педагог, який будував свою діяльність планомірно та цілеспрямовано, намагався виявити й результати своїх зусиль.

У вітчизняній педагогічній думці до питань діагностики звернувся видатний педагог К. Ушинський, який зазначав, що педагогічна діагностика поки що не стала органічною частиною професійної діяльності вчителя і сприймається педагогами не на тому рівні серйозного відношення, на якому знаходиться психодіагностика у психологів, медична діагностика у медиків і технічна діагностика в інженерів [7, с. 15]. Лише у 70–80-х рр. XX ст. радянські вчені виявили інтерес до поняття “педагогічна діагностика” і почали вивчати надбання зарубіжних науковців.

Уперше термін “педагогічна діагностика” з’явився всередині XX ст. і був запропонований та офіційно введений у педагогічну літературу німецьким ученим К. Інгенкампом за анологією з медичною діагностикою в

рамках одного наукового проекту. Він визначив завдання педагогічної діагностики і говорив, що вона повинна, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне виявлення результатів навчання" [1, с. 3]. К. Інгенкамп також охарактеризував значення діагностики і, цитуючи свого колегу Л. Мауермана, писав: "Педагогічна діагностика встановлює зв'язки між успішністю та здібностями до навчання, оцінює правильність вибору навчальних цілей або навчально-організаційних мір на основі визначення умов, у яких протікає навчальний процес" [1, с. 7]. Окремі науковці, зокрема психолог і громадський діяч К. Клауер, на початковому етапі стверджували, що "педагогічна діагностика вийшла із психологічної діагностики". К. Клауер зазначав: «Класифікація педагогіко-діагностичних задач не може бути зроблена раз і назавжди. Із цієї причини вона не повинна входити в поняття "педагогічна діагностика" отже, залишається тільки один відносно формальний підхід до визначення педагогічної діагностики: педагогічна діагностика є сукупністю пізнавальних зусиль, які слугують вирішенню актуальних педагогічних завдань» [8]. Таке бачення цього поняття зумовлене неприйняттям нового терміна та запереченням доцільності в його введені та використанні. Але пізніше подальша розробка діагностичних методів довела, що думка опонента була помилковою.

К. Інгенкамп відзначав, що діагностика, яка слугує поліпшенню навчального процесу, повинна орієнтуватись на такі цілі:

– виявлення недоліків у процесі навчання;

– внутрішня та зовнішня корекція внаслідок неправильного оцінювання результатів навчання;

– планування наступних етапів навчального процесу;

– поліпшення умов навчання;

– мотивація за допомогою заохочення [1, с. 12].

У 1987 р. опубліковано посібник з педагогічної діагностики А. Кочетова, який першим із радянських учених систематизував і узагальнив праці з визначеного питання. Він відзначав, що сутність педагогічної діагностики – це вивчення результативності навчально-виховного процесу в школі на основі змін у рівні вихованості учнів і розвитку педагогічної майстерності вчителя [6, с. 7]. Також автор зауважував, що важливими завданнями педагогічної діагностики є:

– виявлення якості навчально-виховної діяльності в школі;

– вироблення єдиних педагогічних вимог;

– визначення виховного потенціалу педагогічного колективу.

В. Максимов у своєму посібнику з педагогічної діяльності "Педагогічна діагностика в школі" відзначав, що педагогічна діагностика – це процес і кінцевий висновок вивчення результативності навчально-виховного процесу. Завдання, які ставив учений, були пов'язані з вивченням учнів, з метою підвищення якості освіти та виховної роботи; виявлення недоліків навчально-виховного процесу та ін. [4].

Усі вчені зазначають, що об'єктом вивчення в педагогічній діагностиці є школяр, який має загальні й індивідуальні параметри розвитку. Так,

В. Максимов особливу увагу звернув на виявлення змін у розвитку особистості школяра, розкриттю його “Я”, що являє собою важливе й актуальне питання сучасності.

У понятті “педагогічна діагностика” слід звернути увагу на сам термін “педагогічна”, який, на думку В. Максимова, характеризує такі особливості цієї діагностики:

1) орієнтована на те, щоб на основі аналізу результатів отримати нову інформацію про те, як поліпшити якість освіти (навчання, виховання) і розвиток особистості учня;

2) дає принципово нову змістовну інформацію про якість педагогічної роботи вчителя;

3) здійснюється за допомогою методів, які органічно вписуються в логіку педагогічної діяльності вчителя;

4) за допомогою педагогічної діагностики посилюються контрольно-оцінні функції діяльності вчителя;

5) засоби і методи навчання та виховання можуть бути трансформовані в засоби і методи педагогічної діагностики [4, с. 43].

Таким чином, педагогічна діагностика в школі розглядається в основному як практика виявлення якості навчально-виховної діяльності, причин її успіхів і недоліків.

У сучасних умовах поступового переходу до варіативності в навчанні та вихованні, демократизації виховних взаємодій суб’єктів педагогічного процесу, підвищенню ролі управлінських рішень на рівні школи та вчителя, які повинні бути спрямовані на зіставлення інформації про сильні та слабкі аспекти явищ і процесів, що виникають у школі. Таку інформацію може дати педагогічна діагностика, яка в школі виконує низку функцій (згідно з класифікацією К. Інгенкампа, А. Кочетова, В. Максимова), а саме:

1. Функція зворотного зв’язку. Суть її в тому, що діагностичні дані про рівень вихованості та освіти учнів на певному етапі їх розвитку слугують головною інформацією для аналізу попереднього педагогічного досвіду й конструювання подальшого педагогічного процесу.

2. Функція контролю (оцінна), що має декілька аспектів:

– ціннісно-орієнтований, який збагачує уявлення і поняття про людей і себе, дає можливість зіставити свої трудові, особистісні, естетичні та інші якості з вимогами суспільства;

– стимулювальний, значення якого в тому, що учень починає розвивати свої позитивні сторони та долати недоліки;

– вимірювальний, суть якого в тому, що спонукає учня до самовдосконалення й самоосвіти.

Вимірювальний характер педагогічного оцінювання впливає на учня тим, що воно спонукає його до самовдосконалення за допомогою оцінки колективу і вчителя. Таким чином, учень пізнає себе через інформацію, яку отримує від інших.

3. Управлінська. Ця функція пов’язана з основними етапами управління розвитку учнівського колективу й особистості школяра. Відповідно виділено три типи діагностики:

– початкова – пов’язана з плануванням та управлінням класним колективом;

– поточна – проводиться в процесі організації діяльності учнівських колективів, орієнтує педагога на зміни, котрі зустрічаються в учнів і в колективі;

– узагальнювальна – отримує основні дані для корекції педагогічного процесу.

4. Функція педагогічної корекції, яка допомагає виявити недоліки в навчальному процесі й своєчасно їх виправити. Інформація, яка отримана в результаті поточного контролю, допомагає вчителю швидко та точно, з мінімумом помилок відкорегувати свою роботу та вдосконалити стиль роботи з учнями [1; 4; 6].

У системі прогнозування результатів навчально-виховної діяльності проводиться узагальнена діагностика наприкінці кожного навчального року, котра дає основні дані для корекції педагогічного впливу на наступний рік.

Висновки. Розглянуто ґенезу терміна "педагогічна діагностика". Узагальнено функції діагностики (оцінювання та контролю, здійснення зворотного зв'язку в навчанні, управлінська і педагогічна корекція), що може збалансувати результативність навчально-виховного процесу в школі. Проведений аналіз відзначає доцільність та раціональність широкого використання педагогічної діагностики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Подальшого дослідження вимагають питання визначення рівнів успішності школярів.

Список використаної літератури

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

2. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевого]. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.

3. Критерии оценки деятельности школы и учителя / [под ред. Ю.А. Васильева]. – М. : АПН РСФСР, 1976. – 78 с.

4. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.Г. Максимов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

5. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.

6. Педагогическая диагностика в школе / [под ред. А.И. Кочетова]. – Мн. : Нар. асвета, 1987. – 223 с.

7. Ушинський К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинський. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 460 с.

8. Klauer K.J. (Hg.). Handbuch der Pädagogschen Diagnostik / K.J. Klauer. – Düsseldorf : Schwann, 1978.

Коваль Е.С. Понятие "педагогическая диагностика" и ее функции

В статье освещены различные подходы к определению понятия "педагогическая диагностика"; охарактеризованы её задачи и функции.

Ключевы еслова: средняя общеобразовательная школа, педагогическая диагностика, задачи, функции.

Koval E. The concept of "educational diagnosis" and its function

On the basis of analysis of scientific literature on the topic covered a variety of approaches to the definition of "educational diagnosis", it described the tasks and functions.

Key words: secondary school, pedagogical diagnostics, tasks, functions.

УДК 378.371

О.Б. КРАВЧЕНКО

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто принципи формування правової культури майбутніх фахівців, а саме: гуманізації та гуманітаризації освіти; єдності культурного та освітнього простору; індивідуалізації освітнього простору; індивідуального творчого підходу; розвивальної освіти; орієнтації на самоосвіту й саморозвиток; навчання в контексті майбутньої професійної діяльності; демократизації освіти; діалогічного підходу.

Ключові слова: принцип, правова культура, майбутні фахівці.

Формування правової культури фахівця в системі вищої професійної освіти відбувається під впливом низки чинників: професійно орієнтованої навчальної діяльності, соціально спрямованої взаємодії у навчальному колективі й активного самовдосконалення особистості в процесі навчання у ВНЗ.

Мета статті – розглянути принципи формування правової культури майбутніх фахівців.

Формування правової культури необхідно здійснювати на основі цілісної організації компонентів освітнього процесу вищого навчального закладу (навчання й самоосвіти, виховання й самовиховання тощо), що охоплюють форми навчальної й позанавчальної діяльності. Це утворює єдиний вектор формування правової культури фахівця в умовах професійного навчання кожної конкретної особистості, який дає їй змогу одночасно бути учасником соціально активного життя, професійно спрямованої творчої діяльності й суб'єктом власного саморозвитку.

Принципи, що покладені в основу створення освітнього середовища, спрямованого на формування правової культури фахівця, є взаємозалежними й доповнюють один одного.

Принцип гуманізації освіти передбачає те, що підґрунтя освітнього процесу становить пріоритет загальнолюдських цінностей; у центрі освітнього простору перебуває майбутній фахівець, його здоров'я, вільний розвиток, повага до його особистості, гідності; довіра до нього; прийняття його особистих цілей, домагань та інтересів.

Так, О. Бондаревська виділяє такі положення в гуманістичній парадигмі індивідуально орієнтованої освіти [1].

1. Суть і призначення освіти – становлення особистості, знаходження себе, свого образу, неповторної індивідуальності, духовності, творчого початку. Розвивати особистість – значить допомогти їй стати суб'єктом культури, навчити життєтворчості.

2. Гуманне ставлення педагога до того, хто навчається, його позиції в освітньому процесі.

3. Освіта має бути орієнтована на людиноутворювальні функції:

– гуманітарну – збереження й відновлення екології людини: її тілесного й духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моральності.

Для цього освіта має закладати в особистість механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування співробітництва;

– культуротворчу (культуроутворювальну) – забезпечення збереження, передачі, відтворення культури. Освіта має закладати в людину механізм культурної ідентифікації, тобто встановлення духовного взаємозв'язку між собою й своїм народом, переживання почуття належності до національної культури та інтеріоризації, а саме: прийняття цінностей культури, їх урахування у своїй життєдіяльності;

– соціалізації – засвоєння й відтворення індивідом соціального досвіду, що підтверджує нормальне входження людини в життя суспільства. Продуктами соціалізації виступають особистісні сенси, що визначають ставлення індивіда до світу, соціальна позиція, самопізнання, ціннісно-смислове ядро світогляду й інші компоненти індивідуальної свідомості. Для успішної соціалізації освіта має закласти в людині механізми адаптації, життєтворчості, рефлексії, виживання, збереження своєї індивідуальності.

Зміст освіти має бути спрямований на задоволення екзистенційних потреб людини й включати принаймні обов'язкові компоненти, що випливають: аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний.

Істотними вимогами до технологій особистісно орієнтованої освіти є: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку особистості, надання їй необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту та способів навчання й поведінки.

Ці положення мають властивість універсальності, при їх реалізації будь-яку модель освіти можна назвати гуманістично спрямованою.

Принцип гуманітаризації змісту професійної освіти – це виділення (із соціального знання, що розкриває об'єктивні аспекти функціонування й розвитку суспільства) гуманітарного знання, що відображає внутрішній світ людини та її діяльність у духовній сфері. Гуманітарні дисципліни (право, філософія, зокрема, етика, естетика, література, психологія тощо) беруть участь у пізнанні й перетворенні світу, сприяють формуванню самосвідомості особистості, утвердженню прав людини, свобод особистості, поваги її гідності й етнокультурних особливостей; оволодінню культурними цінностями й мораллю, що відповідають нормам суспільства, принципами дбайливого ставлення до природи; оптимізації змісту гуманітарної освіти, що вимагає включення в нього таких найважливіших і найскладніших питань:

– особистість і світобудова – усвідомлення особистістю себе як найскладнішого явища світового порядку, осмислення перспектив розвитку людини та людства;

– особистість і суспільство – взаємозв'язок соціального й біологічного в людині, унікальності й самоцінності кожної особистості;

– особистість у масштабі часу – вивчення минулого як один зі шляхів пробудження самосвідомості, виховання історичності мислення;

– особистість і культура суспільства – відображення (у певної особистості) духовної спадщини поколінь, досвіду видатних постатей великих талантів, світових і національних цінностей гуманізму;

– особистість і середовище проживання – вивчення тенденцій і суперечностей руху людини від біосфери до ноосфери;

– особистість в умовах індустріального й постіндустріального (інформаційного) суспільства тощо.

Принцип єдності культурного й освітнього простору передбачає розвиток особистості в гармонії із загальнолюдською культурою, що залежить від рівня освоєння базової гуманітарної культури. Цією закономірністю зумовлений культурологічний підхід до вибору змісту освіти, що передбачає підвищення статусу гуманітарних дисциплін, їх відновлення, звільнення від примітивної повчальності й схематизму, виявлення їх духовності й загальнолюдських цінностей. Урахування культурно-історичних традицій народу, їх єдності із загальнолюдською культурою є найважливішими умовами конструювання нових навчальних планів і програм.

Культура реалізує свою функцію розвитку особистості лише тоді, коли вона активізує, спонукає людину до діяльності. Чим різноманітніше й продуктивніше значуща для особистості діяльність, тим ефективніше відбувається оволодіння загальнолюдською й професійною культурою.

Принцип індивідуалізації освітнього простору, в основу якого покладено загальнодоступний характер освіти відповідно до індивідуально-вікових особливостей того, хто навчається, визначає диференціацію побудови навчально-виховного процесу й різнорівневу освітню підготовку фахівця.

Саморозвиток особистості залежить від ступеня творчої спрямованості освітнього процесу. Ця закономірність є підґрунтям принципу індивідуально-творчого підходу, що передбачає безпосередню мотивацію навчальної й інших видів діяльності, організацію саморуху до кінцевого результату. Це дає можливість тому, хто навчається, відчути радість від усвідомлення власного зростання й розвитку, від досягнення власних цілей. Основне призначення індивідуально-творчого підходу полягає у створенні умов для самореалізації особистості, у виявленні й розвитку її творчих можливостей.

Принцип розвивальної, діяльнісної освіти полягає в тому, що розвиток особистості фахівця відбувається в процесі спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності. У процесі цієї діяльності фахівець засвоює не лише знання, уміння, навички, а й набуває досвіду їх самостійного набуття й застосування як основного принципу життєдіяльності. Знання, уміння й навички стають засобом розвитку особистості кожного фахівця.

Процес загального, соціально-морального й професійного розвитку особистості набуває оптимального характеру, коли той, хто навчається, виступає суб'єктом навчання. Ця закономірність зумовлює єдність реалізації діяльного й особистісного підходів.

Особистісний підхід передбачає ставлення до кожної людини як до самостійної цінності, а не як до засобу досягнення певних цілей.

Орієнтація на самоосвіту й саморозвиток тих, хто навчається, передбачає:

– виховання самостійності (у стратегічно важливих видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання й планування);

– саморозвиток особистості, тобто активне вдосконалення власних особистісних особливостей тими, хто навчається, серед яких першорядне значення має потребнісно-мотиваційна сфера, здатність до творчої діяльності, рефлексивні здібності. Останні з урахуванням особливостей студентського віку можуть розглядатися як системоутворювальний фактор особистісного саморозвитку.

Навчання в контексті майбутньої професійної діяльності передбачає акцентування уваги на розвитку професійно важливих якостях особистості, що вимагає:

– урахування особистісних особливостей, починаючи з відбору абітурієнтів і закінчуючи випуском фахівців;

– наявності в освітньому стандарті не лише певних знань і вмінь випускників, а й професійно важливих якостей особистості;

– регулярної й оперативної діагностики й самодіагностики, що виконують роль зворотного зв'язку в процесі розвитку особистості;

– включення в освітній процес спеціально організованого тренінгу професійно важливих якостей особистості.

Принцип демократизації освіти передбачає формування іншої, відмінної від авторитарної, культури педагогічних відносин, підґрунтям яких є система співробітництва педагога й того, хто навчається, педагога й адміністрації освітньої установи.

Принцип діалогічного підходу передбачає перетворення позиції педагога й позиції того, хто навчається, в індивідуально-рівноправні, у позиції людей, що співпрацюють. Таке перетворення пов'язане зі зміною ролей і функцій учасників педагогічного процесу. Педагог не виховує, не вчить, а активізує, стимулює прагнення, формує мотиви того, хто навчається, до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для саморуху.

Реалізації цього принципу сприяє створення в установах професійної освіти сприятливого демократичного середовища для реалізації свободи й прав особистості з метою її розвитку. При цьому особливого значення набувають:

– рівноправність і взаємна зацікавленість у розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу – студентів, викладачів, управлінського й навчально-допоміжного персоналу;

– активізація й розширення взаємодії цих суб'єктів у різних сферах життєдіяльності (неформальне спілкування, спорт, мистецтво тощо);

– відкритість навчального закладу виробничим, науковим, суспільним зв'язкам з іншими суб'єктами в культурній, економічній, науковій й інших сферах.

Висновки. Отже, професійна підготовка й професійне становлення особистості є взаємозалежними. Так, нові можливості особистісного розвитку майбутнього фахівця відкриваються в міру його входження в усе більш складні та різноманітні структури життя й діяльності, що модулюються в процесі підготовки професіонала. І навпаки, підготовка до більш складної й різноманітної професійної діяльності вимагає розвитку творчих здібностей і самостійного мислення особистості, її професійно важливих якостей. Професійна підготовка майбутнього фахівця й професійне становлення його особистості – різні за своєю суттю освітні процеси, але не альтернативні, а взаємодоповнюючі й взаємозумовлені, і забезпечуються урахуванням розглянутих принципів побудови освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов на/Д, 1997. – 28 с.

2. Головченко В.В. Правовая культура и демократизация: методические рекомендации в помощь лектору / В.В. Головченко. – К. : Наукова Думка, 1990. – 20 с.

3. Сазанов О.В. К определению понятия правовой культуры / О.В. Сазанов // Рубикон: сборник молодых ученых РГУ. – 2005. – № 37. – С. 43.

4. Смоленский М.Б. Методологические аспекты изучения правовой культуры / М.Б. Смоленский // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. – 2003. – № 1. – С. 71–78.

5. Тугуз С.Б. Формирование правовой культуры студентов вуза в условиях компетентностной модели профессиональной подготовки специалистов: методическое пособие / С.Б. Тугуз. – Майкоп : Аякс, 2007. – 64 с.

Кравченко Е.Б. Принципы формирования правовой культуры будущих специалистов

В статье рассмотрены принципы формирования правовой культуры будущих специалистов, а именно: гуманизации и гуманитаризации образования; единства культурного и образовательного пространства; индивидуализации образовательного пространства; индивидуального творческого подхода; развивающего образования; ориентации на самообразование и саморазвитие; обучения в контексте будущей профессиональной деятельности; демократизации образования; диалогического подхода.

Ключевые слова: принцип, правовая культура, будущие специалисты.

Kravchenko O. Principles of formation of legal culture of the future specialists

In the article on the basis of the analysis of the scientific literature principles of formation of legal culture of the future specialists are considered: a humanization education; unities of cultural and educational space; an individualization of educational space; the individual creative approach; developing formation; orientations to self-education and self-development; training in a context of the future professional work; formation democratization; the dialogical approach.

Key words: a principle, legal culture, the future specialists.

УДК 378.126+373.3:37.033

А.М. КРАМАРЕНКО

ФОРМУВАННЯ СОЦІОПРИРОДНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито питання психологічного аспекту формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. Проаналізовано літературу з окресленої проблематики, визначено спільні та відмінні положення в наукових розробках.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти.

Проблема формування цінностей особистості завжди була в центрі уваги науковців. Через докорінні зміни в сучасному суспільстві людське світосприйняття зазнало трансформації. Цілеспрямований розвиток особистості під час глобальної екологічної кризи неможливо уявити без визначення соціоприродних цінностей. Тому виникла потреба неупереджено поглянути на процеси, що сприяють розвитку і вихованню екологічно зорієнтованої особистості в цілому та особистості майбутнього фахівця початкової освіти зокрема.

Так, філософ А. Толстоухов, посилаючись на А. Печчеї, наголошує на тому, що “глобальні проблеми, у тому числі й екологічні, знаходяться всередині людини, а не поза нею, тому й подолання екологічної кризи передбачає, передусім, сутнісну зміну самої людини” [14, с. 7]. Йдеться про зміни її психології в ціннісному ставленні до природи.

Питання, які мають безпосередній стосунок до проблеми цінностей і сенсу, посідають чільне місце у працях відомих вітчизняних психологів: Л. Виготського, Г. Костюка та ін. Ряд учених (В. Василенко, О. Дробницький, І. Нарський, В. Тугарінов та ін.) розглядали переважно специфіку цінностей з позицій економічного матеріалізму. Вагомий внесок у розвиток цієї психологічної теорії зробили праці грузинського психолога Д. Узнадзе, американського психолога М. Рокіча, російського соціолога В. Ядова.

Зазначимо, що феномен смислу представлений у численних галузях знань по-різному: у вітчизняній психології він подається в його живому виникненні й динаміці (Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв), у зарубіжній – як структурний елемент свідомості й діяльності (Дж. Келлі, Р. Мей, Ж. Нюттен, Л. Томас) чи як інтегративна основа особистості (Дж. Ройс, Ф. Фенікс і В. Франкл); у теорії культури – як “дух у полоні знаків” (М. Бердяєв); в аксіології – як цінність (П. Лапі, Г. Лотце, М. Шелер); у феноменології – як інтенція, “осередок” свідомості (Е. Гуссерль). Не залишилося поза увагою питання прояву смислу у вищій освіті, відповідно смисл визначається як завдання, мета, цілепокладання; у змісті освіти – як особлива форма культури, як “відкристалізовані смисли” (О. Леонтьєв); у здійсненні вищої освіти на практиці – як переживання його учасників – викладачів і студентів.

Вивчаючи процес підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, а саме: формування соціоприродних цінностей у зазначених фахівців, варто зазначити, що проблеми цінностей та ціннісної орієнтації особистості май-

бутнього вчителя початкової школи у своїх працях вивчали вітчизняні науковці (Н. Бібік, І. Бужина, В. Денисенко, С. Єрмакова, А. Кудусова, Д. Пащенко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.).

У психолого-педагогічних дослідженнях російських науковців (Ф. Гайнуллова, О. Дугін, Н. Єгорова, Н. Коваленок, Л. Колдомасова, О. Линенко, Г. Папуткова, О. Перфілова, Є. Самаріна, Р. Турчаєва, Л. Фатєєва, О. Фокін та ін.) питання цінностей, формування екоцілісної особистості майбутніх фахівців також не залишилися поза увагою.

Аналіз наукових здобутків у цьому напрямі сприятиме ґрунтовному дослідженню питання психологічного аспекту формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти, що і буде ***метою статті***.

Насамперед розглянемо визначення дефініції "цінність" за словниками. Зазначимо, що це поняття найчастіше використовується у філософії і соціології, проте його тлумачення представлено й у психологічних словниках.

Звертаючись до Великого тлумачного психологічного словника Артура Ребера, відзначимо, що поряд з поняттям цінності подається визначення системи цінностей та цінності навчання.

Так, поняття "цінності", за словником, тлумачиться як: 1) якість або властивість предмета, яка робить його корисним, потрібним або цінним; 2) абстрактний та загальний принцип щодо моделей поведінки в рамках відповідної культури або суспільства, який визначається членами суспільства у процесі соціалізації як дуже вагомий. Ці соціальні цінності формують центральні принципи, навколо яких можуть інтегруватися індивідуальні та соціальні цілі; 3) в економіці – вартість предмета, що визначається тим, скільки можна отримати за нього в обмін на інші товари або на деякі засоби розрахунків, найчастіше гроші [2, с. 459].

Конкретизуючи загальне визначення поняття "цінності", у словнику надається таке тлумачення дефініції "цінності навчання": аспект освіти, в якому основне значення надається специфічному навчанню моральних та етичних цінностей суспільства [2, с. 459]. Вказується, що цей термін асоціюється з тезою Л. Колберга щодо морального розвитку, яка базується на припущенні, що деякі моральні положення за свою суттю кращі, ніж інші, тому навчальний план повинен орієнтуватися на підвищення моральності того, хто навчається.

Цінності, за словником-довідником з психології, за редакцією М. Кордуелла, розкриваються як поняття, що позначають об'єкти, явища, їх властивості, а також абстрактні ідеї, що втілюють у собі суспільні ідеали та виступають як еталони належного [5, с. 367].

У психологічному тлумачному словнику, за редакцією В. Шапара, визначення поняття "цінності" є тотожним визначенню у вищевказаному словнику. Виокремлено три форми існування цінності: 1) виступає як суспільний ідеал, як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах громадського життя; 2) з'являється в об'єктивованій формі у вигляді витворів матеріальної та духовної культури

або людських вчинків; 3) цінності соціальні, переломлюючись крізь призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру особистості як особистісні цінності – одне з джерел мотивації її поведінки [19, с. 597].

У контексті зазначеної проблеми варто звернути увагу на стислий психологічний словник (авт. М. Дьяченко та М. Кандибович), у якому уточнено категоріальний апарат психологічної науки у світлі нових соціальних, етичних та наукових цінностей [3].

За цим словником, "цінність" – це значущість для людей тих або інших матеріальних, духовних чи природних об'єктів, явищ. Суб'єктивне відображення у свідомості цінностей навколишньої дійсності необхідне для формування ціннісних орієнтацій особистості. У словнику зазначено, що специфічність усвідомлення об'єктів, явищ дійсності як цінності передбачає й наявність психологічних механізмів їх освоєння. Так, як предмет психологічного дослідження в цьому випадку на перший план виступає такий вид психологічної діяльності, як оцінна діяльність індивіда, спрямована не тільки на сприйняття та освоєння об'єктивно змістової сторони предмета, явища, а й на оцінювання їх властивостей з погляду необхідності тощо. В результаті здійснюється усвідомлення особистістю цінності об'єкта, явища навколишнього середовища й таким чином формується відповідний вид ставлення до нього – ціннісне ставлення [3, с. 323–324].

Ціннісне ставлення, у свою чергу, передбачає ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації – внутрішньо прийняті особистістю матеріальні й духовні цінності, схильність до сприйняття умов життя й дійсності в їх суб'єктивній значущості [3, с. 323].

Зазначимо, що проблема цінностей та ціннісних орієнтацій особистості була в центрі уваги різних психологічних шкіл і напрямів.

Так, австрійський психолог і психіатр, засновник психоаналітичної школи Зигмунд Фройд, безпосередньо не виділяючи проблему цінностей, розкривав її крізь призму функцій Супер-Его – одного з трьох структурних компонентів особистості. Він визначає Супер-Его, що складається з двох підсистем – совісті та его-ідеалу, як систему цінностей, суспільних норм і стандартів поведінки особистісті. За З. Фройдом, якщо людина діє відповідно до власного его-ідеалу, вона має почуття поваги, а Супер-Его людини спрямовує її до абсолютної досконалості в думках, словах і вчинках, обмежуючи негативні імпульси, що засуджуються суспільством [17].

На відміну від попереднього вченого, представник неофрейдизму Еріх Фромм обстоював думку стосовно того, що цінності та ціннісні орієнтири необхідно розглядати тільки в контексті соціокультурного впливу. Його не задовольняв біологізм та соціальний песимізм З. Фройда, тому він сконцентрував увагу на перетворенні психоаналізу в соціальну філософію.

Стан спустошеності особистості, за Е. Фроммом, є наслідком розриву між цінностями сучасного бюрократизованого індустріального суспільства і тими цінностями, до яких вона має прихильність (любов, співчуття, надія). Він акцентує увагу на тому, що людина не може обирати найбільш важливі для неї частини (окремі цінності) з однієї структури і комбінувати їх із значущими ча-

стинами іншої структури. Численні невдачі в більшості представників людства Е. Фромм пояснює тим, що значна кількість людей коливається між різними системами цінностей і тому не розвивається повністю в різних напрямах, при цьому не має ні особливих чеснот, ні особливих вад [18, с. 387].

Представники біхевіоризму (Вотсон Джон, Торндайк Едворд, Едворд Толмен та ін.) не виявили інтересу до проблеми цінностей, вважаючи їх не більше, ніж результатом асоціативного навчання.

Розглянемо позиції щодо окресленої проблеми представників інших течій. Так, Абрахам-Гарольд Маслоу, американський психолог, провідний представник гуманістичної психології, акцентує увагу на вивченні цінностей психічно здорових людей, які досягли самоактуалізації. Ми можемо вивчити, зазначає автор, які цінності спонукають людину рухатися вперед, якщо будемо розрізняти здорових представників людства і решту популяції; ми не можемо усереднювати невротичні прагнення та здорові потреби, бажаючи отримати корисний результат [7, с. 137]. А.-Г. Маслоу виділяє дві групи цінностей: 1) Б-цінності (буттєві цінності) – вищі цінності, які притаманні людям здатним до самоактуалізації (істина, добро, краса, цілісність, подолання дихотомії, життєвість, унікальність, досконалість, необхідність, повнота, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість без зусиль, гра, самодостатність); 2) Д-цінності (дефіцитарні цінності) – нижчі цінності, які орієнтовані на задоволення якоїсь потреби, яка фрустрована або незадоволена.

Отже, цінності, за А.-Г. Маслоу, виступають частиною сфери потреб, проте вони розглядаються без урахування визначної ролі соціальних та історичних факторів розвитку особистості.

Проблема цінностей не залишилася поза увагою й австрійського психіатра та психолога Віктора Еміля Франкла. Автор концепції логотерапії вважав, що основною рушійною силою для людини є пошук сенсу життя та його реалізація. В. Франкл визначив три класи цінностей, що роблять життя людини наповненим сенсом: цінності творчості (в першу чергу, праця); цінності переживання (зокрема, любов) та цінності ставлення (позиція, свідомо вироблена у критичних життєвих обставинах, що неможливо змінити). На думку вченого, людина розкриває себе в служінні важливій справі або любові до іншої людини, чим більше вона віддає себе служінню важливій справі, чим більше вона віддає себе служінню своєму партнерові, тим більшою мірою вона є людиною і тим більшою мірою вона стає собою. Людина, наголошує В. Франкл, може реалізувати себе лише настільки, наскільки вона забуває про себе, не звертає на себе увагу [16, с. 300].

У своїх працях автор підкреслює ідею про те, що кожна людина має своє покликання і місію в житті, тому вона повинна усвідомити й реалізувати своє призначення. В. Франкл відстоює позицію стосовно того, що наскільки людина присвячує себе реалізації свого життєвого сенсу, настільки відбувається й процес актуалізації.

Едуард Шпрангер, німецький психолог, філософ та педагог, вважав, що основою особистості є ціннісна орієнтація, за допомогою якої вона пі-

знає світ. Учений, розкриваючи ціннісні орієнтації особистості як продукт загальної ціннісної орієнтації людства, виділяє шість основних типів цінностей: теоретичні (пошук істини), економічні (цінується корисне і практичне), естетичні (форма і гармонія), соціальні (любов до людей), політичні (особиста влада, вплив, популярність, які не обмежені сферою політики), релігійні (пошук сенсу життя, прагнення до Бога). За вченням Е. Шпрангера, в кожній людині може бути орієнтація на всі типи цінностей, але в різних співвідношеннях, проте одна з них буде домінуючою [20].

Велику увагу вивченню проблеми цінностей приділив американський психолог, професор соціальної психології Мілтон Рокіч.

М. Рокіч розумів цінність як стійку віру в те, що певний спосіб поведінки, або кінцеві цілі існування особистісно чи соціально важливіші за інші. Систему цінностей він визначає як "стійку організацію вірувань щодо кращих способів поведінки, або існування впродовж континууму відносної важливості" [22, с. 345].

При цьому М. Рокіч зауважив, що "стійкі" цінності – це такі, які є близькими й зрозумілими особистості, тому що коли вони є абсолютно стійкими, то індивідуальні й соціальні зміни неможливі. Якщо ж цінності абсолютно нестійкі, то неперервність змін особистості людини й суспільства стає також неможливою [22, с. 345].

Отже, вчений пояснює, що цінності – це не якась власність окремих людей. Вони спрацьовують на широкому соціальному й культурному рівні, виступаючи когнітивними репрезентаціями не тільки індивідуальних потреб, а й установлених соціальних вимог.

Класифікуючи цінності, М. Рокіч поділив їх на два головні види: інструментальні (за способами поведінки) і термінальні (за кінцевими цілями). В інструментальних цінностях було виділено дві групи (моральні цінності і цінності компетентності), а в термінальних – цінності особистісні та соціальні. Класифікацію, запропоновану вченим, наведено в таблиці.

Таблиця

Класифікація цінностей за М. Рокічем

Інструментальні цінності (цінності способів поведінки)	Моральні цінності Цінності компетентності	Цінності, які при трансгресії (порушенні) призводять до почуття провини, такі, наприклад, як "чесність" або "любов". Цінності, які стосуються компетентності, такі, наприклад, як "розум", "логічність", "образність"
Термінальні цінності (цінності кінцевих цілей, прагнень)	Цінності особистісних кінцевих цілей Цінності соціальних кінцевих цілей	Цінності, що стосуються власних цілей, таких як "спасіння", або "душевний спокій". Цінності, що стосуються цілей співтовариства особи, країни, людства взагалі, такі як "братерство" або "мир в усьому світі"

М. Рокіч обрав шлях вивчення конкуруючих цінностей через аналіз індивідуальних цінностей, представляючи їх як "організацію принципів і правил допомоги кожному вибрати між альтернативами у вирішенні конфліктів і прийнятті рішень" [22, с. 352].

Проблема цінностей посідає провідне місце в різних дослідженнях особистості не тільки в зарубіжній психології, а й у вітчизняній, яка базується на культурно-історичній теорії та теорії діяльності.

Так, С. Рубінштейн до цінностей зараховував, перш за все, ідеал-ідею, зміст якої висловлює щось значуще для людини. На думку вченого, цінності – "похідні від співвідношення світу і людини; вони, висловлюючи те, що є у світі, враховують і те, що створює людина в процесі історії" [11, с. 365]. У його розумінні цінності спрямовують діяльність людини, як її домінуючі мотиви [11, с. 365].

Д. Леонтьєв сформулював уявлення про три форми існування цінностей, що переходять одна в іншу: 1) суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю та наявні в ній як узагальнені уявлення про те, що є досконалим у різних сферах суспільного життя; 2) предмети втілення цих ідеалів у діяннях конкретних людей; 3) мотиваційні структури особистості ("моделі належного"), що спонукають її до предметного втілення суспільних ціннісних ідеалів у своїй діяльності. У свою чергу, суспільні ідеали, які засвоюються особистістю як "моделі належного" починають спонукати її до активності, в процесі якої відбувається їх предметне втілення; предметно втілені цінності стають основою для формулювання ідеалів суспільства.

Отже, Д. Леонтьєв розуміє особистісні цінності як джерело індивідуальної мотивації [6].

Вивчаючи соціологічний та психологічний аспекти цілеспрямованої поведінки, Н. Наумова визначає цінності як будь-який матеріальний чи ідеальний, дійсний або уявний предмет, відносно якого люди займають позицію особистісної оцінки, надають йому важливу роль у своєму житті, і прагнення до володіння ним сприймають як потребу [8, с. 132]. Дослідниця виділяє два види цінностей: кінцеві ("цільові") та інструментальні. Перша група цінностей – це об'єкти, які важливі самі по собі, а не тому, що вони можуть задовольнити будь-яку потребу. Цінності другого типу можуть виступати як засоби для реалізації цінностей першого типу, як конкретизація останніх і тому можуть утворювати ієрархії.

Б. Зейгарник та Б. Братусь розуміють під цінностями особистості свідомий і прийнятий людиною загальний сенс її життя, вони виступають основними одиницями і визначають головне та відносно постійне ставлення людини до світу, інших людей і до самої себе [4, с. 119].

У свою чергу, Б. Братусь виділяє чотири рівні особистісних цінностей: 1) егоцентричний; 2) групоцентричний; 3) про соціальний, або гуманістичний; 4) духовний, або есхатологічний. Егоцентричний рівень характеризується переважним прагненням до власної зручності, престижу тощо. Ставлення до себе тут як самоцінність, а до інших – суто споживче. Людина, для якої типовими є групоцентричні прагнення, ідентифікує себе з пев-

ною групою та її ставлення до інших людей переважно залежить від того, чи входять ці інші до його групи. Для людини з гуманістично-ціннісною спрямованістю кожна особистість є самоцінною і має рівність у правах та обов'язках. Просоціальний (гуманістичний) рівень видається багатьом найвищим для розвитку особистості, проте над ним є ще один – духовний, або есхатологічний. На цьому рівні людина починає усвідомлювати і дивитися на себе та іншого як на істоти, життя яких не закінчується разом із кінцем земного життя. Це рівень, вказує автор, на якому і в рамках якого встановлюються відносини людини з Богом [9].

На відміну від попередніх дослідників, учений акцентує увагу на духовному рівні особистісних цінностей.

Доцільно зазначити, що із розвитком понять "цінності" та "ціннісні орієнтації" та входженням їх як об'єкта дослідження в систему філософських, соціологічних, а далі й психологічних наук, поступово зростає інтерес з боку науковців до їх структурно-функціональних характеристик. Найважливішим, на нашу думку, виступає питання детермінації цінностей. Так, аналізуючи динаміку цінностей та ціннісних орієнтацій особистості, представники найвідоміших психологічних шкіл Заходу виходили з позицій, що констатують взаємозв'язок і взаємозалежність особистісного та суспільного чинників у формуванні ціннісно-орієнтаційної сфери людини. Тому конкретний дидактико-навчальний вплив покликаний підкріплювати істині уподобання та домагання особистості для оптимальної реалізації людського потенціалу кожного в суспільно значущих формах діяльності.

На противагу попередній позиції, у радянській психологічній думці панувала пансоціальність, тобто тенденція зведення процесу становлення особистості до її "формування" за соціальними матрицями. Цінності розкривалися як соціальні утворення, а вплив соціальних цінностей і норм на діяльність індивіда визначався як безпосередній. Відповідно, соціальна регуляція поведінки розглядалася як зовнішня відносно індивіда, а внутрішньоособистісні структури і механізми – як соціальні регулятори, що "перенесені всередину" індивіда.

А. Павліченко, аналізуючи проблему ціннісних орієнтацій у системі становлення особистості, зауважує, що в асоціальній парадигмі соціальне постає як зовнішнє (далеке Я) – об'єкт боротьби, а в пансоціальній – як внутрішнє (невіддільне Я), тобто об'єкт ототожнення. В обох парадигмах наявне розмежування (відчуження) індивідуального і соціального, внутрішнього і зовнішнього, а також слабкий зв'язок психології і наук про суспільство. Міждисциплінарність, без якої неможливе серйозне дослідження проблеми цінностей, виявляється в таких підходах нереалізованою. Оптимальною є парадигма розгляду цінностей, для якої придатним є поняття "культурно-історична психологія". Ця парадигма передбачає, що людина не тільки споконвічно знаходиться у соціокультурному оточенні, а й будує себе з нього як з будівельного матеріалу. Автор наголошує на тому, що культура і суспільство – це не просто зовнішні умови, а ще й матеріал індиві-

дуального розвитку, що полягає в їхньому присвоєнні, перетворенні у власне надбання, в елементи внутрішньої організації особистості [10].

Іншим та не менш важливим питанням теоретико-методологічного аналізу концепту ціннісних орієнтацій виступає його структурно-функціональне наповнення та взаємозв'язок з іншими поняттями, такими як: "установки", "мотиви", "переконання", "прагнення" тощо. Більшість авторів виділяє дві найважливіші характеристики цінностей: значущість і характер.

Крім того, можна виділити особливості дослідження цінностей у предметному форматі різних наук.

Так, для філософського дослідження притаманні глобальність, а також розкриття цінностей у різних контекстах – історичному, культурному. Для соціального, особливо соціально-психологічного, дослідження типовими можна назвати: а) прагнення чітко розмежовувати поняття "цінність", "потреба", "мета", "норма", "ціннісні орієнтації" тощо; б) спроби класифікувати цінності на різних підставах; в) виділення психологічної структури власне цінностей особистості.

Зазначимо, що спробу психологічної класифікації цінностей та співвідношення їх з іншими психологічними концептами, такими як "потреби", "переконання" та "установки", здійснив російський соціолог В. Ядов. Усі описані вище утворення дослідник об'єднав під загальним терміном "диспозиції". У своїй диспозиційній концепції регуляції соціальної поведінки особистості В. Ядов аргументує ієрархічну організацію системи диспозиційних утворень.

На найнижчому рівні системи, на думку науковця, знаходяться елементарні установки, пов'язані із задоволенням вітальних потреб. Другий рівень становлять соціально фіксовані установки (атитюди), що формуються на основі потреб людини долучитися до конкретного середовища. Третій рівень системи диспозицій – базові соціальні установки – відповідає за регуляцію загальної спрямованості соціальних інтересів особистості. Найвищий рівень диспозицій особистості, на думку В. Ядова, являє собою систему її ціннісних орієнтацій, що відповідає найвищим соціальним потребам [21].

Схожа концепція була запропонована В. Отрутом, у якій, за аналогією з попередньою, визнано систему ціннісних орієнтацій особистості найвищим регуляційним фактором цілепокладання та самоздійснення особистості.

Отже, ціннісні орієнтації виражають те, що для особистості є найбільш важливим та наділене особистісними смислами.

У контексті окресленої проблеми не можна залишити поза увагою працю А. Сірого та М. Яницького [12], які на підставі класифікації М. Рокіча виділяють три типи особистості (консервативний, творчий та індивідуалістичний), що мають різні системи ціннісних орієнтацій. Для особистості першого типу найбільше значення мають конкретні життєві цінності (здоров'я, щаслива сім'я, матеріально забезпечене життя, дружба, ці-

кава робота), а також чесність. Основними цінностями для людей другого типу є любов, дружба, свобода, розвиток, творчість і відповідальність. Третій тип, на думку дослідників, характеризується орієнтацією на цінності здоров'я, матеріального забезпечення, активної діяльної життя, впевненості в собі, незалежності, твердої волі, самоконтролю [12].

К. Абульханова-Славська описує роль смислових уявлень в організації системи ціннісних орієнтацій, що виявляється в таких функціях, як: прийняття (або неприйняття) та реалізація певних цінностей; посилення (або послаблення) їх значущості; утримання (або неутримання) цих цінностей у часовому континуумі [1].

У зв'язку з цим, розкриваючи проблему формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти, варто звернути увагу на питання спрямованості діяльності особистості.

Складний механізм співвідношення соціальних цінностей особистості, зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки визначають виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності. Особливу роль тут відіграють цінності, котрі інтеріоризуються у свідомість особистості через сферу сприйняття об'єктивної реальності зовнішнього світу. Прийнято вважати, що розмежовуються не окремі життєві моменти, а цілі загальної спрямованості діяльного ставлення людини до світу і самої себе; саме вони упорядковані в ціннісній ієрархії відповідно до їхньої ролі у становленні та розвитку особистості.

Цінності як одне із центральних особистісних утворень виявляють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі сторони діяльності. Відтак, природно, що оволодіння системою цінностей набуває статусу життєорієнтаційних принципів, які пов'язані зі спрямованістю діяльності особистості.

У цьому контексті С. Рубінштейн зазначав, що діяльність людини стосовно задоволення її безпосередніх життєвих потреб багато в чому спричинена суспільною шкалою цінностей [11]. І це зрозуміло, адже в задоволенні особистісних потреб у процесі діяльності реалізується ставлення індивіда до суспільства і, відповідно, до самого себе як частини соціуму.

Так, у процесі наукового пошуку вчені намагалися сконструювати натуралістичну систему цінностей, яка могла б спиратися на природу людини, виходячи з основоположних тенденцій становлення і функціонування особистості, враховуючи впливи соціального довкілля та індивідуальні особливості розвитку.

Досліджуючи питання психологічного аспекту формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти, не можна залишити поза увагою дослідження сучасних російських психологів (Р. Турчаєва, О. Фокіна та ін.).

Зазначимо, що дефініція "соціоприродні цінності" за своїм змістом близька до поняття "екологоорієнтовані цінності".

Екологозорієнтовані цінності в дисертаційній роботі Р. Турчаєвої розглянуті в рамках підходів, які розкривають "цінність" як значення певного

предмета, явища дійсності як суб'єкта, як відношення, що пов'язують об'єкт із суб'єктом, – ставлення суб'єкта до об'єкта; як деякий особистісний зміст, як орієнтир суб'єктивної діяльності у світі соціальних відносин; показано, що формування системи екологозорієнтованих цінностей на сучасному етапі здійснюється за трьома напрямами: 1) на основі узгодження із запитами глобальної екологічної дійсності на планеті; 2) на основі толерантності відносно раніше існуючих цінностей у системі "людина – природа"; 3) в результаті пристосування раніше існуючих цінностей до нових умов взаємодії людини, суспільства та природи [13, с. 10].

Автором доведено, що людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія особистісних цінностей, яка слугує сполучною ланкою між буттям суспільним та індивідуальним. Як правило, для особистісних цінностей характерна висока усвідомленість, вони відображаються у свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і слугують важливим фактором соціальної регуляції відносин людей і поведінки індивіда.

Неабиякий інтерес у цьому контексті становить дисертаційна робота О. Фокіна, у якій досліджено проблему екологозорієнтованої свідомості особистості як акмеологічного феномену [15].

Екологозорієнтована свідомість особистості як акмеологічний феномен, вказує науковець, постає як ідеальна особистісна якість, яка визначає місце особистості як суб'єкта акмеологічної системи: "людина (особистість, діяльність) – природа (навколишнє середовище) – акме (найвище досягнення)"; центральний компонент екологічної свідомості та поведінки особистості, який визначає його особливості формування та розвитку; багатомірне утворення із складною динамічною структурою, що включає екологозорієнтовані досягнення особистості на шляху її вдосконалення [15, с. 10].

За О. Фокіним, екологозорієнтовані цінності особистості виступають як мотиваційно-змістове ядро екологозорієнтованої свідомості, тобто як відображення дійсного ставлення особистості до природних об'єктів, через які здійснюється екологоорієнтована діяльність [15, с. 23].

Не звертаючи увагу на той факт, що дослідник розглядає процес формування екологозорієнтованої свідомості особистості як акмеологічний феномен у цілому, окреслені загальні рекомендації щодо цієї проблематики наявні і в підготовці студентів педагогічних факультетів.

Аналізуючи вищевикладений матеріал, до переліку соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти ми відносимо такі цінності: людинолюбство, самоусвідомлення і переживання своєї єдності з природою; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою та учнів у довкіллі; оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі та надання цих знань молодшим школярам; дбайливе й економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств та формування такого ставлення в учнів; участь у природоохоронній діяльності та залучення до неї молодших школярів.

Отже, урахування структурних складових соціоприродних цінностей вищезазначених фахівців та психологічного аспекту цього питання дасть можливість проаналізувати процес їх підготовки у вищій школі та посилити його спрямованість на формування екологозорієнтованої особистості майбутнього фахівця початкової освіти.

Висновки. На підставі вищевикладеного матеріалу ми здійснили спробу розкрити питання психологічного аспекту формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти.

У наступних наукових розвідках ми плануємо розглянути методологічні основи дослідження проблеми формування соціоприродних цінностей зазначених вище фахівців.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin) : [пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева]. – М. : ВЕЧЕ-АСТ, 2000. – Т. 2. (П–Я) – 560 с.
3. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: Личность образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.
4. Зейгарник Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 169 с.
5. Кордуэлл М. А–Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл ; [пер. с англ. К.С. Ткаченко]. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
6. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 35–47.
7. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А. Маслоу. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
8. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н.Ф. Наумова. – М. : Наука, 1988. – 200 с.
9. Начала христианской психологии : учеб. пособ. для вузов / [Б.С. Братусь, В.Л. Воейков, С.Л. Воробьев и др.]. – М. : Наука, 1995. – 236 с.
10. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / А. Павліченко // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 98–121.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
12. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособ. / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
13. Турчаева Р.А. Развитие экологического сознания будущих специалистов : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.13 “Психология развития, акмеология (психологические науки)” / Р.А. Турчаева. – М., 2008. – 29 с.
14. Філософія природи : монографія / [А.В. Толстоухов, Ю.О. Мєлков, С.М. Ягодзінський та ін.]. – К. : ПАРАПАН, 2006. – 208 с.
15. Фокин А.И. Экологоориентированное мировоззрение личности как акмеологический феномен : дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Александр Иванович Фокин. – М., 2010. – 171 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

17. Фрейд З. Я и ОНО: труды разных лет : в 2 т. / З. Фрейд. – Тбилиси, 1991. – Т. 2. – 425 с.

18. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – С. 381–387.

19. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

20. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности: Психология личности [Електронний ресурс] / Э. Шпрангер ; [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, А.А. Пузырея]. – М., 1982. – Режим доступу: http://psychology.net.ru/dictionaries/biography.html?word=1113.

21. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А. Ядов // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35–52.

22. Rokeach M. The nature of human values and value systems, in E.P. Hollander and R.G. Hant (eds) Current Perspectives in Sosial Psychology, 4th edn. – New York : Oxford University Press, 1976.

Крамаренко А.Н. Формирование социоприродных ценностей будущих профессионалов начального образования: психологический аспект

В статье освещен вопрос формирования социоприродных ценностей будущих профессионалов начального образования с точки зрения психологических подходов. Проанализована литература по данной проблематике, определены общие и отличительные положения в научных наработках.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, социоприродные ценности будущих профессионалов начального образования.

Kramarenko A. Formation of socio-cultural values of future professionals in primary education: psychological aspect

The article considers the question of formation of socio-cultural values of future professionals in primary education from the point of view of psychological approaches. It is analyzed literature on this issue, identified common and distinctive position in the scientific base.

Key words: values, valued orientations, social nature values of the future professionals of an elementary education.

УДК 378.147:811.161.1’243

А.Ф. КУРИННАЯ

ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА СЛОВА В ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА

Статья посвящена освещению вопроса касательно исследования феномена слова (смысла, наименования, значения, языковых выражений) в зарубежной философии языка: Г. Фреге, Б. Больцано, Е. Груссель.

Ключевые слова: феномен слова, философия имени, философия языка.

Философия XX в. – это, прежде всего, философия языка. “Язык” при этом понимается максимально широко. Говорят о “естественных” языках (национальных языках общения), о “языках науки” (содержащих понятийный аппарат и средства доказательства научных теорий), о “формализованных” языках (специально построенных средствами формальной логики) и др. Именно в XX в. наблюдается тенденция рассмотреть знаковую (семиотическую) систему как определенный язык, что повлекло за собой развитие семиотических исследований. Уже на рубеже XIX–XX вв. было предпринято несколько независимых друг от друга попыток построения общей теории знаков (в первую очередь, американским логиком и философом Ч. Пирсом и швейцарским лингвистом Ф. Де Соссюром), получившей дальнейшее развитие, как в зарубежной, так и в отечественной философской мысли.

Живой интерес к философским проблемам языка был связан с кризисом естественных наук (математики и физики, в частности), крахом “классической” научной парадигмы, имевшим место на рубеже XIX–XX вв. [4].

На первый план выходят проблемы языковых выражений: связь языковых выражений с категориями “смысл”, “значение”, чаще всего выступающими в роли связующего звена между выражением и обозначаемым им предметом (в широком смысле слова); механизмы смыслообразования; критерии осмысленности и истинности высказываний и др. Все эти вопросы начинают активно обсуждаться в рамках только начинавшей формироваться в конце XIX в. логической семантики и продолжают быть актуальными сегодня в русле словоцентрического подхода к языку.

Цель статьи – рассмотрение и осмысление феномена слова в зарубежной философии языка в контексте семиологического описания “значения” и “смысла”.

Одним из основателей логической семантики по праву считается выдающийся немецкий математик и логик Г. Фреге, создавший особый язык символов (формализованный язык), позволявший наглядным образом в действиях со знаками воспроизводить содержательные связи выражений естественного языка. Под семантикой в данном контексте понимают область исследований, изучающую отношения между языковыми выражениями и обозначаемыми ими объектами [6].

В работах Готлоба Фреге, в частности в статье “Über Sinn und Bedeutung”, было установлено различие между понятиями “смысла” и

“значения”, иногда приводящее к недоразумениям. Г. Фреге под “смыслом” (Sinn) выражения (знака, имени) понимает его содержание, тогда как под “значением” (Bedeutung) – предмет, обозначаемый данным выражением, с которым выражение соотносится через свой смысл. То, что Г. Фреге называет “значением”, в работах других авторов носит название “предмет”, “денотат”, “десигнат”, “номинант”, “отнесение” и пр. В исследованиях, ориентированных на логико-семантический и теоретико-познавательный анализ проблемы смысла (в первую очередь, это касается концепции Г. Фреге), последний часто понимается как некое объективное образование, независимое от сознания мыслящих его субъектов, всегда самотождественное и в равной мере доступное всем субъектам познания [6]. Однако эта объективность иного рода, чем объективность вещей внешнего мира. В отличие от последних, смысл мы не можем воспринимать органами чувств. В то же время смысл – не психическое образование, которое всегда для своего существования требует носителя сознания. Таким образом, в конце XIX – начале XX вв. наряду с миром вещей и миром психических переживаний, разделение которых было традиционным и общепризнанным, выделяют некий третий мир особых образований – смыслов, составляющих особого рода объективную реальность [4].

Ещё Бернард Больцано, чешский математик и философ, касаясь проблемы смыслов, считал, что объективными и общезначимыми в человеческом знании являются идеальные сущности (“предложения в себе”, “истины в себе”, “представления в себе”), которые должны быть абсолютно независимы от любого мыслящего субъекта, в том числе и от Бога [1].

Б. Больцано в своих работах практически не касается проблемы выражения. Для него выражение связано с функцией сообщения мыслимых предложений. Несмотря на то, что смысл дан в языковой форме (объективный смысл как “предложение в себе”), автор “Наукоучения” ничего не говорит о том, как смысл предложения связан с его языковой стороной. Данная связь случайна и произвольна или же определенное “предложение в себе” может реализоваться только в определенном выражении? Не объясняя механизм “реализации” “истин в себе” в наших субъективных актуальных суждениях, Б. Больцано, оставляет тем самым открытым и эти важные вопросы [1].

Г. Фреге, как уже упоминалось, стоял у самых истоков логической семантики. Как известно, семантика, как раздел семиотики, занимается изучением отношений языковых (шире – знаковых) выражений к обозначаемым объектам и выражаемому содержанию. Логическая семантика имеет свою особенность: она имеет дело со специальными языками, построенными для целей логики. В рамках логической семантики мы встречаемся с категориями смысла и значения, которые входят в так называемый “семантический треугольник Фреге” (имя – смысл – значение (денотат)), призванный прояснить отношения именования, денотации, выражения и некоторые другие отношения, существующие между знаком и значением.

Мысль выражается в предложении некоторого языка. При этом важно, что смысл слов предложения определяется не изолированно, но лишь в контексте всего предложения: “…значение слова нужно объяснять не в его обособленности, но в контексте предложения…” [6, с. 123]. Благодаря языку мысль вообще становится, собственно, возможной, полагает Г. Фреге, а также доступной многим. Тем самым Г. Фреге был вынужден обратиться к вопросам языка, к лингвистическим проблемам, не ставя себе непосредственно такой задачи. На первый план выходят проблемы многозначности слов естественного (обыденного) языка и необходимость построения языка науки (символического языка логики), свободного от приводящих к недоразумениям смысловых наслоений. “Языки не создавались по логической линейке. И логическое в языке сокрыто за образами, которые не всегда верны… Главная задача логики состоит в освобождении от языка и в упрощении. Логика должна быть судьей языка” [6, с. 158]. Г. Фреге стремится построить такой символический язык (“исчисление понятий” – Begriffsschrift), который исключил бы саму возможность многозначности слов. “Я стремился дополнить язык формул математики знаками логических отношений – так, чтобы в результате получилась система знаков (Begriffsschrift), которая сделала бы ненужной вмешательство слов в ход доказательства и благодаря этому соединила бы высочайшую гарантию убедительности с наибольшей краткостью” [6, с. 147].

Итак, естественный язык несовершенен. В связи с многозначностью слов естественного языка возникают непонимание или не совсем точное понимание, различные недоразумения и т.п. И поскольку Г. Фреге считает, что “логика… все еще слишком тесно связана с языком и грамматикой” [6, с. 67], а “язык не настолько подчиняется логическим законам, чтобы следование грамматике само по себе гарантировало формальную правильность хода мыслей” [6, с. 154], то необходимо прибегнуть к построению четкого формального языка. Г. Фреге вообще приписывает знакам значительную роль в развитии, в частности, абстрактного мышления. “Без знаков мы вряд ли возвысились бы до мышления в понятиях. Присваивая один и тот же знак разным, но сходным вещам, мы, собственно говоря, обозначаем не отдельную вещь, а то общее, что им присуще, то есть понятие. А обретаем мы его только потому, что его обозначаем: ибо само по себе оно является ненаглядным, и потому, чтобы быть явленным нам, понятие нуждается в некотором наглядном представителе. Так чувственное данное раскрывает нам мир внечувственного” [6, с. 153–154]. Посредством чувственных знаков (слов естественного языка или символов формализованных языков) мы можем мыслить то, что нам наглядно не дано, а в некоторых случаях даже и не может быть дано.

Следует обратить внимание на то, как Г. Фреге определяет знак. Знак – это любое обозначение, выступающее в роли имени собственного. Последним Фреге называет обозначение данной вещи, которое может состоять как из одного слова, так и из нескольких слов или других знаков [7, с. 184]. Итак, знак выражает смысл и обозначает или называет денотат.

Денотат знака – это определенная вещь, понимаемая в широком смысле, но не понятие или отношение. Смысл же является связующим звеном между знаком и денотатом. Г. Фреге подчеркивает принципиальное значение для логики наличие возможности выражения одной и той же мысли различным образом.

Подытоживая фрегевский вариант решения проблемы природы и способа существования смысла (мысли, истины, слова), можно сказать следующее: придерживаясь жесткой антипсихологической позиции, он выделяет некую третью область объектов наряду с миром вещей и миром психики (третье царство), объекты которой представляют собой идеально-объективные образования (логические, научные истины, объективные смыслы), существующие автономно; объявив абсолютную автономность данных идеальных образований, Г. Фреге должен был решать вопрос, касающийся их онтологического статуса, но этому вопросу Фреге так и не уделяет особого внимания, просто постулируя наличие данной области объектов [4].

Известнейший немецкий философ Эдмунд Гуссерль, логик и математик, основатель феноменологического направления в философии XX в., приписал антропологизму как частному случаю специфического релятивизма те следствия, которые вытекают из его собственной позиции, а вовсе не из самого антропологизма [3]. Мир соответствует идеальной системе истин, поскольку они находятся в неразрывной коррелятивной связи. По Э. Гуссерлю, существуют истины в себе, которые являются коррелятами бытия в себе. Если мы делаем истину относительной, субъективной, то и бытие соответственно должно быть относительным, субъективным.

Решение проблемы смысла, значения и выражения было напрямую связано в логико-философской мысли на рубеже XIX–XX вв. с решением проблемы обоснования логики, которое представало в одном из двух взаимоисключающих вариантов: психологизме и антипсихологизме. Именно антипсихологизм проводит четкое различие между субъективным процессом познания и его объективным содержанием. Последнее, в виде научных истин, определяется антипсихологистами в качестве объективно-идеальных образований. Этим задается определенный онтологический статус научных истин. Однако недостаточно просто заявить, как это делают Больцано, Фреге и ранний Гуссерль, что объективные научные истины являются идеальными образованиями. Важно показать обоснованность и неизбежность данного вывода-решения. На эти принципиальные вопросы мы не находим у них ясных и отчетливых ответов. Тем не менее, нам представляется чрезвычайно важным и существенным, что именно эти философы указали путь, следуя которому, данная проблема может быть решена. Это уточнение специфики онтологического статуса смысла (значения), как образования, также принадлежащего сфере идеально-объективных сущностей [4].

И Б. Больцано, и Г. Фреге, и ранний Э. Гуссерль находили решение указанной проблемы в разъяснении роли субъекта познания. Ответ был

для них очевиден: субъект не создает никакого знания. Он обнаруживает научные истины как автономно существующие и, таким образом, лишь актуализирует их для человеческого познания. Указанные авторы считали, что такая позиция может служить обоснованием провозглашаемой ими природы логики как научного знания. Однако при этом без ответа остаются следующие вопросы: каков механизм обнаружения этих истин и как они остаются "незатронутыми" субъективным процессом познания? Вопросы же эти порождаются особой ролью языка в процессе мышления. Но и Б. Больцано, и Г. Фреге, и Э. Гуссерль стоят на той точке зрения, что мышление и язык должны быть абсолютно прозрачными посредниками познания. При этом сам механизм взаимодействия языка и мышления не получает своего раскрытия в вышеуказанных логико-философских концепциях [5].

Важным для нашего исследования является прогнозируемый факт: только в виде языкового выражения интуитивно постигнутое может представлять интерес для науки, поскольку только так положение вещей, зафиксированное в индивидуальном сознании, может стать объективным общедоступным знанием. Таким образом, как средство фиксации, хранения и передачи знания язык оказывается необходимым и незаменимым. "Применив какое-либо слово в адекватном приспособлении его к интуитивно постигнутой сущности, – отмечает Э. Гуссерль, – мы еще не достигли всего, хотя со стороны самого интуитивного постижения все необходимое совершено" [3, с. 35].

Выражение (или экспрессивный знак) Э. Гуссерль отличает от знака-метки, знака-признака (индикативного знака), который лишь указывает на что-то и выполняет функцию оповещения, но не обозначает это что-то, не выражает его смысл. Такими индикативными знаками являются, например, выражения лица, жесты и т.п. "Каждый знак есть знак чего-либо, однако не каждый имеет некоторое "значение", некоторый "смысл", который "выражен" посредством знака" [3, с. 35]. Обозначение в смысле "придания значения" характерно как раз для знака как выражения, а не для знака-метки. Сначала Гуссерль использует понятия "значение", "значить" только применительно к сфере выражения, связываемой с речью. ("Выражение – чисто лингвистический знак, и это именно то, что, на первый взгляд, отличает его от указания" [2, с. 30]). При этом речь, чтобы быть таковой, не обязательно должна быть направлена с целью коммуникации к другой личности. Она может быть обращена и к самому себе. Главное, что отличает речь, например, от жестов и мимики, которые Э. Гуссерль не называет речью, это наличие интенции, которая позволяет сформировать какую-либо мысль. Э. Гуссерль начинает рассмотрение выражения в его коммуникативной функции. На первый план выходит то, что принципиально важно для выражения, а именно: обозначение как придание значения. Каким же образом осуществляется это придание значения, делающее выражение таковым, и что оно собой представляет?

Выражения, прежде всего в коммуникативной функции, становятся собственно выражениями, т. е. осмысленной речью, а не просто комплек-

сом звуков, вследствие того, говорит Э. Гуссерль, что говорящий придает этому звуковому комплексу некоторый смысл, который он хочет сообщить слушающему. При этом не менее важным является способность слушающего понимать интенцию говорящего. В данном случае выражения функционируют и как признаки, т. е. выполняют оповещающую функцию, так как они служат слушающему знаками “мыслей” говорящего. Однако выражения не перестают быть таковыми и вне коммуникативной функции; даже, как говорит Э. Гуссерль, “в одиночестве душевной жизни” (im einsamen Seelenleben [3]) выражениям присущи их значения, те же самые, что и в общении. Слово выражает то же самое, независимо от того, адресовано ли оно кому-нибудь или нет. Поэтому все, что сущностно принадлежит выражению, не совпадает с его извещающей функцией. Значит, чистое выражение, сферу “чистой экспрессивности” мы можем обнаружить, прежде всего, “в одиночестве душевной жизни”.

Выражение, таким образом, для Э. Гуссерль не является лишь внешним, озвучивающим моментом, скажем, внутренней речи. Выражение останется выражением, то есть знаком, обладающим значением, и без оглашения. Для выражения, которое возможно только благодаря акту интенции значения, важно то, что оно заявляет о себе непосредственно, тогда как, скажем, мимика и жесты сообщают не о себе, но отсылают к чему-то другому. Само мышление осуществляется посредством знаков как выражений; выражение характеризует именно мышление, а не коммуникацию. «Знак как выражение есть не что иное, как непосредственное выражение мышления. Это не внешнее, коммуникативное слово, “повторенное внутренне”, это выражение “внутреннего мышления”… Знак как выражение – это знак значения, коммуникативный знак – это знак вещи» [2]. Разница в том, что выражение, обнаруживаемое “в одиночестве душевной жизни”, не требует интерпретации (поскольку заявляет непосредственно о себе), тогда как коммуникативные знаки обязательно предполагают интерпретацию.

Итак, чтобы определенный звуковой комплекс (или письменно зафиксированное слово) превратился из простого набора звуков (из просто наглядного представления, данного нам посредством внешнего восприятия) в осмысленное выражение, должен иметь место акт придания значения или интенции значения, который осуществляет говорящий, или только мыслящий, субъект. Без этого акта интенции значения набор звуков так и остался бы пустым, ничего не выражающим, ничего не значащим набором звуков.

В лекциях 1907 г. Э. Гуссерль еще немного проясняет этот вопрос. Он говорит о том, что конституирование означает только продвижение к тому, на что сознание обращено, таким образом, чтобы это нечто имело возможность “объявить” себя в этом “продвижении-к” [3]. Такое понимание Э. Гуссерлем конституирования, конечно, не позволяет говорить о его возврате к традиционно понимаемому психологизму: конституирование – не произвольная субъективная деятельность, но строго воссоздающая суть познаваемого предмета, значит, воспроизводящая ее объективно. Э. Гуссерль во что бы то ни стало стремиться отстоять объективность конституируемых

смыслов, возможность их интерсубъективной данности (ведь конституирование осуществляется трансцендентальным субъектом). Но поскольку в науке мы не можем ограничиться лишь уровнем интуитивно данных положений вещей, существующим до всякого выражения, то мы снова должны обратиться к теме языка, языковых выражений. Необходимо выяснить, является ли язык, выражение чем-то внешним, необязательным по отношению к доязыковому интуитивному уровню (данного посредством созерцания), или же он играет свою собственную роль в сохранении уже достигнутой объективности идеальных образований, а, может, даже участвует в формировании смысла. Если в "Идеях I" Э. Гуссерль занимается в основном, за редким исключением, исследованием доязыкового слоя смысла, то, к примеру, в "Начале геометрии" он уделяет достаточно внимания именно проблеме выражения, языковой стороне проблемы смысла.

Э. Гуссерль достаточно четко устанавливает различие между смыслом и предметом, и не только в отношении "рецептивных", "сцепленных" объектов, но и в отношении "умопостигаемых" объектов (равносторонний – равноугольный треугольник). В данном случае именно возможность придавать одному и тому же предмету разный смысл указывает на нетождественность предмета и значения.

Выводы. Рассмотрение и осмысление феномена слова в зарубежной философии языка в контексте семиологического описания "значения" и "смысла" в конце XIX – начале XX вв. наряду с миром вещей и миром психических переживаний, разделение которых было традиционным и общепризнанным, дают возможность выделить некий третий мир особых образований – смыслов, составляющих особого рода объективную реальность.

Чтобы определенный звуковой комплекс (или письменно зафиксированное слово), считает Э. Гуссерль, превратился из простого набора звуков (из просто наглядного представления, данного нам посредством внешнего восприятия) в осмысленное выражение, должен иметь место акт придания значения, или интенции значения, который осуществляет говорящий, или даже только мыслящий, субъект. Без этого акта интенции значения набор звуков так и остался бы пустым, ничего не выражающим, ничего не значащим набором звуков.

Знак, по Г. Фреге. – это любое обозначение, выступающее в роли имени собственного. Знак выражает смысл и обозначает или называет денотат. Денотат знака – это определенная вещь, понимаемая в широком смысле, но не понятие или отношение. Смысл же является связующим звеном между знаком и денотатом. Г. Фреге подчеркивает принципиальное значение для логики наличие возможности выражения одной и той же мысли различным образом.

Г. Фреге стремился дополнить язык формул математики знаками логических отношений так, чтобы в результате получилась система знаков, которая сделала бы ненужной вмешательство слов в ход доказательства и

благодаря этому соединила бы высочайшую гарантию убедительности с наибольшей краткостью.

Список использованной литературы

1. Больцано Б. Парадоксы бесконечного / Б. Больцано // Парадоксы бесконечного. – Мн. : Изд. В.П. Ильина, 1999. – С. 75–196.

2. Гуссерль Э. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль // Философия как строгая наука. – Новочеркасск : Сагуна, 1994. – С. 151–152.

3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М. : ДИК, 1999. – Т. 1. – С. 50, 130, 140–141.

4. Муравенко Н.Ю. Смысл и выражение как проблема философии, логики и методологии науки : дисс. … к. философ. наук 09.00.02 / Н.Ю. Муравенко. – Одесса, 2008. – 192 с.

5. Муравенко Н.Ю. Концепции значения Э. Гуссерля и Л. Витгенштейна (к проблеме смыслообразования в аналитической философии и феноменологии) / Н.Ю. Муравенко // Грані : науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. – №.4 (36). – Дніпропетровськ, 2004. – С. 73–78.

6. Шульга Е.Н. Герменевтический анализ логических текстов Г. Фреге / Е.Н. Шульга // Современная логика: проблемы теории, истории и применения в науке. – СПб., 1998.

7. Шульгина Е.Г. “Трихотомия Фреге” и теоретико-игровая семантика / Е.Н. Шульга // Анализ знаковых систем. История логики и методология науки : тезисы докладов IX Всесоюзного совещания. – К., 1986. – С. 49.

Курінна А.Ф. Осмислення феномену слова в зарубіжній філософії мови

Статтю присвячено висвітленню питання щодо дослідження феномену слова (сенсу, іменування, значення мовних виразів) у зарубіжній філософії мови: Г. Фреге, Б. Больцано, Є. Гуссерль.

Ключові слова: феномен слова, філософія імені, філософія мови.

Kurinna A. Understanding the phenomenon of speech in a foreign language philosophy

The article is sanctified to illumination of question in relation to research of the phenomenon of word (sense, name, value of language expressions) in foreign philosophy of language: G. Frege, B. Bolzano, E. Gusserl.

Key words: the phenomenon of word, philosophy of the name, philosophy of language.

УДК 376.3:37.062.1

І.С. ЛАПШИНА

НАУКОВІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНИМ ОСВІТНІМ ПРОСТОРОМ

У статті розглянуто форми та методи управління штучним освітнім простором для самореалізації та розвитку творчих здібностей у ньому дитини з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, освітній простір, навчання дітей з особливими потребами, інформаційні технології, розвивальне середовище.

Основним завданням сучасної освіти є створення умов для належної самореалізації та розвитку здібностей кожного члена суспільства незалежно від його фізичних можливостей. Держава має забезпечити рівний доступ до якісної освіти дітям з особливими потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини. Ця ідея задекларована у Конституції України та законодавствах у галузі освіти, реабілітації та соціального захисту

Питання створення оптимальних умов життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з навколишнім середовищем, інтеграції дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство належать сьогодні до першорядних державних завдань [4].

Відповіддю на вимоги сьогодення є створення системи освіти, в якій дітям з інвалідністю зовсім не обов’язково навчатися в спеціальних установах, а навпаки: краще здобути освіту у звичайній школі, що допоможе їм адаптуватися до життя [8].

Проте, у нашій країні тільки окремі навчальні заклади готові забезпечити можливість для навчання дітей з фізичними вадами. Основними причинами на те є недостатня матеріально-технічна база, кадрова готовність. Більшість учителів не готові навчати таких дітей. Проблеми також з психологічною готовністю суспільства. Деякі батьки просто не бажають, щоб їх малюк сидів за однією партою з інвалідом. Отже, однією з важливих проблем освіти сьогодні є пошук нових підходів до навчання осіб з особливими потребами. Сучасні досягнення в розвитку інформаційних технологій відкривають нові можливості до організації інклюзивного навчання.

Останніми роками відчувається підвищення інтересу до проблеми формуваня життєвої компетентності дітей-інвалідів. На цей час у педагогічній літературі головний акцент робиться на спеціальній освіті, досліджуються закономірності розвитку людей з особливими потребами. Педагогічні дослідження з питань становлення та розвитку практики і теорії спеціально організованого навчання і виховання дітей з вадами слуху, зору проводилися вітчизняними вченими В. Андрущенком, І. Береговим, В. Бондарем, В. Синьовим, М. Ярмаченком та ін. Нові педагогічні підходи до організації соціальної роботи з дітьми-інвалідами, що розроблені в контексті концепції соціальної роботи з дітьми та молоддю в Україні, висвіт-

лено у публікаціях українських вчених Р. Ануфрієвої, О. Євдокимова, Н. Зеленої, С. Зубейко, Т. Ілляшенко, Л. Коваль, О. Столяренка. Проблемами формуванням нової системи освіти займаються І. Бондар, І. Леонгард, М. Синьов, П. Таланчук, Г. Шевцов, А. Ямбург; теоретичні та методологічні аспекти технічної та гуманітарної освіти інвалідів, а також можливості навчально-методичного, інформаційного, медико-соціального супроводу розробляють В. Авілов, К. Агавелян, Н. Вовк, Б. Даутова, З. Кантор, Н. Козлов, І. Купрєєва, А. Мальков, І. Нікітіна, Г. Паршін, Г. Станевський, В. Сікора, Є. Чайковський.

Переважна більшість учених визначає інформаційно-комунікаційні технології ефективним засобом забезпечення повноцінної освіти, соціальної адаптації та реабілітації дітей з особливими потребами. Проте, питання створення відкритого розвивального віртуального середовища для повноцінного розвитку, самореалізації та соціальної адаптації дітей та молоді з фізичними та психічними вадами в науковій літературі ще не розглядалось.

Мета статті – висвітлити проблеми створення штучного інклюзивного середовища й управління ним.

На державному рівні активно розглядається модель сучасної загальноосвітньої школи як інклюзивного закладу освіти. Ця модель передбачає не тільки відповідну архітектурну адаптацію школи та улаштування її необхідними технічними засобами, а й зміну ставлення педагогів, дітей, адміністрації школи до самого процесу навчання “особливих” дітей [6].

Суттєвими перешкодами для розвитку дітей з фізичними та психічними вадами є обмежена з об’єктивних причин комунікація, зменшення контактів з навколишнім середовищем, ускладнення з його пізнанням, нерегулярність відвідування ними навчальних занять, постійна потреба у зменшенні навантаження, потреба у застосуванні здоров’язбережних технологій, обмеження у використанні засобів навчання, доступу до інформації. Наявність у дитини фізичних вад часто породжує проблеми психологічного характеру, а підвищена увага з боку однолітків загострює ці процеси. Отже, діти з особливими потребами, перебуваючи у важких соціальних умовах, часто, будучи психосоматично слабленими, опиняються в освітній установі ще і в повній психологічній ізоляції.

За таких умов здібності дитини не мають шансів розвинутися, значно звужуються також шанси на соціалізацію.

Для успішного розвитку та соціалізації “особливих дітей” необхідним є створення умов для навчання та виховання в атмосфері захищеності, психологічного комфорту [3]. Виникає потреба у створенні надшкільного середовища для їхнього розвитку та самореалізації, спрямованого на компенсування фізичних і психічних вад. Спрямовуючи роботу на компенсацію певних недоліків, вони по суті є замкненими просторами, що значно звужують коло спілкування, створюють нереальний світ, чим скоріше заважають соціалізації та адаптації в реальному житті.

Розвивальне середовище має бути комплексом психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію навчання та розвиток дітей.

Наповнення середовища має вирішувати як прямі утилітарно-функціональні завдання певного об'єкта середовища (організація процесів життєдіяльності, технічне забезпечення простору, створення необхідних ідейно-художніх ефектів і настроїв), так і супутні їм (підвищення комфортності середовища, кореляція емоційно-психологічного клімату тощо).

Інклюзивне розвивальне середовище повинно відповідати таким вимогам: бути багатофункціональним, побудованим за системним принципом, інтригуючим, цікавим, ініціювати діяльність дитини, ураховувати специфіку розвитку дитини й подавати різнорівневі та різнопрофільні матеріали, забезпечувати умови для взаємодії дітей, створювати умови для повнішої комунікації, здійснювати найповнішу адаптацію дитини до реального життя та соціалізації, готувати до життя в соціумі.

Розглядаючи спеціалізоване розвивальне середовище для дітей з особливими потребами, акцент потрібно ставити на компенсації їхніх фізичних вад, розширення можливостей комунікації, спрощення доступу до отримання нових знань, умінь і навичок, зменшення психологічного дискомфорту. Дитина в подібному середовищі має відчувати себе фізично і психічно повністю здоровою [5].

Методологічною основою створення інклюзивного розвивального середовища можуть стати сучасні особистісно орієнтовані технології, такі як педагогіка співробітництва, технологія навчання, проблемне навчання, теорія поетапного формування розумових дій, педагогіка толерантності, особистісно орієнтоване навчання, особистісно-розвивальне навчання та ін. Кожна дитина тут може самостійно обирати рівень складності. При цьому забезпечують умови для формування атмосфери довірливості, варіативності навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і схильностей до навчання [2].

Розвиток інформаційних і комунікаційних технологій сьогодні дає змогу частково або повністю компенсувати окремі фізичні вади. Технічні досягнення умовно поділили спеціалізовані Інтернет-технології на такі напрями: адаптаційні, компенсувальні та корелятивні.

Адаптаційне програмне забезпечення може бути реалізоване шляхом використання голосового супроводу, екранної лупи, великих шрифтів, програми формування субтитрів.

Використання інтерфейсних технологій спрямовано на компенсацію фізичних недоліків. Реалізація цих технологій здійснюється на програмно-апаратному рівні: спеціальний екран для сліпих, пристрої для навчання глухих (кохлеарні системи), альтернативні пристрої для паралізованих.

Найбільш актуальними сьогодні є технології, орієнтовані на психофізіологічні особливості контингенту. Для кожної дитини відбираються найактуальніші проблеми і технології спрямовують на їх подолання. А са-

ме, збагачення словарного запасу та розвиток зв'язного мовлення, можливість розширення кола спілкування, оволодіння професійними навичками для подальшого влаштування.

Будь-яка освітня діяльність є продуктивною, якщо вона керована. Класичне адміністративно-командне управління інклюзивним віртуальним середовищем не може бути ефективним. Занадто сильний тиск з боку управління може значно зменшити творчу активність учасників.

Процес управління таким середовищем може здійснюватися лише на адаптивних засадах. Отже, кожен елемент має містити в собі алгоритм для самоперевірки або самомоніторингу.

Розпочинати створення такого середовища доцільно з проведення Інтернет-конкурсів, організації функціонування віртуальних спільнот, форумів, сайтів.

В Україні вже достатньо накопичено досвід застосування інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) для вирішення завдання соціалізації інвалідів з подальшою їх професіоналізацією. Наприклад, досвід навчально-реабілітаційної комп'ютерної школи для інвалідів громадського об'єднання "Вікно в Світ" [7], регіонального центру освіти для інвалідів НМАУ (м. Днепропетровськ), лабораторії допоміжних технологій Луцького державного технічного університету показує, що розвиток здібностей та формування активної мотивації до набуття знань, умінь і навичок із застосуванням ІКТ, як правило, призводить до утворення стійкої спрямованості в інвалідів зору на застосування ІКТ як у власному житті, так і в подальшій трудовій діяльності.

В Комунальному закладі "Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" кафедрою реабілітації та здорового способу життя разом з кафедрою менеджменту освіти та психології також проводиться робота зі створення розвивального віртуального середовища для учнів з особливими потребами. Розпочата робота зі створення спеціалізованих дистанційних курсів для підвищення кваліфікації вчителів і вихователів, розробляються методичні рекомендації щодо включення спеціальних технологій у зміст освіти. Для старших учнів створюється віртуальний простір сприяння самореалізації, соціалізації та адаптації. Для молодших учнів з особливими потребами створюється "універсальна ігрова зона".

З метою апробації розвивального віртуального середовища у 2010 р. кафедрою реабілітаційної педагогики та здорового способу життя разом з кафедрою менеджменту освіти та психології було започатковано експеримент "Школа майбутнього – школа без обмежень". Основним завданням експерименту є організація та підтримка діяльності інтернет-ресурсу, на якому діти з обмеженими можливостями залучалися до спільної навчальної або розважальної діяльності разом з дітьми класів "норма".

Учні розробляли проекти школи, комфортної для навчання дітей з особливими потребами. Результати проектної діяльності подавалися у зручному для конкурсантів вигляді: малюнок, плакат, есе, вірші, презентація тощо. Паралельно з розробкою проекту конкурсанти брали участь у вікто-

рині у вигляді казкової гри. Умови гри розроблялися з використанням компенсувальних та адаптувальних комп'ютерних програм. Таким чином здорові конкурсанти та конкурсанти з фізичними вадами мали рівні стартові умови.

В рамках експерименту "Школа майбутнього – школа без обмежень" у цьому році проводиться конкурс проектів Інклюзивної школи "Без меж". В ході спільної роботи учні загальноосвітніх класів, вихованці спеціальних шкіл-інтернатів та обласних реабілітаційних центрів створюють модель навчального закладу, який забезпечить умови для навчання, подальшого розвитку та самореалізації учнів з особливими потребами у звичайних класах загальноосвітніх шкіл.

Висновки. Людина з особливими потребами повинна мати середовище, у якому почувалася б комфортно. Сучасна система освіти має бути модифікована та спрямована на задоволення потреб учнів з фізичними та розумовими вадами. Тому актуальним питанням є створення штучного інклюзивного простору для самореалізації та розвитку творчих здібностей.

Змістовна структура такого простору має будуватися за принципом рівневої та профільної диференціації, бути гнучкою, взаємо замінною, такою, що мотивує до навчання та стимулює творчий розвиток.

Методологічною основою такого простору мають бути інноваційні педагогічні технології, засновані на співпраці та співробітництві.

Технологічно інклюзивний розвивальний простір будується на основі комп'ютерних та інтернет-технологій, які дають змогу частково компенсувати фізичні вади, чим вирівнюють можливості всіх учасників.

Список використаної літератури

1. Бірюк О. "Сяйво надії": робота з дітьми з особливими потребами / О. Бірюк // Позашкілля. – 2009. – № 11. – С. 18–20.

2. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2–5.

3. Гребенюк Т.М. Вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації інвалідів по зору в студентських інтегрованих групах / Т.М. Гребенюк // Інформаційні технології у соціально-трудовій реабілітації інвалідів : матер. міжнар. семінару. – К. : Візаві, 2001. – С. 76–79.

4. Войцехович Д.В. Правове регулювання праці інвалідів в Україні / Д.В. Войцехович // Сучасні методи і засоби комп'ютерної освіти для осіб з обмеженими фізичними можливостями : матер. міжнар. семінару. – К. : Візаві, 2004. – С. 60–62.

5. Ілляшенко Т. Як допомогти дітям з особливими освітніми потребами у ЗОШ / Тамара Ілляшенко // Психолог. – 2009. – № 37. – С. 6–11.

6. Колупаєва А.А. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Н.З. Софій, Ю.М. Найда / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / [А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л.І. Даниленко]. – К., 2007. – С. 128.

7. Обучение инвалидов по зрению технологии "Окно в Мир" / Г.Е. Цейтлин, Т.К. Терзян, С.А. Картавцев, Р.О. Литвинов, Е.А. Майданник. – К. : Вікно в Світ, 2001. – 102 с.

8. Таланчук П.М. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тез. доп. / Петро Михайлович Таланчук. – К. : Університет "Україна", 2007. – 484 с.

9. Таланчук П.М. Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами : держ. доповідь / Петро Михайлович Таланчук. – К., 2002. – 160 с.

Лапшина И.С. Научные основы управления инклюзивным образовательным пространством

В статье рассматриваются формы и методы управления искусственным образовательным пространством для самореализации и развития творческих способностей в нем детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, образовательное пространство, обучение детей с ограниченными возможностями, информационные технологии, развивающая среда.*

Lapshina I. Scientific basis of space inclusive education

The article deals with the forms and methods of control artificial educational spacefor self-realization and development of creative abilities in it for children with special educational needs.

Key words: inclusive education, educational space, education for children with special needs, information technology, development environment.

УДК 378.034

Н.В. ЛІФАРЄВА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті розглянуто проблему демографічного старіння суспільства, наведено аналіз літератури щодо визначення віку, коли особу можна вважати людиною похилого віку; визначено основні ресурси соціальної роботи з людьми похилого віку в культурно-дозвіллєвій сфері на прикладі діяльності Університету третього віку.

Ключові слова: старіння, старість, соціальна робота, похилий вік, культурно-дозвіллєва діяльність, Університет третього віку.

Усі регіони світу стикаються з тим, що, починаючи з 80-х рр. XX ст. стрімко збільшується частка людей старших вікових груп. За міжнародною класифікацією, особою похилого віку вважається та людина, яка досягла 65 років. Таких у світі на сьогодні 629 млн, тобто майже кожна десята людина на Землі. Якщо в 2008 р. на Землі проживало близько 506 млн осіб віком 65 років і старше, то до 2040 р. їх кількість зросте до 1,3 млрд.

При цьому частка людей похилого віку в кількості світового населення зросте із 7 до 14%. А за іншими дослідженнями, цей показник стрибне за 20%. Головний геріатр України В. Чайковська звертає увагу на те, що частка людей віком 60 років і більше в усій кількості населення світу в найближчі 50 років збільшиться з 10 до 22%. До 2050 р. вперше в історії людства кількість осіб віком 60 років і більше на Землі перевищить кількість дітей віком до 14 років. Завершиться перехід від епохи високої народжуваності і високої смертності до епохи більш низьких рівнів народжуваності й смертності і, як наслідок, старіння населення [1, с. 2]. У XXI ст. старіння населення буде впливати на суспільство та вимагати від директивних органів усе більшої уваги до цього процесу. Актуальність дослідження проблеми активізації потенціалу людей похилого віку не викликає сумнівів як частина соціальної політики держави, поряд із забезпеченням фінансової життєздатності пенсійних систем, покриття витрат на системи охорони здоров'я і всебічного залучення потенціалу людей літнього віку як активних учасників процесу громадського розвитку. Тому в цих умовах дозвілля розглядається як один з важливих засобів реалізації сутнісних сил людини, як самоцінна суспільна сфера, спрямована на задоволення різноманітних потреб, на відновлення й розвиток фізичних, психоемоційних, інтелектуальних сил людини, на самореалізацію її потенціалу.

Мета статті – розглянути проблему демографічного старіння суспільства, визначити ресурси та багатогранний потенціал соціальної роботи з людьми похилого віку в культурно-дозвіллєвій сфері на прикладі діяльності Університету третього віку.

Проблеми особливостей життя людей похилого віку, етапів та стратегій старіння, старості розглядаються дослідниками під різними кутами зору: психіатричний та психофізіологічний аспекти геронтології та геріатрії (Є. Авербух, Б. Греков, Я. Калин, Г. Лапіс, В. Фролькіс, Н. Шахматов

та ін.), психологічні особливості розвитку особистості в похилому віці (Л. Анцифєрова, К. Аримбаєва, З. Бутуєва, Г. Вайзер, М. Єрмолаєва, О. Краснова та ін.), соціальна допомога, підтримка та захист людей похилого віку (І. Андреєва, О. Бугрова, Т. Василькова, В. Васильчиков, А. Капська, А. Мудрик, О. Холостова та ін.), соціальна геронтологія (А. Айріян, В. Альперович, Б. Бреєв, В. Чайковська та ін.). Втім, соціально-педагогічна проблема організації культурно-дозвіллєвої діяльності та продовження освіти людей похилого віку практично не розкрита дослідниками, незважаючи на те, що саме культурно-дозвіллєва діяльність є чи не єдиною формою реалізації принципу активності й розвитку в старості.

При цьому фахівці наголошують, що тенденція, яка спостерігається зараз, може привести до якісних економічних і соціальних змін на всіх рівнях суспільства: від структури сім'ї до системи пенсійного забезпечення. Це зумовлено тим, що нині з 25 країн світу із найстарішим населенням 23 розташовані в Європі. За прогнозами, до 2040 р. кожен четвертий європеєць буде дорослiше 65 років, а кожен сьомий – старше 75 років. Статистичні дані більшості країн, у тому числі й України, свідчать про те, що стрімко зростає частка людей пенсійного віку. За величиною частки осіб віком 65 років і більше в загальній структурі населення на початку XXI ст. Україна посідає 11-те місце у світі. Демографічна ситуація в Україні дає підстави зарахувати її до "старих" країн планети.

Безумовно, старість – чи не найтяжчий період у житті людини, як з фізичної, так і з психологічної точки зору. Люди похилого віку потребують підтримки більш молодих, працездатних членів суспільства, тому що не в змозі задовольняти всі свої потреби самостійно. Демографічне постаріння потребує від суспільства все більших витрат фінансових та інших матеріальних ресурсів на обслуговування цієї вікової категорії людей. Вирішення проблем, пов'язаних з комплексом організації культурно-дозвіллєвої діяльності та соціального забезпечення людей похилого віку, суспільство також має взяти на себе. "Соціальна політика держави щодо цієї вікової групи відображає сутність будь-якої держави" [2, с. 127].

Як правило, з виходом на пенсію різко знижується рівень доходів, зменшуються фізичні та духовні сили, а вільного часу стає більше (близько 8 годин на день). Втім, несприятливі умови і низька якість життя в сукупності з низькими доходами змушують пенсіонерів турбуватися, в першу чергу, про задоволення повсякденних потреб, а духовні, культурні потреби відсуваються на другий план. Усе це значною мірою зумовлює їхнє незадоволення життям. Проте нагромаджений досвід та професійна майстерність людей похилого віку посилюють усвідомлення власної суспільної значущості, потребу у визнанні, високому статусі, повазі з боку оточення. Організація культурно-дозвіллєвої та просвітницької діяльності для людей похилого віку допомагає за певних умов зберегти віру в свої сили, наповнює життя змістом і сенсом.

Усі моделі дозвілля виконують такі функції: фізіологічну, психологічну, пізнавальну, естетичну, комунікативну та компенсаторно-творчу. При

цьому, узагальнюючи, зазвичай виділяють найголовніші функції: рекреації, розваги, фізичного та духовного розвитку особистості [3].

Проблеми організації вільного часу людей похилого віку та реалізації їх рекреаційно-розвивального потенціалу є актуальними сьогодні для багатьох розвинутих країн світу. Першим, хто визначив компенсаційну функцію дозвілля й дозвіллєвої діяльності, функцію суб'єктивної свободи проти вторгення соціального оточення, був Д. Рісмен. На його думку, вільний час надає зовнішньо детермінованому типу можливість повернутися до самого себе, стає джерелом його індивідуалізації й автономізації. Багато західних дослідників розглядають вільний час як засіб компенсації дійсності. До них належать французькі теоретики сюрреалізму (Ж. Батай, Р. Кейса), неофрейдисти (Г. Маркузе, В. Райх, Е. Фромм), американські соціологи (М. Ловенштейн, Е. Мейо, М. Мід), сучасні французькі соціологи (Ж. Дюмазедьє, Каплан, А. Лефевр, А. Моль, А. Турен). "Реабілітація" старості, здолання колишньої недооцінки життя в похилому віці, застарілих стереотипів сприйняття старих людей є сьогодні важливим завданням для суспільства в цілому і культурно-дозвіллєвої сфери зокрема.

Наприклад, на Заході велика увага приділяється теоретичній та практичній стороні проблеми організації дозвілля. Згідно із сучасною концепцією, на Заході під дозвіллям розуміють таку сукупність занять, яким особистість може віддаватися добровільно, щоб відпочивати, розважатися, розвивати свою інформованість або культурний рівень, свою добровільну участь у соціально-культурній творчості, при цьому бути вільною від виконання своїх громадянських, професійних або сімейних обов'язків [3, с. 146].

У соціальній педагогіці [4, с. 329] наголошено на вирішенні різних груп завдань при роботі з людьми похилого віку. По-перше, це природно-культурні завдання – збереження життєвої активності й здорового способу життя. По-друге, соціально-культурні завдання – це збереження й переорієнтація соціальної активності та пізнавальних інтересів, знаходження форм участі в житті оточуючих. По-третє, соціально-психологічні завдання – це активізація почуття задоволення досягненнями та прожитим життям, почуття виконаного обов'язку, самоповаги, знаходження доступних способів самореалізації.

Проблема соціальної самотності посилює в людей похилого віку почуття соціальної незахищеності та знехтування. Відбувається значне звуження контактів і кола спілкування, порушення стійких соціальних зв'язків; виникає проблема культурної відчуженості. Іноді трагедія людини починається з того, що вона свою відчужену природу сприймає як звичайну, істотну для людської природи. Так простіше жити і не думати про власну біду. Тут доречно згадати ідею Е. Фромма про первинно суперечливу природу людини. Бо основи "людського" закладені не в її особливій специфічній природі, а в умовах існування в навколишньому середовищі, у можливостях перетворювати його. Дослідники відзначають той факт, що культурно-дозвіллєвий потенціал пенсіонерів перевищує їх дозвіллєву

кваліфікацію. Вибір видів активності неоднаковий і визначається соціальною належністю, рівнем культури, фінансовими можливостями, фізичним та психоемоційним станом, зручністю розташування закладів культури й багатьма іншими факторами.

Старість, на думку французького дослідника в галузі соціології вільного часу Ж. Дюмазедьє, "не повинна віднині зводитись до пасивного чекання смерті у спальні" [5, с. 90]. Вирішення проблеми адаптації до старіння бачиться, перш за все, в активному залученні літніх людей у процеси спілкування. Вважається, що соціальна взаємодія й підтримка інших необхідні для душевного здоров'я людей похилого віку, але мають підкріплюватися створенням певного середовища.

Вбачаємо, що велике значення у створенні цього середовища та забезпеченні активного ставлення до життя після виходу на пенсію в країнах Східної Європи мають університети третього віку. Наприклад, у Франції їх кількість перевищила 70. Слід зазначити, що в Україні вперше такі структури були започатковані Інститутом геронтології, розроблені спеціальні програми навчання за різними напрямами. Останніми роками розвиток мережі Університетів третього віку отримав подальший поштовх завдяки підтримці цього напряму проектами Фонду народонаселення ООН та Урядом України. Відкриті Університети третього віку функціонують майже у всіх обласних центрах країни: при центрах соціального захисту, клубах та вищих навчальних закладах.

Школи та університети третього віку, які включають організацію просвітницьких та навчальних курсів з різних напрямів, творчих майстерень, тренінгових занять, курсове навчання за різними програмами та культурно-дозвіллєві форми творчої діяльності – це нові в Україні форми роботи з людьми похилого віку. Вони спрямовані на активізацію їхньої соціальної та інтелектуальної діяльності, розвиток здібностей і поширення можливості якомога довше не тільки зберігати фізичне та моральне благополуччя, а й сприяти розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок, інтелектуальних інтересів.

У дослідженнях, які проводилися на базі університету третього віку при Дніпропетровському університеті ім. А. Нобеля, брали участь 257 осіб віком від 59 до 78 років, які навчаються на економічному та гуманітарному напрямах і беруть участь у культурно-дозвіллєвій діяльності. Результати досліджень свідчать про те, що завдяки участі в освітянській та культурно-дозвіллєвій діяльності, 95% досліджуваних перемогли почуття самотності та відчуженості й отримали змістовне спілкування. Інформація, яку слухачі Університету третього віку отримують на заняттях, стає предметом для спілкування з близькими та оточуючими, спонукає ділитися враженнями, стає предметом дискусій, дає людям похилого віку змогу почувати себе впевнено в новому економічному, політичному, інформаційному та соціальному просторі. Взаємодія в культурно-дозвіллєвій діяльності дала 90% осіб можливість розширити коло знайомих та однодумців, відчути емоційну єдність, підвищення настрою, поліпшення самопочуття, життєвого то-

нусу та подолати відчуття апатії, порожнечі та похмурих думок. Майже всі слухачі (98%) відзначають задоволення інтелектуальних потреб, підвищення розумової активності, розвиток пам'яті та інтелектуальних здібностей, розширення пізнавальних інтересів, поглиблення знань про суспільство, активізацію самостійної пізнавальної діяльності. У нотатках слухачі вказують на появу бажання спілкуватися, освоювати різні види народної творчості, вивчати історію своєї родини, краю та країни, історію різних релігій, країн, відвідувати музеї, виставки й театри; 56% завдяки освоєнню роботи на комп'ютері знайомляться з інформацією та постійно спілкуються через Інтернет. Дуже важливим ми вважаємо те, що 92% слухачів Університету третього віку відзначають підвищення активного та змістовного ставлення до життя, відчуття зв'язку поколінь, духовної самореалізації, соціальної значущості, розкриття творчого потенціалу. Це свідчить про те, що у процесі дозвіллєвого залучення людей похилого віку до духовних цінностей відбувається цілеспрямований розвиток основних особистісних потенціалів: пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, творчого, комунікативного [6]. Тобто такі функції культурно-дозвіллєвої діяльності, як розвивальна, інформаційно-просвітницька, комунікативна, культурно-творча, рекреаційно-оздоровча, зберігають свою актуальність у змісті культурно-дозвіллєвих програм для людей похилого віку.

Вища освіта, яку здобувають люди похилого віку, свідчить про особливу важливість цього нового соціокультурного феномену – потреби людей похилого віку в підвищенні свого інтелектуального рівня. Саморозвиток через освіту втратив момент професійної необхідності, став для людей похилого віку задоволенням [7, с. 30]. При цьому важливо зауважити, що здобуття освіти в Університеті третього віку є абсолютно добровільним та безкоштовним. Тобто ми спостерігаємо зростання активності самих пенсіонерів, які відмовляються сприймати старість як пасивне очікування згасання і смерті. Ця активність виявляється також у тому, що вони за власним бажанням починають спілкуватися, розширювати коло своїх друзів, включатися в активну пізнавальну та творчу діяльність не тільки під час відвідування Університету третього віку, а й поза його межами, у своєму особистісному житті.

Висновки. Спеціалісти із соціальної роботи доходять висновку щодо необхідності створення комплексних спеціалізованих програм розвитку змістовного дозвілля для людей похилого віку з урахуванням міжнародного та вітчизняного досвіду. Однією з таких перспективних програм є Університет третього віку, у якому організовано здійснення не тільки освітньої програми, а й різноманітну культурно-дозвіллєву діяльність, що дає змогу вирішувати питання змістовного дозвілля та подальшого активного розвитку людини похилого віку. Університети третього віку спрямовані на активізацію соціальної та інтелектуальної діяльності людей похилого віку, розвиток здібностей і поширення можливості якомога довше не тільки зберігати фізичне та моральне благополуччя, а й сприяти розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок, інтелектуальних інтересів. Тобто такі

функції культурно-дозвіллєвої діяльності, як розвивальна, інформаційно-просвітницька, комунікативна, культурно-творча, рекреаційно-оздоровча, зберігають свою актуальність у змісті культурно-дозвіллєвих програм для людей похилого віку.

Результати досліджень на базі Університету третього віку доводять, що організація культурно-дозвіллєвої та просвітницької діяльності для людей похилого віку допомагає їм зберегти віру у свої сили, наповнює життя змістом і сенсом.

Список використаної літератури

1. Чайковська В.В. Старіюче суспільство України: запити та рішення / В.В. Чайковська // Проблемы старения и долголетия. – 2011. – Т. 20. – № 2. – С. 246–251.

2. Холостова Е.И. Пожилой человек в обществе / Е.И. Холостова. – М., 2005. – Ч. 1, 2. – 296 с.

3. Кротова Ю. Педагогика досуга в англоязычных странах / Ю. Кротова. – СПб., 1994. – 246 с.

4. Капська А.Й. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посіб. / А.Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 427 с.

5. Дюмазедье Ж. Культурная революция свободного времени : реферат книги / Ж. Дюмазедье // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения : инф. сб. – М., 1991. – Вып. 2. – 92 с.

6. Стрельцов Ю.А. Социально-культурная деятельность на современном этапе: тенденции и перспективы развития / Ю.А. Стрельцов // Культурология: новые подходы : альманах-ежегодник. – М. : МГУК, 1998. – № 3–4. – С. 68.

7. Дуликов В.З. Социально-культурная работа за рубежом : учеб. пособ. / В.З. Дуликов. – М. : МГУКИ, 2003. – 156 с.

Лифарева Н.В. Социально-педагогический потенциал культурно-досуговой деятельности людей пожилого возраста

В статье рассмотрена проблема демографического старения общества, приведен анализ литературы по поводу определения возраста, когда человека можно считать человеком пожилого возраста; определены основные ресурсы социальной работы с людьми пожилого возраста в культурно-досуговой сфере на примере деятельности Университета третьего возраста.

Ключевые слова: старенне, старость, социальная работа, пожилой возраст, культурно-досуговая деятельность, Университет третьего возраста.

Lifarieva N. Socio-pedagogical potential of cultural and leisure activities of older people

The article considers the problem of the society's demographic aging and contains the analyses of the literature devoted to the definition of the age when a human is considered to be elderly. The main resources for social work with people of elderly age in cultural and leisure sphere are determined. The University of the Third Age is given as an example.

Key words: aging, old age, social work, elderly age, cultural and leisure activities, University of the Third Age.

УДК 371.12

Е.М. ЛУГОВСЬКА

ПОНЯТТЯ “КОМПЕТЕНЦІЯ” І “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У статті подано різнобічні трактування понять “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність”, “фахова компетентність”; проаналізовано їх види та структурні складові цих термінів, варіанти їхнього тлумачення різними авторами в психолого-педагогічній теорії та практиці.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, фахова компетентність, освіта, професійна підготовка.

На сучасному етапі розвитку суспільства й науки перед національною вищою школою гостро постало питання підготовки висококваліфікованих фахівців, спроможних бути мобільними та конкурентоспроможними на світовому ринку праці, мати необхідні знання, навички й компетенції для навчання протягом життя. На необхідності підвищення професійного рівня випускників вищої школи наголошено в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти. У стандарті ISO 9001:2001 зазначено, що фахівець, який працює в тій чи іншій галузі, “повинен бути компетентним, тобто мати належну освіту, професійну підготовку, кваліфікацію та досвід” [4; 5].

У зв’язку із цим основні завдання вищої школи України полягають у створенні нових освітніх стандартів, оновленні навчальних програм, навчально-дидактичних матеріалів, підручників, модернізації форм і засобів навчання. Методи навчання змінюються від простої передачі студенту суми знань до вироблення в нього прагнення поповнювати їх, формувати й закріплювати професійні вміння та навички на практиці.

Одним зі шляхів оновлення змісту освіти є орієнтація його на компетентнісний підхід та на створення ефективних механізмів його впровадження [7].

Переорієнтація оцінювання результату освіти з понять “підготовленість”, “освіченість”, “відповідальність”, “вихованість” на поняття “компетенція” й “компетентність” майбутніх фахівців характеризує компетентнісний підхід в освіті. Такий підхід є відповіддю на проблемну ситуацію, що виникла внаслідок суперечності між необхідністю забезпечити належну якість освіти в нових умовах і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом.

Метою статті є аналіз наукових праць щодо змісту понять “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність”, “фахова компетентність” в психолого-педагогічній літературі.

Питаннями компетентісного підходу в освіті займались як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, а саме: В. Баркасі, Н. Брюханова, С. Денченко, Л. Зеленська, Е. Зеєр, І. Зязюн, А. Маркова, А. Маслоу, Н. Ничкало, О. Овчарук, М. Петров, Ч. Хендлер, Л. Шевчук та ін. Основні аспекти професійної підготовки та складники професійної освіти розкриваються в

дослідженнях О. Алексюка, В. Андрущенка, В. Безпалька, В. Галузинського, М. Євтуха, В. Бондар, В. Лозова, О. Пєхоти, С. Сисоєва та ін. Питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки вивчали В. Болотова, А. Вербицький, В. Георге, Г. Деркевич, Г. Ковальчук, О. Лебедєв, В. Литвин, В. Лозовецька, А. Нізовцев, О. Попова, Н. Северина, Л. Сподін, Г. Райковська, В. Шадріков та ін. Визначення сутності ключових компетентностей подано в працях І. Зимньої, С. Мельника, П. Третьякової, Т. Шамової, А. Хуторського та ін. Теоретичні та методичні аспекти формування фахової компетентності майбутніх фахівців досліджують М. Михаськова, О. Падалка, В. Петрук, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.

В основі компетентністного підходу лежать два основних поняття: "компетенція" і "компетентність", які в найбільш загальному розумінні означають: компетенція – питання, в яких людина добре обізнана, володіє пізнанням та досвідом; компетентність – володіння відповідними знаннями і здібностями, які дають людині змогу ґрунтовно судити про певну сферу й ефективно в ній діяти [2, с. 48].

У Сучасному тлумачному словнику української мови термін "компетенція" подано як "коло повноважень особи, добра обізнаність із чимнебудь". За словниковими визначеннями, "компетентний" (в перекладі з латинської мови слово competen (competentis)) – це відповідний, здібний, обізнаний, авторитетний, компетентність трактується як "володіння ґрунтовними знаннями, повноваженнями та досвідом у певній галузі" [9].

У сучасній науково-педагогічній літературі поняття "компетентність" і "компетенція" фахівців суттєво відрізняються, тому їх потрібно розмежувати й характеризувати по-різному.

Аналізуючи науково-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що науковці, які вивчають проблему компетентності в освіті, ще не досягли згоди у визначенні цих понять. Для того, щоб зрозуміти суть поняття "компетенція", ми провели аналіз трактування цього поняття науковцями (табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз визначень поняття "компетенція"

№ з/п	Дослідники	Визначення поняття "компетенція"	Характерна ознака
1	Н. Бібік	Соціально закріплений освітній результат реалізації компетентностей	Результат
2	Н. Мойсеюк	Інтегральний результат взаємодії компонентів: мотиваційного (глибока зацікавленість у конкретному виді діяльності); цільового (уміння визначати особисті цілі); орієнтаційного (врахування зовнішніх і внутрішніх умов діяльності); функціонального (здатність використовувати знання, вміння, способи діяльності як основу для прийняття рішень); оцінного (здатність до самоаналізу, самооцінки)	

Продовження табл. 1

№ з/п	Дослідники	Визначення поняття “компетенція”	Характерна ознака
3	І. Єрмаков, О. Овчарук	Знання, уміння, навички, досвід, цінності, ставлення до певного виду діяльності	Знання, уміння, навички, досвід
4	А. Субетто	Сукупність знань, умінь і навичок, набутих під час навчання й необхідних для виконання конкретної роботи	
5	Е. Симанюк	Інтегративна цілісність знань, умінь і навичок	
6	М. Єрмоленко, В. Міжеріков	Особисті можливості посадової особи, її кваліфікація (знання, вміння, досвід), що дають змогу вирішувати життєві питання завдяки наявності в певних знань і навичок	Можливості
7	О. Заблоцька	Інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосовувати в процесі діяльності стосовно кола предметів і процесів певного виду діяльності	Категорія
8	С. Бондар	Здатність вирішувати проблеми завдяки не лише володінням готової інформації, а й інтенсивній участі розуму, досвіду, творчих здібностей особистості	Здатність
9	Е. Зеєр	Здатність фахівця мобілізувати у професійній діяльності знання, вміння, навички, способи виконання дій	
10	В. Краєвський, Г. Топольницька	Коло питань, вирішення яких входить до обов’язків фахівця	Коло пи-тань
11	А. Хуторський	Сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно певного кола предметів і процесів для продуктивної діяльності щодо них	Якість особистості
12.	М. Громкова, А. Маркова, Л. Мітіна	Готовність, яка полягає в мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій	Готовність

На нашу думку, сутність поняття “компетенція” має двоякий характер: з одного боку, це досвід особистості з виконання конкретного виду діяльності, з іншого – це коло повноважень, обов’язків, виконання яких забезпечується завдяки попередньо набутим у навчанні знанням, умінням, навичкам та досвіду.

У пошуках визначення сутності поняття “компетентність” ми зробили аналіз його трактувань науковцями, які визначають це поняття порізному (табл. 2).

Таблиця 2

Аналіз визначень сутності поняття “компетентність”

№ з/п	Дослідники	Визначення поняття “компетентність”	Характерна ознака
1	А. Маркова	Індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії	Характеристика
2	О. Овчарук	Інтегративна характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції	
3	С. Батишев	Інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця	
4	Ю. Варданян	Володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особисте ставлення до предмета діяльності	Володіння компетенціями
5	В. Байденко	Володіння компетенціями, які включають здатність, готовність до пізнання та ставлення, необхідні для виконання певної діяльності	
6	А. Новіков	Здібність, яка самостійно реалізується до практичної діяльності, до вирішення життєвих проблем, заснована на здобутому навчальному та життєвому досвіді	Здібність
7	Ю. Татуар	Здібність людини реалізувати свій потенціал для професійної діяльності	
8	О. Пометун	Спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання	Знання, уміння, навички
9	Е. Зеєр, Е. Симанюк, А. Павлова	Інтегративна цілісність знань, умінь, навичок, які забезпечують професійну діяльність	
10	Л. Мітіна	Сукупність знань, умінь, навичок, способів і прийомів їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні й розвитку особистості	
11	В. Адольф	Комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчально-виховного процесу	
12	Г. Щукіна	Здатність користуватись знаннями, навичками, вміннями, набутими у процесі діяльності	Здатність
13	І. Родигіна	Загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню	
14	С. Боднар	Здатність особистості діяти, вирішувати проблеми, інтенсивно використовуючи розум, досвід, творчі здібності	
15	В. Дьомін	Вміння особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції та дає змогу діяти конструктивно в соціальних умовах, що змінюються	Вміння

Аналіз підходів до сутності поняття “компетентність” дає змогу зрозуміти, що не існує чіткого визначення цього терміна. Виходячи із тракту-

вань вищеназваних науковців, поняття “компетентність” ми визначаємо як вміння фахівця використовувати знання та досвід; вирішувати різноманітні життєві проблеми; приймати правильні рішення відповідно до ситуації; оцінювати наслідки своїх дій; організовувати роботу; використовувати сучасні методи та технології для вирішення поставлених виробничих і життєвих завдань.

У психолого-педагогічній науці дослідники виокремлюють такі види компетентностей: професійна, педагогічна, фахова, дидактична, методична, комунікативна, психологічна, соціокультурна, управлінська, конфліктологічна, політична, управлінська, діагностична, міжкультурна, економічна, ґендерна, інформаційна та ін. [3, с. 95].

У нашому дослідженні особливу увагу приділено визначенням понять “професійна компетентність” і “фахова компетентність”, оскільки вони максимально чітко характеризують готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності. У психолого-педагогічній літературі існують різноманітні підходи до визначення терміна “професійна компетентність”.

Розглянемо думки різних учених щодо сутності цього поняття (табл. 3).

Таблиця 3

Аналіз визначень поняття “професійна компетентність”

№ з/п	Дослідники	Визначення поняття “професійна компетентність”	Характерна ознака
1	Е. Зеєр	Система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують виконання професійних обов’язків певного рівня	Система знань, умінь і навичок
2	С. Батишев	Володіння необхідною сумою знань, умінь, навичок, які визначають сформованість професійної діяльності	
3	Н. Кропотова	Система особистих якостей, знань і вмінь, які зумовлюють готовність і здатність фахівця здійснювати професійну діяльність у контексті наявної соціально-економічної та соціокультурної дійсності, що дає змогу в процесі інкорпорації індивіда у професійне співтовариство проводити “вимір” його відповідності професійній компетенції”	
4	А. Маркова, Т. Браже, Н. Запрудський	Системне явище, яке включає знання, уміння, навички, професійно значущі якості фахівця, що забезпечують виконання ним власних професійних обов’язків	Явище
5	В. Сластьонін	Інтегральна характеристика ділових і особистих якостей фахівця, що відображає не лише рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-етичну позицію особистості	Характеристика

Продовження табл. 3

№ з/п	Дослідники	Визначення поняття “професійна компетентність”	Характерна ознака
6	М. Чошанов	Здатність фахівця вирішувати різні професійні проблеми, завдання на основі набутих знань, умінь, цінностей та досвіду	Здатність
7	О. Заблоцька	Здатність фахівця відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції	
8	К. Шапошников	Готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності	
9	В. Дьомін	Рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції та дає змогу діяти конструктивно в соціальних умовах, що змінюються	Вміння
10	Д. Чернилевський	Критерій якості підготовки випускників ВНЗ	Критерій
11	О. Ларіонова	Показник готовності фахівця до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням закріплених професійно важливих якостей і досвіду	Показник
12	Т. Мацевко	Прояв, якість і рівень засвоєння компетенції певної професійної діяльності, яка визначається вимогами до фахівця, обсягом його професійних функцій, умовами професійної діяльності, уявленнями про цю діяльність, які сформовані у професійному середовищі	Прояв, якість, рівень

Таким чином, аналіз наукових досліджень із проблеми формування та розвитку професійної компетентності фахівців свідчить про відсутність одностайності в розумінні поняття “професійна компетентність”. Проведена робота дала змогу виявити загальні положення в їх визначеннях.

Професійна компетентність – це здатність підготовленого фахівця ефективно застосовувати сукупність набутих знань, умінь, навичок та досвіду в професійній діяльності, вміння вирішувати професійні проблеми, самостійно приймати рішення, виконувати посадові обов’язки та функції, які входять до його професійних компетенцій.

Професійна компетентність є багатогранною та включає в себе низку компетентностей.

Російська дослідниця А. Маркова виділяє такі види професійної компетентності:

– спеціальна компетентність – володіння на досить високому рівні власне професійною діяльністю;

– соціальна компетентність – володіння прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

– особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку;

– індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації й розвитку, індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю.

Т. Шамова виділяє такі основні види професійної компетентності: специфічна (пов'язана з професійною діяльністю); соціальна (вміння співпрацювати в колективі); особистісна (здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самоорганізації, самореалізації) [10, с. 4].

Науковці В. Свистун та В. Ягупов пропонують таку структуру професійної компетентності фахівця (див. рис.).

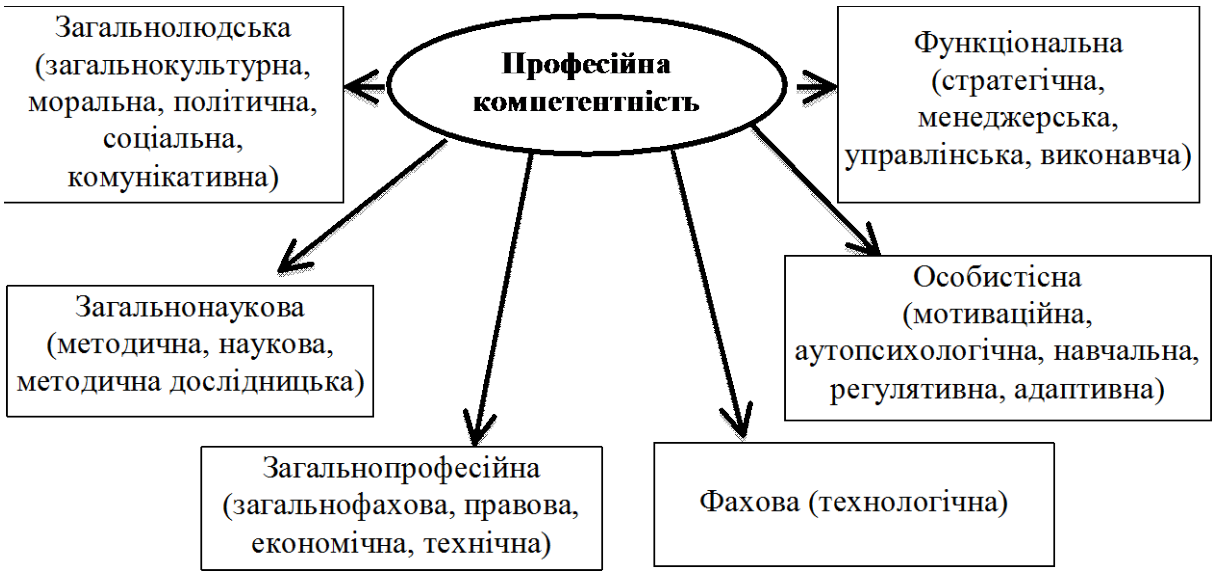


Рис. Структура професійної компетентності фахівця [11, с. 6]

Оскільки в нашому дослідженні особливий інтерес приділяється професійній підготовці фахівців, розглянемо зміст фахової компетентності як важливої складової професійної компетентності фахівців.

Ю. Зіньковський поділяє професійну компетентність на дві складові: загальнопрофесійну (професійні вміннями та навичками знання) та вузькопрофесійну (складається з компонентів, якими визначається та чи інша спеціальність: основи тієї чи іншої дисципліни, техніка, що використовується під час виконання практичних або дослідних робіт) [6, с. 17]. У широкому розумінні вузькопрофесійна компетентність – це фахова компетентність.

На думку Н. Бахмата, фахова компетентність являє собою комплексне утворення, в яке закладені кваліфікаційні вміння, що характеризують достатній рівень компетентності і гарантують стандартизовану якість професійної підготовки випускника [1].

М. Михаськова під фаховою компетентністю фахівця розуміє здатність до професійної діяльності на основі набутих знань, умінь та навичок

відповідно до суспільних вимог, відображає зміст, обсяг та якість фахової діяльності [8, с. 39].

*Фахова компетентність майбутнього фахівця*нами розуміється як специфічна здатність фахівця до продуктивного виконання професійних обов'язків, фахових завдань, складних виробничих ситуацій, які вимагають творчого мислення, що ґрунтується на набутих фахових знаннях, уміннях та навичках згідно з вимогами суспільства й професії.

Висновки. Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що в педагогічній теорії поняття "компетентність", "компетенція", "професійна компетентність" і "фахова компетентність" науковці трактують по-різному. Проведений аналіз дає змогу конкретизувати їх визначення. Компетенція – коло питань, які ставляться щодо певних предметів і явищ, з якими фахівець повинен бути обізнаний для продуктивної діяльності на основі знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання. Компетентність – володіння фахівцем відповідною компетенцією, яка включає сукупність якостей фахівця (знань, умінь, навичок, досвіду, здібностей, особисте ставлення до предмета діяльності), та здатність якісно реалізовувати свій потенціал у професійній (життєвій) діяльності. Професійна компетентність – це здатність фахівця ефективно застосовувати сукупність набутих знань, умінь, навичок та досвіду в професійній діяльності, вміння вирішувати різні професійні проблеми, самостійно приймати рішення, виконувати посадові обов'язки та функції, які входять до його професійних компетенцій. Фахова компетентність – це складна система, яка включає володіння фаховими знаннями, уміннями та навичками; здатність творчо вирішувати професійні проблеми; уміння кваліфіковано виконувати всі види фахової діяльності; володіння високим рівнем мотивації та саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Бахмат Н.В. Концептуальна модель формування загальнодидактичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи [Електронний ресурс] / Н.В. Бахмат. – Режим доступу: http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/component/content/article/55-theory-and-method-of-studies-educations-and-educations/274-bakhmat-hb.

2. Бібік Н.М. Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52.

3. Борбич Н. Компетентність як педагогічне явище / Н. Борбич // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2011. – № 3. – С. 91–97.

4. ДСТУ ISO 9000–2001. Система управління якістю. Основні положення та словник чинний від 01.03.2001 р. – К. : Держстандарт України, 2001. – 26 с.

5. Закон України "Про вищуосвіту" //Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 21. – С. 253–279.

6. Зіньковський Ю. Компетентісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах / Ю. Зіньковський, Г. Мірських // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2008. – № 31. – С. 14–21.

7. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / [под ред. А.В. Хуторского]. – М. : ИНЭК, 2007. – 327 с.

8. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності як особистісної якості майбутнього вчителя музики / М.А. Михаськова // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. – Ніжин : НДПУ. – 2004. – № 2. – С. 35–39.

9. Сучасний тлумачний словник української мови : 100000 слів / за заг. ред. В.В. Дубічинського. – Х. : Школа, 2009. – 1008 с.

10. Шамова Т.И. Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений: Опыт, проблемы, перспективы / Т.И. Шамова// Педагогическое образование и наука : науч.-метод. журнал. – К., 2004. – № 3. – С. 3–4.

11. Ягупов В.В. Компетентісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В. Ягупов, В.І. Свистун // Наукові записки НаУКМА : наукове фахове видання. – К., 2007. – Т. 71. – С. 3–8.

Луговская Э.М. Понятие “компетенция” и “компетентность” в педагогической теории

В статье представлены различные трактовки понятий “компетенция”, “компетентность”, “профессиональная компетентность”, “специальная компетентность”, анализируются их виды и структурные составные, варианты их толкования разными авторами в психолого-педагогической теории и практике.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, специальная компетентность, образование, профессиональная подготовка.

Luhovska E. The concept of “competence” and “competence” in teaching theory

The multifaceted interpretation of conceptions “competence” and “beingcompetent”, “a professional competence”, “a special competence” is given in the article. The types and strucrural components of these terms are analysed. The variants of their interpretation are analysed by various authors in psychological and pedagogical theory and practice.

Key words: being competent, a competence, a professional competence, aspecial competence, an education, a professional training.

УДК 378.147:004:797

Н.В. МАКОВЕЦЬКА

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СФЕРІ ОСВІТНЬО-ОЗДОРОВЛЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті наведено методи, що використовуються в процесі професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів як на робочому місці, так і поза ним. Докладно висвітлено масові, групові й індивідуальні форми професійного розвитку вихователів та інструкторів з фізкультури.

Ключові слова: професійний розвиток, методи, форми професійного розвитку, фахівці дошкільних навчальних закладів.

Відомо, що зміцнення та збереження здоров'я дітей у дошкільних навчальних закладах відбувається за такими напрямами, як-от: забезпечення психологічного комфорту й легкої безболісної адаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу; створення безпечних, сприятливих, комфортних умов перебування дітей у дошкільному навчальному закладі; розвиток фізичних якостей і забезпечення нормального рівня фізичної підготовленості згідно з можливостями і станом здоров'я дитини; розвиток навичок і вмінь безпеки життєдіяльності, виховання потреби в здоровому способі життя в тісній співдружності з батьками; підготовка дітей до навчання в школі й діагностика "шкільної зрілості"; організація повноцінного збалансованого харчування; профілактична робота, спрямована на підвищення опірності та захисних сил дитячого організму; діагностика й своєчасна корекція функціональних змін у стані здоров'я, розвитку мовлення та формуванні психологічного статусу дошкільника; реабілітація дітей із хронічними захворюваннями в оздоровлювальних групах тимчасового перебування.

Ефективну діяльність щодо реалізації означених аспектів забезпечує систематичне організоване професійне навчання фахівців дошкільних навчальних закладів, що є одним із напрямів професійного розвитку.

Мета статті – висвітлити методи й форми професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності.

Насамперед, більш докладно висвітлимо методи професійного розвитку фахівців і зупинимося на уніфікованій класифікації методів професійного розвитку за О.В. Крушельницькою, яка розподілила їх на дві великі групи – методи роботи, що застосовуються на робочому місці і поза ним [3]. Запропоновані дослідницею методи узагальнено й систематизовано в таблиці.

Після цього охарактеризуємо форми професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів, застосовані нами в межах проведеного дослідження.

Таблиця

Методи професійного розвитку фахівців (за О.В. Крушельницькою)

Професійний розвиток на робочому місці	Професійний розвиток поза робочим місцем
Копіювання – молодий фахівець прикріплюється до більш досвідченого і навчається у нього. Наставництво – заняття досвідченого фахівця з молодими колегами під час щоденної роботи, допомога підказками, порадами. Інструктаж – пояснення, демонстрація певних прийомів роботи на робочому місці, орієнтовані на вивчення конкретних операцій або процедур, що входять до кола професійних обов'язків. Делегування – передача керівником підлеглим чітко обмеженої кількості завдань з повноваженням прийняття рішень щодо певного кола питань. Метод ускладнених завдань – спеціальна програма професійних дій, побудована за ступенем їх важливості, розширення обсягу знань і підвищення складності. Ротація – переведення на нову посаду для здобуття додаткової професійної кваліфікації й розширення досвіду на певний термін. Використання у професійній діяльності певних інноваційних технологій	Навчальні ситуації – реальні або придумані ситуації з питаннями для аналізу. Моделювання – відтворення реальних умов професійної діяльності. Тренінг сенситивності – участь у групі з метою покращення людського сприйняття і взаємодії з іншими. Лекція – монолог лектора, в ході якого аудиторія сприймає матеріал на слух. Самостійне навчання – обраний фахівцем темп навчання, його напрям. Рольові ігри – фахівець ставить себе на місце іншого з метою набуття практичного досвіду і підтверджує правильність власних професійних дій. Ділові ігри – аналіз навчального прикладу, в ході якого учасники гри отримують ролі, виконують їх і розглядають наслідки прийнятих рішень

Масові форми професійного розвитку фахівців [4]

Однією з найважливіших масових форм професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності була педагогічна рада – постійно діючий колегіальний орган, який розглядає різноманітні аспекти діяльності дошкільного навчального закладу, це рада педагогів, які дійсно радяться, а не "засідають", така рада повинна приносити професійне задоволення, бажання здійснити окреслене, впевненість, а не навпаки.

Педагогічну раду було створено в усіх дошкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів і форми власності за наявності не менше ніж три педагогічні працівники.

До складу педагогічної ради дошкільного навчального закладу входили директор (завідувач), заступники директора (завідувача) з навчально-виховної (виховної) роботи, вихователі-методисти, вихователі, старші вихователі, практичні психологи, соціальні педагоги, інструктори з фізкультури, музичні керівники, керівники гуртків, студій, секцій, інших форм гу-

рткової роботи, медичні працівники, інші спеціалісти залежно від їх наявності в дошкільному навчальному закладі.

До складу педагогічної ради дошкільного навчального закладу також входили голови батьківських комітетів, представники громадських організацій, педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів, батьки або особи, які їх замінюють. Головою педагогічної ради кожного дошкільного навчального закладу був його директор (завідувач).

У дошкільних навчальних закладах педагогічна рада забезпечувала два напрями роботи:

– організаційно-педагогічний, що передбачав затвердження плану роботи ДНЗ щодо організації освітньо-оздоровлювальної діяльності, розгляд підсумків означеної роботи за певний період, аналіз ефективності освітньо-оздоровлювальної діяльності ДНЗ;

– науково-педагогічний, згідно з яким на педагогічних радах висвітлювалися концептуальні засади організації освітньо-оздоровлювальної діяльності, шляхи підвищення її ефективності тощо, особливості впровадження у практику роботи сучасних досягнень науки і перспективного педагогічного досвіду щодо організації освітньо-оздоровлювальної діяльності тощо.

Отже, в межах нашого дослідження педагогічна рада виконувала такі функції: планово-прогностичну; мотиваційно-цільову; інформаційно-аналітичну; діагностичну; комунікаційну; методичну.

Крім педагогічної ради, у процесі професійного розвитку фахівців нами було використано такі масові форми професійного розвитку фахівців:

– науково-практичні конференції, метою яких було висвітлення наукових досягнень та кращого перспективного педагогічного досвіду з проблеми організації освітньо-оздоровлювальної діяльності дошкільного навчального закладу;

– педагогічні читання – важлива форма науково-методичної роботи колективного вивчення й обговорення актуальних науково-методичних проблем, зокрема поглядів науковців на концептуальні проблеми організації освітньо-оздоровлювальної діяльності в дошкільному навчальному закладі;

– педагогічні виставки – показ досягнень педагогічного колективу щодо пропаганди нових зразків освітньо-оздоровлювальної роботи та науково-методичної діяльності педагогів.

Групові форми професійного розвитку фахівців [1]

Однією з групових форм були методичні об’єднання.

Важливість і актуальність методичного об’єднання полягала в тому, що ця форма методичної роботи давала педагогам змогу відстежити багатоманітність форм, методів, підходів, що можуть бути використані ними в процесі освітньо-оздоровлювальної діяльності дошкільних навчальних закладів, де вони працюють.

Метою роботи методичних об’єднань було забезпечення якості освіти, ефективності інновацій колективним пошуком та перевіркою, відпра-

цюванням і впровадженням кращих традиційних та нових зразків педагогічної діяльності, взаємним педагогічним спілкуванням, обміном досвідом; вироблення єдиних підходів, критеріїв, норм і вимог до оцінювання результатів освітньо-оздоровлювальної діяльності дошкільних навчальних закладів.

Пріоритетними завданнями діяльності методичного об'єднання з проблем організації освітньо-оздоровлювальної діяльності були: вивчення, узагальнення і поширення досвіду педагогів, які творчо вирішують означену проблему; створення умов для підвищення професійного і творчого потенціалу педагогів, формування навичок інноваційної та пошуково-експериментальної роботи; підвищення компетентності керівників з питань якості управління освітньо-оздоровлювальною діяльністю дошкільних навчальних закладів.

Основними формами проведення методичних об'єднань були такі: обговорення актуальних проблем; огляд новинок науково-методичної літератури; підготовка і проведення відкритих заходів, конкурсів, виступів, колективних переглядів; методичне навчання фахівців; методична допомога фахівцям.

У межах нашого дослідження наступною формою професійного розвитку фахівців були проблемні семінари, на яких основна увага приділялась підвищенню рівня теоретичної підготовки фахівців. Необхідною умовою проведення проблемних семінарів була посильна участь у них всіх членів педагогічного колективу.

Проблемні семінари, як правило, були розраховані на опрацювання комплексу важливих і актуальних питань щодо організації освітньо-оздоровлювальної діяльності. Характерною особливістю роботи семінарів був органічний взаємозв'язок теорії і практики. Водночас проводилися і проблемні семінари, які були розраховані на ґрунтовне опрацювання однієї особливо важливої та складної теми.

Залежно від форми проведення в межах нашого дослідження було виокремлено такі види проблемних семінарів:

1) семінар-бесіда – проводився у формі розгорнутої бесіди за планом з коротким вступом і висновком. Семінар-бесіда передбачав підготовку до занять усіх фахівців за всіма питаннями плану, що давало змогу охопити максимум педагогів під час обговорення теми;

2) семінар-конференція – організаційна форма теоретичного семінару, що забезпечувала педагогічну взаємодію керівника семінару і його учасників. Метою семінару-конференції було розширення теоретичних і закріплення й удосконалення практичних знань;

3) семінар – заслуховування й обговорення доповідей і рефератів передбачав попередній розподіл питань між учасниками семінару та підготовку ними доповідей і рефератів;

4) семінар-диспут включав колективне обговорення проблем у межах нашого дослідження з метою встановлення шляхів їх практичного вирішення. Семінар-диспут проводився у вигляді діалогічного спілкування

учасників, передбачав високу розумову активність учасників, прищеплював уміння вести полеміку, обговорювати матеріал, лаконічно висловлювати свої думки;

5) змішана форма семінару передбачала обговорення доповідей, правомірні вільні виступи фахівців, а також дискусійне обговорення проблем.

Однією з групових форм професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів були творчі групи – організовані невеликі колективи передових, найдосвідченіших фахівців, які поглиблено вивчали певну проблему й забезпечували творче впровадження основних наукових положень у практику роботи дошкільного навчального закладу.

Основною метою роботи створених нами творчих груп було ведення науково-дослідної роботи щодо освітньо-оздоровлювальної діяльності дошкільних навчальних закладів.

Отже, творчі групи сприяли організації та проведенню наукових педагогічних досліджень, розробці й узагальненню матеріалів практичного характеру з метою пошуку оптимальних шляхів організації освітньо-оздоровлювальної діяльності дошкільного навчального закладу.

Індивідуальні форми професійного розвитку фахівців [2]

Серед індивідуальних форм професійного розвитку фахівців найчастіше нами застосовувалися консультації, робота над перспективним педагогічним досвідом, а найбільше уваги в межах нашого дослідження було приділено такій формі професійного розвитку фахівців, як самоосвіта.

Детальніше висвітлимо особливості цих форм професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності.

Консультації для вихователів та інструкторів з фізкультури проводились (як передбачені річним планом роботи дошкільного навчального закладу, так і такі, потреба в яких виникла спонтанно). Було передбачено консультування педагогів як з боку методиста, так і інших співробітників.

Вивчення, узагальнення й поширення перспективного педагогічного досвіду було обов’язковою умовою професійного розвитку фахівців і включало такі етапи:

– дослідження (анкетування, спостереження, бесіда);

– аналіз (вибір кращого досвіду з наявного згідно з певними критеріями);

– структурування (побудова системи досвіду з метою більш якісного його сприйняття);

– візуальне сприйняття (безпосереднє ознайомлення педагогів з наявними матеріалами).

Професійний розвиток фахівців дошкільних навчальних закладів неможливий без самоосвіти.

Складовими самоосвіти педагога було оволодіння такими її сторонами: змістовою (засвоєння теоретичного матеріалу); операційною (оволодіння раціональними діями й операціями під час вивчення проблеми); мо-

тиваційною (розвиток інтересу до пізнання, усвідомлення професійної значущості проблеми, що опрацьовується).

В організації роботи із самоосвіти ми враховували такі чинники, що визначали її результативність:

– урахування рівня професійної компетентності, рівня розвитку вмінь і навичок самостійної роботи, індивідуальних інтересів і схильностей педагогів;

– наявність навчально-методичної літератури, нормативних документів і наочних посібників; наявність у педагогів дошкільного навчального закладу часу для самостійної роботи.

Як умови ефективної самостійної роботи педагогів ми визначили:

– доцільний вибір теми вивчення;

– визначення мети й завдань самоосвіти;

– визначення етапів і шляхів роботи над темою;

– добір науково-методичної літератури з проблеми, планомірне її вивчення;

– поєднання вивчення теоретичного аспекту проблеми з практичним оволодінням прийомами самостійної роботи;

– поступове ускладнення змісту, видів, методів і форм організації роботи із самоосвіти;

– розробка методичних рекомендацій щодо організації самоосвіти для педагогів;

– стимулювання взаємоперевірки, самоконтролю й самоаналізу, урізноманітнення форм звіту педагогів із самоосвіти.

Висновки. Отже, професійний розвиток фахівців у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності передбачає застосування двох груп методів, а також масових, групових та індивідуальних форм.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні найбільш ефективних форм професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Групові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / за заг. ред. К.Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛІПС, 2004. – 148 с.

2. Крутій К.Л. Інноваційна діяльність у дошкільному навчальному закладі: методичний аспект / К.Л. Крутій, Н.В. Маковецька. – Запоріжжя : ЛІПС, 2004. – 115 с.

3. Крушельницька О.В. Методологія і організація наукових досліджень : навч. посіб. / Ольга Володимирівна Крушельницька. – К. : Кондор, 2003. – 192 с.

4. Масові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / за заг. ред. К.Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛІПС, 2004. – 147 с.

Маковецкая Н.В. Формы и методы профессионального развития специалистов дошкольных учебных учреждений в сфере образовательно-оздоровительной деятельности

В статье приводятся методы, которые используются в процессе профессионального развития специалистов дошкольных учебных учреждений как на рабочем месте, так и вне его. Подробно освещаются массовые, групповые и индивидуальные формы профессионального развития воспитателей и инструкторов по физкультуре.

Ключевые слова: профессиональное развитие, методы, формы профессионального развития, специалисты дошкольных учебных учреждений.

Makovetska N. Forms and methods of professional development of specialists of preschool educational establishments in the field of educationally-health activity

To the article methods, that is used in the process of professional development of specialists of preschool educational establishments both in the workplace and out of him, are driven. The mass, group and individual forms of professional development of educators and instructors are illuminated in detail on physical education.

Key words: professional development, methods, forms of professional development, specialists of preschool educational establishments.

УДК 33.0016378.046

О.П. МАКСИМОВА

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРОБЛЕМНИЙ АНАЛІЗ

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення компонентів готовності майбутніх економістів до аналітичної діяльності та методів їх діагностики.

Ключові слова: аналітична діяльність, майбутній економіст, готовність до аналітичної діяльності, діагностика, критерії та показники.

Аналіз структури потреб кадрового забезпечення соціально-економічної сфери на сучасному етапі розвитку українського суспільства свідчить про гостру потребу у кваліфікованих фахівцях, що здатні вирішувати професійні завдання інформаційно-аналітичного характеру в межах власної професійної діяльності. Вивчення спектра професійних завдань, які вирішуються фахівцями економічного профілю, серед яких економісти, логісти, маркетологи, менеджменти, аналітики та експерти в різних галузях знань, інформатики-економісти та інші, дає змогу встановити наявність інваріантного компонента в структурі та змісті професійної діяльності, що пов'язаний з необхідністю володіння аналітичними технологіями. Це, у свою чергу, потребує корегування змісту професійної підготовки майбутніх економістів – його спрямовування на формування цілісної професійної готовності до аналітичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що наявне майже єдине розуміння вченими сутності поняття "аналітична діяльність" (виходячи із загальнонаукової категорії "аналіз" від грец. analysis – розчленування – метод наукового пізнання явищ та процесів, в основі якого лежить вивчення складових, елементів системи, яка вивчається) та визнається той факт, що діяльність економістів є первинно аналітичною. Так, економіст здійснює економічний аналіз господарської діяльності підприємства, аналізує та систематизує, узагальнює статистичні дані; бухгалтер бере участь у здійсненні економічного аналізу господарсько-фінансової діяльності підприємства за даними бухгалтерського обліку та звітності, визначає можливість використання готових алгоритмів для створення економічно обґрунтованих систем обробки бухгалтерської інформації; економіст-менеджер здійснює аналіз фінансово-господарської діяльності підприємства, ринкового середовища на мікроекономічному рівні для підвищення конкурентоспроможності товарів та послуг; маркетолог здійснює аналіз навколишнього середовища маркетингу, макро- та мікросередовища підприємства, збирання, аналіз та оцінювання маркетингової інформації про організацію, стан і тенденцію ринку тощо. Проте, готовність майбутніх економістів до аналітичної діяльності та, відповідно, її критерії і методи визначення розуміються науковцями по-різному, що унеможливлює розробку та впровадження єдиних педагогічних заходів з метою ефективної підготовки фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Метою статті є визначення особливостей діагностики готовності фахівців економічного напряму до аналітичної діяльності за результатами аналізу наукових підходів до розуміння її сутності.

Здійснений аналіз праць, присвячених феномену готовності особистості до професійної діяльності (О. Бодальов, А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.), дав змогу зробити такі узагальнення.

По-перше, вона є системним, інтегративним феноменом, який формується у майбутнього фахівця протягом професійного навчання у вищому навчальному закладі. Готовність до професійної діяльності є підґрунтям професійної компетентності фахівця. Якщо розглядати взаємозв'язок цих феноменів відносно діяльності, то готовність є потенційним, а компетентність – реальним.

По-друге, готовність особистості до професійної діяльності складається з певних компонентів, перший з яких визначає ціннісно-мотиваційну орієнтацію майбутнього фахівця, другий – розвиненість його професійних знань та вмінь, третій – особистісну готовність – його професійно значущі якості, в тому числі такі, що дають змогу здійснювати регулятивну та контролювальну функції.

По-третє, критерієм готовності особистості до професійної діяльності є усвідомлення нею всіх складових, а також цілеспрямований їх розвиток.

Результати вивчення психолого-педагогічної літератури з проблем професійної підготовки фахівців економічного напряму, формування їх професійної готовності, особливостей економічної діяльності, а також сутності аналітики [1–7] дають можливість виокремити два підходи до діагностики готовності майбутніх економістів до аналітичної діяльності.

Перший підхід ґрунтується на особливостях розуміння вченими самого феномену готовності майбутніх фахівців-економістів до аналітичної діяльності, а відтак, діагностика за своїм змістом та методами визначається його складовими.

Так, готовність фахівців до аналітичної діяльності вітчизняні та зарубіжні науковці розуміють як вміння вирішувати аналітичні завдання професійної діяльності за допомогою аналітичних систем методами інформаційного та математичного моделювання на основі теоретичних знань з використанням семіотичного підходу до побудови моделі та представлення їх інтерпретацій у контексті процесу семіозису (С. Бешенкова, В. Фомін та ін.). У структурі готовності до аналітичної діяльності виділяють такі складові: 1) розуміння ролі інформації в житті індивіда та життєдіяльності суспільства; 2) знання основних трактувань феномену інформації та їх впливу на формування сучасної картини світу; 3) вміння враховувати у своїй діяльності закономірності перебігу інформаційних процесів; 4) володіння навичками аналізу та оцінювання інформації з позиції її властивостей, практичної та особистісної значущості (Є. Ракитіна).

Відповідно, вчені виділяють такі критерії та показники сформованості професійної готовності фахівців до аналітичної діяльності:

– усвідомлення дій при вирішенні професійних завдань, в основі яких лежить аналітична діяльність, зокрема, завдання соціально-економо-

мічного моделювання об'єктів професійної діяльності майбутнього економіста;

– спрямованість на професійну аналітичну діяльність у професійній сфері в умовах інформатизації соціально-економічного середовища сучасного суспільства;

– сформована науково-технологічна основа дій (необхідна система знань та вмінь, що основані на сучасних математичних та економічних теоріях);

– доцільність – уміння чітко та правильно ставити цілі своєї діяльності (виконувати їх композицію та декомпозицію, доводячи до послідовності конкретних дій у процесі вирішення професійних завдань);

– освоєння дій (уміння, навички та досвід вирішення професійних завдань);

– результативність вирішення професійних завдань [5].

На думку Н. Рижової, готовність майбутнього економіста до аналітичної діяльності складається з трьох компонентів: психологічного, науково-теоретичного та операційно-технологічного. До психологічного компонента зараховують: мотиви, інтереси, потреби та ціннісні орієнтації, сукупність яких відображає психологічну готовність до діяльності в умовах інформатизації професійного середовища, а також установку на особистісне самовдосконалення в цій діяльності.

Науково-теоретичний компонент, що виконує інформаційну та орієнтаційну функції, є єдністю теоретичних, методичних і технологічних знань, які інтегрують загальні та спеціальні знання в галузі аналітичної діяльності. Ступінь їх сформованості відображає теоретичну готовність майбутнього фахівця до вирішення професійних завдань аналітичної діяльності соціально-економічної сфери.

Операційно-технологічний компонент виконує трансляційну та регулятивну функції та дає змогу трансформувати знання в реальні дії майбутнього фахівця. До його структури входить комплекс умінь, що включає інформаційно-аналітичні, конструктивно-проектувальні, рефлексивно-оцінні, організаційно-управлінські та комунікативні вміння, ступінь сформованості яких відображає практичну готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності в галузі аналітичної діяльності [4, с. 11].

Отже, діагностика рівня готовності майбутніх фахівців до аналітичної діяльності будується на основі визначених критеріїв, причому, як засвідчив здійснений нами аналіз наукових джерел, вона відбувається переважно за допомогою методів анкетування та експертних оцінок. Так, більшість учених знаннєву та вміннєву складові визначають за допомогою розроблених анкет, результативність вирішення професійних завдань – методом експертних оцінок.

Другий підхід до діагностики готовності майбутніх економістів до аналітичної діяльності базується на особливостях розуміння сутності самої аналітичної діяльності як метадіяльності, що характеризує будь-яку профе-

сійну діяльність фахівців. Так, О. Яригін запропонував такі складові готовності особистості до аналітичної діяльності і, відповідно, об'єкти діагностики:

– когнітивна (аналітична діяльність з прийняття рішення);
– афективна (задоволеність від праці);
– вольова (наполегливість, готовність до подолання перешкод);
– навички та досвід (упевненість, задоволеність).

Крім того, автором виокремлено такі визначальні компоненти, як: мотивація аналітичної діяльності, що становить аксіологічну складову готовності та рефлексія, яка, з одного боку, є складовою особистісного компоненту, з іншого – універсальним механізмом готовності фахівця до аналітичної діяльності: "когнітивним об'єктом рефлексії є безпосередньо професійні знання, знання про власну професійну діяльність; мотиваційний компонент виявляється в рефлексуванні стійких мотивів, що сприяють усвідомленню цілей діяльності і зумовлює самовдосконалення, самоактуалізацію та саморегуляцію" [7, с. 21].

А для комплексного оцінювання готовності виділені знання (декларативні знання, "знаю що"), здібності (процедурні знання, "знаю як"), неявні знання, мотивація (особистісні якості), рефлексія, креативність.

Діагностика готовності майбутніх економістів до аналітичної діяльності відповідно до другого підходу має багатоваріантний характер: рівень розвиненості кожної складової визначається комплексом різноманітних методик – опитувальників, тестів досягнень, тестів інтелектуальних здібностей, шкал самооцінювання та ін. Так, до комплексу діагностичних методик, що розроблений О. Яригіним, входять: мотиваційні опитувальники (методики визначення рівня мотивації досягнення та успіху М. Магомед-Емінова); методики діагностики інтелектуальних здібностей – прогресивні матриці Равена, тест Беннета, тест Айзенка, тест креативності мислення Торренса; методика визначення рефлексивності А. Карпова; авторські опитувальники, спрямовані на визначення рівня усвідомленості майбутніми фахівцями сутності аналітичної діяльності.

Отже, здійснений аналіз наукових підходів до визначення структурних складових готовності майбутніх економістів до аналітичної діяльності та методів її діагностики дає змогу зробити такі ***висновки***:

1) процедура діагностики має бути комплексною, зорієнтованою на визначення рівня розвиненості усіх складових;

2) процедура діагностики має бути технологічною, давати змогу здійснити об'єктивний аналіз якості професійної підготовки майбутніх фахівців;

3) методики діагностики мають бути різними за своїми видами: як засновані на методі опитування, так і на тестуванні й на аналізі продуктів діяльності.

Список використаної літератури

1. Конотопов П.Ю. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / П.Ю. Конотопов, Ю.В. Курносов. – М. : РУСАКИ, 2004. – 512 с.

2. Леньков С.Л. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности экономиста в условиях информатизации : монография / С.Л. Леньков. – Твер : Лилия Принт, 2002. – 190 с.

3. Пузиков П.Д. Аналитические способности мышления : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра философ. наук / П.Д. Пузиков. – Минск, 1966. – 32 с.

4. Рыжова Н.И. Концептуальные линии развития содержания обучения, направленного на формирования информационно-аналитической компетентности специалиста / Н.И. Рыжова, В.И. Фомин, Е.В. Филимонова // Информатика и образование. – 2008. – № 12. – С. 96–101.

5. Фомин В.И. Теоретические основы развития содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода : монографія / В.И. Фомин. – Самара : Содружество, 2009. – 302 с.

6. Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления : монография / А.А. Коростелев, Н.Г. Пудовкина, О.Н. Ярыгин. – Тольятти : ТГУ, 2011. – 296 с.

7. Ярыгин О.Н. Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 – “Теория и методика профессионального образования” / Олег Николаевич Ярыгин. – Тольятти, 2012. – 32 с.

Максимова О.П. Диагностика готовности будущих экономистов к аналитической деятельности: проблемный анализ

В статье проанализированы научные подходы к определению компонентов готовности будущих экономистов к аналитической деятельности и методам ее диагностики.

Ключевые слова: аналитическая деятельность, будущий экономист, готовность к экономической деятельности, диагностика, критерии и показатели.

Maksimova O. Diagnosis of readiness for future economists to the analysis of activity: problem analysis

In clause the analysis of the scientific approaches to definition of components of readiness of the future economists to analytical activity and methods of its diagnostics is carried out.

Key words: analytical activity, future economist, readiness for economic activity, diagnostics, criterion and parameters.

УДК 378.371

О.В. МАЛЬНЄВА

КОМПОНЕНТИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто компоненти технології формування професійно-етичної культури майбутнього вчителя (когнітивний, ціннісно-мотиваційний, індивідуально-творчий); виділено умови формування професійно-етичної культури; наведено спецкурс та модель якостей педагога, результати експерименту.

Ключові слова: професійно-етична культура, технологія, компоненти технології, умови, спецкурс, модель, результати експерименту.

Успішність діяльності вчителя визначається рівнем розвитку його особистісних якостей, толерантним і поважним ставленням до учнів, тактовністю, визнанням учня як унікальної цінної особистості, тобто наявністю сформованої професійно-етичної культури, яка ґрунтується на кодексі етичної поведінки. Професійно-етична культура є складним утворенням, розпочинати формування якого необхідно ще в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Мета статті – розглянути компоненти технології формування професійно-етичної культури майбутнього вчителя.

Формування професійно-етичної культури майбутнього вчителя здійснюється через організацію його життєдіяльності в процесі навчання у ВНЗ. Ми виділяємо такі структурні компоненти технології формування професійно-етичної культури майбутнього вчителя: когнітивний компонент; ціннісно-мотиваційний компонент (аксіологічний); індивідуально-творчий компонент. Розглянемо їх більш детально.

Проведене опитування студентів і викладачів щодо компонентів професійно-етичної культури засвідчило, що основним з них є виділений ними професіоналізм. Під професіоналізмом мається на увазі володіння педагогом необхідними професійними знаннями, уміннями, чіткими позиціями й технологією роботи з учнями. Крім того, було виділено знання загальних категорій етики, історії моральності й закономірностей її розвитку, знання різних етичних поглядів, професійно-етичного кодексу. Наявність цих знань є результатом етичної освіти й моральної освіти. Але якщо моральна освіта може здійснюватися на рівні повсякденної свідомості, у процесі стихійної соціалізації, то етична освіта вимагає спеціальної підготовки, наукової обґрунтованості.

Багато предметів, які включені в програму підтримки майбутнього вчителя, несуть певне етичне й морально-психологічне навантаження. Такі знання інтегрує в собі, насамперед, теоретичний курс професійної етики. Але цей курс не розрахований на цілеспрямоване формування й розвиток якостей, що є показниками й умовами наявності професійно-етичної культури педагога. Він не враховує специфіку педагогічної діяльності у ВНЗ, практично відсутня цілеспрямована система формування професійно-етичної культури.

На наш погляд, необхідно, як мінімум, проводити розроблені нами спецкурси, спрямовані на формування професійно-етичної культури студентів і навчати техніки педагогічного спілкування студентів через пропоновану нами систему тренінгових занять, а, як максимум, розробити й впровадити у вузівську освіту й виховання систему цілеспрямованого формування професійно-етичної культури студентів.

У проведеному нами спецкурсі були прочитані лекції, до змісту яких увійшли питання етичної теорії й історії формування професійно-етичного кодексу педагога, культури ділового й педагогічного спілкування.

Здобуті знання міцно пов'язані з переконаннями, коли людина вміє застосувати їх на практиці. У практичній діяльності студенти використовували свої знання, напрацьовуючи вміння й навички, що сприяло розвитку когнітивного компонента технології формування професійно-етичної культури.

Більші можливості для формування й розвитку необхідних умінь і навичок дає використання психолого-педагогічного тренінгу. Різні вправи спрямовані на розвиток здатності вступати в контакт із учнем, тактовно й уміло вести з ним бесіду, знаходити індивідуальний підхід, ураховувати його потреби й інтереси, розуміти мотиви його поведінки, прогнозувати його можливі дії після консультації. Освоєння мистецтва вербального й невербального спілкування дає педагогові змогу відкрити шлях до душі вихованця, краще донести йому свої думки, співпереживати йому.

Один з напрямів професійно-етичної підготовки – формування ціннісно-мотиваційної спрямованості, тобто ціннісно-мотиваційного компонента технології. Через вивчення педагогіки, філософії, культурології, професійної етики й інших дисциплін студенти здобувають знання про ціннісний зміст професії. Уявлення про моральні вимоги й норми педагогічної роботи формуються не тільки в навчальній і практичній діяльності, а й через організацію життєдіяльності студентів у позаурочний час. Неформальне спілкування з викладачами в рамках різних позанавчальних заходів, можливість спілкування із представниками педагогічної професії сприяють створенню особливого ставлення студентів до своєї майбутньої діяльності.

Творчість може виникнути тільки за умови професійно-особистісної мотивації. А ця мотивація народжується й підтримується ідеєю, що захопила педагога. Власна, індивідуально опосередкована творча ідея народжується на основі знання теорії, власної практики, досвіду колег і власного соціального буття, що сприяє розвитку індивідуально-творчого компонента.

Поділ технології формування професійно-етичної культури на компоненти досить умовний, оскільки всі ці компоненти міцно взаємодіють і переходять з одного в інший, але подібне виділення компонентів дає можливість визначити основні напрями експериментальної роботи.

Як один із засобів підвищення рівня професійно-етичної культури ми пропонуємо спецкурс, що включає теоретичні й практичні питання.

Формувальний етап експерименту спрямований на розвиток у студентів професійно-етичної культури, врахування таких умов:

1. Створення й забезпечення сприятливого мікроклімату в групі, що ініціює прагнення студентів до суб'єкт-суб'єктних відносин як домінуючих.

2. Виявлення викладачами психологічної культури, що виражається в культурі почуттів, у здатності співпереживати й співчувати.

3. Забезпечення комфортної й конструктивної взаємодії викладачів і студентів, що передбачає їхню взаємну увагу один до одного як до особистості з власними достоїнствами й недоліками, можливостями, проблемами, тобто забезпечення відносин, що вимагають особистісно орієнтованого спілкування.

4. Використання в процесі навчання педагогічних технологій, що підтримують і реалізують психологічну культуру педагога: сприятливий психологічний клімат, комунікативну культуру педагога й суб'єкт-суб'єктні відносини.

Для цілеспрямованого формування комунікативних умінь студентів використовували необхідне сполучення різних форм навчально-викладацької діяльності, проведення спеціально організованих спецкурсів і тренінгів.

У зв'язку із цим нами розроблений і впроваджений спецкурс "Технологія формування професійно-етичної культури сучасного вчителя".

Аналізуючи методику викладання спецкурсу, ми відзначаємо, що лекції були спрямовані на формування наукових знань без зайвого спрощення або ускладнення, розширення меж інтелектуальних можливостей студентів. Інтерес до розглянутих проблем, елементи емоційності й відсутність одноманітності в лекції створювали стимул для гарного сприйняття.

При проведенні практичних занять широко використалися методи активного навчання – метод аналізу ситуацій, дискусії та рольові ігри.

Мета цих методів – формування професійно-етичної культури майбутніх учителів, набуття вмінь і навичок швидкого й досить точного орієнтування в ситуації спілкування, вирішення проблемної ситуації.

Розбіжність полягає в тому, що метод аналізу ситуації передбачає вільне висловлення думок, а в ході дискусії – всі студенти стають учасниками обговорення. Метод рольової гри відрізняється від аналізу ситуацій внесенням елементів театралізації, можливістю моделювання реальних умов педагогічної діяльності, програвання тієї або іншої ролі (педагога, студента, батька), що дає можливість "примірити на себе" роль викладача, відчути свої сильні й слабкі сторони в процесі спілкування, виявити рівень професійно-етичної культури.

Рольова гра, пропонуючи моделі різних ситуацій спілкування, часто давала змогу вийти за звичні рамки поведінкових стереотипів, знаходити й активно використовувати нові невідомі їм елементи, що застосовувалися колись, культури спілкування. З цією метою при розігруванні яких-небудь

ситуацій кожному студентові пропонувалися обставини, роль і дії, найменш характерні для сформованої в нього манери спілкування.

Ігровий характер сприяв також створенню на заняттях атмосфери психологічного комфорту, розкутості, невимушеності. На відміну від більшої частини дисциплін ВНЗ, спрямованих в основному на формування інтелектуальних знань і методик, спецкурс "Технологія формування професійно-етичної культури сучасного вчителя" значною мірою був звернений і до емоційної сфери студента-майбутнього вчителя, що висуває особливі вимоги до психологічного клімату занять.

Для успішного формування професійно-етичної культури ми вважали за необхідне докладно аналізувати результати кожної вправи, якщо можливо, намагатися знаходити інші варіанти вирішення проблеми, звертаючи увагу не тільки на принципову правильність виконання завдання, а й на форму, в якій воно представлене. Після розбору й обговорення було корисно дати випробуваним можливість повторити вправу з урахуванням висловлених зауважень і побажань, вирішити наявну проблему іншим способом.

Студентам було запропоновано створити ідеальну модель якостей педагога, багато з яких є показником наявності етичної культури. Сумісно склали такий список якостей: тактовність; повага до дитини; товариськість; сумлінність; мобільність; уміння переключатися; емоційність, артистичність; творчість; уміння зацікавити; альтруїзм; інтелектуальна розвиненість; відповідальність; здатність до педагогічної рефлексії; зацікавленість у результатах педагогічної діяльності; здатність до самоконтролю; емпатійність; професіоналізм; уміння любити дітей.

Укладена модель указує на розуміння студентами важливості наявності високих моральних якостей особистості для заняття педагогічною діяльністю. Цей список відображає змістову близькість їхньої системи моральних цінностей до професійно-етичного кодексу.

У процесі проведення спецкурсу студентам пропонувалося самостійно скласти професійно-етичну модель особистості педагога, обговорити моделі кожного в групі й виробити одну загальну, найбільш повну модель.

Студентам давався лекційний матеріал, що включає в себе відомості про історію розвитку професійно-етичного кодексу, етичні погляди відомих філософів і педагогів, суть етичних категорій тощо.

Крім лекційних занять, проводилися й практичні заняття, що давали змогу моделювати ситуації морального вибору й вирішувати їх. Тренінгові вправи "школи спілкування" були спрямовані на розвиток різних якостей, що є показниками й невід'ємними умовами наявності професійно-етичної культури.

Для аналізу результатів експериментальної роботи з формування основ професійно-етичної культури в студентів були визначені такі критерії: емоційність, культура мови, культура мислення, емпатія, толерантність, культура педагогічного спілкування.

Контрольний зріз проводився за допомогою методики “Діагностика рівня сформованості професійно-етичної культури майбутнього фахівця”.

Були виділені рівні сформованості професійно-етичної культури особистості: 0,1–0,45 – низький рівень; 0,46–0,55 – нижче середнього; 0,56–0,65 – середній рівень; 0,66–0,75 – вище за середнє; 0,76–1,0 – високий рівень.

Кількісний аналіз показав: 5% досліджуваних мають низький рівень розвитку професійно-етичної культури; 22% – середній рівень; 29% – рівень вище за середній; 42% – високий рівень.

Отримані результати показують, що 42% досліджуваних мають високий рівень сформованості професійно-етичної культури, отже, спецкурс досяг своєї мети.

Аналіз спостережень за студентами показав таке:

– поведінка студентів в умовах спілкування з одногрупниками й викладачами стала більш природною, частково це пов’язано з адаптацією до умов навчання у ВНЗ, а частково цьому сприяв проведений нами спецкурс;

– студенти, у яких на початкових зрізах були низькі показники товариськості, до завершення спецкурсу стали більш відкритими, упевненими в собі;

– студенти, які раніше були пасивними учасниками спілкування (тобто не вступали в дискусію), стали більш впевненими;

– багато з них навчилися розуміти психологічний стан людини по виразних рухах, міміці, жестах, пантоміміці, у процесі занять вони вдосконалювали дикцію й інтонацію як засіб виразності мови майбутнього педагога;

– після проведення спецкурсу “Технологія формування етичної культури сучасного педагога” в майбутніх фахівців підвищився рівень етичної культури й психологічної компетентності, що є наслідком спеціальної підготовки до професійної діяльності й дає можливість успішного вирішення в майбутньому психологічних проблем.

Висновки. Можна стверджувати, що проведений спецкурс і практичні тренінгові вправи дають можливість студентам наблизитися до усвідомленого рівня професійно-етичної культури. Дані експерименту показують результативність розробленого нами спецкурсу й можливість його використання в процесі підготовки майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В.Ю. Большаков. – СПб. : Светоч, 1994.

2. Кравцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины / С.В. Кравцова. – М., 1997.

3. Прутченков А.С. Тренинг личностного роста: Методические разработки занятий социально-психологического тренинга / А.С. Прутченков. – М., 1993.

4. Цзен Н.В. Психотренинг: игры и упражнения / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. – М., 1988.

Мальнева О.В. Компоненты технологии формирования профессионально-этической культуры будущего учителя

В статье рассмотрены компоненты технологии формирования профессионально-этической культуры будущего учителя (когнитивный, ценностно-мотивационный, личностно-творческий); выделены условия формирования профессионально-этической культуры; представлен спецкурс и модель качеств педагога, результаты эксперимента.

Ключевые слова: профессионально-этическая культура, технология, компоненты технологии, условия, спецкурс, модель, результаты эксперимента.

Мальнева О. The components of the technology of formation of professional-ethical culture of the future teacher

In article components of technology of formation of is professional-ethical culture of the future teacher (cognitive, value-motivational, identity-creative) are considered; conditions of formation of professional-ethical culture are allocated; the special course and model of qualities of the teacher, results of experiment is presented.

Key words: professional-ethical culture, technology, components of technology, a condition, a special course, model, results of experiment.

УДК 378.134(78)

О.О. МАТВЄЄВА

ДЕЯКІ АСПЕКТИ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

У статті розглянуто деякі аспекти методології дослідження педагогічної діагностики; проаналізовано основні підходи до дослідження проблем педагогічної діагностики.

Ключові слова: методологія, підходи, педагогічна діагностика.

Педагогічна діагностика є одним з важливих елементів керівництва й здійснення педагогічного процесу як у цілому в сфері освіти, так і безпосередньо у вищій освіті. Її роль зумовлена тим, що якість проведеної роботи з виявлення та розпізнавання індивідуальних і групових психологічних та педагогічних особливостей майбутніх учителів, вивчення, аналізу й оцінювання педагогічних явищ і фактів безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу.

У педагогіці існує тенденція посилення уваги до проблем педагогічної діагностики, виявлення і врахування індивідуальності, особистісних, групових особливостей майбутніх учителів з метою їхнього розвитку, удосконалення освітнього процесу, його гуманістичної спрямованості, визначення найбільш адекватних методів педагогічного впливу. Про це свідчать праці Б.Г. Ананьєва, Б.П. Бітінаса, Н.В. Бордовської, Н.К. Голубєва, І.А. Зимньої, Н.В. Кузьміної, О.О. Реана, І.О. Скопилатова, А.Л. Тряпіциної, практика навчальних закладів, а також кількість досліджень із проблем педагогічної діагностики, що зростає.

Мета статті – визначити деякі аспекти методології дослідження проблем педагогічної діагностики.

Визначення методології дослідження має на меті узагальнення та систематизацію наявних концепцій, підходів до вивчення педагогічної теорії й практики і виділення найбільш оптимальних підходів і шляхів дослідження проблем педагогічної діагностики.

Під науковими дослідженнями у галузі психології та педагогіки вищої школи прийнято розуміти “… специфічний вид пізнавальної діяльності, під час якої за допомогою різноманітних методів виявляються нові, колись не відомі сторони, відносини, грані досліджуваного об’єкта” [7, с. 179]. При цьому під час дослідження “необхідно прагнути до виявлення внутрішніх зв’язків і відносин, розкривати закономірності й рушійні сили розвитку процесів або явищ” [4, с. 179].

Ґрунтуючись на конкретних положеннях педагогіки вищої школи та проводячи дослідження проблем педагогічної діагностики, необхідно виходити з того, що наукове дослідження здійснюється відповідно до тих або інших методологічних установок.

У науковій і педагогічній літературі існує безліч різних точок зору на сутність методології в цілому, і, безпосередньо, методології педагогічних досліджень.

Під методологією, як вважає І.Ф. Харламов, “розуміється сукупність вихідних філософських ідей, які лежать в основі дослідження природних або суспільних явищ і які вирішальним чином позначаються на теоретичній інтерпретації цих явищ” [7, с. 26].

Досить розповсюдженим, але, на наш погляд, дуже загальним, є визначення методології педагогіки як навчання про структуру, логічну організацію, методи й засоби педагогічної діяльності в галузях теорії та практики.

На наш погляд, заслуговує на увагу думка В.І. Загвязинського щодо методології як навчання про вихідні (ключові) положення, структуру, функції і методи науково-педагогічних досліджень [5, с. 10].

При цьому варто погодитися з Н.Д. Нікандровим і Б.С. Гершунським, які відзначають, що “…методологією займаються не тільки фахівці-методологи в широкому розумінні, а й практично всі дослідники конкретно-наукових педагогічних проблем… Методологією займаються всі в тому розумінні, що кожен дослідник приймає за основу деякі загальнометодологічні положення, дотримується раніше розроблених або розробляє свої теоретичні положення, здійснює відбір відомих методик дослідження або розробляє власні” [3, с. 30].

Ученими Н.В. Бордовською, О.О. Реаном і С.М. Розумом сформульоване таке розуміння методології: “Методологія – найбільш загальна система принципів і способів організації наукового дослідження, вона визначає способи досягнення й побудови теоретичного знання, а також способи організації практичної діяльності. Залежно від предмета цієї науки, вона втілюється в конкретно-науковій методології” [2, с. 24]. Досить детально вищезазначену проблему розглянуто Н.В. Бордовською, що під методологією педагогічного дослідження розуміє “напрям у методології педагогіки, що розкриває ідеї, принципи, методи, логіку та технологію організації й проведення педагогічного дослідження, критерії оцінювання його якості” [2, с. 496].

Аналіз наукової літератури показує, що в дослідженнях останніх років активно використовується рівневий підхід до методологічного аналізу педагогічного знання.

Водночас з огляду на системний характер проблеми педагогічної діагностики, доцільне проведення її комплексного, всебічного, системного дослідження із застосуванням різноманітних наукових знань.

Основним принципом системного дослідження в науці є *системний підхід,* що означає вивчення сукупності елементів системи, котрі перебувають у взаємозв’язках і утворюють певну цілісність, єдність. Як відзначає В.П. Давидов: “… системний підхід – це метод розкриття загальних характеристик об’єкта: системи, структури, функцій” [4, с. 12].

Як загальні характеристики системи виділяють: цілісність, структурність, взаємозв’язок із середовищем, ієрархічність, множинність опису та ін.

Цілісність – будь-яка система не є сумою частин, котрі її утворюють; властивості деякої частини системи не є відображенням її як цілого.

Структурність – зв'язки та відносини елементів системи впорядковуються в деяку структуру, що і визначає поведінку системи в цілому.

Взаємозв'язок системи із середовищем, що може мати "закритий" (не змінює середовище й систему) або "відкритий" (перетворювальний середовище й систему) характер.

Ієрархічність – кожен компонент системи може розглядатися як система, у яку входить інша система, тобто кожен компонент системи може бути одночасно й елементом (підсистемою) цієї системи, і сам містити в собі іншу систему.

Множинність опису – кожна система як складний об'єкт не може бути зведена тільки до одного відображення, що припускає для повного опису системи співіснування безлічі різних її відображень.

Розуміння вимог системного підходу визначає методологію та стратегію педагогічного дослідження.

Для конкретизації методологічних підстав дослідження необхідно більш детально розглянути та проаналізувати зміст уже названих рівнів аналізу знань стосовно проблеми педагогічної діагностики. Ці рівні, на нашу думку: гносеологічний, світоглядний, науково-змістовний, логіко-гносеологічний, науково-методичний, технологічний.

Першим, найбільш загальним, рівнем аналізу проблеми є *гносеологічний*. Як відзначає І.А. Скопилатов, цей рівень реалізує пізнавальну функцію теорії, котра забезпечує вивчення проблем пізнання і його можливостей, відносини знань і реальності, що досліджує загальні передумови пізнання та умови його вірогідності й істинності [6]. Він припускає реалізацію в процесі дослідження проблем педагогічної діагностики вищої музично-педагогічної освіти таких підходів: діалектичного, критичного та морально-етичного.

Діалектичний підхід зумовлює необхідність врахування в дослідженні педагогічної діагностики таких основних положень:

– в'язок і залежність явищ і процесів, їхнього безперервного розвитку;

– джерела, рушійні сили та спрямованість розвитку педагогічних явищ (педагогічної діагностики); їхню сутність, зміст і форми прояву;

– причини виникнення, становлення, розвитку й функціонування процесів педагогічної діагностики.

Визнання цього підходу як основного визначає методологічну позицію вченого як діалектичну, його невизнання формує метафізичну позицію.

Історичний підхід зумовлює необхідність аналізу будь-якого об'єкта й процесу з урахуванням того, як і чому окреслене педагогічне явище виникло в історії, які етапи у своєму розвитку воно пройшло, яким воно є в цей час.

Критичний підхід до дослідження педагогічної діагностики зумовлює необхідність:

– розглядати кожен об'єкт, явище, процес із урахуванням його суперечливого характеру;

– оцінювати ступінь відповідності досліджуваного об'єкта тим або іншим педагогічним нормам;

– визначати співвідношення можливого та дійсного в психолого-педагогічній діяльності.

Морально-етичний підхід припускає врахування моральних, етичних норм у процесі дослідження та здійснення педагогічної діагностики. Цей підхід є основою для вироблення професійно-етичних принципів педагогічної діагностики.

Другим рівнем методології дослідження проблем педагогічної діагностики є світоглядний. Він реалізує світоглядну функцію знань, законів, положень інших наук стосовно педагогіки, психології та педагогіки вищої школи й, безпосередньо, до педагогічної діагностики і дає змогу виявляти якісну своєрідність педагогічної діагностики, її специфіку, особливості зв'язків з іншими явищами та процесами.

Ці знання і положення наук відбиваються у змісті педагогічного знання, діагностичної та педагогічної діяльності, стають для них специфічними підходами. Зі змістовної сторони світоглядний рівень методології дослідження педагогічної діагностики у вишах включає: загальнонаукові, науково-педагогічні, науково-психологічні підходи.

Загальнонаукові основи визначають загальнонаукові позиції дослідника й виявляються в нашому випадку у вигляді специфічних загальнонаукових підходів до пізнання, здійснення та перетворення педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті.

Для формування загальнонаукових основ педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті доцільно, як показало проведене дослідження, застосування системного, комплексного, акмеологічного, професіографічного й математико-статистичного підходів.

Уже відзначалася важливість, значущість системного підходу до дослідження проблем педагогічної діагностики. *Системний підхід* припускає "… вивчення педагогічного процесу ВНЗ або його елементів як цілісної системи, відособленої від зовнішнього середовища і водночас пов'язаної з ним. <…> Між елементами системи існують складні зв'язки й залежності, сукупність яких становить структуру цієї системи. Система в цілому і її елементи виконують різні функції, певним чином пов'язані з її структурою й зовнішнім світом" [7, с. 183]. Необхідно відзначити, що вивчення структури й функцій системи припускає певне спрощення реального об'єкта, але водночас дає змогу виявляти його істотні внутрішні зв'язки й відносини. Системний підхід дає можливість моделювати досліджувані явища й досліджувати їх у стані розвитку й у різних умовах.

Системний підхід дає змогу виявити основні структурні компоненти педагогічної діагностики у вищій школі та проаналізувати існуючі між ними взаємозв'язки. Це дає можливість вибудувати систему педагогічної діагностики та визначити основні вимоги, які висуваються до неї.

У рамках системного підходу можлива реалізація двох стратегій дослідження:

1) опис педагогічної системи, тобто послідовне виділення і розгляд усіх елементів (компонентів) досліджуваного об'єкта в різних варіантах їхньої взаємодії та визначення, яким чином й у якому ступені елементи підпорядковані меті системи;

2) опис якісних характеристик педагогічної системи: цілісність, структурність, взаємозалежність системи та середовища, ієрархічність, множинність опису кожної системи.

Для визначення характеру та змісту перетворень, що сприяють формуванню й функціонуванню системи педагогічної діагностики у вищій школі, доцільне застосування комплексного підходу. Б.Г. Ананьєв відзначав, що сутність цього підходу визначається "…спільністю досліджуваного об'єкта й поділом функцій між окремими дисциплінами, періодичним зіставленням даних й їхнім узагальненням, головним чином зв'язків і взаємозв'язків між явищами різного роду" [1, с. 302].

Вищезазначений підхід припускає кероване об'єднання різнорідних елементів: об'єктів, процесів, діяльності та ін. Він діалектично взаємозалежний із системним підходом і забезпечує синтезуючу сторону пізнання й перетворення.

Реалізація комплексного підходу передбачає:

– виявлення різноманітних факторів, що впливають на формування й функціонування педагогічної діагностики;

– дослідження основних суперечностей і недоліків, які властиві процесу педагогічної діагностики у вишах;

– визначення цілеспрямованих і погоджених заходів щодо здійснення педагогічної діагностики у вищій школі.

Виявленню умов, що сприяють підвищенню ролі педагогічної діагностики в забезпеченні якісної підготовки майбутніх учителів музики, їхнього особистісного розвитку й досягнення власних вершин професіоналізму сприяє акмеологічний підхід. Реалізація акмеологічного підходу в дослідженні проблем педагогічної діагностики пов'язана, з одного боку, з діагностикою й урахуванням перспектив особистісного та професійного розвитку учасників педагогічного процесу, а, з іншого боку, з розробкою моделі педагогічної діагностики. Для дослідження проблем педагогічної діагностики також необхідне застосування *професіографічного підходу.*

Важливим компонентом реалізації цього підходу є визначення професіограм учасників педагогічного процесу. Професіограма – це опис особливостей певної професії, що розкриває зміст професійної праці, вимог, які вона висуває перед людиною.

Процедури професіографії орієнтують на виявлення таких елементів, що становлять модель професіограми: загальна характеристика професії; спеціальні характеристики професії; характеристика діяльності, умов і засобів праці; психограма.

Математико-статистичний підхід у дослідженні та здійсненні педагогічної діагностики реалізується у таких формах: використання різних математичних методів одержання даних; використання методів статистичної обробки даних; застосування електронно-обчислювальної техніки при проведенні психолого-педагогічних досліджень, одержанні й обробці результатів дослідної роботи; розробка проблем педагогічної кваліметрії та її застосування у дослідженнях.

Особлива роль у формуванні методології пізнання та перетворення теорії й практики педагогічної діагностики належить визначенню її *науково-педагогічних основ*. Ці основи являють собою, насамперед, знання і положення педагогіки, психології та педагогіки вищої школи.

Важливу складову теоретико-методологічних основ педагогічної діагностики становлять *науково-психологічні знання*. Їхньому виявленню сприяє реалізація специфічних психологічних підходів: психофізіологічного, загальнопсихологічного, психодіагностичного.

Психофізіологічний підхід орієнтує на застосування в процесі дослідження психофізіологічних знань про функціонування та розвиток (насамперед, під час педагогічного процесу) психічних процесів: відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, пам’ять, увага, мова; активності, темпераменту, емоцій, про можливості навчання, зумовлених особливостями нервової системи. Особливе значення для педагогічної діагностики має диференціальна психофізіологія, що вивчає фізіологічні основи індивідуально-психологічних розбіжностей. Так, наприклад, важливим є врахування особливостей нервової системи та темпераменту студентів для підготовки професійних учителів – рекомендації з розвитку “правонапівкульного” (просторово-образного) мислення, що лежить в основі творчості, у тому числі й педагогічної.

Загальнопсихологічний підхід припускає використання в процесі вивчення наукової проблеми понять і категорій загальної психології: психічні процеси (пізнавальні, вольові, емоційні); психічні стани (стенічні й астенічні); психічні властивості (темперамент, характер, здібності; спрямованість); психічні утворення (знання, навички, уміння). Названі поняття і категорії становлять психологічний фундамент виявлення та врахування індивідуальності, навченості, вихованості, розвитку й психологічної підготовки вчителів, безпосередньо вивчаються та враховуються в процесі педагогічної діагностики.

Психодіагностичний підхід забезпечує науковість застосування з метою дослідження й здійснення педагогічної діагностики спеціальних методик, технік і прийомів психологічної діагностики.

Третім рівнем методології [7, с. 166] аналізу проблеми педагогічної діагностики є *науково-змістовний,* що включає закономірності та принципи

педагогічного процесу вищої школи. Значення цих принципів і закономірностей для дослідження і здійснення педагогічної діагностики полягає в тому, що вони: відбивають істотні зв'язки й відносини педагогічного процесу у виші; у своїй сукупності визначають особистісний і професійний розвиток студентів під час педагогічного процесу, його загальну спрямованість і характер; виконують методологічну функцію стосовно практичної педагогічної діяльності й досліджень у сфері психології й педагогіки вищої школи.

Четвертий рівень методології дослідження педагогічної діагностики – *логіко-гносеологічний* [7, с. 167], що включає в себе найбільш загальні проблеми розвитку педагогіки, психології та педагогіки вищої школи як науки.

Основними напрямами дослідження проблем педагогічної діагностики в рамках цього рівня є: аналіз об'єкта й предмета педагогічної діагностики; виявлення й характеристика наукового змісту основних категорій педагогічної діагностики у вищій школі, визначення їхнього місця в системі музично-педагогічних знань; обґрунтування вимог до структури та способів моделювання й формування системи педагогічної діагностики у виші; виявлення тенденцій розвитку педагогічної діагностики; виявлення й уточнення зв'язків між теорією педагогіки, психології та педагогіки вищої школи й практикою педагогічної діагностики; прогнозування розвитку теорії педагогічної діагностики, обґрунтування проблематики досліджень.

У цілому, цей рівень передбачає розробку основних понять і категорій, що дають змогу: по-перше, однозначно трактувати основні наукові положення теорії й практики педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті; по-друге, з високим ступенем наукової вірогідності визначати сутнісні й змістовні характеристики нової термінології; *по-третє*, показати збільшення педагогічної теорії та практики принципово новими науковими знаннями й положеннями; по-четверте, зрозуміти й оцінити світоглядну позицію дослідника, реалізовану в авторському підході до досліджуваної проблеми.

П'ятий рівень методології дослідження проблем педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті – *науково-методичний.* Його зміст становлять знання про методи й етапи педагогічного дослідження, вимоги, що висуваються до них у різних умовах дослідницької діяльності. Педагогічні явища досліджуються різними методами. Історично в педагогіці та психології вищої музично-педагогічної освіти використовуються такі методи [7, с. 184]: теоретичний аналіз, спостереження, експеримент, бесіда, письмове опитування (анкетування, тестування), вивчення результатів діяльності, вивчення документів, порівняльно-історичний метод.

Основними етапами педагогічного дослідження є: вибір й обґрунтування теми, попередня розробка задуму та робочого плану дослідження; вивчення літературних джерел, документації, попереднє ознайомлення із досвідом, побудова гіпотези, формулювання завдань, розробка методики дослідження; вивчення педагогічної практики, збір фактичного матеріалу з метою перевірки гіпотези; теоретичний аналіз отриманого фактичного матеріалу;

формулювання й перевірка висновків і рекомендацій; оформлення результатів дослідження; впровадження результатів дослідження в практику.

Формування логіко-гносеологічних, науково-змістовних і методичних основ є найважливішим дослідницьким завданням та підставою для виділення педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті в самостійне систематизоване наукове педагогічне знання.

Шостим рівнем методології дослідження проблем педагогічної діагностики є *технологічний.* Його зміст включає:

– визначення сукупності діагностичних методик, прийомів і процедур педагогічної діагностики;

– науковий опис даних методик, прийомів і процедур;

– розробка практичних рекомендацій з ефективного здійснення методик, прийомів і процедур педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті;

– розробка моделі та технології формування й удосконалення системи педагогічної діагностики у виші.

Висновки. Отже, методологія пізнавально-перетворювальної діяльності, заснована на *змістовно-функціональній концепції* аналізу наукового знання, дає змогу здійснити всебічне дослідження проблем педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті, розробити її теоретико-прикладні основи й визначити пріоритетні шляхи вдосконалення педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті в сучасних умовах.

Списоку використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 436 с.

2. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000. – 368 с.

3. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория и практика / Б.С. Гершунский. – К., 1986. – 197 с.

4. Давыдов В.П. Основы педагогической психологии высшей школы России / В.П. Давыдов, В.П. Сальников, В.Я. Слепов. – СПб., 2000. – 366 с.

5. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований / В.И. Загвязинский. – М., 1982. – 160 с.

6. Психологические основы управления педагогическими коллективами / И.А. Скопылатов. – Тамбов, 2000. – 164 с.

7. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 328 с.

Матвеева О.О. Некоторые аспекты методологии исследования проблем педагогической диагностики

В статье рассмотрены некоторые аспекты методологии изучения педагогической диагностики, проанализированы основные подходы к исследованию проблем педагогической диагностики.

Ключевые слова: методология, подходы, педагогическая диагностика.

Matvieieva O. Some aspects of the research problems metoldologii pedagogical diagnostics

In article is considered methodology of the study pedagogical diagnostics, are analysed main approaches to study of the problems of the pedagogical diagnostics.

Key words: methodology, approaches, pedagogical diagnostics.

УДК 681.3.658.56

Т.І. НАУМЕНКО

ІТ У РОБОТІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПІД ЧАС АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ

У статті розглянуто важливу психологічну проблему адаптації дітей раннього та дошкільного віку, можливості використання інформаційних технологій у педагогічному процесі. Висока адаптивна здатність людини пристосовуватися до соціуму не є вродженою, уміння адаптуватися до соціального середовища закладається в дитинстві. Нагромадження та переробка інформації в мозку дають дитині змогу засвоювати суспільний досвід завдяки виховному впливу і відповідно змінювати свою поведінку та внутрішній світ. Цей досвід дитина несе із собою у дорослий світ.

Ключові слова: адаптація, інформаційні технологій, соціальне середовище, виховний вплив, робота з батьками та вихователями.

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, висувають підвищені вимоги до кожної людини, тому серед найбільш актуальних у науці та практиці проблем сьогодні є проблема адаптації особистості до нових умов життєдіяльності. Людина повинна адаптуватися не тільки до умов діяльності, професії, групи, колективу, а й до постійної зміни життєвих стереотипів. У зв’язку з цим зростають вимоги до адаптаційних можливостей і здібностей особистості.

Мета статті – розкрити можливості ІТ у роботі дошкільного закладу під час адаптації дітей.

Принцип адаптації є одним з фундаментальних у біології та дає змогу розкрити механізм еволюції в живій природі як адаптацію біологічної системи до умов навколишнього середовища, що змінюються, з метою виживання. У цей час термін “адаптація” входить у понятійний апарат багатьох наук: філософії, психології, соціології, біології, фізіології, медицини і набуває в сучасних умовах усе більшого значення для комплексного вивчення людини. Проблема адаптації представлена в психоаналітичній практиці та гештальт-терапії. Вона знаходить своє застосування в теоретичних конструктах і емпіричних розробках біхевіоризму і когнітивної психології, відображена в концептуальних постулатах гуманістичної парадигми (особистісно орієнтована психотерапія та психологія) [5].

Адаптація може здійснюватись у формі *акомодації* (повного підпорядкування вимогам середовища без їх критичного аналізу), *конформізму* (вимушеного підпорядкування вимогам середовища) та *асиміляції* (свідомого й добровільного прийняття норм і цінностей середовища на основі особистісної солідарності з ними). Адаптація пов’язана з прийняттям індивідом різних соціальних ролей, адекватним відображенням себе і своїх соціальних зв’язків. Вона відіграє вирішальну роль у соціалізації особистості. Порушенням адаптації вважають асоціальну поведінку, маргінальність, алкоголізм, наркоманію [6].

Адаптація дитини до нових суспільних відносин, удосконалення та розвиток її різнобічних комунікативних дій з іншими людьми та формування вміння спілкуватися – все це дуже важливі передумови міцного фізичного та психічного здоров’я й нормального розвитку особистості. Роз-

виток особистості дошкільника – не автоматичний процес, який реалізується сам по собі, а відбувається за активної участі самої дитини. Здатність встановлювати та закріплювати міжособистісні контакти передбачає і здатність адаптуватися до соціального середовища в момент його змінювання. Така здатність притаманна всім живим організмам, тому що є життєво необхідною для їх існування.

Більш високорозвинені організми мають вищі адаптивні можливості. Людина відрізняється від тварин здатністю не тільки активно пристосовуватися до нових умов, а й умінням свідомо змінювати ці умови, впливати на ситуації, або передбачати їх та психологічно настроюватися на подолання труднощів адаптації. Зворотний зв'язок "людина – середовище" є якісно новим у теорії соціалізації. Така свідома установка на нові умови життя називається соціалізацією, або соціальною адаптацією.

Висока адаптивна здатність людини пристосовуватися до соціуму не є вродженою, вона постійно розвивається як наслідок повсякчасного розширення та поглиблення зв'язків людини з навколишнім середовищем. Уже в період раннього дитинства розвиваються функціональні зрушення в системі вищої нервової діяльності людини як результат активної взаємодії із зовнішнім світом. Нагромадження та переробка інформації в мозку дають змогу дитині засвоювати суспільний досвід соціального середовища завдяки виховному впливу і відповідно змінювати свою поведінку та внутрішній світ (І.М. Сеченов, Г.С. Костюк, В.А. Романець).

Виховний вплив у дошкільному закладі відрізняється від того виховного впливу, який дитина отримувала в сім'ї. У зв'язку із цим і виникають адаптаційні проблеми. Розглянемо стратегію і тактику організації та змісту педагогічної роботи в дошкільному закладі, можливості використання новітніх ІТ в педагогічному процесі. Особливо поглиблено цим питанням займається психолог дитячого садка. Напрямами його професійної діяльності в адаптаційний період є: робота з дорослими (батьками та вихователями) і з новоприбулими дітьми.

Робота з батьками. Проводяться індивідуальні консультації для кожної сім'ї, анкетування на тему "Що Ви знаєте про адаптацію?", вивчення медичної картки дитини, індивідуальні бесіди про особливості розвитку дитини і виховання в сім'ї. Комп'ютер можна успішно використовувати під час колективних бесід із мамами і татами, створюючи презентації в програмі Power Point. Наочність допоможе батькам зрозуміти складну проблему. На початку навчального року плануються теми, які будуть корисними для всіх батьків. Наприклад:

- що таке адаптація та соціалізація?
- сфери та фази соціалізації дитини;
- етапи соціальної адаптації;
- стилі і стадії соціалізації дітей;
- як пом'якшити адаптацію дитини до дитячого садка?

За *першою* темою дорослих стисло ознайомлюють з позиціями різних наукових шкіл про поняття “адаптація”, про її біологічні та соціальні сторони, тісний зв’язок із психічним розвитком та індивідуальними можливостями організму дитини, значення атмосфери в родині й особливості виховання в цей період. Зокрема, розповідають про два впливи соціалізації.

Один несвідомий, глибокий – то спадщина фізична, – дитина має той антропологічний склад, який має її рідний народ і який складається під впливом клімату, раси, географічної зони, фізичного складу її предків. Не менше значення має і те соціальне оточення, в якому розпочинає своє життя дитина (С.Ф. Русова). У соціалізації людини розрізняють два органічно пов’язані між собою складові елементи: соціалізація свідомості та соціалізація діяльності (А.Й. Капська). Соціалізація свідомості кожної людини відбувається шляхом залучення її до духовних надбань свого народу, до “духу нації”, до етносоціальних традицій. Особистість усвідомлює традиції, насамперед, як потребу успадкування й опанування кращого досвіду, випробуваного часом і спрямованого на задоволення життєвих потреб, але дія традиції не обмежується відбором доцільного [1].

Розвиток особистості передбачає постійне подолання одних видів соціально організованих стереотипів і набуття оптимальних, утворення оновлених зразків задоволення миттєвих потреб, опанування незнаних досі соціальних моделей, тобто оволодіння соціальною діяльністю.

Тема *другої* бесіди знайомить з тим, що соціалізація в ранньому віці відбувається у трьох основних ***сферах***: діяльності, спілкуванні, самосвідомості:

– у сфері діяльності здійснюється подальше розширення й урізноманітнення її видів, відбір пріоритетів, осмислення опанованих зразків;

– у сфері спілкування розширюється, удосконалюється, ускладнюється коло контактів; підвищується питома вага таких, що визначаються програмово-життєвими інтересами і вимагають для цього відповідної майстерності комунікації й вольових зусиль для їх здійснення;

– у сфері самосвідомості вирішується проблема рушійних сил саморозвитку (потреби й мотиви), спрямованих на формування образу власного “Я” як активного суб’єкта діяльності, осмислення своєї соціальної належності, соціальної ролі.

Соціальний розвиток можна уявити як процес входження особистості в нове соціальне середовище та інтеграцію з ним (за О.Л. Кононко). При цьому дитина послідовно долає три ***фази*** свого становлення.

Перша фаза, коли вона засвоює суспільні норми, оволодіває відповідними формами і засобами діяльності, реалізує об’єктивну необхідність “бути такою, як усі”, що досягається втратою певних індивідуальних рис (адаптація).

Друга фаза породжується загостреною суперечністю між досягнутим дитиною результатом адаптації і незадоволеною потребою виявити свою індивідуальність, трансформувати її в групі дітей (індивідуалізація).

На третій фазі відбувається інтеграція дитини з групою дітей: вона прагне зберегти лише ті індивідуальні риси, які відповідають необхідності розвитку групи, а також власній потребі здійснити певний особистісний внесок у життя групи. До певної міри і група змінює свої норми, перейнявши ті риси, які вона вважає ціннісно значущими для свого розвитку [2].

Під час *третьої* зустрічі з батьками можна ознайомити їх із ***етапами*** соціальної адаптації дітей раннього віку.

Перший етап від народження до 6 місяців. Під час цього етапу комунікативна діяльність базується на фізичних контактах та емоційних невербальних стосунках. Дитина позитивно реагує на знайомих людей, ще не виявляє остраху до незвичних ситуацій та незнайомців. Звикання до нових умов відбувається легко, швидко, якщо спостерігається збереження елементарних звичок і режиму дня.

Особливо гостро відбувається соціальна адаптація на другому етапі від 7 до 18 місяців життя. Набуті соціальні зв'язки з оточенням, швидке та багатогранне їх збагачення, з одного боку, слабка мобільність нервових процесів – з іншого, призводить до конфліктів у разі зламу динамічного стереотипу.

Третій етап соціальної адаптації – 18–36 місяців – сприятливіший, проходить більш благополучно. Інтенсивний розвиток мовлення та мовленнєвого спілкування допомагає дитині засвоїти певні норми поведінки в різних ситуаціях, вчить узагальнювати аналогічні вимоги дорослого та власні дії, орієнтуватись у нових умовах, передбачати наслідки своєї та чужої поведінки [4].

Розповідаючи батькам про ***стилі*** адаптації (*четверта* бесіда), слід зупинитись на їх видах: *творчий* стиль характеризується тим, що людина активно змінює умови нового середовища, намагається пристосувати їх до себе і, таким чином, сама адаптується; *конформний* стиль – людина пасивно сприймає і приймає нові умови й обставини життя, пристосовується до них; *уникаючий* стиль – людина не хоче або не може адаптуватися до нових умов. Вочевидь, стиль адаптації впливає на її важкість. Виділяють три ***стадії*** адаптаційного процесу: гостра, підгостра, фаза компенсації.

П'ята бесіда спрямована в практичну діяльність: психолог дає поради, як пом'якшити адаптаційний період, яка роль батьків у цьому. Зокрема, рекомендує дотримуватись таким умов:

– тримати тісний зв'язок з вихователем, цікавитися поведінкою дитини в садочку;

– орієнтувати дитину на позитивне ставлення до ДНЗ;

– ніколи не обманювати дитину (в який час обіцяли її забрати додому – так і робити);

– хвалити її перед родичами й знайомими (уже велика – ходить у садочок);

– дотримуватись режиму дня завжди, навіть у вихідні дні (у дитини формується динамічний стереотип);

– якщо нічого не допомагає, порадитися з лікарем;

– створити спокійну атмосферу вдома;

– набратися терпіння, щоб пережити цей час.

Для кожної бесіди психолог готує комп'ютерну презентацію, для створення якої використовує текстовий матеріал, таблиці, діаграми, фотографії дітей тощо.

Робота з вихователями. Із педагогами проводять педагогічні ради з комп'ютерною презентацією (програми Power Point, Intel, Picasa). Питаннями для обговорення можуть слугувати такі теми: "Психічний розвиток дитини раннього віку і соціальна адаптація", "Зміст педагогічної роботи у період адаптації дітей раннього віку".

На *першій* педраді психолог ознайомлює вихователів з науковим розумінням процесів адаптації та соціалізації, фазами, етапами та стадіями адаптації, особливостями адаптаційного періоду в групах дітей раннього віку. На *другій* педраді можна порекомендувати педагогам спостерігати за поведінкою кожної дитини, підходити індивідуально до спілкування. Напередодні цієї педради психолог вивчає медичні картки новоприбулих дітей, проводить індивідуальні бесіди про особливості розвитку дитини і виховання в сім'ї, спостерігає за поведінкою дітей, визначає, до якого рівня соціалізації належить кожна дитина. Із результатами цієї роботи він і знайомить педагогів. Ознайомлення з порівневим періодом передбачає цільову спрямованість педагогічної роботи. Зокрема, для дітей першого рівня адаптації характерна важка адаптація. Такі діти часто хворіють, можуть мати хронічні захворювання, погано сплять або їдять (або те і друге), пасивні на заняттях, мають низький рівень розвитку. Вони погано йдуть на соціальний контакт або, навпаки, зовсім не відходять від дорослого. У роботі з такими дітьми можна порадити такі педагогічні умови:

– поступове введення дітей в організовану діяльність (протягом місяця);

– збереження "вільного режиму" до моменту переходу їх на другий рівень адаптації;

– повтор навчального матеріалу попередньої групи протягом першого кварталу;

– інтенсивне використання музикотерапії;

– проведення кожного дня індивідуальних занять із сенсорного виховання;

– виховання страхів засобами малювання;

– активне індивідуальне спілкування (емоційне, вербальне);

– систематична (три рази на тиждень) театралізованої діяльності з метою релаксації;

– проведення ігор-емпатій;

– організація щотижня "емоційного дня" – дня спілкування, театру, ігор. Це день, вільний від організованих занять [3].

Педагогічна робота з дітьми. Основним методом роботи психолога є спостереження за поведінкою дітей. Наприклад, на різних видах занять визначаємо, як дитина засвоїла програмовий зміст. Результати спостереження визначаються за 3-бальною системою та фіксуються в таблиці (використовуємо програму Excel):

Прізвище дитини	фізкультура	мовлення	рідна природа	музика	образотворче мистецтво
Марченко Ю.	3	1	1	2	2

Аналіз такої таблиці дає можливість з'ясувати, який вид діяльності найбільш подобається дітям, який інформаційний матеріал легше засвоюється. На основі цього можна зробити відповідні діаграми та показати їх вихователям. А щоб побачити рівень розвитку кожної дитини, можна зробити таблицю "Карта психічного розвитку дитини". І в цьому допоможе комп'ютер. Наприклад, "Карта психічного розвитку Сергія Волонька". Плюсом відмічають позитивне ставлення дитини до процесу й адекватну поведінку, мінусом – негативні ставлення і поведінку.

ранок	апетит	сон	поведінка на заняттях	поведінка під час прогулянки	спілкування з дорослими	спілкування із дітьми	вечір
–	+	–	+	+ +	+ +	+	+

У другому рядочку психолог в довільній формі фіксує свої спостереження за поведінкою дитини, особливо звертаючи увагу на її емоційний стан. Бажано відмічати також і дати спостережень, щоб визначити динаміку адаптаційного процесу [3].

Наші експериментальні дослідження і великий практичний досвід показали, що ця методика допомагає правильно організувати на основі сучасних ІТ психолого-педагогічну роботу з дітьми раннього і дошкільного віку в період їх адаптації до умов дошкільного закладу.

Список використаної літератури

1. Безпалько О.В. Теоретичні основи соціалізації людини / О.В. Безпалько, А.Й. Капська та ін. // Молодь і дозвілля. – К., 1994.

2. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищих навч. закладів / О.Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998.

3. Науменко Т.І. У дитячий садок прийшли новенькі / Т.І. Науменко. – Запоріжжя : ЛІПС, 2002.

4. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / [под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Анатасовой-Вуковой]. – М. : Медицина, 1980.

5. Харченко В.Є. Проблема визначення змісту поняття "адаптація" в психологічній науці [Електронний ресурс] / В.Є. Марченко. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tippp/2009_2/kharchenko.

6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.books.br.com.ua.

Науменко Т.И. ИТ в работе дошкольного учреждения в период адаптации детей

В статье рассматривается важная психологическая проблема адаптации детей раннего и дошкольного возраста, возможности использования информационных технологий в педагогическом процессе. Высокая адаптивная способность человека приспосабливаться к социальной среде не является врожденным качеством, умение адаптироваться закладывается в детстве. Накопление и переработка информации в мозге позволяют ребенку осваивать общественный опыт благодаря воспитательному воздействию и соответственно изменять свое поведение и внутренний мир. Этот опыт ребенок берет с собою во взрослый мир.

Ключевые слова: адаптация, информационные технологии, социальная среда, воспитательное воздействие, работа с родителями и воспитателями.

Naumenko T. IT in work of preschool institution in adaptation of children

In article deals the important psychological problem of adaptation of children of early and preschool age, possibility of use of information technologies in the pedagogical process. High adaptive ability of people to adapt to the social environment not is an inherited quality, ability to adapt is based in the childhood. Accumulation and information processing in a brain allow the child to master public experience thanks to education and to change the behavior. The child takes this experience with itself in adult life.

Key words: adaptation, information technologies, social environment, educational impact, work with teachers and parents.

УДК 377

Л.Є. ПЕРЕТЯГА

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ ТЕАТРАЛЬНИХ ШКІЛ З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВНОГО ДИХАННЯ ТА ГОЛОСУ

У статті розглянуто досвід зарубіжних театральних шкіл з розвитку мовного дихання та голосу, а також акцентовано увагу на необхідності використання цих методик при підготовці майбутніх вчителів з метою профілактики порушень голосу.

Ключові слова: мовний голос, мовне дихання, майбутні вчителі.

Зі зростанням вимог до професійної підготовки вчителя питання щодо постановки мовного голосу та поліпшення його професійних якостей набуває особливого значення. Це пов'язано з тим, що вся педагогічна діяльність тісно пов'язана з роботою голосового апарату. Голос для педагога є тим інструментом, за допомогою якого він передає свої знання учням. У щоденному житті голосовий апарат легко справляється з навантаженням. Але як тільки виникає необхідність говорити тривалий час, а тим паче перед аудиторією, звичайних навичок уже замало.

За даними хронометрії, педагог майже половину робочого часу активно використовує свій голосовий апарат. Щоденне голосове навантаження не проходить безслідно для голосового апарату, про що свідчать результати досліджень гортані педагогів до та після роботи.

Серед осіб голосомовних професій розповсюдженість порушень голосу вражає. За даними різних авторів, патологія голосу виявляється у 49–53,7% педагогів (М. Калінін, 2000). 86% вчителів загальноосвітніх шкіл мають функціональні порушення голосу (Є. Романенко) [5].

Російські вчені звернули увагу на цікавий факт: незважаючи на те, що всі педагоги мають значне голосове навантаження, втомлюваність голосу серед вчителів різна. Так, найвищий відсоток втомлюваності голосу спостерігався у вчителів іноземної мови (59%), мови та літератури (58,2%), а також у викладачів географії (57,6%), математики (57,5%) та вчителів початкових класів (56,8%). Найменший – у викладачів фізкультури (20%), праці та малювання (34%) [5].

Останнім часом спостерігається стійка тенденція до збільшення рівня захворюваності голосового апарату серед педагогів з 30–40% (у 30–60-ті рр. XX ст.) до 55–60% протягом останнього десятиліття (І. Лебедєв, О. Орлова, В. Панкова, G. Bohme, H. Gundermann, R. Satalloff та ін.).

Подібну тенденцію можна пояснити стресовими ситуаціями в економічному та соціальному житті, змінами та погіршенням умов роботи викладачів, збільшенням тижневого навантаження. Але однією з поширених причин виникнення порушень голосу є неправильна техніка голосоведення і, як наслідок, перенапруга голосового апарату.

Досить часто порушення голосу спостерігаються у професіоналів голосу у віці від 25 до 55 років (О. Лаврова). Це призводить до тривалої непрацездатності, а іноді й до інвалідності (Л. Гончарук, В. Панкова), що позбавляє суспільство кваліфікованих кадрів [5].

Однак було б помилковим вважати, що порушення голосу відсутні у вчителів-початківців, які тільки починають свою трудову діяльність. Результати досліджень (О. Орлова) показують, що 55% педагогів вже на першому році роботи мають різні за ступенем порушення голосу, що підтверджує той факт, що випускники педагогічних закладів не підготовлені до голосових навантажень. На жаль, "гарні голоси у розмовній мові рідкі", – писав К. Станіславський. "…Навіть гарний від природи голос необхідно розвивати не тільки для співу, але й для мови" [3].

Раніше проблеми, пов'язані з постановкою голосу, вирішувались переважно в галузі вокального мистецтва та сценічної мови, де необхідність спеціальної голосової підготовки співаків та акторів була очевидною. Сьогодні вдосконалення голосу для представників інших голосомовних професій не викликає сумніву.

Отже, виникає необхідність в оволодінні педагогами навичками правильного мовного дихання, оскільки краса, сила, мелодійність голосу залежать від уміння людини володіти своїм диханням.

Робота над диханням є завданням першочергової важливості. "Запустити цю проблему, недооцінювати роль дихання у справі виховання голосу... – це означає в подальшому відчути складнощі, що пов'язані зі свободою та динамікою звучання, з польотністю звука та його гнучкістю, з ритмічними та швидкісними якостями мови, з артикуляцією і дикцією", – пише О. Чорна [4].

Проблеми постановки голосу, розвитку мовного дихання традиційно поставали і вирішувалися переважно в галузі сценічного мистецтва (підготовка співаків і акторів), де необхідність спеціальної голосової підготовки була і залишається очевидною.

На сьогодні відомі праці в галузі становлення акторського голосу (І. Козлянникова, М. Кнебель, Н. Петрова, І. Промтова, С. Савкова, Е. Саричева, К. Станиславський та ін.). Дослідженням акустичних особливостей процесу голосоутворення займалися Л. Дмитрієв, Н. Жинкін, А. Мюзенхольд, С. Ржевкін, А. Рудаков, Р. Юссон, а фізіологічними основами постановки голосу – М. Грачова, К. Злобін, І. Павлов, І. Сєченов, Ю. Фролов, О. Яковлєв. Наукові праці останніх років (А. Капської, А. Князькова, Л. Крамущенко, Т. Ладиженської, А. Михальської, Н. Тарасевич та ін.) присвячені постановці голосу, розвитку мовлення як складової педагогічної майстерності.

Часто справедливо вказують, що робота педагога та робота актора мають багато спільного. Звідси виникають спроби застосувати досвід і методику сценічного мовлення в галузі голосової підготовки вчителя.

На сьогодні західними театральними школами накопичений великий досвід із цього питання, вивчення якого може бути дуже корисним.

Мета статті полягає у розкритті змісту передового зарубіжного досвіду театральних шкіл з розвитку мовного дихання та акцентуванні необхідності впровадження ефективних методик у процес підготовки майбутніх вчителів.

Розглянемо особливості різних методичних напрямів провідних спеціалістів у галузі сценічної мови театральних шкіл Великої Британії і США, що представлені в книгах англійських (J. Clifford Turner "Voice & Speech In The Theatre", Meribetn Bunch Dayme "The Performer's Voice", Cicely Berry "Voice And The Theatre") і американських авторів (Lynn K. Wells "The Articulate Voices", Joan Melton & Kenneth Tom "One Voice", Evangeline Machlin "Speech for the Stage", К. Лінклейтер "Вивільнення голосу") щодо засвоєння фонаційного дихання.

Meribeth Bunch Dayme, автор спільної англо-американської книги "The Performer's Voice. Realizing Your Vocal Potential" ("Голос виконувача. Реалізація вашого голосового потенціалу"), пропонує шлях щодо поліпшення фонаційного дихання через вивчення проблем, що перешкоджають ефективному диханню. Вона вважає, що багато можна виправити, якщо людина розуміє свої недоліки. Автор виділяє такі проблеми дихання: підйом плечей на вдиху (це зазвичай відбувається тому, що в роботі не приймають участь нижні міжреберні м'язи); неправильна постава (надмірний вигін у попереку, негнучка спина, сутулість); загальна слабкість або напруга у тілі, а також м'язові затискання обличчя, шиї та гортані, які призводять до стиснення повітряних шляхів і уповільнюють входження повітря (це призводить до напруженого звучання голосу); проблема контролю дихання також впливає на якість голосу (не вистачає повітря для вимовлення довгої фрази), як і неправильне розуміння механізму дихання. Ускладнює дихання і якість повітря (робота у непровітрюваних приміщеннях).

M. Dayme радить звернути особливу увагу на виробку правильної постави, зауважуючи, що для максимальної дихальної ефективності тіло має бути в гарній фізичній рівновазі. Це означає, що для ефективного дихання повітряна подача (легені), вібратор (гортань) і резонатор (глотка) мають знаходитися в оптимальному положенні. На думку автора, приділяється занадто багато часу роботі над диханням. Хоча це і важливо для ефективної постановки голосу, але надмірне акцентування на цьому питанні може пригнічувати студента і викликати напругу, боязнь самого акту дихання. "Дихання – це частина збалансованого голосового методу, який повинен розглядатися лише тоді, коли проблема виникає", – вважає M. Dayme [6].

Зараз перейдемо до знайомства з книгою відомого англійського педагога Cicely Berry "Voice And The Actors" ("Голос і Актор"). C. Berry засновує свою методику роботи над голосом на психологічному аспекті та вважає, що голос є природнім продовження самої людини, її внутрішнього життя.

На думку автора, розвиток голосу проходить у три етапи. Мета першого етапу – вселити в людину впевненість через відчуття свободи свого голосу на основі вправ з релаксації. Цей етап включає до себе також вправи з дихання й укріплення м'язів губ і язика. На другому етапі свобода та гнучкість голосу застосовуються на практиці, щоб досягти єдності фізичної та емоційної енергії, а на третьому – синтезуються досягнення попередніх етапів. C. Berry впевнена, що на третьому етапі приходить справжнє

розуміння того, що вправи з релаксації, дихання й укріплення м'язів губ і язика – це надбання не технічності, а свободи та впевненості у собі.

C. Berry порівнює голос зі скрипкою, якість звука якої залежить від правильного використання смичка. Таким саме чином людський голос залежить від дихання та від того, як ним користуються. Насамперед автор радить навчитися дихати без зусиль, акцентуючи увагу на диханні нижньою частиною грудної клітини, де розташовані шлунок і діафрагма, внаслідок чого все тіло стає частиною звука. Автор застережує від дихання верхньою частиною і пояснює, що голос тоді буде відображати лише частину тіла. Таким чином, фізичний аспект звука впливає на його емоційний ефект. Вправи з релаксації та дихання C. Berry радить виконувати у комплексі (тому що релаксація та дихання залежать одне від одного) і навчитися відрізняти потрібну напругу від непотрібної, щоб уникнути марної витрати енергії [7].

J. Clifford Turner у книзі "Voice & Speech In The Theatre" ("Голос і мова у театрі") розглядає основні принципи навчання, які допоможуть доповнити арсенал виразних засобів емоційно чутливим голосом.

J. Clifford Turner пропонує досліджувати голос через розуміння значення цілої послідовності подій: дихання, звук, тон і слово. J. Clifford Turner вважає, що мова буде досконала тоді, коли між названими складовими буде існувати гармонія. Кожний елемент у цій послідовності має розвиватися самостійно, у правильному порядку має бути поєднаний з рештою у єдиний процес.

Дихальна методика починається з розвитку здатності керувати диханням. Суть цього методу полягає в тому, що всі рухи мають бути усвідомлено керовані, доки не буде сформована нова звичка. Виховання фонаційного дихання J. Clifford Turner поділяє на дві стадії. Перша – це виробка основного руху ребер, щоб відчути їхнє розширення й рух діафрагми (відчути рух діафрагми автор радить у положенні лежачи). Після того як ця стадія засвоєна, автор переходить до другої, акцентуючи увагу на розслабленні нижньої щелепи і безшумному диханні. J. Clifford Turner відзначає, що у вправах на розвиток фонаційного дихання ритм звичного циклу дихання порушений. А оскільки при тривалому вимовлянні фрази видих відбувається значно довше, ніж вдих, то будь-які паузи для вдиху будуть недовгими.

J. Clifford Turner підкреслює перевагу керованого дихання не лише для вимовляння довгої фрази, але і для початку звучання (м'якої атаки). Для цього він пропонує використовувати короткий рахунок протягом вдиху й більш довгий на видиху, наприклад, на рахунок 20 (про себе). J. Clifford Turner акцентує увагу на тому, що основна мета цих вправ не в довгому вдиху, а у тренуванні нижньочеревних м'язів [10].

Професор театральних мистецтв театрального відділення Бостонського університету Evangeline Machlin у своїй книзі "Speech for the Stage" ("Мова для сцени"), як і багато попередніх авторів, будує свою роботу над диханням, починаючи з розслаблювальних вправ. Далі автор переходить

до виробки контролю над диханням у сценічній мові, особливо зосереджуючись на методиці керованого видиху, що виконується скороченням черевних м'язів. Evangeline Machlin пояснює, що у сценічній мові природній видих виконується вивільненням мускулів, які стиснені протягом вдиху. Evangeline Machlin радить керований видих [8].

А зараз звернемося до книги "One Voice. Integrating Singing Technique and Theatre Voice Training" ("Один голос. Поєднання вокальної техніки та театрального голосового навчання"), у якій її автори Melton Joan і Kenneth Tom основною проблемою акторського навчання вважають існування суперечливих точок зору й інструкцій щодо розвитку голосу та руху. Дихання знаходиться у центрі такої суперечності.

Акторів і співаків у процесі навчання часто хвилює суперечність методичних рекомендацій. Що є правильним в одній ситуації, може вельми відрізнятися від того, що є правильним в іншій. Іншими словами, тіло може працювати більш ніж одним способом. Отже, чи існують розумні компроміси? Melton Joan і Kenneth Tom пропонують таке практичне вирішення цих проблем: 1) зв'язок між педагогами руху і педагогами сценічної мови; 2) індивідуальна адаптація фонаційної моделі дихання до роботи в русі; 3) використання вправ на основі руху на заняттях зі сценічної мови.

Цікаво, що ці автори, на відміну від авторів попередньо розглянутих робіт, приділяють багато уваги руху зі звуком з перших етапів виховання фонаційного дихання, вважаючи, що видавати звуки без рухів немає сенсу. "Повага до того, що тіло знає і робить добре автоматично, – перший важливий крок до ефективного дихання на сцені. Це особливо стосується вдиху, який тіло робить дійсно добре через частковий вакуум, що створюється в легенях... На практиці це означає, що ми не потребуємо поглинання повітря в шумній манері. Коли ми вдихуємо гучно, ми можемо отримати дрібне дихання, напругу в шиї та верхній частині грудей і примушуємо голосові зв'язки працювати, коли вони повинні відпочивати", – вважають Melton Joan і Kenneth Tom.

Особливий інтерес викликає дихальна техніка на основі йоги, яку запропонували автори цієї книги. Melton Joan і Kenneth Tom також радять знати про дихальні відмінності: "Робота дихання в йозі може вельми відрізнятися від ефективного використання дихання для того, щоб говорити і співати. Наприклад, шумний вдих, що часто демонструється наставниками, є особливо несприятливим для співаків і акторів, тому що він встановлює непотрібні напруги та використовує м'язи, які мають бути розслабленими" [9].

Американський педагог Lynn K. Weils адресує свою книгу "The Articulate Voice. An Introduction to Voice and Diction" ("Ясний виразний голос. Вступ до голосу та дикції") не лише акторам, але й широкому загалу читачів. Автор досліджує голосоутворення у системі – дихання, фонація, резонанс і артикуляція, акцентуючи увагу на дослідженні методів більш ефективного використання цієї системи шляхом розслаблення та дихальних вправ.

K. Wells радить вчитися усувати будь-які напруги шляхом релаксації, вивчаючи той стан, коли ми дихаємо найбільш природно, оскільки від напруги дихання може знову набути неправильної основи. Автор звертає особливу увагу на усвідомлене керування своїм диханням і радить для цього чергувати мовні вправи з вокальними [11].

Американська акторка і педагог К. Лінклейтер у книзі "Вивільнення голосу" будує свій метод роботи за принципом "стає вільним голос – стаєте вільними ви". Усі вправи скеровані на усвідомлення процесу дихання, на необхідність перебудувати своє мислення так, щоб увага була скерована на внутрішнє вивільнення дихання. Автор починає свою роботу з вирівнювання хребта, зі спостережень за природнім ритмом дихання.

У розділі "Сила дихання" К. Лінклейтер акцентує увагу на значенні релаксації у процесі дихання. Великі емоції і необхідність спілкування передбачають великий об'єм дихання. Будь-яка спроба підтримати звук шляхом збереження дихання створює м'язову напругу. Автор методики наполягає на тренуванні всіх трьох груп дихальних м'язів: черевних, діафрагмальних і міжреберних, яке допоможе зробити їх рухливими та еластичними у процесі релаксації і розтягнення.

Метод К. Лінклейтер заснований на уяві, що живить дихальний центр і викликає різного роду дихання – то природне дихання, то легкий подих задоволення, то легкий подих полегшення. Таким чином, уява та дія у вправах допомагають диханню зростати в об'ємі, у внутрішньому ритмі, у швидкості та навіть у характері [1].

Ознайомившись із методами роботи провідних спеціалістів у галузі сценічної мови театральних шкіл Великої Британії та США, можна зробити такі ***висновки***:

Навчальний процес починається з вправ на розслаблення. Мета цих вправ – оволодіти здатністю активно й усвідомлено розслабляти м'язи свого тіла. Вважається, що нервова система при виконанні вправ на розслаблення звільняється від непотрібних перенапруг і може спокійно виконувати творче завдання. Тільки після того як цей комплекс вправ засвоєний, переходять до вправ для тренування дихання.

Головним завданням у навчанні сценічної мови в театральних школах є оволодіння реберно-діафрагмальним типом дихання. Комплекс вправ для тренування дихання скерований на вміння користуватися "дихальною настановою". Під дихальною настановою розуміється тілесне відчуття – напруги у певній групі м'язів (мускулатура живота, спини і міжреберна мускулатура). Мета вправ вважається досягнутою, якщо актор вільно володіє фонаційним диханням у процесі акторської дії.

Велике значення в системі голосоутворення відводиться знанням з фізіології й анатомії, а також вивченню законів вищої нервової діяльності людини. У цьому полягає основа комплексного методу навчання. Педагог враховує досягнення суміжних наук, що призводить до правильного розуміння комплексної діяльності всіх систем організму в процесі мовлення, до суворої координації роботи органів мови.

Важливо відзначити, що в роботі над диханням зарубіжні та вітчизняні педагоги намагаються враховувати комплексну дію на увесь механізм голосового звучання актора. Досвід педагогів доводить необхідність дотримання поступовості та послідовності у вправах; усвідомленого ставлення й уваги до виконання мускульних рухів. При використанні принципу повторюваності вправ знімаються зайві ускладнюючі рухи, з'являється стрункість і точність рухів. М'язи, що керують диханням і звучанням, набувають міцності та еластичності, слух корегує напрям голосу, внаслідок чого голос набуває стійкості, польотності, сили та легкості звучання. Поєднання групових занять з індивідуальними сприяє виробці вміння чути партнера, знаходити у спільному ритмі рухів правильне дихання.

Завдяки накопиченому педагогічному досвіду вітчизняної і зарубіжних шкіл у практику тренування дихання міцно увійшли такі методи: метод непрямого впливу на процес дихання, який знімає м'язові та психологічні затискування; ігровий метод; метод релаксації та аутогенного тренування; поєднання дихального тренінгу з рухами та звучанням.

Сьогодні хоча й існують найрізноманітніші методи впливу на голосовий апарат, але усі вони націлені на подолання вже існуючих порушень голосу. Водночас, на наш погляд, необхідно зосередити увагу на попередженні порушень голосу серед педагогів шляхом підготовки студентів під час навчання до голосових навантажень. Одним з таких заходів, на нашу думку, є оволодіння студентами всіх спеціальностей голосовою культурою, яка дає змогу підготувати майбутніх вчителів до голосових навантажень у майбутньому.

Перспективним напрямом подальшої роботи в цьому напрямі є виявлення потенціалу фахових дисциплін з метою практичного застосування ефективних методик з розвитку мовного дихання та голосу в процесі підготовки майбутніх вчителів.

Список використаної літератури

1. Линклэйтер К. Освобождение голоса : пер. с англ. / Кристин Линклэйтер ; [послесл. Л. Соловьевой]. – М. : ГИТИС, 1993. – 175 с.

2. Козлянинова И.П. Сценическая речь в театральных школах Европы (па материалах школ Великобритании, Нидерландов, Австрии и Франции) / И.П. Козлянинова // Современные зарубежные театральные школы. – М., 1987. – С. 63–85.

3. Теория и практика сценической речи : коллективная монография / [отв. ред. В.Н. Галендеев]. – СПб. : СПбГАТИ, 2007. – 208 с.

4. Черная Е.И. Сценическая речь классического восточного театра и её уроки : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. искус. : спец. 17.00.01 / Е.И. Чёрная. – Санкт-Петербург, 1994. – 20 с.

5. Шидловська Т.А. Функціональні порушення голосу / Т.А. Шидловська – К. : Логос 2011. – 523 с.

6. Dayme Meribeth Bunch. The Performer's Voice. Realizing Your Vocal Potential / Meribeth Bunch Dayme. – New York ; London : W.W. Norton & Company, 2005. – P. 33–35, 47–52.

7. Berry Cicely. Voice And The Actor. London: Mackays of Chatham PLC / Cicely Berry. – Chatham, Kent, 1973. – 153 p.

8. Machlin Evangeline. Speech for the Stage / Evangeline Machlin. – New York : Theatre Arts Books, 1976. – P. 47–77.

9. Melton Joan. One Voice. Integrating Singing Technique and Theatre Voice Training / Joan Melton, Tom Kenneth. – NH. : Heinemann Portsmouth, 2003. – P. 3–19, 55–93.

10. Turner J. Clifford. Voice & Speech In The Theatre. Fourth Edition. Revised By Malcolm Morrison / J. Turner. – London : A&C Black (Publishers) Limited, 1993. – 152 p.

11. Wells Lynn K. The Articulate Voice. An Introduction to Voice and Diction. Second Edition / Lynn K. Wells. – Scottsdale ; Arizona : Gorsuch Scansbrick, Publishers, 1993. – P. 17–38.

Перетяга Л.Е. Анализ опыта зарубежных театральных школ по проблеме развития речевого дыхания и голоса

Рассматривается опыт зарубежных театральных школ по развитию речевого дыхания и голоса и акцентируется внимание на необходимости использования данных методик при подготовке будущих учителей с целью профилактики нарушений голоса.

Ключевые слова: речевой голос, речевое дыхание, будущие учителя.

Peretyaga L. Analysis of experience of foreign theare schools concerning problem of specech breathing development

Experience of foreign theatre schools concerning development of speech breathing and voice is considered and the attention is emphasized on the necessity of use of thee methods when preparing prospective teachers with the aim of prophylactic measures of voice breaches.

Key words: speech voice, speech breathing, prospective teachers.

УДК 37.011

О.О. САМСОНОВА

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті розкрито та проаналізовано сутність поняття “професіоналізм” у педагогічній науці, розглянуто різні підходи до визначення сутності професіоналізму, особливості професіоналізму педагогів дошкільних закладів.

Ключові слова: професіоналізм, професійний розвиток, саморозвиток, професійна діяльність.

Реформування системи освіти – один із вирішальних чинників підвищення інтелектуального потенціалу сучасної української нації. В умовах соціально-економічних перетворень перед освітою ставиться принципово нове завдання підготовки і перепідготовки фахівців різного профілю, спроможних конкурувати на ринку праці.

Показником підготовки фахівців виступає професіоналізм, що передбачає не лише високий рівень теоретичної підготовки спеціаліста, а і його вміння застосовувати знання на практиці й набувати нових знань; здатність формулювати різні завдання та знаходити раціональні способи їх вирішення; спрямованість на особистісне самовираження, саморозвиток і самореалізацію; вміння здійснювати вибір оптимальних методів досягнення значних якісних і кількісних результатів праці за найменших витрат.

Проблема професіоналізму складна й багатоаспектна. Питання формування професіоналізму висвітлено в працях С. Батишева, Є. Клімова, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна.

Мета статті – розкрити та проаналізувати сутність поняття “професіоналізм” у педагогічній науці й особливості професіоналізму педагогів дошкільних закладів.

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” зазначено: професіоналізм – це оволодіння основами і глибинами якоїнебудь професії [4, с. 62].

“Педагогічний словник” трактує поняття “професіоналізм” як “високу підготовленість до виконання завдань професійної діяльності”. Професіоналізм спеціаліста виявляється в систематичному підвищенні кваліфікації творчої активності, здатності продуктивно задовольняти вимоги суспільного виробництва та культури. Передумовою досягнення професіоналізму є високий розвиток професійно важливих якостей особистості, її спеціальних здібностей [9, с. 136].

Цікавими, на наш погляд, є визначення інших термінів, які стосуються професійної діяльності людини:

1) професійна кваліфікація – ступінь придатності, підготовки до певного виду праці;

2) професійна придатність – уміння здійснювати, виконувати щонебудь;

3) спеціалізація – набуття певних знань, навичок у будь-якій галузі;

4) ефективність – досягнення потрібних результатів, що дають найбільший ефект;

5) компетенція – гарна обізнаність із чим-небудь, першооснова, базис професіоналізму;

6) конструктивність – основа чого-небудь, у тому числі будь-якої дії [4, с. 268, 360, 442, 445, 449, 1168].

На нашу думку, всі ці визначення повною мірою відображають зміст і суть значення, яке покладаємо в основу поняття "професіоналізм" та є типовими для всіх професій, котрі відомі людині, у тому числі професії педагога дошкільного закладу.

Професіоналізм педагога – це система ціннісно-цільових, когнітивних домінант, що виявляються в креативній модифікації освітнього простору. Рефлексія складових професіоналізму може здійснюватися за такими підсистемами, як: онтологічна, гносеологічна, аксіологічна, праксіологічна. Онтологічна підсистема осмислює буття особистості вчителя в соціокультурному й освітньому середовищі. Гносеологічна підсистема зорієнтована на рефлексію філософських, соціологічних, економічних, психолого-педагогічних проблем педагога. Аксіологічна складова стосується духовно-ціннісних аспектів, а саме: цілепокладання, норм, смислів. Праксеологічна складова – це методичні аспекти професіоналізму як соціокультурного феномену. У педагогічній науці професіоналізм трактується як здатність передбачати перебіг педагогічних процесів, їх наслідки, враховуючи при цьому вплив багатьох обставин, умов і конкретних чинників (І. Підласий) [10].

Вивчення наукових праць Н. Кузьміної дає змогу під професіоналізмом діяльності педагога розуміти кількісну характеристику суб'єкта педагогічної праці, котра відображає високу професійну кваліфікацію й компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами та способами розв'язання професійних завдань, що дає змогу здійснювати педагогічну діяльність з високою і стабільною продуктивністю. Поділяючи позицію цього автора, ми розуміємо під професіоналізмом особистості педагога якісну характеристику суб'єкта педагогічної праці, що відображає високий рівень розвитку креативності, професійно важливих та особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, адекватний рівень домагань, а також мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста [7].

Такий поділ дефініцій професіоналізму педагога є доцільним, особливо під час вирішення практичних завдань, пов'язаних із його розвитком, зазначає Н. Кузьміна. Це дає змогу більш організовано здійснити зазначений процес розвитку, оскільки на його різних етапах будь-який із видів може домінувати: по-перше, інтенсивний розвиток умінь гальмуватиметься, якщо від його рівня будуть відставати відповідні йому психологічні професійно важливі якості; по-друге, випереджальний розвиток професій-

но важливих якостей уможливлює засвоєння нових умінь або підвищення ефективності уже існуючих; по-третє, так може тривати доти, доки не настане рівнева відповідність, їх гармонійне поєднання [7].

Професіоналізм педагога характеризується особистісною та діяльнісною сутністю. Перша охоплює знання педагога, необхідні для виконання завдань професійної діяльності, а також його специфічне ставлення до об'єкта, процесу, умов своєї професійної діяльності, що характеризується усвідомленням необхідності свого постійного самовдосконалення як професіонала. Діяльнісну (процесуальну) сутність професіоналізму становить комплекс умінь: гностичних, самовдосконалення, спілкування, перетворювати діяльність, реконструювати навчально-виховну інформацію з метою одержання очікуваного результату своєї праці [7].

Українська дослідниця Н. Гузій звертає увагу на те, що поняття "професіоналізм", "педагогічний професіоналізм", "професіоналізм учителя" широко використовуються для позначення педагогічної праці високої якості та в цілому сприймається, з одного боку, як норма, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що є суспільним регулятивним механізмом праці вчителя; з іншого – ідентифікується з підготовленістю, компетентністю, вправністю педагога.

Педагог-новатор Ш. Амонашвілі переконаний, що професіоналізм педагога виявляється в чіткій педагогічній позиції, постійному пошуку ефективних шляхів розв'язання проблем виховання і навчання, швидкому і правильному вирішенні складних педагогічних ситуацій, педагогічній інтуїції, умінні керувати педагогічним процесом легко і без примусу. А головне на шляху до високого рівня професіоналізму – віра у свої можливості: "Потрібно вірити, що кожен із нас здатен стати неповторним, унікальним, найвищим майстром професійної, педагогічної праці, і потрібно, щоб кожен із нас умів розкрити свої сили і можливості" [1, с. 320].

Проблему професіоналізму педагога дошкільного закладу розглядали психологи Г. Люблінська і С. Кульчицька. Вони вважають, що складовими професіоналізму є інтуїція, натхнення, талант.

Професіоналізм педагога дошкільного закладу виявляється в успішному розв'язанні педагогічних завдань, високому рівні організації навчально-виховного процесу. А його суть – в особистісних якостях, які й забезпечують діяльність.

Педагог дошкільного закладу – це двічі професіонал, тому що, по-перше, – це відмінний знавець психології особистості дошкільника і того, чого його слід навчати, а по-друге, – це людина, яка володіє способами виховання та навчання.

Професіоналізм педагога дошкільного закладу слід розглядати як прояв його "Я" у професії, як самореалізацію особистості в професійній педагогічній діяльності, яка покликана сприяти гармонійному та максимальному саморозвиткові особистості дитини дошкільного віку [6, с. 27].

У педагогічній науці існує декілька підходів до вивчення професіоналізму вчителя, а саме: процесуальний (Н. Кузьміна), особистісний (Б. Ананьєв, Є. Рогов, В. Шувалова), процесуально-особистісний (А. Маркова), результативний (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін) [13, с. 96; 101; 119; 175; 192].

Отже, підсумовуючи та конкретизуючи вищезазначене, доцільно зробити такі узагальнення:

– під поняттям "педагог як професіонал" слід розуміти суб'єкта, який володіє високими показниками професіоналізму особистості та професіоналізму педагогічної діяльності, який має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної та діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно спрямованого на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, котрі мають індивідуальне та соціально-позитивне значення;

– конкретизація сутності та прояв діалектичного взаємозв'язку понять "професіоналізм" і "професійна майстерність", а також обґрунтування правомірності й розкриття сутності провідних категорій педагогічної акмеології, зокрема, таких як: "акмеологічні інваріанти професіоналізму" і "високий акмеологічний рівень" педагога, дають змогу по-новому розглянути шляхи й детермінанти його професійного розвитку та саморозвитку. У зв'язку із цим можна припустити, що саморозвиток педагога як професіонала, тобто розвиток професіоналізму його діяльності й особистості, повинен здійснюватись, насамперед, за рахунок пробудження внутрішніх детермінант формування (потенціалу професійного саморозвитку) саме тих базисних новоутворень у вигляді професійно важливих якостей і вмінь, які входять до структури "акмеологічних інваріантів професіоналізму" і виступають як основні ознаки прояву "високого акмеологічного рівня" спеціаліста [13].

На думку О. Андреєва, головною ідеєю розвитку професіоналізму є те, що "треба не стільки мати знання як такі, скільки володіти особистісними характеристиками та вміти в будь-який час знайти та виокремити знання, надуті людством" [2, с. 20]. Інакше ми можемо трактувати професіоналізм як здатність індивіда самостійно знаходити та використовувати вже накопичені знання в різноманітних ситуаціях і сферах життя, відмінних від тих, у яких вони були здобуті.

Набуття професійно необхідних якостей є важливим етапом становлення педагога. Учені (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.) пов'язують набуття професіоналізму з такими явищами, як: педагогічні технології, особиста педагогічна техніка, компетентність, мистецтво виховання. Для заняття улюбленою, "близькою" справою необхідне застосування педагогічного досвіду, існуючого в суспільстві. У процесі самотворення особистість оволодіває засадами майбутньої професійно-педагогічної діяльності, пізнає різноманіття її форм, аналізує дійсність, дізнається про нові можливі перспективи.

Професійний розвиток є формою життєвої творчості особистості, пошуком себе. Життєвий шлях і шлях творчий, за переконанням М. Роменця, поєднані й інтегровані. "Життєвий шлях людини – це її індивідуальна історія, що має свої межі, певні періоди, міру завершеності, вичерпаності. Творчий шлях є шляхом постійних модифікацій особистісного світу, метою якого є творення людиною самої себе. Людина постійно шукає нових і нових можливостей реалізувати свої сутні сили, виконати життєве призначення" [11, с. 12].

Так, розвиток особистості професіонала, вважає Л. Анциферова, являє собою не те, що з особистістю "трапляється". Особистість – "це суб'єкт свого власного розвитку, що постійно перебуває в пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, в якому можуть краще за все виявитися унікальні потенції конкретного індивіда" [3, с. 37].

На думку А. Маркової, ознаками суб'єктності є такі "параметри активності" особистості професіонала: активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі); усвідомлення (сфери та структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху); ініціативна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації); володіння прийомами саморегуляції; усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу та гармонії; інтеграція свого професійного шляху; структурування та впорядкування власного професійного досвіду й досвіду інших [8].

За визначенням А. Деркача та В. Дьякова, професійний розвиток означає процес формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення; процес формування професіоналізму особистості в діяльності, здійснюваній у саморозвитку, професійних взаємодіях [5].

Загалом, розглянуті вище ідеї дають змогу на рівні предмета теорії та методики професійної освіти педагога осмислити той реальний факт, що він у процесі курсової підготовки й у міжкурсовий період повинен: самостійно будувати та вибирати свій життєвий і професійний шлях; без сторонньої допомоги будувати свої відносини з іншими людьми та із самим собою, безперервно відстежуючи та виправляючи свої помилки та неконструктивні способи їхнього вирішення.

Тому ми вважаємо, що сучасні завдання післядипломної освіти повинні полягати не в прямому впливові на особистість педагога, який стоїть на шляху до саморозвитку, з метою досягти бажаних результатів щодо формування в нього позитивної мотивації до безперервного професійного самовдосконалення, а у створенні необхідних психолого-педагогічних умов для його самопобудови, у стимулюванні механізмів його професійного самопізнання, самоприйняття та самопрогнозування [12, с. 43].

Висновки. Отже, на думку багатьох авторів, професіоналізм не зводиться лише до сукупності професійних знань і вмінь. Він визначається рівнем розвитку особистісно-професійних якостей, спрямованістю, особливостями мотивації, професійно-цінносними орієнтаціями і змістом, який професіонал вкладає у свою діяльність. Більшість авторів визнають, що ро-

звиток професіоналізму суттєво залежить від усвідомлення фахівцем призначення і змісту професійної діяльності. Він полягає у формуванні та прояві професійно важливих якостей і пов'язаний із самоактуалізацією сутності, зі зростанням потенціалу людини як професіонала.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн : Университетское, 1990. – С. 320.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4.
3. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анциферова // Человек в системе наук. – М. : Педагогика, 1978. – 255 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і головн. ред. В.А. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
5. Деркач А.А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психологической готовности студентов к педагогической деятельности / А.А. Деркач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М. : НИИ ОП, 1980. – С. 141–149.
6. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. / Л.П. Загородня, С.А. Тітаренко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 243 с.
8. Маркова В.И. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 265 с.
9. Педагогический словарь / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова]. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
10. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1: Общие основы. – 576 с.
11. Роменець В.А. Історія психології XX століття : навч. посіб. / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 988 с.
12. Сущенко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Лариса Олександрівна Сущенко. – Запоріжжя, 2008. – 250 с.
13. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Роман Михайлович Цокур. – О., 2004. – 190 с.

Самсонова Е.О. Концептуальные идеи понимания сущности понятия "профессионализм" в психолого-педагогических исследованиях

В статье раскрыта и проанализирована сущность понятия "профессионализм" в педагогической науке, раскрыты разные подходы к обозначению профессионализма, особенности профессионализма педагогов дошкольных учреждений.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональное развитие, саморазвитие, профессиональная деятельность.

Samsonova E. The conceptual ideas of the understanding of the concept of "professionalism" in the psychological and educational research

In the article essence of concept "is dug up and analysed professionalism" in pedagogical science, the different going is exposed near denotation of professionalism, feature of professionalism of teachers of preschool.

Key words: professionalism, professional development, professional activity.

УДК 378.013.32:141.5

А.В. СУЩЕНКО

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто актуально-перспективну проблему адаптації українських студентів до полікультурних умов навчання в європейському освітньому просторі. Викладено теоретичні позиції щодо створення педагогічних умов такої адаптації в рамках існуючих педагогічних процесів. Презентовано висновки пілотажного педагогічного експерименту з відповідної підготовки студентів спеціальності "Педагогіка вищої школи".

Ключові слова: полікультурність, освітнє середовище, професійна підготовка, формування, компетентність, студент.

Українське студентство на початку XXI ст. опинилося перед численними новаціями, детермінованими входженням до європейського освітнього середовища. Проведення масштабного педагогічного експерименту з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації за стандартами "Болонської угоди" висвітлило низку цікавих тенденцій. З одного боку, з'явилися прибічники довгоочікуваної європейської вищої освіти, в якій присутні найкращі вищі планети, з іншого – з'явилися ті, хто ставить під сумнів доцільність такого кроку для більшості молодих українців та наполягає на існуванні великих труднощів в аспекті адаптації суб'єктів української освітньої культури до полікультурності європейців.

Так чи інакше, найбільш очікуваний момент в історії українського студентства, а саме спроба навчатися за кордоном, стала реальністю для масового вживання, а не виключно справою еліт. Із цих причин виникла низка проблем, розв'язання яких має актуально-перспективний характер для теорії та історії професійної освіти. Однією з таких проблем, згідно пілотажними та окремими фундаментальними дослідженнями, є неготовність наших студентів прийняти все багатство полікультурних форм, яке існує в Євросоюзі.

Метою статті є висвітлення педагогічних механізмів адаптації український студентів до полікультурності європейського середовища.

Перші враження від перебування та навчання у вишах Євросоюзу дають змогу зробити більшості студентів такі висновки: упредметнення власних потенцій в об'єктивно заможній капіталістичній атмосфері та в умовах масштабної поліетнічності, поліконфесійності й, зрештою полікультурності потребує від будь-якого студента, що туди потрапив, вирішення низки навчальних та особистих проблем. Серед найбільших труднощів при розв'язанні таких проблем студенти називають "довивчення" на достатньому рівні професійної та побутової мови; хоча б мінімальне ознайомлення, обізнаність і самовизначення у цінностях та культурі, поки що "загадкової" європейської форми життя, а саме:

– знання про проблеми та перспективи України на шляху до ЄС;

– володіння європейськими стандартами вищої освіти;

– обізнаність у питаннях історії виникнення Євросоюзу, НАТО тощо.

Серед цілого кола питань є й такі, без відповідей на які жоден студент, майбутній фахівець, не зможе бути конкурентноспроможним у новому освітньому полі: чим я буду цікавим у тій чи іншій країні? яка із цінностей української ментальності може бути найбільш привабливою для європейців?

У цьому сенсі в українському науково-освітньому просторі не зовсім переконливо представлено причини категоричної відмови від так званого "інтернаціонального виховання" студентів, завдяки якому десятки років СРСР пишалася дружбою та конструктивною взаємодією між народами своїх республік, імпліцитно формуючи в навчально-виховному процесі терпимість до культурних інваріацій.

Нині цей процес перебуває в стадії стагнації, незважаючи на те, що посилення можливостей гармонійної інтеграції українських студентів у європейську освітню індустрію вважається чи не головною умовою реформування національної професійної освіти.

Наші пілотажні дослідження дають змогу зробити попередні висновки про те, що складною методологічною проблемою формування полікультурної толерантності постає визначення критерію розумної міри в особистісному саморозкритті, самовираженні, самоствердженні, доцільності безумовного прийняття сукупності цінностей "європейської людини", довіри їй, емпатичне сприйняття тощо, адже саме такі вихідні позиції задекларовано К. Роджерсом [3] як потужні механізми духовного зростання, розвитку та адаптації людини в будь-якому середовищі.

У найбільш широкому розумінні процес адаптації студентів європейських вишів у цілому та до їх полікультурного утвердження зокрема слід розуміти як пристосування внутрішнього світу людини до модифікованої об'єктивної дійсності та розвиток на цій основі нових умінь і навичок, що контролюють та корегують втілення власної етнічної й ментальної природи.

Звичайно, що цей процес триває досить довго: від звикання з новим буттям, особливими відносинами до зміни власної психологічної конструкції, що буде зафіксовано в характері вирішення завдань, у прояві нових особистісних характеристик.

Результатом такої адаптації мають бути інтеграція студентів у навчально-професійне співтовариство, піднесений емоційний стан, наявність соціально корисних властивостей та розширення конструктивних зв'язків і відносин.

У цій проблематиці є низка психологічних труднощів, які випливають з особливостей людської природи.

Справа в тому, що людська національна та етнічна деструктивність як реальна частина потенціалу людини без наявності почуття міри, що дасть змогу "відфільтрувати" некоректне, нонтолерантне в собі, неминуче вирветься зсередини, адже надійного фільтра цього феномену поки що не знайдено. Саме в просторі вирішення цих та багатьох інших питань поля-

гають, на нашу думку, проблеми адаптації студентів до демократичних цінностей Європи, однією з яких є існування полікультурності.

На нашу думку, український варіант відповіді може ґрунтуватися на особливій внутрішній інстанції, яку в слов'янських народів прийнято називати "совість".

Саме вона в складних ситуаціях, які містить педагогічна взаємодія, є тим інструментом, за допомогою якого експлікується правильний вибір варіантів вирішення професійних завдання. Залежно від характеристик цих "інструментів" відбувається виконання будь-яких рішень студента вищої школи.

Звичайно, і європейське, і наше суспільство було б задоволене більш надійними способами та гарантіями імунітету на авторитарність, національні види агресії й конформізм, але для вирішення цієї проблеми, на нашу думку, слід ще багато зробити для розвитку нової системи цінностей у самому суспільстві.

Урахування особливостей менталітету кожної нації під час створення педагогічних процесів у вищих навчальних закладах може стати універсальним адаптогенним фактором, що дасть змогу ефективно реалізувати нашим студентам великі потенційні можливості української етнічної та класичної педагогіки в новому суспільстві.

Вивченню цього питання останнім часом присвячено наукові праці таких авторів, як: О. Гуренко, К. Кашевська, А. Климович, Т. Кушнір, С. Луценко, З. Пакула, А. Страус-Павловська, Е. Толвінська-Круліковська, А. Шчепан-Войнарська та ін. Науковці розглядають підготовку спеціалістів у тісному взаємозв'язку з їх особистісно-етнічною та професійною самоідентифікацією.

Критичний аналіз уже відомих шляхів розв'язання проблеми показує, що існуючі теоретичні та методичні уявлення про цей феномен є здебільшого частковими, концептуально не скоординованими, нерідко суперечливими.

Ми вважаємо, що особливості підготовки студентів до полікультурної адаптації у вишах Євросоюзу ще не знайшли вичерпного висвітлення в науковій літературі, тому обрані для вивчення як ще не вирішена теоретична та емпірична проблема.

Зазвичай подібні проблеми у вищій школі прийнято вирішувати перевіреним способом – уведенням спеціального курсу в навчальну програму або включенням деяких елементів проблеми до змісту спецдисциплін та педагогічної практики. Не є винятком і наші уявлення про таку підготовку, але із самого початку вона мала деяку своєрідність.

По-перше, її основою стало намагання подолати головну міжкультурну ваду. Такою серйозною вадою стала, на наш погляд, монокультурна замкненість. Вона певною мірою випливає з прагнення сучасних науковців якомога глибше дослідити історію й культуру свого народу. Звичайно, це заслуговує на всебічну підтримку, але надання українським (чи будь-яким

іншим) народнопедагогічним поглядам статусу універсальних, загальнолюдських категорій є явною дискримінацією інших поглядів.

По-друге, наше бачення розв'язання проблеми підготовки студентів до подальшого навчання в умовах полікультурного середовища випливало з теоретичного уявлення про її сутність і зміст та розглядалося як створення соціальних, педагогічних і психологічних умов для реалізації майбутніми студентами Євросоюзу тих потенційних етнічних задатків і можливостей, які мають позанаціональний і загальнолюдський характер. Особливістю нашої концепції підготовки є те, що вона відбувалася під час виконання професійних обов'язків та одночасного навчання в магістратурі за спеціальністю "Педагогіка вищої школи".

Концепція підготовки визначала підходи до розуміння особливостей навчання в умовах полікультурного середовища як до цілеспрямованого пробудження позанаціональних гуманістичних цінностей студента, які є найпотужнішим "рушієм" його професійного самовизначення й самореалізації.

Останній феномен базується на розумінні навчання в умовах полікультурного середовища як визначення й утвердження студентом власної позиції, що ґрунтується на безумовному прийнятті унікальності кожної людини, незалежно від етнічної належності, як найвищої цінності з огляду на те, що й сам студент повинен бути такою цінністю для всіх суб'єктів педагогічного процесу. Ці ідеї ми втілюємо в процесі внутрівузівської підготовки й певного подальшого супроводу в навчальній оболонці Moodle, яка за всіма ознаками підпадає під визначення "інноваційна діяльність".

Як стихійні, так і організовані попередні спроби актуалізувати на наукових засадах інтернаціональний та етнічний потенціал кожного студента за рахунок адміністративного ресурсу довели неспроможність такого підходу. Тому наша концепція базується на ідеї про те, що подібна інноватика повинна підкріплюватися не тільки якомога сильнішою зовнішньою мотивацією та стимулами до змін у своїй навчальній роботі, а й реальними результатами для студента, навчальна діяльність якого детермінується потребами в щасті, шлях до якого лежить через самореалізацію в обраній професії.

Отже, породжений фундаментальною потребою студента процес об'єктивації його сутнісних екзистенційних сил, який відбувається завдяки власній внутрішній і зовнішній діяльності, є тим фоном, на якому повинна розгортатися цілісна картина підготовки студентів до навчання в умовах полікультурного середовища.

Слід зазначити, що ефекти цієї підготовки багато в чому залежать від "стартового" стану підготовленості всіх суб'єктів педагогічного процесу: рівня педагогічної майстерності викладачів, якості їхнього власного "етнічного" потенціалу, рівня особистісної та професійної самореалізації в професії тощо. Низький ступінь прояву одного із цих факторів нівелює ефекти іншого. В освітній сфері України пошук алгоритмів такої підготовки стримує відсутність цілісної концепції формування полікультурної компетент-

ності студентів педагогічних університетів в умовах поліетнічного середовища та існуючі в державі суперечності між:

– глобальною потребою руху до європейського співтовариства в усіх сферах життєдіяльності та локальним лобіюванням пріоритетів суто економічного розвитку над духовним (не факт, що наша освіта гірша);

– сучасним загальновизнаним поглядом на ефекти демократичної освіти та авторитарною традицією виконання професійно-педагогічних обов'язків в українській вищій школі (корумпованість, пріорітет мотивації запобігання невдачам);

– довготривалим становленням педагога-майстра та швидким нівелюванням його соціально-економічного статусу з боку держави (заробітна платня порівняно із середньоєвпроейською менша в декілька разів);

– ідеями гуманізму про рівність умов існування, справедливість і братерство в демократичному суспільстві та низькою соціально-економічною конкурентоспроможністю педагога;

– бурхливим розвитком вимог до рівня педагогічних знань і неспроможністю досягти справедливості щодо оцінки якості реалізації ним своїх потенцій тощо.

Серед методичних інструментів подолання зазначених проблем та труднощів нами використано добре відомі та пошановані в європейському освітньому просторі форми, засоби та методики формування полікультурної компетентності.

Автор цієї статті особисто брав участь як студент у європейському проекті під назвою "Міжкультурна освіта", в рамках якого опановано такі педагогічні інструменти:

– пошук знань про інших;
– пошук спільного коріння;
– пошук зв'язків;
– робота зі стереотипами;
– розуміння та повага до відмінностей;
– вирішення проблем;
– побудова співробітництва;
– пошук сценарію майбутнього [4].

Кожен з названих методів навчання концептуально розкрито в праці відомого Європейського педагога М. Селятицького [4]. Їх використання в ході викладання авторських спецкурсів, які власне й стали головним "цементуючим" засобом підготовки, поряд із набуттям знань стосовно педагогічних ідей і поглядів різних народів, що мешкають в Україні та Європі, передбачалося також знайомство студентів зі специфічною педагогічною практикою.

Так, у процесі використання методів пошуку знань про інших ставилася на обговорення проблематика інших національностей, етносів, релігійних конфесій. Під час обговорення студенти отримували нові ціннісні установки та розуміння, які в перспективі подальшого навчання в умовах

Євросоюзу через безспосередні контакти з іншими культурами стали б особистими перевагами студента.

Методики роботи зі стереотипами передбачали усвідомлення нейтралізацію та руйнування деструктивних ціннісних установок. У цьому допомогали спільні дослідження суспільної думки, проведення опитування фокус-груп та інші "польові" дослідження.

На нашу думку, розроблена та адаптована сукупність методик виявилася ефективною й у плані розвитку в майбутніх студентів Євросоюзу самоідентифікації, мотивації до професійного самовдосконалення, роботи з інтеркультурного виховання та самоідентифікації інших. Про це свідчать результати подальшої безперервної педагогічної практики.

Єдиним, але суттєвим стримувальним фактором у процесі підготовки залишається відсутність, перш за все, фінансової можливості отримати педагогічну практику в закладах освіти інших країн.

Таким чином, імплементація ідей та методичних інструментів європейських колег [1; 2; 4] у викладанні авторських спецкурсів, побудованих на крос-культурній основі для студентів спеціальності "Педагогіка вищої школи", забезпечило, на нашу думку, органічну єдність теоретичного навчання з практичною підготовкою майбутніх студентів, а можливо, і викладачів європейських університетів до виконання діагностико-прогностичних, освітньо-виховних, конструктивно-організаційних завдань; сприяло залученню студентів до науково-дослідної роботи в галузі вищої освіти; стимулювало розвиток у них інтеркультурного мислення, професійного інтересу до педагогічних традицій різних народів, толерантного ставлення до етнокультурного розмаїття сучасного суспільства.

Саме в цьому розмаїтті люди однієї нації стають цікавими для інших. Факт залишається фактом, адже німець є цікавим французові доти, поки він німець. Підкреслюючи таку відмінність, розвинені нації змогли усвідомити, що не слід порівнювати одне в одного в площині "добре-погано". Самодостатність та успішність обох націй (у наведеному прикладі) ні в кого не викликає сумнівів. Більш привабливою системою координат виглядає категорія "перспективно – неперспективно". Що корисного можна взяти для свого життя з досвіду та звичаїв іншого народу? Яким стане життя в разі застосування іноземних педагогічних технологій на нашій ниві? Ось питання, що повинні бентежити розум майбутніх студентів Євросоюзу.

Висновки. Розкриття "полікультурного" потенціалу студента залежить переважно від нього самого, від активності його життєвої позиції, від тих цілей, які він ставить перед собою. Це не тільки наслідки особливого таланту й здібностей. Усі можливі успіхи в майбутній навчальній і професійній діяльності залежать від уміння студента упредметнити позанаціональні цілі виховання, навчання та розвитку у своїй професійній діяльності.

Прагнення студента до гармонії з власними екзистенційно-етнічними цінностями та внутрішніми переконаннями починається з розуміння власної думки як причини умов її виникнення. Змінивши якість свого мислення, ми змінюємо і якість життя, тобто зміни в зовнішньому досвіді

пов'язані зі змінами внутрішніми. Контроль над власною думкою гіпотетично безмежний.

Об'єктивації підлягають тільки ті незадіяні потенційні сутнісні набуті сили, в які ми віримо, які стали нашим світоглядом, адже наші переконання й установки безсвідомо здійснюють сепарацію конструктивного та деструктивного в ставленні до інших людей, професії, культури, інформації.

Моделюванням життєвих та професійних перспектив особистості студента можна створити на основі його послідовного, поетапного, керованого сходження на уявлювану вершину як своєї екзистенційної місії, так і через актуалізацію значущих реальних ситуацій (навчання та робота в престижних навчальних закладах Європи). Результатом такого етапу має бути усвідомлення того, що його чекає на шляху до мети, що потрібно робити зараз, щоб досягти успіху. Робота ця буде продовжуватися, але на рівні "дій і вчинків", коли студент чітко уявляє собі, від чого йому потрібно відмовитися на шляху до мети, яких нових якостей слід набути, що рефлексується в діях і вчинках.

5. Процес самореалізації етнічних потенцій та врахування полікультурних особливостей учасників педагогічного процесу в навчальній та професійній діяльності починається там, де є орієнтація на іншу людину, життя, думки, почуття та етнічні характеристики якої є такою самою цінністю, як свої власні. Це, безумовно, розширить коло духовних зв'язків у процесі входження в нові соціальні ситуації.

Список використаної літератури

1. Гуренко О. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.І. Гуренко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2005.

2. Кашевська К. Шкільна програма виховної роботи, Центральний осередок вдосконалення вчителів / К. Кашевська, Е. Толвінська-Круліковська. – Варшава, 2006. – 176 с.

3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека : пер. с англ. / К.Р. Роджерс ; под общ. ред. и предисл. Е.И. Исепиной. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.

4. Селятицький М. Європейський вимір навчання. Освітній пакет / М. Селятицький // Україна в Європі. Центральний осередок удосконалення вчителів. – Варшава, 2006. – С. 29–35.

Сущенко А.В. Проблема адаптации украинских студентов к поликультурной европейской образовательной среде

В статье рассматривается актуально-перспективная проблема адаптации украинских студентов к поликультурным условиям обучения в европейском образовательном пространстве. Изложены теоретические позиции относительно создания педагогических условий такой адаптации в рамках существующих педагогических процессов. Представлены выводы пилотажного педагогического эксперимента соответствующей подготовки студентов специальности "Педагогика высшей школы".

Ключевые слова: поликультурность, образовательная среда, профессиональная подготовка, формирование, компетентность, студент.

Sushchenko A. The problem of adaptation of ukrainian students to european multicultural educational environment

The article considers an important problem-promising adaptation of Ukrainian students to multicultural learning environment in the European educational space. The author presents the theoretical positions to create the pedagogical conditions such adaptation within existing educational processes. Presented findings flight pedagogical experiment with appropriate training students in "Pedagogy of high school".

Key words: multiculturalism, educational environment, professional training, formation, competence, student.

УДК [377:61]:37.032

І.І. ЧЕРЕМІСОВА

ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

У статті розглянуто професійні якості особистості. Обґрунтовано важливу роль організованості, яка створює реальний фундамент для успішної діяльності фахівця.

Ключові слова: організованість, професійна діяльність, самоконтроль, саморозуміння, самокритичність.

Нові вимоги, поставлені державою перед вищою школою в сучасних умовах її функціонування, визначають перспективні напрями професійної підготовки фахівців, зокрема соціальної сфери, серед яких передбачається гармонійне поєднання високого рівня їхнього професіоналізму, наукового світогляду й особистісних якостей.

Проблеми виховання організованості учнів знаходять відображення в класичних працях А. Макаренка, К. Ушинського і в загальних положеннях теорії виховання Є. Бондаревської.

Суть, зміст і структура організованості як якості особистості розглядаються в працях Є. Ільїна, А. Ковальова.

Деякі вчені пов’язують організованість школярів з їхньою навчальною діяльністю. А. Алфьоров розглядає організованість як необхідну передумову виховання відповідального ставлення школярів до навчання. Організованість повно й об’єктивно вимірюється за допомогою цілісно-функціонального підходу до вивчення властивостей особистості, розробленого А. Крупновим.

Питання формування у підлітків цілеспрямованості, організованості, дисциплінованості, самовладання та інших вольових якостей знайшли відображення в експериментальних дослідженнях М. Говорова, М. Виноградова, І. Купцова, А. Полтева та інших психологів.

Мета статті – розглянути вплив організованості на формування професійно значущих якостей особистості фахівця.

Динамічні зміни, що відбуваються в житті людей, суспільства, держави, хід науково-технічного прогресу змінюють уявлення про суть освітньої практики, що все більше орієнтується на перехід до концепції “багаторазової” освіти людини впродовж її активного життя. Суспільству потрібні сучасно освічені, моральні, заповзятливі люди, здатні самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, бути мобільними, організованими, динамічними, конструктивними фахівцями, володіти розвинутим почуттям відповідальності за долю країни.

У зв’язку з цим на перший план виступає проблема забезпечення якості освіти людини, яка в процесі освіти не тільки оволодіває певним стандартом сучасних знань, а й вчиться їх застосовувати в реальному житті. Вона постійно перебуває в режимі інноваційного пізнавального пошуку соціально-економічних, інтелектуально-культурних умов навколишнього її життя.

Формування сучасного фахівця невід’ємно пов’язане зі становленням його як цілісної, гуманної, всебічно розвинутої особистості, а також його професійною підготовкою, здійснюваною в системі вищої освіти.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що забезпечити високу ефективність у ринкових умовах може тільки професіонал, який володіє певними професійними якостями, інтегрованими управлінськими навичками, такими як [7]:

– адаптаційна мобільність: схильність до творчих форм діяльності, неперервність, поглиблення й оновлення знань, ініціативність, нетерпимість до відсталості, консервативних проявів, прагнення вчити інших, бажання якісних змін в організації і в змісті власної діяльності, готовність до обґрунтованого ризику, прагнення нововведень, розширення кола своїх повноважень, діловитість;

– контактність: товариськість, емпатія, інтерес до людей, високий рівень розуміння у сфері міжособистісних відносин, здатність приваблювати людей, бачити себе збоку, слухати, розуміти і переконувати людей, уміння подивитися на конфліктну ситуацію очима співрозмовника;

– стресостійкість: інтелектуальна й емоційна захищеність у проблемних ситуаціях, самовладання і тверезість мислення у прийнятті колективних рішень, володіння навичками саморегуляції стану;

– домінантність: власність, честолюбство, прагнення до особистої незалежності, лідерство, готовність до безкомпромісної боротьби за свої права, самоповагу, високий рівень самооцінки і притягань, сміливість вольовий характер.

Як показує практика, сучасна професійна освіта повинна орієнтуватися на становлення образу особистості, адекватного змісту професійної діяльності. Це, у свою чергу, передбачає підготовку професіоналів – соціально та професійно компетентних працівників з добре вираженими професійно значущими якостями і компетенцією, що відрізняються індивідуальним стилем діяльності [1, с. 4].

Таким чином, очевидна актуальність формування професійно значущих якостей, які слід розглядати як результат навчання, а отже, і як показник якості навчання в цілому.

Під професійно значущими (важливими) якостями в сучасних педагогічних дослідженнях прийнято розуміти індивідуально-психологічні властивості особистості, ставлення особистості до себе та інших людей, до моральних ідеалів тощо, які визначають успішність оволодіння професійною діяльністю та її ефективність [2, с. 160].

Професійно значущі якості особистості – це ті її індивідуальні якості, що сприяють ефективному освоєнню діяльності в ході навчання, а також ефективній реалізації власне професійних функцій у ході професійної діяльності.

Є. Зеєр [8] виділив такі професійні якості, необхідні будь-якому компетентному спеціалісту: спостережливість, образну, рухову й інші види пам’яті, технічне мислення, просторову уяву, уважність, емоційну стійкість, організованість, рішучість, витривалість, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, самоконтроль тощо.

В.Д. Шадриков [9] надає два тлумачення професійних якостей. По-перше, під професійними якостями він розуміє “індивідуальні якості

суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності". До таких він відносить здібності, однак, на його думку, вони не вичерпують всього обсягу професійних якостей.

По-друге, В.Д. Шадриков [9] вважає, що система професійних якостей – це ті внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності. Отже, розвиток професійних якостей і їх систем виступає вузловим моментом психологічної системи діяльності.

На наш погляд, загальні професійно значущі якості особистості, на які система контролю безпосередньо впливає, – це організованість, самокритичність і критичність розуму, самоконтроль.

Розглянемо виділені якості більш докладно.

Під критичністю розуму в педагогічній літературі прийнято розуміти вміння адекватно оцінювати власну діяльність, піддаючи її всебічному аналізу, а також уміння сприймати свої і чужі пропозиції як гіпотези, що потребують перевірки, і відмовлятися від тих із них, які не витримали цієї перевірки [3, с. 30].

Самокритичність як професійно значуща якість прямо пов'язана із самооцінкою, саморозумінням, саморефлексією. У працях, присвячених вивченню самооцінки у професійній діяльності, підкреслюється думка про те, що вона виконує регуляцію діяльності, є важливим показником професійного рівня спеціаліста [3, с. 64].

Система контролю, що реалізується за умови дотримання принципу бінарності, передбачає безпосередню участь студентів у процедурі оцінювання власних навчальних досягнень: безпосередньо при виставленні самооцінки, побічно – при виборі рівня виконання завдання. Таким чином, стає очевидним вплив системи контролю на становлення та розвиток критичності та самокритичності студентів як професійно значущих якостей.

Організованість як якість особистості є однією з найважливіших передумов успішної професійної діяльності. Ця якість ґрунтується на потребах та інтересах особистості, існує як внутрішня готовність до дії, виявляється як більш-менш енергійна самодіяльність, спрямована на перетворення різних галузей дійсності і самих суб'єктів, а також на перетворення самого себе.

Дослідження й аналіз літератури з цього питання дають нам змогу виявити такі прояви цієї якості:

– вміння планувати свої дії при вирішенні необхідних завдань;

– вміння виділяти та вирішувати найбільш значущі на цьому етапі завдання;

– вміння складати і реалізовувати план власної діяльності;

– вміння підпорядковувати свої дії цьому плану;

– вміння приймати необхідне рішення без зволікання;

– вміння розподіляти свої сили відповідно до труднощів вирішуваних завдань;

– вміння виявляти творчість, активність, ініціативність.

Розглядаючи проблему формування організованості у студентів, слід зауважити, що окремі дослідники [4] відзначають пряму залежність ступеня організованості студентів від реалізованої в процесі викладання системи контролю: систематичний контроль є основою спонукання студентів до прояву організованості.

Ми вважаємо, що система контролю може забезпечити розвиток організованості студентів, оскільки привчає їх не тільки до систематичної роботи з оцінювання власної діяльності, а й вчить студента адекватно розподіляти зусилля, що витрачаються на вирішення завдання, оцінювати свої можливості для виконання завдань певного рівня навченості. Велике значення в системі вищої освіти має формування і розвиток самоконтролю, що відзначається і деякими дослідниками [5; 6].

Самоконтроль є основою для успішного здійснення професійної та самоосвітньої діяльності студентів: формування навичок самоконтролю дає змогу розвивати у студентів здатність не тільки проектувати і використовувати моделі для опису і прогнозування різних явищ, а й здійснювати їх якісний і кількісний аналіз і адекватно представляти результати своєї розумової діяльності відповідно до вимог Державного стандарту.

Самоконтроль передбачає вміння студентів знаходити, виправляти і запобігати помилкам у власній діяльності, тобто порівнювати власні дії із запропонованим еталоном. У дидактичному контексті матеріалізованим показником сформованості вмінь і навичок самоконтролю є запобігання, впізнання та виправлення помилок у процесі виконання навчальних дій [1].

Разом з тим виправлення помилок не є, на нашу думку, єдиним показником сформованості певного рівня самоконтролю, оскільки свідомий підхід до контрольних процедур з боку студента, в першу чергу, має на увазі знання закономірностей помилок і, отже, здатність не тільки виправити, а й пояснити походження і причину допущеної помилки. Дотримання цієї умови дає змогу оптимізувати діяльність студентів. Тому видається доцільним конкретизувати характеристику сформованості рівнів самоконтролю за рахунок введення додаткового критерію – вміння діагностувати допущену помилку (визначити причину її появи і намітити шляхи її усунення).

Організованість створює реальний фундамент для успішної діяльності фахівця. Вона виражається у визначенні відповідних форм організації й виконання професійних завдань. Підготовленість полягає в наявності у фахівця відповідних знань, умінь і навичок. Важливу роль нарівні з іншими видами підготовленості фахівця відіграє професійно-психологічна підготовленість, що виступає як передумова успішного виконання професійної діяльності.

Висновки. Отже, організованість має позитивний вплив на формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця.

Список використаної літератури

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр., и перераб. – М. : Логос, 2001.

2. Бордовский Т.А. Управление качеством образовательного процесса / Т.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб. : РГПУ, 2001.

3. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М. : Просвещение, 1968.

4. Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний / под ред. Н.П. Макаркина. – Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 1994.

5. Дьяченко М.И. Психология высшей школы : учебное пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн : Изд-во БГУ, 1981.

6. Пидкасистый П.И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999.

7. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх економістів до управлінської діяльності / Н. Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1 (5).

8. Зеер Є.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Є.Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Фонд “Мир”, 2005.

9. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994.

Черемисова И.И. Профессионально значимые качества личности специалиста

В статье рассматриваются профессиональные качества личности. Обосновано важную роль организованности, которые являются важными, а именно организованность, которая создает реальный фундамент для успешной деятельности специалиста.

Ключевые слова: организованность, профессиональная деятельность, самоконтроль, самопонимание, самокритичность.

Cheremisova I. Professionally significant qualities of the individual specialist

The article touches upon the persons professional characteristics. The main important persons qualities, such as organization which makes a real base for successful activity of a specialist is viewed here.

Key words: organization, professional activity, self-control, self-understanding, self-criticism.

УДК 616-051:174(045)

І.С. ЧОРНОВІЛ

ОСОБЛИВОСТІ ПОМИЛОК СПІЛКУВАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті визначено поняття "ятрогенія", "ятрогенні захворювання", розглянуто місце непрофесійної діяльності медичних працівників, що спричинює виникнення ятрогенних захворювань.

Ключові слова: ятрогенія, ятрогенні захворювання, медичний працівник.

Соціально-економічні перетворення в Україні орієнтують систему середньої професійної освіти всіх, у тому числі й медичних, напрямів підготовки фахівців на якісно новий рівень.

Сьогодні середня медична освіта наповнюється новим змістом і передбачає як формування системи науково-медичних знань та медико-практичних умінь, так і вмінь терапевтичної взаємодії з пацієнтом, які становлять основу професійної культури спілкування майбутнього медичного працівника. За цих обставин на особливу увагу в контексті підготовки медичних кадрів заслуговує проблема формування професійної культури спілкування майбутніх медичних працівників середньої ланки, первинні навички якої студенти здобувають ще в процесі навчання у ВНЗ.

Відомий психіатр Балінт зазначав, що "ліками, якими найчастіше користуються в повсякденній лікарській практиці, є сам лікар. Іншими словами, важливі не тільки пляшечка з мікстурою або коробочка з таблетками, а й манера, з якою лікар прописує їх хворому та навіть атмосфера, в якій ліки призначаються та приймаються" [6, с. 14]. У повсякденному спілкуванні від медичного працівника пацієнт чекає розуміння та співпереживання, тому і потрібно шукати найточніші та найвиразніші слова, тим самим активно впливаючи на його настрій, самопочуття. "Слова, як і ліки, – підкреслював письменник і лікар П. Бейлін, – мають пряму токсичну чи побічну дію. На окремі слова утворюється несприйняття – вони можуть викликати "алергію", шок. А передозуєш, хай навіть за своїм змістом лікувальним словом, то може розвинутися "лікарська хвороба". Балакуча людина може викликати у своїх слухачів головний біль і втому" [1, с. 146].

Найважливішим засобом спілкування медичного працівника з хворим є мова. Слова, звернені до хворого, справляють на нього сильний благотворний психотерапевтичний вплив, заспокоюють хворого, покращують загальний стан.

Звідси зрозуміло, як усебічно продумано і зважено має бути кожне слово медичного персоналу при спілкуванні з хворим. Відомо також, що слова мають на психіку хворого, а отже, і на весь організм, негативний вплив та в деяких осіб можуть викликати захворювання – ятрогенію. Проблемі виникненню ятрогенії внаслідок непрофесійної діяльності медичних працівників приділяють увагу такі науковці, як: А.Л. Верткін, Ю.Г. Віпенський, Е.І. Вовк, О.В. Зайратянц, Л.В. Кактурський, В.М. Лисенко, О.В. Лисенко, П.С. Назар та ін. У своїх працях вони розглядають різні ас-

пекти професійної культури медичних працівників. Однак, незважаючи на широке коло досліджень, присвячених проблемі професійної культури медичних працівників, багато аспектів, пов'язаних із нею, потребують подальшого вивчення. Зокрема, до сьогодні актуальними залишаються питання стосовно значення у професійній діяльності медичних працівників середньої ланки їх професійної культури спілкування. Саме ця умова є необхідною щодо забезпечення результативності й успіху роботи лікувально-профілактичного закладу, що можливі лише при вмінні взаємодіяти з хворими.

Мета статті – дослідити особливості помилок спілкування в професійній діяльності медичних працівників.

У медико-деонтологічній літературі досить поширена думка про те, що в основі ятрогенних захворювань лежать хибні, в медичному значенні, слова чи дії медичного працівника, які шкодять хворому. Ятрогенні захворювання часто роблять пацієнтів інвалідами, потенційно знижують якість життя і зменшують його тривалість.

Ятрогенія – це хвороби, які були породжені поведінкою медичного працівника.

На думку українських дослідників М.М. Зарецного, В.М. Лисенко, О.В. Лисенко, Е.Є. Черникова, під терміном "ятрогенія" слід розуміти шкоду, яку завдав необережним, необдуманим словом медичний працівник, який забуває про свій особистий обов'язок – покращувати настрій у хворого, вселяти в нього бадьорість і надію [5, с. 169].

Розуміння та психотерапевтична корекція негативного ятрогенного впливу на психіку хворого можливі тільки після встановлення зв'язку між причиною ятрогенії та індивідуальними особливостями медичного працівника і хворого. З цієї позиції ятрогенію можна розглядати як негативну сторону відносин медика і хворого.

Ятрогенія – це не короткочасна реакція хворого на неправильний, некоректний вислів або дію медичного працівника, а зафіксований невротичний розлад, який має, зазвичай, реальні причини в особистості пацієнта і характері відносин з медичним працівником. Негативні впливи медичного працівника на стан хворого можуть мати широкий патогенетичний діапазон: від явних ятрогеній (ефект, зумовлений в основному неправильною поведінкою медика) до псевдоятрогеній (ефект, зумовлений головним чином неправильним суб'єктивним сприйняттям хворим поведінки медичного працівника). Медику потрібно дотримуватись основних умов, що дають змогу уникати феномену ятрогенії у спілкуванні з хворим. Відсутність порозуміння й взаємної довіри медичного працівника і хворого – головні причини появи ятрогенії [4].

Українські дослідники В.А. Єренков, Н.В. Єренкова зазначають, що ятрогенія – це хворобливі стани чи хвороби, які розвинулись внаслідок неправильної поведінки, необережного слова медичного працівника – лікаря, фельдшера, акушера, медичної сестри. Вчені зазначають, що джерелом ят-

рогеній можуть стати навіть певні інтонації, відтінки голосу, вираз обличчя та навіть мовчання [3, с. 49].

Помилка в мові медичного працівника, особливо під час першої зустрічі з хворим також досить часто є джерелом ятрогеній. Під час пояснення хворому його стану слід уникати необґрунтованого вживання медичної термінології. Навіть найпоширеніші терміни в уяві хворого можуть набувати індивідуального, незвичного, хворобопровокуючого змісту. Так, наприклад, вислови "у вас серйозне порушення вегетативної системи", "у вас склероз судин мозку", "у вас порушення ендокринної системи" дуже сильно діють на хворих і можуть ускладнити або затягнути перебіг хвороби, а можливо й спричинити ятрогенію [2, с. 138]. Слід пам'ятати, що коли треба хворому сказати його діагноз, то такт і людяність повинні стояти на першому місці. Краще сказати про серцевий напад, ніж про тромбоз коронарних судин; новоутворення краще, ніж рак; підвищений тиск краще, ніж гіпертонія, а нервові головні болі краще, ніж невроз тривоги. Ці слова не тільки м'якіші, вони й більш зрозумілі [6, с. 35].

Професор А.Н. Шабанов говорить про те, що навіть нечисленні слова латиною мають дуже негативне значення. Вони викликають неспокій, тоді як коли найперше завдання медика – вселити довіру та спокій [9, с. 69].

Такі вислові, як, наприклад, "Вам потрібно терміново лягти в лікарню", "стан Ваш дуже серйозний", "захворювання Ваше майже невиліковне", "хворіти Вам доведеться дуже довго", можуть мати катастрофічні для хворого наслідки [2, с. 136].

Слід також уникати не тільки лякливих, а й так званих "образливих" діагнозів. Почувши слова "невроз", "істерія", "депресія", хворий інколи вважає, що медик нав'язує йому ярлик невропата, вибухової, несимпатичної людини. Саме тому краще сказати про нервову перевтому або виснаження. Таке визначення показує, що пацієнт переніс багато моральних страждань або багато працював і саме тому гідний поваги та співчуття і в його хворобі нема нічого ганебного [6, с. 39].

Є ще один небажаний діагностичний ярлик – "старість". Інколи похилі люди соромляться свого віку. Вони думають, що медицина вже не для них і що вони даремно віднімають час у лікарів. Ще частіше вони бояться побачити в очах медичного працівника байдужість до старечої немочі, а то і почути у відповідь: "А чого Ви хочете?! Вам потрібно частіше у паспорт дивитись, а не до лікарів ходити!". У такому випадку треба відразу дати відчути хворому, що ви не вважаєте його вік причиною хвороби чи нездоланною перешкодою для лікування [6, с. 40].

Слід звернути увагу на те, що в появі ятрогеній певне значення має й емоційний стан медичного працівника під час спілкування з хворим. Він зобов'язаний особливо піклуватися про те, щоб його особисті роздратування, фрустрація (власне моральне травмування) та емоційні проблеми не передавалися пацієнтові, також повинен пам'ятати, якщо він знизить самоконтроль, етичну самодисципліну, то болючіше вразить хворого, ніж здорову людину.

Саме тому український дослідник Ю.Г. Віленський говорить про те, що мова й поведінка медичного працівника в професійному значенні – це мистецтво, яке має бути позитивним, емоційним й моральним за спрямуванням. Свобода дій і водночас дотримання "сценарію" діалогу з пацієнтом є необхідною складовою професійного лікарського успіху. Вчений підкреслює, що треба намагатися, аби ідеї медичного працівника хворий сприймав як власні. Для цього доцільно мобілізувати вербальні ресурси, щоб аргументація була яскравою, нешаблонною та щирою. Водночас треба максимально слухати пацієнта, не вдаючись до звернення на "ти", особливо, коли пацієнт молодший від вас і має нижчий соціальний статус [6, с. 119].

При спілкуванні з пацієнтами слід також уникати таких слів, як: "хворий", "пацієнт", "стражденний" тощо. Їх треба замінити зверненням до людини на ім'я та по батькові чи за прізвищем.

Під час огляду хворого та розмови з ним медичний працівник не повинен виявляти свої негативні емоції. Медик в жодному разі не має виявляти своє здивування. Хворого слід підбадьорити привітним словом, а за необхідності суворо та твердо відхилити його вимоги. Слід пам'ятати, що дуже легко відняти у хворого надію випадковою фразою. А безнадійність, непотрібна безпощадність ніколи не були помічниками медичним працівникам [2, с. 135].

Український учений С.Г. Стеценко підкреслює, що до інформаційно-деонтологічних ятрогеній належать:

– слова медичного працівника, які неправильно тлумачать;
– недостатня інформація у пацієнта щодо свого захворювання;
– відступ медика від належних правил відносин з пацієнтом;
– порушення режиму збереження лікарської таємниці [8, с. 150].

Слід зазначити, що серед вад мови медичного працівника слід виділити багатослівність, непотрібну балаканину. До хвороб мови належать пусті слова, а також плітки й неправду. Саме тому, аргументуючи свої рекомендації хворому, медичний працівник повинен бути лаконічним, передбачливим і не говорити нічого зайвого [7, с. 119].

Проте, на думку В.А. Єренкова, Н.В. Єренкової [3, с. 52], одна з причин ятрогенії – це надмірна мовчазливість медичного працівника, його замкнутість. Хворого хвилює мовчання медика: чи не приховує він щонебудь, чи не боїться він проговоритись?

Таким чином, деонтологічно досконалий мовний супровід чи, скоріше, елемент професійної медичної діяльності – то не якась зовнішня ознака медика, а наслідок і сутність внутрішнього філософського самовдосконалення, справжнє моральне кредо. Нині медичний працівник державної поліклініки обтяжений численними формальними обов'язками, його час нормований, через що він часто ігнорує найважливіший елемент професійної діяльності – психологічне спілкування з хворим.

Та й у стаціонарі хворий не завжди знаходить медика, якому він може довірити свої сумніви й тривоги, і залишається наодинці з бідою.

При спостереженні за хворим нерідко можна помітити його тривогу, збудження, метушливість та інші зовнішні ознаки душевного неблагополуччя. Вони свідчать, що пацієнту потрібні не лише ліки, а й схвалення, заспокоєння, тобто психотерапія [6, с. 26].

Отже, під час розмови з хворим медичний працівник зобов'язаний правильно налаштувати його, озброїти й підтримати програмою дій, організувати його думки, зарядити його енергією і вірою в успіх лікування, зробити його активним співучасником процесу лікування.

Слід зазначити, що основа мовних контактів медичних працівників і хворого – це тонкий психологізм медичного персоналу, чутливість і увага до конкретного хворого, індивідуалізація мовних впливів, які виражені та точно адресовані конкретному пацієнту, і нарешті – негайне врахування психологічної реакції хворого на будь-який мовний "хід" медичного працівника [7, с. 119].

У професійній діяльності кожного медика важливою є культура спілкування; уміння встановити контакт зі співрозмовником. Має значення міміка, інтонація, погляд, але насамперед – мова. Щирість мови відчувають не лише діти, а й дорослі, зокрема люди похилого віку. Слід враховувати: літні люди потребують особливого терпіння, делікатності, бо саме ці якості медичного персоналу стають чи не єдиною втіхою, яка залишається їм.

Пацієнту треба запропонувати присісти. Але якщо сам медичний працівник прилаштувався на краєчку стільця і водночас розмовляє по телефону, працює з паперами, хворий відчуває, що він "заважає" медику. Це яскравий приклад ятрогенії [7, с. 110]. І з перших слів треба скласти враження привітності, готовності допомогти. Байдужий тон, сухе звернення, неуважність тут небажані [6, с. 17].

"Гарячою" ятрогенною точкою є сучасна клініка. Як відомо, в ній протягом дня перебуває чимало медичних фахівців: лікарів, медичних сестер, студентів, викладачів медичних навчальних закладів та ін. І кожний із них може викликати негативну емоцію у хворого необережним словом, виразом обличчя або якою-небудь іншою дією. Не треба вважати, що, наприклад, медичний працівник середньої ланки або молодий лікар не авторитет для хворого, його слово не буде таким болючим, як слово досвідченого лікаря. Для хворого кожна людина в білому халаті – це вже індивідуальність особливої категорії, людина, яка знає все про хвороби і про ліки. Усі хворі уважно прислухаються до слів як лікарів, так і студентів, медсестер, санітарок. І випадкове слово, неправильно поставлене запитання, жест, міміка, завелике співчуття та інші дії можуть стати причиною тяжких переживань хворих, а також конфліктних ситуацій.

Ятрогенними за своєю дією можуть стати лікарський огляд, збирання анамнезу студентами й обговорення хвороби біля ліжка пацієнта. Адже під час огляду найуважнішими слухачами є хворі. Вони дослуховуються до кожного слова будь-якого медичного працівника. Проте, на жаль, деякі медичні працівники нерідко голосно й детально доповідають певні факти

із життя пацієнтів, результати лабораторних аналізів, висновки різних спеціалістів стосовно його стану, замість того, щоб дати короткий, прийнятний для психіки пацієнта огляд його хвороби.

Слід пам'ятати, що професійні розмови між медичними працівниками в присутності хворих повинні вестися тільки з метою отримання позитивного психотерапевтичного ефекту. В інших випадках такі розмови є недоцільними і навіть шкідливими. Неможна у присутності хворого обговорювати симптоми його хвороби, говорити про тяжкість стану, інтерпретувати результати лабораторних або рентгенологічних досліджень, обмінюватись думками стосовно прогнозу та перебігу хвороби [7, с. 52].

Спілкування лікаря з хворим – це бесіда обопільно зацікавлених людей, мета яких перемогти хворобу. Вона вимагає від медика певних зусиль, нервових витрат, щоб залишатися доброзичливим, невимушеним, терпимим. Усе це, у свою чергу, необхідно для подолання в бесіді з пацієнтом цілком природної його тривожності, дратівливості, виснаженості. Майже завжди соматична хвороба супроводжується страхом, переживаннями, очікуваннями, які здатні спричинити стресовий, депресивний стан. Хворого можуть відштовхнути, налякати навіть темп, висота звучання голосу, інтонація.

Таким чином, суб'єктивні причини виникнення ятрогенних захворювань найчастіше пов'язані з індивідуальними якостями медичного працівника. Мова йде про:

– недостатність професійних комунікативних навичок медичного працівника;

– невміння правильно зібрати інформацію про захворювання пацієнта;

– незацікавленість в оцінюванні стану хворого;

– інші чинники, які цілком залежать від самого медика [8, с. 150].

Висновки. Професіоналізм медичного працівника формується не відразу, а поступово, починаючи з вміння правильно говорити про хворобу та викладати факти так, щоб вони сприяли не погіршенню, а поліпшенню стану хворого. Отже, завдання будь-якого медика – приймати міри щодо скорочування ятрогенії шляхом підвищення свого професійного рівня, особливо у сфері спілкування та дотримання основних принципів етики та деонтології. Правилами роботи кожного медичного працівника повинні стати: небагатослівність, скрупульозний аналіз кожного сказаного у присутності хворого слова, психотерапевтична орієнтованість розмови, жестів та міміки.

Тому, на нашу думку, слід приділяти велику увагу формуванню культури спілкування медичних працівників ще на стадії професійної підготовки. Саме у процесі навчання закладаються основи фахової культури, яку спеціаліст буде вдосконалювати під час своєї подальшої професійної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Афоризми, сентенції, прислів'я // Медичне право. – № 3 (I). – 2009. – С. 146–147

2. Грандо А.А. Врачебная этика и медицинская деонтология / А.А. Грандо. – К. : Вища школа, 1982. – 168 с.

3. Еренков В.А. Этика труда среднего медицинского работника / В.А. Еренков, Н.В. Еренкова. – К. : Здоров'я, 1981. – 104 с.

4. Зайратянц О. Болезни, порожденные врачом / О. Зайратянц, Л. Кактурский, А. Верткин, Е. Вовк // Медицинская газета. – 2008. – № 97.

5. Лысенко В.М. К вопросу о ятрогенних заболеваний / В.М. Лысенко, О.В. Лысенко, М.М. Зарецный, Е.Э. Чернишов // Науковий вісник національного медичного університету імені О.О. Богомольця. – К. : Педагогічна преса, 2000. – С. 164–169

6. Магазаник Н.А. Искусство общения с больными / Н.А. Магазаник. – М. : Медицина, 1991. – 112 с.

7. Назар П.С. Основи медичної етики / П.С. Назар, Ю.Г. Віленський, О.А. Грандо. – К. : Здоров'я , 2002. – 344 с.

8. Стеценко С.Г. Медичне право України (реалізація та захист прав пацієнтів) : монографія / С.Г. Стеценко, В.О. Галай. – К. : Атіка, 2010. – 168 с.

9. Шабанов А.Н. Проблема деонтологии в подготовке врача / А.Н. Шабанов // I всесоюзная конференция по проблемам медицинской деонтологии, 28–29 января 1969 г. – М. : Медицина, 1970. – 176 с.

Чорновил И.С. Особенности ошибок общения в профессиональной деятельности медицинских работников

В статье определено понятие "ятрогения", "ятрогенные заболевания", рассматривается место непрофессиональной деятельности медицинских работников, что способствует возникновению ятрогенных заболеваний.

Ключевые слова: ятрогения, ятрогенные заболевания, медицинский работник.

Chornovil I. Features of communication errors in the professional activities of health workers

The work deals with the definitions of iatrogenic and iatrogenic diseases. The place of unprofessional activity of medical worker that contributes to beginning of iatrogenic diseases is analyzed.

Key words: iatrogenic, iatrogenic diseases, medical worker.

УДК 377.8:501

О.А. ЖЕРНОВНИКОВА

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИВЧЕННЯ ТРИГОНОМЕТРИЧНИХ ФУНКЦІЙ У ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ КЛАСАХ

У статті розглянуто методичні особливості застосування інформаційно-комунікативних технологій до вивчення тригонометричних функцій у фізико-математичних класах, які спонукають учнів до навчання.

Ключові слова: інформатизація, ІКТ, тригонометричні функції, фізико-математичний клас.

На сьогодні освіта перетворюється на одне з основних джерел стратегічних ресурсів – людський капітал та знання, що визначають загальний рівень розвитку суспільства. Головним прискорювачем цього розвитку стає інформатизація. Останніми роками відбувся великий прогрес у розвитку інформаційних і комунікаційних технологій – виникли такі поєднання засобів інформації, що ведуть до формування інформаційного суспільства.

У практику сучасної школи впевнено увійшов урок в електронному вигляді, невід'ємною частиною якого є ілюстрації, графіки, відео-, аудіофрагменти, педагогічні програмні засоби. Для використання засобів сучасних інформаційних технологій при вивченні математики зовсім не обов'язково знати будь-які мови програмування, складати власні алгоритми і програми, знати принципи побудови і роботи персонального комп'ютера тощо. Достатньо володіти методикою використання засобів інформаційно-комунікативних технологій.

Питання використання сучасних інформаційних технологій у процесі математичної підготовки учнів і студентів розглядалися у працях Т. Архіпової, О. Вітюка, М. Голованя, Ю. Горошка, Ю. Гузуна, І. Дробишевої, В. Дровозюк, Т. Дубової, Т. Зайцевої, М. Жалдака, А. Пенькова, Є. Смирнової, О. Співаковського, Т. Чепрасової, В. Шавальвої та ін.

Мета статті – розкрити методичні особливості застосування ІКТ при вивченні тригонометричних функцій у фізико-математичних класах.

Діапазон використання комп'ютера в навчально-виховному процесі дуже великий: від тестування учнів, урахування їхніх особистісних особливостей до гри. Комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрями комп'ютеризації навчання: вивчення інформатики й також її використання при вивченні різних предметів. При цьому комп'ютер є потужним засобом підвищення ефективності навчання.

Визначальними в процесі навчання є в першу чергу цілі, яких має досягти вчитель разом з учнями.

Найбільш значущими, з позиції дидактичних принципів, є такі методичні цілі, реалізація яких виправдує впровадження педагогічного програмного забезпечення у процес навчання математики.

1. Дидактичні цілі:

– посилення мотивації навчання математики (за рахунок образотворчих засобів програми або за рахунок ігрових ситуацій);

– забезпечення наочності (демонстрація динаміки досліджуваних закономірностей);

– індивідуалізація та диференціація процесу навчання;

– забезпечення можливості тренажу й здійснення з його допомогою самопідготовки;

– здійснення контролю за зворотним зв'язком, з діагностикою та оцінюванням результатів;

– формування навичок роботи із педагогічним програмним забезпеченням з математики;

– моделювання й імітація досліджуваних процесів, явищ із переходом у реальність – модель і навпаки (без неї).

Використання комп'ютерних програм має бути співвіднесене з дидактичною метою уроку, органічно входити в його структуру й приводити до раціонального вирішення поставлених завдань.

2. Розвивальні цілі:

– здійснення самоконтролю й самокорекції;

– озброєння учнів стратегією засвоєння навчального матеріалу, використання додаткових джерел інформації;

– розвиток логічного, образного та просторового мислення, уміння приймати варіативні рішення (за рахунок систематичного виконання логічної послідовності всіх операцій, закладених у програмі);

– розвиток творчих якостей особистості (за рахунок можливості управління навчально-пізнавальною евристичною діяльністю учнів);

– розвиток інтелектуальних рис особистості школяра, таких як самостійність, гнучкість, здатність до "бачення проблеми", узагальнення, швидкого перемикання;

– поширення зони індивідуальної активності школяра.

3. Виховні цілі:

– формування навичок самостійності;

– вироблення навичок самоорганізації й самоосвіти учнів;

– формування в учнів таких рис особистості, як взаємовідповідальність, самоствердження, самоаналіз, самооцінка;

– прищеплювання учням інтересу до предмета за допомогою застосування інформаційно-комунікативних технологій.

Зміст навчання, як відомо, невіддільний від методів навчання. Традиційно виділяють такі методи організації навчального процесу:

а) пояснювально-ілюстративний;

б) репродуктивний;

в) проблемний;

г) частково-пошуковий, або евристична бесіда;

д) дослідний тощо [1].

Комп'ютерно зорієнтований урок, проведений з використанням пояснювально-ілюстративного методу, хоча й не передбачає наявності зворотного зв'язку між учнем і системою навчання, однак може бути надзвичайно яскравим завдяки цікавій презентації або демонстрації наочної комп'ютерної моделі. Це забезпечить активне усвідомлене сприйняття інформації як на початковому етапі, так і впродовж усього року.

Репродуктивний метод навчання математики із застосуванням ІКТ передбачає засвоєння знань, що повідомляються учню викладачем і (або) ПК, і організацію діяльності школяра з відтворення вивченого матеріалу та його застосування в аналогічних ситуаціях. Застосування цього методу з використанням ПК дає змогу істотно поліпшити якість організації процесу навчання.

Проблемний метод навчання використовує можливості ПК для організації навчального процесу, постановки і пошуків способів вирішення деякої проблеми. Головною метою є максимальне сприяння активізації пізнавальної діяльності школярів. При цьому важливе місце відводиться набуттю навичок збору, упорядкування, аналізу та передачі інформації.

Для залучення учнів до самостійного вирішення проблем їх необхідно попередньо вчити виконувати окремі кроки розв'язання, етапи дослідження, що можна реалізувати за допомогою частково-пошукового методу, або евристичної бесіди. Важливою методичною вимогою до цього методу в умовах застування ПК є вміле об'єднання колективних та індивідуальних форм роботи.

Метод евристичної бесіди безпосередньо спрямовує учнів на активну самостійну евристичну діяльність, активізує наявні знання, учить здійснювати самоконтроль у процесі виконання деякого кроку розв'язання, у чому активно можуть допомогти імітаційно-моделювальні програмні засоби.

Дослідний метод навчання математики з використання ІКТ – об'єктивна необхідність, оскільки використання потужностей сучасних пакетів дає змогу підвищити ефективність цієї роботи, зосередитися на її змістовому боці, перевести багато інформаційних, організаційних, управлінських технічних питань у категорію технологічних. Він забезпечує самостійну творчу діяльність учнів у процесі здійснення науково-технічних досліджень у рамках певної тематики [2].

Впровадження ІКТ у навчальний процес неможливо без знання й умілого використання різноманітних форм організації навчального процесу. Основною формою навчання у школі є урок як одна з головних колективних форм організації навчання. Важко переоцінити значення факультативів, а також таких форм позакласної навчальної роботи, як предметні гуртки, наукові товариства, олімпіади, конкурси, оскільки одне з головних завдань цих форм – розвивати пізнавальний інтерес, творчі здібності учнів.

У кожну форму доцільно включати педагогічні програмні засоби. За рахунок застосування ІКТ форми навчання математики не розширюються, а істотно поліпшуються. Яку б форму вчитель не вибрав, у процесі її використання він повинен забезпечувати активну пізнавальну діяльність учнів, використовуючи індивідуальну, групову й фронтальну роботу. Комп'ютер є потужним засобом індивідуалізації навчання. При такому способі роботи програма реагує на діяльність учня, що дає йому змогу аналізувати свої дії. Але і робота вчителя стає складнішою, оскільки за кожним комп'ютером створюється індивідуальна унікальна ситуація. Саме тому корисно застосовувати такі програмні засоби, за допомогою яких можна уважно відстежувати ситуацію, що складається за кожним комп'ютером, а також залучати до співпраці з учителем сильних учнів, які б, розв'язавши власні задачі, допомагали іншими учням [3].

Не менш цікавою виявляється парна робота за комп'ютером. Така робота є корисною при вивченні нової теми. По-перше, якщо учень, який працює індивідуально, не розуміє певних речей, то йому необхідна допомога вчителя. Працюючи в парі, таку допомогу можна одержати від напарника. По-друге, дрібні проблеми, що виникають під час роботи, можна вирішити шляхом обговорення. Також під час обговорення можуть виникнути нові ідеї щодо шляхів розв'язування задачі [3].

Не меншу увагу привертають групові форми навчання з використанням ПК. Особливо ефективним є використання демонстраційних та моделювальних програмних засобів при фронтальній роботі з класом. Використання комп'ютера забезпечує можливість відтворення учнем діяльності, яка демонструється вчителем. При цьому вчитель безпосередньо або за допомогою відповідних програм має змогу перевірити індивідуальну роботу учня і знову зосередити увагу всіх учнів на певних питаннях, або, навпаки, переходити до індивідуальної чи парної роботи в міру засвоєння учнями загальних способів дій.

ІКТ стають одним з найважливіших чинників реалізації принципів дидактики – науковості, доступності, системності, наочності, інтегративності та фундаментальності. При вивченні різних понять математики з використанням ІКТ важливу роль можуть відіграти графічні, обчислювальні, моделювальні та імітаційні можливості ІКТ, зокрема пакетів математичних програм [4].

ІКТ відкривають нові можливості в навчанні математики, насамперед це виявляється в тому, що вони стають для учнів засобом пізнавальної діяльності (експериментування з метою перевірки своїх гіпотез, розв'язання задач, порівняння з передбаченнями теорії). Це відповідає головним напрямам оновлення загальноосвітньої школи – діяльнісному підходу, педагогіці співробітництва, які змінюють як роль і місце вчителя в класі, так і характер пізнавальної діяльності учнів [5].

Незважаючи на те, що у фізико-математичних класах на вивчення теми "Тригонометричні функції" дається більша кількість годин, аніж в інших профілях, все одно учням складно засвоїти практичні і теоретичні

особливості цієї теми, бо вона включає велику кількість інформації. Тому слід застосовувати ІКТ, що дає змогу скоротити час, підвищити рівень сприйняття і розуміння учнями матеріалу. Позитивний результат гарантовано, бо молодь до комп'ютерів ставиться дуже доброзичливо, вона їх любить, їм довіряє. І слід використовувати розумно це ставлення школярів до комп'ютера при плануванні навчального процесу.

Залучення ІКТ на різних етапах вивчення теми "Тригонометричні функції" допомагає реалізувати основний принцип особистісно орієнтованого підходу в освіті – принцип діяльності. Сутність цього принципу полягає у стимуляції учнів до освітньої діяльності, що забезпечує можливість саморозвитку, самовираження і самоосвіти.

Підвищенню ефективності уроків математики при вивченні тригонометричних функцій сприяє використання світової мережі Інтернет, різноманітних програмних засобів навчального призначення, бібліотек електронних наочностей, англомовні наукові математичні пакети та програми: Derive, Mathematica, Mathlab, MsOffice, AutoCAD, MathCAD (програма для проведення математичних розрахунків), MAPLE, Advanced Grapher (дає змогу виконувати побудову графіків функцій, проводити дослідження функції, зображати розв'язки рівнянь та нерівностей), "Математический помощник" (дає змогу обчислювати значення тригонометричних функцій). У Росії популярною є навчальна комп'ютерна програма "Репетитор по математике Кирилла и Мефодия", яка дає можливість учням обрати ВНЗ із запропонованих, пройти комп'ютерний курс навчання з геометрії, тригонометрії чи алгебри і початків аналізу і скласти програмні іспити.

Висновки. Отже, добираючи до уроку комп'ютерні засоби навчання, слід враховувати, що вони мають відповідати певним вимогам, а саме:

- бути цікавим та викликати інтерес і позитивні оцінки у школярів;
- активізувати розумову та пізнавальну діяльність учнів;
- викликати у дитини бажання навчитися працювати самостійно;
- відповідати валеологічним вимогам;
- розвивати творчі здібності дитинни;
- мати навчально-контрольний характер.

Можливості використання комп'ютера дають змогу подавати новий матеріал наочно, у формі гри. Виконання тренувальних вправ на комп'ютері не є важким чи нудним заняттям, "граючись" дитина отримує знання.

Список використаної літератури

1. Співаковський О.В. Підготовка вчителя математики до використання комп'ютера у навчальному процесі / О.В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 2. – С. 9–11.

2. Раков С.А. Математична освіта: компетентісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С.А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.

3. Вінниченко Є.Ф. Розвиток творчих здібностей старшокласників у процесі навчання інформаційних технологій розв'язування математичних задач : дис. … канд.

пед. наук : 13.00.02 “Теорія і методика навчання математики” / Є.Ф. Вінниченко. – К., 2007. – 17 с.

4. Використання інтерактивних технологій для забезпечення наступності навчання математики у загальноосвітній та професійній школі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – К. ; Вінниця : ТОФ “Планер”, 2005. – Вип. 7. – С. 148–152.

5. Моторіна В.Г. Технології навчання математики в сучасній школі / В.Г. Моторіна. – Х., 2001. – 262 с.

Жерновникова О.А. Методические особенности применения информационно-коммуникативных технологий к изучению тригонометрических функций в физико-математических классах

В статье рассматриваются методические особенности использования информационно-коммуникативных технологий к изучению тригонометрических функций в физико-математических классах, которые стимулируют учеников к обучению.

Ключевые слова: информатизация, ИКТ, тригонометрические функции, физико-математический класс.

Zhernovnykova O. Methodological features of information and communication technologies to the study of trigonometric functions in physics and mathematics classes

This article discusses the methodological features of use of information and communications technologies to the study of trigonometric functions in the physical and mathematical classes that encourage students to learn.

Key words: education technology, ICT, trigonometry, physics and mathematics class.

УДК 378.147

М.Е. ПІСОЦЬКА

ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу з питань визначення сутності, структурних компонентів, шляхів формування емоційної культури, сутності та організації навчального діалогу, етапів та педагогічних умов ефективного використання навчального діалогу для формування емоційної культури учнів.

Ключові слова: навчальний діалог, емоційна культура, етапи реалізації діалогу.

Однією із панівних ідей системи освіти України є засвоєння новим поколінням культури як сфери духовного життя людей. Важливим способом реалізації цієї мети є виховання емоційної культури. Одним із шляхів її формування є навчальна діяльність з упровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займає навчальний діалог.

Емоційна культура особистості у психолого-педагогічних дослідженнях розглядається під час: аналізу процесів рефлексії та самовдосконалення особистості (М. Берштейн); розвитку здібності емоцій оцінювати різноманітні явища (П. Анохін, А. Леонтьєв, П. Смирнов, С. Рапопор); виявлення залежності почуттів від рівня освіченості й інтелекту (С. Іконнікова); визначення емоційних кореляторів креативності (Д. Богоявленська, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Зеньковський, А. Ковальов, А. Леонтьєв, А. Маслоу, А. Пономарьов, В. Ражніков, Б. Теплов) та ін.

У психологічних і педагогічних дослідженнях діалог розглянуто як спосіб педагогічного спілкування (Ш. Амонашвілі, О. Бодальов, Н. Волкова, Ю. Гільбух, Т. Іванова, В. Кан-Калик, О. Матюшкін, С. Мусатов, В. Панюшкін, І. Тоба, Т. Щербан); з’ясовано особливості діалогу в навчанні (М. Кларін, О. Кондратюк, Ю. Машбиць та ін.); виявлено закономірності мислення в умовах діалогу, особливості діалогу в спільній діяльності (Г. Кучинський, Б. Ломов, В. Полікарпов, Я. Пономарьов). Підкреслено позитивний вплив діалогу на активізацію пізнавальної діяльності школярів (І. Вікторенко, Х. Лійметс, В. Лозова, О. Чеснокова); розвиток мислення (Ю. Бабанський, В. Давидов, Т. Кудріна, І. Палагіна, Г. Щукіна, О. Юшков та ін.); мовлення школярів, формування навичок спілкування та дискусійної культури (М. Кларін, Х. Лійметс**).**

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічну літературу з питань визначення сутності, структурних компонентів, шляхів формування емоційної культури, сутності й організації навчального діалогу, етапів і педагогічних умов ефективного використання навчального діалогу для формування емоційної культури учнів.

У психолого-педагогічній літературі емоційна культура розглядається як: характеристика особистості, яскраве виявлення почуттів, які пізніше проектуються на теоретичне осмислення дійсності, різних видів мистецтва (Л. Коваль, В. Пошатаєв); емоційна чуйність до широкого кола явищ, найвища естетична насолода від сприйняття світу мистецтва і творчого осяян-

ня (М. Бернштейн); складне динамічне утворення, що характеризується великою кількістю різноманітних почуттів, емоційних відгуків, розвинутою здатністю розуміти, відображати, регулювати свої почуття, емоційну поведінку відповідно до віку (В. Поплужний); забезпечує здібність особистості до адекватного прояву емоцій, керування власним емоційним станом і реагування на емоції інших (Л. Соколова); спирається на якості особистості, які забезпечують реалізацію адекватної емоційної поведінки, та виявляється у спрямованості учнів на оволодіння емоційною поведінкою, в осмисленому застосуванні способів її вираження, в усвідомленому використанні емоційних умінь (О. Бухало).

В. Сьомке вважає, що важливими характеристиками змісту емоційної культури є прагнення людини до взаєморозуміння, духовної спорідненості, взаємодопомоги, здатність до витримки, вміння володіти собою. Л. Кондратова, Л. Соколова при визначенні структури та змісту емоційної культури виділяють такі основні її блоки: мотиваційний (зацікавленість людини емоційною сферою оточення, потреба в підтримці свого позитивного стану та позитивного стану інших); інтелектуальний (знання, що відображають суть емоційної культури, емоційних станів людини, шляхи та засоби ефективного формування емоційної культури); комунікативний (уміння спроектувати емоційний контакт, за зовнішніми ознаками орієнтуватися в емоційній ситуації, адекватно виражати та передавати необхідні емоції, настрій, думку, почуття); емоційно-вольовий (здатність сприймати емоційний стан оточення, здатність до співчуття, вміння викликати в собі емоційну настроєність на конкретну дію, об’єкт, здатність захоплюватися діяльністю з іншими людьми, вміння керувати своїми емоціями, вміння “заряджати” своїм емоційним станом інших); оцінний блок (здатність контролювати свій емоційний стан, правильно оцінити свої можливості в регулюванні свого емоційного стану й емоційного стану інших людей; вміння правильно оцінити емоційну ситуацію й адекватно реагувати на неї). О. Бухало, досліджуючи емоційну культуру молодших школярів, виділяє такі її компоненти: мотиваційно-ціннісний (зацікавленість учнів емоційною поведінкою оточення, самого себе та прагнення діяти адекватно до соціально схвалюваних норм, інтерес та позитивне ставлення учнів до набуття нового досвіду); когнітивний (знання про механізми виникнення емоцій і почуттів, значення й особливості емоційної сфери та роль емоцій у житті людини, способи зовнішнього виявлення емоцій, способи і механізми емоційної регуляції, способи виявлення адекватної емоційної поведінки); конативний (індивідуальний досвід особистості, емоційні вміння: експресивні, емпатійні, перцептивні, вміння емоційної регуляції й особистісні якості: емоційна емпатія та емоційна експресивність); аналітико-рефлексивний (осмислення власних емоційних можливостей, емоційних реакцій, їх причин та наслідків, емоційна самооцінка).

У психолого-педагогічній літературі питання формування емоційної культури розглянуто шляхом вдосконалення емоційних відносин (С. Іконникова); разом зі змінами потреб, інтересів особистості (В. Поплужний);

через емоційну наповненість поведінки і діяльності (Н. Крилова), сприйняття та уявлень (Ц. Короленко, Л. Соколова, Г. Фролова); шляхом виховання здатності сприймати відтінки думок і почуттів людей через гру слів (В. Сухомлинський) та ін.

Діалог, що відбувається в процесі навчання, у психолого-педагогічній літературі визначається як "спосіб", "форма", "засіб" виявлення пошуково-дослідного методу. Тобто це спосіб цілеспрямованої взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, форма руху змісту навчального матеріалу, засіб керівництва пізнавальною діяльністю вчителя (А. Алексюк).

Дослідники виділяють істотні ознаки навчального діалогу: наявність рівноправних партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин між його учасниками (С. Курганов, Ю. Машбиць, В. Рєпкін, О. Савченко, Г. Цукерман та ін.); наявність єдиного для всіх учасників предмета діалогу (М. Камінська, О. Матюшкін, В. Рубцов, О. Шевнюк та інші); наявність обміну інформацією, ідеями, думками (С. Гончаренко, В. Давидов, С. Курганов, Ю. Машбиць, Ю. Полуянов та ін.). Специфічними ознаками навчального діалогу є: мета й передбачуваний результат (В. Зінченко, М. Кларін, С. Курганов, О. Шевнюк та ін.); спрямованість на навчальний зміст у процесі вирішення проблемної ситуації (А. Фурман), пошуку та відкриття учнями загального способу вирішення навчального завдання (В. Давидов, В. Репкін), спільного конструювання програмної діяльності (І. Якиманська); специфічний результат, тобто не просто нове, а особистісне знання, сповнене особистим сенсом для кожного з учасників діалогу (В. Зінченко, О. Юшков); мовленнєвий аспект діалогу, бо учень виконує не лише розумове завдання (розробляє зміст висловлювання), а й раціонально-експресивне (контролює адекватність втілення думки в мовленні) і комунікативне (активно орієнтує висловлювання на конкретного слухача) (В. Андрієвська, Г. Балл, А. Волинець).

Г. Ковальов визначає основні принципи організації діалогу: емоційна й особистісна відкритість партнерів по спілкуванню, психологічна налаштованість на актуальні стани один одного, безоцінність, довіра та щирість виявлення почуттів і станів.

Навчальний діалог має певну структуру: залучення партнера до обговорення й виявлення його точки зору, подальший розвиток діалогу (Г. Кучинський); висування версій (введення у діалог), їх фіксація, обговорення, координація (кульмінація діалогу), підбиття підсумку й обґрунтування обраного способу, версії, думки (завершення діалогу) (Г. Цукерман); побудова спільного тексту, вибір найбільш продуктивної програми дії, однозначне формулювання нового алгоритму (М. Камінська); проектувальний, мотиваційно-орієнтувальний, дискусивно-пошуковий, рефлексивно-підсумковий, контрольно-корекційний етапи (О. Кондратюк).

У психолого-педагогічних дослідженнях визначено умови формування емоційної культури (Т. Антоненко, О. Бухало, І. Могілей, Л. Соколова та ін.). Автори наголошують на збільшенні емоційного досвіду завдяки задоволенню потреби школярів у спілкуванні. Навчання організоване

через пошук, діалог саме задовольняє цю потребу, створюючи особливе емоційне тло. Емоційно наповнений відкритий діалог дає змогу відчути партнера, обмінятися думками, виявити емоції.

Висновки. У нашому дослідженні ми обґрунтували, що рівень емоційної культури підвищиться, якщо організувати навчальний діалог учнів із дотриманням таких умов: професійна настанова педагога на формування емоційної культури учнів; збільшення емоціогенності змісту навчального діалогу, кількості емоціогенних об'єктів; збільшення емоційного досвіду учнів, спонукання учнів до керованого прояву емоцій.

Формування структурних компонентів емоційної культури здійснюється протягом кожного етапу реалізації діалогу: проектувального, мотиваційно-орієнтувального, дискусійно-пошукового, результативно-оцінного.

Проте на мотиваційно-орієнтувальному етапі спостерігається підвищена увага до формування мотиваційно-ціннісного компонента, на дискусійно-процесуальному – до когнітивного та конативного компонентів, на результативно-оцінному – до аналітико-рефлексивного компонента.

Проблема формування емоційної культури потребує подальшого дослідження у зв'язку з розвитком культури сприйняття, сенсорної культури, креативності, творчої обдарованості.

Список використаної літератури

1. Васильев И.А. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. – М., 1982. – 192 с.

2. Иконникова С.Н. Диалог о культуре / С.Н. Иконникова. – Л., 1987. – 243 с.

3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

4. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации : сб. науч. трудов. – М. : Изд. АПН СССР, 1987. – С. 4–17.

Песоцкая М.Е. Вопросы использования учебного диалога с целью формирования эмоциональной культуры школьников

В статье проанализирована психолого-педагогическая литература по вопросам определения сущности, структурных компонентов, путей формирования эмоциональной культуры, сущности и организации учебного диалога, этапов и педагогических условий эффективного использования учебного диалога для формирования эмоциональной культуры учащихся.

Ключевые слова: учебный диалог, эмоциональная культура, этапы реализации диалога.

Pesotskaya M. The use of educational dialogue in order to create an emotional culture of school

The purpose of this article is to analyze the psychological and pedagogical literature on the definition of the essence, structural components, ways of forming emotional culture, nature and organization of educational dialogue, stages and pedagogical conditions for the effective use of educational dialogue to create an emotional culture of the students.

Key words: educational dialogue, emotional culture, stages of the dialogue.

УДК 371.311.3:796:613.71

М.В. ПОНОМАРЕНКО

СУЧАСНІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто сучасні фізкультурно-оздоровчі технології в системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Науково обґрунтовано використання фізкультурно-оздоровчих технологій, охарактеризовано і систематизовано фізкультурно-оздоровчі програми, які є практичним проявом фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровчі технології, фізкультурно-оздоровча програма.

Сьогодні у фізичній культурі сформувався базовий підхід до реалізації мети галузі – оздоровча спрямованість фізкультурної діяльності. У системі виховання підростаючого покоління значне місце повинні займати нові підходи до створення та вдосконалення системи фізичного виховання, головними завданнями якої є пошук адекватних і об’єктивних методичних прийомів, залучення сучасних методів удосконалення фізичної підготовки та зміцнення здоров’я школярів [1; 5].

На жаль, існуюча система фізичного виховання в Україні не досягає повною мірою поставленої мети – зміцнення здоров’я населення. Чинні програми із фізичного виховання в школі орієнтовані на досягнення нормативів фізичної підготовленості та забезпечують в основному освітній рівень, а не тренувальний, який сприяє підвищенню функціональних резервів організму. Зміст програм наповнений видами спорту, які користуються низькою популярністю в дітей, це викликає у школярів незадоволення і не стимулює їх до занять фізичною культурою та спортом [2, с. 352; 7].

Сучасна система фізичного виховання, детермінована завданнями прикладної фізичної підготовки, всупереч комплексному підходу до реалізації всіх цінностей фізичної культури не в змозі забезпечити оптимальний рівень рухової активності й розвитку фізичних можливостей та вимагає вдосконалення.

В Україні останнім часом визначилась негативна тенденція до погіршення здоров’я підростаючого покоління через відсутність фізичних навантажень, які б не тільки задовольняли біологічну потребу в рухах, а й забезпечували належний тренувальний рівень. Отже, сьогодні, як ніколи, треба приділяти увагу формуванню здоров’я учнівської молоді, збільшувати кількість практичних занять з фізичної культури, кожен день задовольняти біологічну потребу учнів у рухах. Для вирішення цієї проблеми використовуються сучасні фізкультурно-оздоровчі технології.

Аналіз літературних джерел показав, що науковці вивчали різні аспекти означеної проблеми: положення щодо підготовки спеціалістів з оздоровчої фізичної культури (В. Баранов, О. Бірюк, А. Корх, Т. Круцевич, Є. Крючек, К. Купер, Т. Лисицька, Г. Максименко, Ю. Менхін, Т. Ротерс,

Л. Сіднєва, Б. Френкс, Е. Хоулі); теорії оздоровчої фізичної рекреації, оздоровчої гімнастики й фітнесу (В. Видрін, Є. Ільїн, Л. Калінкін, Ю. Менхін, Ю. Рижкін, Ж. Холодов та ін.) та оздоровчого тренування (Т. Круцевич, В. Платонов, Б. Френкс, Ж. Холодов, Е. Хоулі). Дослідження Г. Безверхньої, Б. Ведмеденко, Т. Круцевич, Л. Мосійчука, Х. Салмана свідчать, що в підлітковому віці спостерігається значне зниження рухової активності на фоні падіння зацікавленості до уроків фізичної культури в школі та негативного ставлення до фізичної культури взагалі. Аналіз теорії і практики викладання системи фізичного виховання учнів у загальноосвітніх школах України свідчить про те, що в сучасній теорії і методиці фізичного виховання недостатньо розроблені наукові засади оптимізації використання сучасних привабливих, високоефективних фізкультурно-оздоровчих технологій (степ-аеробіка, фітбол-аеробіка, силова аеробіка, пілатес, йога тощо), які не змінюють логіки навчально-виховного процесу, але скасовують жорстку нормативність і авторитарність шкільних програм, формують позитивну мотивацію до предмета "фізична культура", сприяють оздоровчому і тренувальному ефекту, корегують стан здоров'я всіх учасників цього процесу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати використання сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій у системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Відповідно до мети поставлено такі завдання:

– визначити сутність понять фізкультурно-оздоровчих технологій і фізкультурно-оздоровчих програм;

– систематизувати базові принципи сучасних фізкультурно-оздоровчих програм у системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів;

– з'ясувати можливість їх використання для учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

У ході дослідження використовувалися такі методі, як: аналіз і синтез літературних джерел, опитування, анкетування, порівняння.

Сучасні тенденції у світовому оздоровчому русі супроводжуються появою нових термінів і понять цього соціокультурного феномену. Одним з таких понять є "фізкультурно-оздоровчі технології", яке набуло останніми роками значного поширення, зустрічаючись у назвах клубів, оздоровчих програм тощо. При цьому воно має різноманітне тлумачення і використання, яке призводить до термінологічної та методичної плутанини.

На думку Л.П. Сущенко, "для української науки злободенність термінознавчих проблем залишається вкрай гострою, оскільки з ними пов'язуються питання використання української мови в галузі фізичної культури і спорту взагалі, бо не тільки в різних джерелах, а навіть у викладачів одного й того самого спеціалізованого навчального закладу бувають різні трактування й різні дефініції таких, наприклад понять, як "фізична культура", "спорт", "фізична реабілітація" тощо" [5, с. 40]. Такі поняття, як

“фізкультурно-оздоровча технологія”, “фізкультурно-оздоровча програма”, мають безліч трактувань. Але сутність поняття “фізкультурно-оздоровча технологія” включає різноманітні форми занять, засобів, методик викладання фізкультурно-оздоровчих програм, які є практичним проявом фізкультурно-оздоровчих технологій і являють собою природні локомоції людини, спрямовані на досягнення й підтримку фізичного благополуччя. Фізкультурно-оздоровчі технології – це засіб здійснення різноманітної фізкультурно-оздоровчої діяльності. Це основа, на якій будується фізкультурно-оздоровча робота. Ці технології можуть використовуватися за різними напрямами: ритмічна гімнастика, бодібілдинг, а також туризм, плавання, оздоровчі види спорту, нетрадиційні вправи інноваційного характеру. Фізкультурно-оздоровчі технології найбільш поширені в сучасних видах рухової активності – фізкультурно-оздоровчих програмах з атлетизму, шейпінгу, стретчингу (Stretching), пілатесу (Pilates), каланетики, степ-аеробіки, фітнес-йоги, фітбол-аеробіки (Fitbol), слайд-аеробіки (Slide), флекс-уроку (Flex), босу-аеробіки (BOSU), різновидів танцювальної аеробіки, аеробіки зі скакалкою (Rope skipping) тощо.

У вітчизняній сфері оздоровчої фізичної культури поняття “фізкультурно-оздоровчі технології” використовується порівняно недавно, однак закріплення і популяризація цього терміна відображають ситуацію її принципового реформування в період зростання пріоритетного значення загальнолюдських цінностей, орієнтації суспільного розвитку на інтереси людей, гуманістичних зачатків у розвитку особистості.

У контексті цього дослідження ми розуміємо фізкультурно-оздоровчу технологію як системне поняття, яке є синтезом сучасних науково обґрунтованих фізкультурно-оздоровчих засобів, що застосовуються в оздоровчій фізичній культурі, та новітніх психолого-педагогічних підходів у методиці побудови та проведення занять з урахуванням статевих і вікових особливостей учнів загальноосвітніх навчальних закладів та їх мотиваційних пріоритетів. Причому в нашому розумінні особливість фізкультурно-оздоровчих технологій полягає в можливості її використання на ширшому контингенті, наприклад, фізкультурно-оздоровча програма, яка розробляється під конкретного учня або групу учнів чи окремо для дівчат або для хлопців.

На сучасному етапі розвитку нашої держави актуальним є питання зміцнення здоров’я населення, профілактики захворюваності і травматизму, фізичної та психічної підготовки до ведення активного, повноцінного життя і професійної діяльності.

За останні 10 років прискорилися темпи зниження якості здоров’я дітей шкільного віку і підлітків. За даними Міністерства охорони здоров’я, близько 90% дітей, підлітків та юнаків мають різноманітні відхилення у стані здоров’я, більше ніж 59% – незадовільну фізичну підготовленість. За останні п’ять років на 41% збільшилась кількість учнівської і студентської молоді, яка належить до спеціальної медичної групи. Пріоритетними захворюваннями є хвороби органів дихання (до 50%) і повторні респіратор-

но-вірусні захворювання (90%), що свідчить про зниження опірності дитячого організму до несприятливих факторів навколишнього середовища. У деяких дітей і підлітків за відсутності якого-небудь захворювання виявляють функціональні відхилення, причинами яких можуть стати швидкий темп фізичної зрілості, дія невідповідних можливостям дітей і підлітків фізичних і розумових навантажень, недоліки організації рухового режиму та несприятливі сімейно-побутові, екологічні та інші умови. Важливою потребою кожної людини та суспільства в цілому є зміцнення і збереження здоров'я, добре самопочуття, висока працездатність і творче довголіття. Один із найбільш ефективних і доступних засобів задоволення цієї потреби – активні заняття привабливими, емоційними, захоплюючими, високоефективними фізкультурно-оздоровчими вправами, дотримання здорового способу життя.

Безперечним є той факт, що гармонійний розвиток особистості можливий за умови раціонально організованої та систематичної рухової активності дитини, а також за умови формування у школяра основних уявлень про фізичну культуру і здоровий спосіб життя. Тільки тоді можна досягти всебічного розвитку учнів, зміцнення їх здоров'я і підтримання на високому функціональному рівні їх фізичних і психічних сил та можливостей.

При раціональній організації рухового режиму з використанням фізкультурно-оздоровчих технологій вирішуються, насамперед, завдання оздоровчого спрямування.

Важливе значення має формування пізнавального інтересу, зацікавленості в уроках фізичної культурою, що є важливою умовою успішного здійснення фізичного виховання. Саме тоді можна досягти успіху в різнобічному розвитку учнів, підтримати на високому рівні їх фізичні та психічні сили та можливості. За допомогою сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій: 1) забезпечується поява інтересу до усвідомленого засвоєння знань, умінь, навичок; 2) створюються умови для виховання інтересу і задовольняється потреба в заняттях фізичною культурою; 3) стимулюється постійність виховання інтересу і здійснюється сприяння самовихованню засобами фізичної культури; 4) активізується психологічна готовність до реалізації притаманних особистості творчих здібностей та опанування фізичних вправ у процесі самостійного їх виконання.

Педагогічний процес з фізичного виховання здійснюється через різноманітні форми фізкультурно-оздоровчих технологій, на основі яких учні оволодівають фізичними вміннями та навичками, роблячи їх своїм надбанням, формуючи і збагачуючи особисту фізичну культуру.

Один із напрямів сучасної концепції використання фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання полягає в тому, щоб досягти більш вагомих результатів рухової підготовленості на основі реалізації принципово нових підходів, засобів, технологій, де головною складовою є складна і кропітка робота, яка сприяє ефективному формуванню в школярів грамотного ставлення до себе, свого тіла, а також формуванню

потребно-мотиваційної сфери, усвідомленню необхідності зміцнення здоров'я, ведення здорового способу життя, фізичного вдосконалення.

Реалізація різноманітних рухових завдань стала причиною розробки і створення нових видів фізкультурно-оздоровчої активності. Фізкультурно-оздоровчі програми є практичним проявом фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні. Вони побудовані таким чином, щоб задовольнити психологічні та біологічні потреби, зняти втому, сприяти покращенню серцево-судинної системи, розвитку фізичних якостей.

Т. Круцевич стверджує, що класифікація фізкультурно-оздоровчих програм базується на:

1) одному виді рухової активності (наприклад, аеробіка, оздоровчий біг, плавання тощо);

2) поєднанні декількох видів рухової активності (наприклад, аеробіка та бодібілдинг, аеробіка та стретчинг, оздоровче плавання й аквааеробіка);

3) поєднанні одного або декількох видів рухової активності та різних факторів здорового способу життя (наприклад, аеробіка і загартування; оздоровче плавання і комплекс водолікувальних процедур тощо).

У свою чергу, фізкультурно-оздоровчі програми, що базуються на одному виді рухової активності, можуть бути поділені на програми, в основу яких покладені:

1) види рухової активності аеробної спрямованості (степ-аеробіка, фанкі-аеробіка, латина, хіп-хоп, сальса-аеробика, танцювальна аеробіка та інші види);

2) оздоровчі види гімнастики (тай-бо, кі-бо, естетична гімнастика, шейпінг, каланетика, пілатес, стретчинг);

3) види рухової активності силової спрямованості (бодібілдинг, фітнес, памп-аеробіка);

4) види рухової активності у воді (аквааеробіка);

5) рекреативні види рухової активності (йога, тай-чі, цигун);

6) засоби психоемоційної регуляції (аутогенне тренування).

Найбільшого поширення набули фізкультурно-оздоровчі програми, які базуються на використанні видів рухової активності аеробної спрямованості.

З розвитком та поширенням аеробіки кожного дня з'являються нові фізкультурно-оздоровчі програми. Характерною в наш час тенденцією до активного розширення засобів рекреації й оздоровчої фізичної культури є система нетрадиційних вправ. Особливої актуальності набуває розробка фізкультурно-оздоровчих програм з використанням найбільш раціональних і доступних засобів і методів. Характерною рисою таких фізкультурно-оздоровчих програм є широке використання вправ статично-динамічного характеру (йоги, пілатес, тай-чі), а також вправ з ускладненими умовами опори (фітбол, кор-тренування).

На сьогодні існують три напрями програм оздоровчих занять. У першому випадку передбачається використання вправ аеробного характеру, які виконуються безперервним методом впродовж 10–30 хв з інтенсив-

ністю 60–70% від максимального використання кисню (МВК). Вважається, що найбільш ефективні аеробні вправи низької або помірної інтенсивності, тобто такі навантаження, у виконанні яких задіяні 2/3 м'язів.

В іншому випадку програми передбачають використання вправ силового та швидкісно-силового характеру, з інтенсивністю навантаження до 80–85% МВК, а інтервали роботи становлять від 15 с до 3 хв і чергуються з періодами відпочинку такої самої тривалості. Такі заняття проводяться за допомогою кругового методу.

У третьому випадку в програмах використовується комплексний підхід, який передбачає використання різноманітних вправ, що перелічені вище.

На сьогодні відомо більш ніж 100 різновидів різноманітних фізкультурно-оздоровчих програм, які базуються на видах оздоровчої гімнастики. Класифікація цих програм ускладнена через їх різноманітність, різну цільову спрямованість, засоби, які використовуються, характер музичного супроводу та інші фактори [8].

Разом з тим за характером дії на організм всю різноманітність різновидів фізкультурно-оздоровчих програм можна класифікувати на такі, які спрямовані на розвиток:

1) аеробної витривалості;

2) силової витривалості і сили м'язів, формування гармонійної фігури;

3) координаційних можливостей і музично-ритмічних навичок;

4) гнучкості і досягнення релаксації.

У науковій і науково-методичній літературі наголошується на актуальності розробки фізкультурно-оздоровчих програм для дівчат-підлітків на основі степ-аеробіки, фітбол-аеробіки [4].

Різноманітність фізкультурно-оздоровчих програм не означає вільність їх побудови – використання різних видів рухової активності повинне відповідати основним принципам фізичного виховання, адже оздоровче тренування базується на деяких закономірностях (біологічних, педагогічних, психологічних), які, у свою чергу, формуються в принципи. Вони мають багато спільного з дидактичними принципами.

Науковці у сфері фізичної культури та спорту вважають, що оптимальною структурою занять оздоровчої спрямованості є структура, де виділяють три частини: підготовчу, основну, заключну.

У таку структуру фізкультурно-оздоровчої програми входять такі компоненти:

1) розминка;

2) аеробна частина;

3) силова частина;

4) компонент розвитку гнучкості (стретчинг);

5) заключна частина.

Фізкультурно-оздоровчі програми приваблюють своєю доступністю, варіативністю навантаження, емоційністю і можливістю змінювати зміст занять залежно від інтересів та підготовленості тих, хто займається.

Висновки. Аналіз існуючих підходів до програмування фізкультурно-оздоровчих занять з учнями показав їх недостатність. На сьогодні практично відсутні науково-методичні підходи, які б давали змогу комплексно використовувати сучасні види фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі фізкультурно-оздоровчих занять з учнями залежно від вікових особливостей, фізичної підготовленості, статевих відмінностей у формуванні мотиваційних пріоритетів, які сприяли б розвитку позитивної мотивації до занять фізичною культурою, формували основи самостійної оздоровчої діяльності та формували прагнення до здорового способу життя. Виникає проблема пошуку ефективних шляхів підвищення рухової активності, мотивації до занять фізичною культурою, фізичної підготовленості, а також зміцнення здоров'я учнів за рахунок упровадження сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій у систему шкільної освіти, урочні та позакласні форми занять.

Список використаної літератури

1. Гасюк І. Оцінка рухової підготовленості школярів у контексті сучасних завдань фізичного виховання / І. Гасюк // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 4. – С. 30–34.

2. Гужаловский А.А. Основы теории и методики физической культури / А.А. Гужаловський. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.

3. Долинний Ю. Методичні особливості використання психорегуляції і нетрадиційних методів дихальної гімнастики в процесі занять з фізичного виховання в СМО / Ю. Долинний // Молода спортивна наука України: зб. наук. статей з галузі фіз. культури та спорту. – Л., 2003. – Вип. 7. – Т. 2. – С. 283–286.

4. Москаленко Н. Обґрунтування методики використання степ-аеробіки в урочних формах для дівчат 13–14 років / Н. Москаленко, І. Пухальска // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури і спорту. – Л., 2003. – Вип. 7. – Т. 3. – С. 243–245.

5. Москаленко Н. Створення інноваційних програм розвитку фізкультурно-оздоровчої роботи в загальноосвітніх школах / Н. Москаленко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2005. – № 2. – С. 37–39.

6. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.

7. Чичиро Е.Б. Аэробика – спорт для всех / Е.Б. Чичиро // Молодежь, спорт, ідеологія : материалы Междунар. студ. конф. – М., 2004. – С. 47–48.

8. Benn T. The multi-activities approach to gymnastics in the primary school / T. Benn // The British journal of pe.– V. 23.– № 3.– Antumn, 1992.– P. 11–15.

Пономаренко М.В. Современные физкультурно-оздоровительные технологии в системе физического воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений

В статье рассматривается современные физкультурно-оздоровительные технологии в системе физического воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений. Научно обосновывается использование физкультурно-оздоровительных технологий, определяется сущность и систематизируется физкультурно-

оздоровительные программы, которые являются практическим проявлением физкультурно-оздоровительных технологий в физическом воспитании.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительные технологии, физкультурно-оздоровительная программа.

Ponomarenko M. Modern athletic-health technologies in the system of physical education of secondary schools

The article deals with modern sports and health technologies in the system of physical education of secondary schools. Research substantiates the use of physical culture and health technologies and determined the nature and system atised physical-fitness program that is a practical manifestation of physical culture and health technology in physical education.

Key words: sports and health technology, health and wellness program.

УДК 371.4

Т.Т. РОТЕРС, В.М. МАЗІН

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКОЛАХ

У статті висвітлено актуальність проблеми організації виховного процесу в дитячо-юнацьких спортивних школах. Визначено перспективні напрями науково-дослідної роботи, що має за мету підвищення ефективності організації виховного процесу в дитячо-юнацьких спортивних школах.

Ключові слова: організація, виховний процес, дитячо-юнацькі спортивні школи.

Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти важливе значення надається позашкільній освіті як частині спеціально організованого процесу засвоєння дітьми та молоддю соціально визнаних цінностей, формування нормативних якостей особистості та зразків поведінки. Важливість виконання цього суспільного запиту підкреслена в Законах України “Про позашкільну освіту” (2000 р.), “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (1993 р.); постанові Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року” (2010 р.).

Однією з ефективних складових позашкільної освіти, що має потужний виховний потенціал, виступає система дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ). У цій системі станом на 2012 р. функціонує 1687 закладів, серед яких комплексні ДЮСШ, ДЮСШ з видів спорту, ДЮСШ для інвалідів, спеціалізовані ДЮСШ олімпійського резерву, а також спеціалізовані ДЮСШ для інвалідів параолімпійського та дефлімпійського резерву [2]. На сьогодні в дитячо-юнацьких спортивних школах займається 615 911 вихованців, що становить приблизно 11% від загальної кількості учнів і студентської молоді України віком від 6 до 18 років. Навчально-тренувальний процес у ДЮСШ здійснюють понад 22 000 тренерів-викладачів, з яких близько 60% є штатними працівниками [1].

Управління системою спортивних шкіл, незалежно від їхнього підпорядкування (СТП “Україна”, ФСТ “Динамо”, ФСТ “Колос” та ін.), типу і форми власності (державної, комунальної або приватної), здійснює Державна служба молоді та спорту Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Значна увага держави до розбудови цієї ланки позашкільної освіти виявляється у прийнятті останнім часом низки нормативних документів, як-от: постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу” (2008 р.); наказу Міністерства України у справах сім’ї, молоді та спорту “Про затвердження Положення про надання категорій дитячо-юнацьким спортивним школам” (2009 р.); наказу Міністерства України у справах сім’ї, молоді та спорту “Про організацію навчально-тренувальної роботи дитячо-юнацьких спортивних шкіл” (2009 р.); указу президента України “Про національний план

дій щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту” (2006 р.) та ін.

У названих документах ДЮСШ визначені як позашкільні навчальні заклади спортивного профілю, що забезпечують розвиток здібностей вихованців в обраному виді спорту, створюють необхідні умови для гармонійного виховання, фізичного розвитку, повноцінного оздоровлення, змістовного відпочинку та дозвілля дітей і молоді, самореалізації, набуття навичок здорового способу життя, підготовки спортивного резерву для збірних команд України.

Виконання завдань, покладених на ДЮСШ державою, включає три взаємопов’язані аспекти: спортивний (розвиток здібностей вихованців в обраному виді спорту, підготовка спортивного резерву для збірних команд України), фізкультурний (повноцінне оздоровлення, забезпечення змістовного відпочинку і дозвілля дітей та молоді, формування навичок здорового способу життя) і виховний (сприяння гармонійному вихованню, самореалізації вихованців).

Перші два аспекти діяльності ДЮСШ різнобічно розроблені вітчизняними науковцями. Зокрема, наукові засади організації тренувального процесу в дитячо-юнацькому спорті висвітлено у працях Л. Волкова, О. Демінського, С. Зоріна, Т. Круцевич, В. Платонова та ін. Питання організації навчально-тренувального процесу (зокрема, наповненість груп у різних видах спорту, рекомендований обсяг тренувального навантаження, норми тижневого режиму навчально-тренувальної роботи, типові річні, мезо- та мікроциклові плани тренувального процесу в ДЮСШ) мають належне відображення в державних нормативних документах.

Питання формування фізичної культури вихованців ДЮСШ висвітлено в наукових розробках С. Авілкіної, К. Жукотинського, О. Калюжної, В. Лисяк, А. Сватьєва, О. Свириденко, Я. Сивохопа. У працях названих авторів наголос робиться на формуванні цінностей здорового способу життя, гармонійному фізичному розвитку в процесі занять юних спортсменів у ДЮСШ.

О. Вацебою, Е. Вільчковським, О. Жабокрицькою, М. Зубалієм, О. Куцом, А. Цьосем, Б. Шияном охарактеризовано педагогічні умови ефективного впливу позашкільних спортивних занять на виховання фізичної культури учнів загальноосвітніх шкіл. Цьому питанню присвячені численні праці російських учених (В. Бальсевич, Н. Баришева та ін.).

Водночас особливої наукової уваги потребує виховний аспект занять у ДЮСШ.

Педагогічне формування в дітей та підлітків соціально значущих рис у системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл ускладнюється тим, що підхід до організації виховного процесу в цій системі сьогодні має формальний характер. Відсутні конкретні цілі і завдання виховання, порушені зв’язки навчально-тренувального процесу та виховної роботи в позатренувальний час. Не приділяється належна увага підвищенню рівня вихованості юних спортсменів, формуванню сприятливого психологічного середовища у

спортивних групах. Для більшості ДЮСШ притаманне використання надто вузького кола форм і методів виховання. Це зумовлене тим, що тренери не володіють елементарними виховними прийомами.

Для сучасної виховної роботи в ДЮСШ характерна невелика кількість виховних заходів, які не координуються між собою і не завжди доцільні. Недостатніми є педагогічно організовані контакти вихованців ДЮСШ із досвідченими спортсменами та видатними тренерами. Майже відсутній педагогічний контакт педагогічного складу з батьками вихованців.

Відзначається спрямованість навчально-тренувального процесу на досягнення високого спортивного результату будь-якою ціною, часто на шкоду моральному та культурному розвитку юних спортсменів. Проявом цієї тенденції є поширення допінгу, порушення правил чесної боротьби тощо. Зважаючи на зазначене вище, закономірним є поширене уявлення про спортсменів як про фізично міцних, здорових людей, які разом з тим мають обмежений інтелект, низький рівень загальної та духовно-моральної культури. Це уявлення постійно підкріплюється тим, що колишні вихованці ДЮСШ нерідко залучаються до антигромадської діяльності, що часом приводить їх до скоєння злочинів (М. Лінге, Д. Сотніков, В. Собакарь, В. Ященко та ін.).

Усе це свідчить про необхідність поліпшення організації виховного процесу в системі ДЮСШ, яке б дало змогу більш повно реалізувати значний педагогічний і виховний потенціал спортивної діяльності під час занять юних спортсменів у дитячо-юнацькій спортивній школі.

Використовуючи термін “організація виховного процесу”, ми маємо на увазі сукупність скоординованих дій (науковців, тренерів, вихованців, батьків, адміністрації школи), спрямованих на вдосконалення структури цього процесу з метою більш ефективного формування стійкої системи соціально значущих рис вихованців.

Метою статті є постановка проблеми організації виховного процесу в дитячо-юнацьких спортивних школах на основі аналізу педагогічної та спортивної літератури.

Методологічне та теоретичне підґрунтя для подолання названих суперечностей закладено в педагогічній, психологічній, спортивній літературі, а також біографічних і автобіографічних публікаціях.

Важливість цього напряму наукових досліджень зумовлена особливою чутливістю підлітків до педагогічної корекції їхнього особистісного розвитку, що пов’язане з достатнім досвідом моральної поведінки в цьому віці, пробудженням потреби в самовихованні, розширенням діапазону виконуваних соціальних ролей і зв’язків, на що вказують Л. Божович, Н. Болдирєв, Т. Драгунова, І. Кон, В. Крутецький, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. У дослідженнях підкреслюються, що соціально значущі риси, сформовані в підлітковому віці, відіграють ключову роль у подальшій життєдіяльності людини, зокрема, формують її уявлення про

себе (Я-образ), визначають пріоритет життєвих цілей, регулюють поведінку при вирішенні різноманітних життєвих ситуацій.

У працях О. Киричука, В. Ягупова виховний процес постає як закономірна неперервна і послідовна зміна моментів розвитку (станів) взаємодіючих суб'єктів. У працях Л. Байбородової, М. Боритко, М. Рожкова виховний процес охарактеризовано як динамічну систему, що має системоутворювальні чинники і структуру та функціонує на основі певних правил. У працях названих авторів установлено співвідношення змісту поняття "виховний процес" із поняттями "виховання", "виховна діяльність", "виховна робота".

На сьогодні розроблено питання організації виховного (навчально-виховного) процесу в загальноосвітній школі (Ю. Бабанський, Т. Кацинська), вищих навчальних закладах (Т. Дем'янюк, З. Курлянд).

Співідношення виховного процесу і процесу розвитку особистості розглянуто А. Асмоловим (психологічні питання розвитку особистості в освіті), Г. Костюком (навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості), І. Булах (психологічні основи особистісного зростання в підлітковому віці).

Психологічні механізми самовиховання як складового виховного процесу розкрито у працях Ш. Бюлер, А. Маслоу (потреба в самоактуалізації), а також К. Абульханової-Славської, А. Кочетова, С. Рубінштейна (потреба у самовираженні, самовдосконаленні, самовихованні).

Педагогічні засади стимулювання самовиховання суб'єктів освітнього процесу розроблено у працях А. Сущенка (концепція самовиховання особистості педагогів), С. Кульневича (зміст педагогічної підтримки самоорганізації особистості), Г. Селевка (технологія саморозвитку та самовдосконалення особистості школярів, основною ідеєю якої виступає опора на закономірності вікового розвитку школярів і їх базові потреби).

У контексті організації виховного процесу в ДЮСШ привертають увагу педагогічні дослідження, у яких автори акцентують увагу на засадах гуманістичної парадигми. Зокрема, І. Бехом здійснено продуктивний синтез теорії культурно-історичного розвитку психічних функцій, гуманістичної педагогіки та психології, теорії почуттів і на цій основі розроблено дієву теорію сходження особистості до духовної культури людства; О. Сухомлинською осмислено й узагальнено закономірності становлення особистості в гуманістично спрямованому виховному процесі.

Методичні основи організації виховного процесу закладені А. Макаренком, яким розроблені питання засобів, методів, прийомів виховної роботи. У контексті системного підходу ця проблематика розроблена Ю. Сокольниковим, В. Серіковим.

Концептуальні засади організації виховного процесу в позашкільних навчальних закладах гуманітарного, екологічного, технічного та наукового напрямів висвітлено у працях О. Биковської, В. Вербицького, Р. Науменко, Г. Пустовіта, Т. Сущенко та інших авторів.

Організації діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл як складовій системи позашкільної освіти присвячено праці Є. Баженкова, В. Бауера, С. Валяєва, О. Жданової, Н. Жмарєва, Ю. Карпова, А. Малініна, А. Мішукова, А. Нестерової, С. Панаріна, С. Подобед, І. Приходько, Г. Путятіної, І. Самсонова, Л. Чеховської, В. Чистякова, Д. Перепльотчикова, О. Шинкарук та ін. На сьогодні розглянуто питання вдосконалення матеріальної бази ДЮСШ, стан нормативного забезпечення, навчально-тренувального процесу, кадрової та господарської роботи; висвітлено шляхи подолання існуючих організаційних недоліків сучасної системи ДЮСШ.

В аспекті організації виховного процесу в ДЮСШ привертають увагу російські дослідження, у яких окреслено шляхи вирішення конкретних завдань виховної роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах (К. Анваров (удосконалення виховної роботи), П. Беспалов (моделювання виховної роботи), Г. Бобильов, В. Богданова (дослідження ДЮСШ як виховної організації), Л. Богданова (виховні аспекти спілкування вихованців і тренерів), М. Віленський (морально-вольове виховання учнів), С. Галкін (спортивно-патріотичне виховання), М. Горбунов, Н. Коробкіна (педагогічні умови самовиховання), Д. Горєв (виховання цілеспрямованості), Ю. Зотов (виховані аспекти спортивного колективу), Б. Колобов (профілактика девіантної поведінки), С. Пронкіна (професійне самовизначення вихованців ДЮСШ), А. Паршиков (соціально-педагогічні аспекти діяльності ДЮСШ), Г. Путятіна, Д. Фабричников (гармонізація розвитку особистості у ДЮСШ), К. Байбеков (формування соціальної відповідальності), В. Ринг (виховання особистості вихованця ДЮСШ за окремими видом спорту)).

Проблема організації виховного процесу в ДЮСШ частково висвітлювалася у вітчизняних працях Г. Грибан, Л. Мірошник (визначення шляхів поліпшення дисципліни вихованців) [1], В. Лисяк (формування інтересу вихованців ДЮСШ до систематичних занять спортом) [3] Г. Путятіної (гармонійний розвиток особистості вихованців) [4]. Відзначимо, що ці праці не охоплюють широкого спектра питань виховання, які могли б створити цілісне уявлення про виховний процес у дитячо-юнацькій спортивній школі.

У плані організації виховної роботи у ДЮСШ становлять інтерес праці з педагогіки спорту (В. Белорусова, С. Гурвіч, С. Неверкович, І. Решетень, І. Тер-Ованесян), у яких процес виховання спортсменів осмислений як цілісна педагогічна система. Зокрема, у цих працях наголошується, що основними дієвими чинниками виховної роботи з юними спортсменами є: спортивний колектив та умови його функціонування, особистість тренера, його педагогічна майстерність, загальноосвітня школа і становище у ній юних спортсменів, виховний потенціал сім'ї.

З подібних позицій виступають Ю. Сисоєв, який досліджує проблематику формування спортивного колективу; І. Манжелей, яка вивчає питання актуалізації педагогічного потенціалу фізкультурно-спортивного середовища; І. Журкіна, праці якої присвячені висвітленню моральних відносин у спортивній діяльності; А. Міхєєва, яка визначає засади виховання

особистості у спортивній діяльності; С. Філімонова, у працях якої розкриваються питання самореалізації особистості у просторі фізичної культури і спорту; А. Ротенберг, який розглядає питання становлення та виховання особистості під час занять окремими видами спорту.

На жаль, у працях названих авторів питання розвитку особистості традиційно розглядаються без прив'язки до конкретних спортивних закладів (ДЮСШ, СДЮШОР, спортивних інтернатів та ін.).

Те саме характерно для більшості праць, у яких розглядаються питання розвитку особистості спортсмена з позицій спортивної психології (І. Волков, Є. Гогунов, Г. Горбунов, Т. Джамгаров, Є. Ільїн, В. Клименко, Б. Креті, А. Полозов А. Пуні, П. Рудик, Н. Худадов та ін); теорії та методики фізичного виховання і спорту (Т. Круцевич, Л. Матвєєв, Н. Озолін, В. Платонов, В. Філін, Г. Шамардіна та ін.), соціології спорту (В. Столяров).

Значну допомогу у вирішенні проблеми організації виховного процесу у ДЮСШ надають праці Г. Бабушкіна, Л. Волкова, А. Деркача, А. Ісаева, А. Корха, А. Лалаяна, М. Фролової, у яких з наукових позицій розкрито окремі аспекти виховної діяльності тренера дитячо-юнацького спорту.

Досвід виховної роботи зі спортсменами різних видів спорту викладено у книгах видатних тренерів О. Гомельського, В. Платонова, В. Расторoцького, Д. Ригерта, А. Тарасова, у яких висвітлено взаємодію зі спортсменами, особисті враження, переживання від їхніх успіхів і невдач.

"Зворотну інформацію" про виховний вплив тренерів і колективу на формування особистості спортсмена дали змогу отримати книги П. Болотникова, В. Брумеля, С. Бубки, Т. Казанкіної, Н. Кім, Л. Латиніної, І. Тер-Ованесяна та інших видатних спортсменів.

Аналіз наявних вітчизняних статей, монографій, дисертацій і книг з проблематики виховання особистості в навчально-тренувальному та виховному процесі дитячо-юнацьких спортивних шкіл показує, що на сьогодні не існує чіткого розуміння виховних цілей ДЮСШ, не прослідковано взаємозв'язків між операційно-дяльнісним і результативним компонентами виховного процесу, не встановлений взаємозв'язок між самовихованням юних спортсменів та виховною роботою в спортивній школі; лише частково розкриті шляхи стимулювання особистісного розвитку вихованців у процесі індивідуальних бесід, тренувань і змагань; не виявлено експериментальних доказів того, що розвиток особистості вихованців ДЮСШ відбувається не стихійно, а під впливом цілеспрямовано використаних виховних методів і прийомів.

Відзначимо, що значну частину публікацій з проблеми організації виховного процесу в ДЮСШ виконано в радянський період. З моменту розвалу СРСР минуло понад двадцять років. З того часу нагромаджений значний досвід роботи тренерів з виховної роботи в ДЮСШ. Цей матеріал вимагає осмислення й узагальнення.

У ході попереднього дослідження проблеми організації виховного процесу в системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл виявлено наявність ряду **суперечностей**, що виражаються у невідповідності між:

– прийняттям нової парадигми освіти, відповідно до якої пріоритетом виступає виховання особистості, здатної до самоактуалізації в сучасних соціальних умовах і відсутністю науково обґрунтованих теоретико-методичних засад такого виховання;

– традиційним зосередженням уваги на фізичному вихованні дітей та підлітків і необхідністю приділення уваги іншим напрямам виховання (розумовому, моральному, трудовому, естетичному та ін.) у дитячо-юнацьких спортивних школах;

– існуванням стихійних і різноспрямованих формувальних впливів на особистість вихованця у процесі спортивної діяльності та необхідністю їхнього впорядкування й спрямування відповідно до суспільного запиту;

– прагненням вихованця якомога повніше реалізувати свій спортивний та особистісний потенціал, незалежно від існуючих соціальних норм і необхідністю упорядкованого контролю й корекції негативних проявів особистості юного спортсмена у спортивній та позаспортивній діяльності.

Вирішення цих суперечностей пов’язане з необхідністю здобуття нового знання на рівнях:

– методологічному, що передбачає виявлення та дослідження взаємозв’язку існуючих педагогічних і психологічних принципів, концепцій, положень, теорій, парадигм у контексті організації виховного процесу в дитячо-юнацьких спортивних школах;

– теоретичному, що передбачає уточнення вихідних дефініцій; узагальнення наявного знання; виявлення мети, завдань і базових принципів організації вихованого процесу в системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл;

– технологічному, що передбачає обґрунтування доцільних засобів, форм, методів виховання особистості в позашкільних закладах спортивного профілю, а також створення на їх основі відповідної методики.

Висновки. Таким чином, актуальність проблеми організації виховного процесу в дитячо-юнацьких спортивних школах, наявність невирішених суперечностей, що виникли в ході функціонування системи ДЮСШ на сьогоднішньому етапі, а також еклектичність сучасних вітчизняних наукових досліджень з питань виховання особистості в цій системі зумовлюють спрямування нашої наукової уваги на розробку теоретико-методичних засад організації виховного процесу в системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Список використаної літератури

1. Голуб А. Резерви створення резерву / А. Голуб, В. Казимиров // Олімпійська арена. – 2007. – № 10. – С. 23–29.

2. Грибан Г.П. Активізація навчально-виховної роботи як засіб поліпшення дисциплінованості та успішності учнівської молоді у процесі занять фізичною культурою та спортом (На прикладі роботи Житомирської ДЮСШ при школі-інтернаті для дітей-

сиріт) / Г.П. Грибан, Л.М. Мірошник, С.Г. Рожкова // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 1998. – № 2. – С. 76–78.

3. Офіційний сайт Державної служби молоді та спорту України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://msms.gov.ua/sport/control/uk/publish/category?cat_id=90311.

4. Лисяк В.М. Задачи спортивних шкіл у формуванні інтересу до систематичних занять учнів фізичною культурою та спортом / В.М. Лисяк // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 1. – С. 59–63.

5. Путятина Г.Н. Детско-юношеские спортивные школы в системе гармонического развития личности / Г.Н. Путятина // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 10. – С. 233–235.

Ротерс Т.Т., Мазин В.М. Постановка проблемы организации воспитательного процесса в детско-юношеских спортивных школах

В статье освещена актуальность проблемы организации воспитательного процесса в детско-юношеских спортивных школах. Определены перспективные направления научно-исследовательской работы, целью которой является повышение эффективности организации воспитательного процесса в детско-юношеских спортивных школах.

Ключевые слова: организация, воспитательный процесс, детско-юношеские спортивные школы.

Roters T., Mazin V. Formulation of the problem of organizing the educational process in youth sports schools

The author of the educational process problems in youth sports schools. Perspective directions of research aimed at improving the efficiency of educational process in youth sports schools.

Key words: organization, educational process, children's and youth sports school.

УДК 37.034

О.Д. ЩЕГОЛЕВАТИХ

МІЖПРЕДМЕТНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАТИКИ – ДОДАТКОВА МОЖЛИВІСТЬ У ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ

У статті обґрунтовано необхідність активізації духовно-морального виховання учнів на сучасному етапі розвитку України, коли держава проводить реформи у сфері освіти; розкрито можливості сучасного вчителя інформатики в духовно-моральному вихованні учнів при використанні міжпредметного потенціалу інформатики.

Ключові слова: духовно-моральне виховання, сучасний учитель інформатики, міжпредметний потенціал інформатики, форми інформації.

Система освіти України перебуває в стані реформування. Цей процес є прямим наслідком історичних змін, що відбулися в нашій Батьківщині за два останніх десятиріччя, та технократичних змін у світі, пов’язаних із загальною комп’ютеризацією.

Згідно із Законом України “Про освіту” (1991, 1996), одними з основних принципів є “гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей”. Закон встановлює, “що Україна визначає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного та культурного розвитку суспільства” [4].

А головна мета Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”) – “визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання та виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації” [3].

Тобто у сфері освіти основний шлях реформування освіти – “подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей” [3], тому повинна здійснюватися кропітка праця з відродження та зміцнення не тільки інтелектуального, а й духовного потенціалу нашої країни.

Однак досі однією з проблем, яка вимагає негайного вирішення, є духовно-моральне виховання підростаючого покоління. Постановка цієї проблеми пов’язана з падінням рівня духовного здоров’я в Україні. Причини цього полягають в економічній нестабільності, а головне – у зміні ідеологічних орієнтацій, у появі духовного вакууму через підміни національно-культурних (слов’янських!) цінностей “продуктом” західної комерційної культури (культом грошей, насильства, егоїзму, омани, порнографії тощо). Бездуховність, низька моральність руйнують людину, сім’ю, суспільство, віднімають здорове майбутнє в держави.

Тому останніми роками зростає інтерес до духовно-морального виховання. Аналіз наукових джерел, проведений І.Ю. Кожевніковою [5], дав змогу виявити, що історико-філософські аспекти розвитку духовних і моральних цінностей особистості відображені в концепціях учених: М.О. Бердяєва, В.С. Біблера, Г.В. Вернадського, С.І. Гессена, М.М. Громи-

ко, І.О. Ільїна, В.Н. Лоського, В.В. Розанова, В.А. Розумного, В.С. Соловйова, В.О. Сухомлинського, Д.А. Хомякова.

Педагогічним і психологічним аспектам духовного виховання приділяють серйозну увагу Б.С. Братусь, В.В. Знаков, В.І. Слободчиков [5].

Проблеми духовної сутності людини, динаміки його духовного розвитку представлені в працях педагогів минулих років і сучасності: Ю.П. Азарова, Ш.А. Амонашвілі, Е.Н. Водовозова, І.П. Волкова, В.В. Знакова, І.П. Іванова, Н.Н. Нікітіної, Т.І. Петракової, Т.І. Сущенко та ін. [8; 9; 12].

Незважаючи на всю цінність наявних на сьогодні наукових концепцій, проблема духовно-морального виховання залишається недостатньо розробленою в освітній системі України. Досі не створено державну програму духовно-морального виховання, здійснюються лише перші кроки в науково-теоретичних і методичних підходах до постановки цього напряму в педагогіці. На жаль, ні підготовка майбутніх учителів інформатики, ні шкільна предметна програма з інформатики не передбачають включення такого напряму діяльності, як духовне виховання учнів при використанні персональних комп'ютерів (ПК), інтернет-ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). У зв'язку із цим особливого значення для вчителя інформатики набувають професійна гнучкість, здатність адаптуватися до соціальних змін, готовність до успішного вирішення професійних завдань у нових умовах. Отже, сучасний учитель інформатики може й повинен використовувати можливості своєї дисципліни для реалізації виховних завдань, наприклад, її міжпредметний потенціал, пов'язаний з обробкою різних форм інформації за допомогою персонального комп'ютера (ПК).

Мета статті **–** розкрити можливості сучасного вчителя інформатики в духовно-моральному вихованні учнів при використанні міжпредметного потенціалу інформатики.

Відомо, що школа – єдиний соціальний інститут, через який проходять усі громадяни України. Цінності особистості, звичайно, в першу чергу формуються в сім'ї. Але найбільш системно, послідовно та глибоко духовно-моральний розвиток і виховання особистості відбуваються у сфері освіти, яка відображає загальні соціально-економічні тенденції, що відбуваються в державі. Тому саме в школі, де зараз здійснюється перехід до гуманно-особистісної педагогіки, має бути зосереджено не тільки інтелектуальне, а й духовне, культурне життя школяра, незважаючи на труднощі, які переживає наша країна.

Оскільки активний розвиток особистості, формування базисних якостей відбувається в шкільні роки, де зараз активно впроваджуються в освітній процес новітні комп'ютерні технології, то *вчителям інформатики необхідно активізувати свою виховну діяльність* у стінах школи, яка зараз переживає не найкращі часи.

У всі віки філософи, мислителі, великі педагоги вказували на важливість "виховання душі", яка формує характер і долю людини. "Душа, що не має заздалегідь встановленої мети, прирікає себе на загибель", – на-

голошував М. Монтень [7]. “Слід якомога більше дбати про те, щоб мистецтво впроваджувати <…> моральність було поставлено належним чином у школах, щоб школи стали, як їх називають, “майстернями людей”, – зауважував Я.А. Коменський [1]. “Немає такого характеру, який міг би обходитися власними силами та бути цілком наданий самому собі: кожен потребує керівництва з боку понять і максим”, – зазначав А. Шопенгауер [13, т. 2, с. 515]. “Надана самої собі, людина завжди йшла лише шляхом безмежного падіння”, – ці слова належать П.Я. Чаадаєву [13, т. 2, с. 539]. “Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді”, – писав А.С. Макаренко [6, с. 559]. “Віддача духовного багатства – тільки це і є придбання духовного багатства... Праця не тільки там, де людина сіє хліб або садить дерево. Найтонша, найскладніша праця – коли людина приходить до людини, бачить у її очах, читає між “рядків” її слів заклик про допомогу. Ця праця є вищим ступенем діяльності людського духу”, – зазначав В.О. Сухомлинський [11]. “Підвищення уваги до людини загострило потребу у вивченні соціальної, духовно-моральної природи педагогічної творчості, що здійснюється в ім’я людини”, – акцентувала Т.І. Сущенко [12, с. 148].

У працях К.Д. Ушинського не раз простежується думка про те, що мало мати ясний розум і добре серце, необхідна ще й діяльність [14, т. 2, гл. VIII]. Внутрішнє переконання людини, що визначає її ставлення до дійсності, норми поведінки та діяльності, залежить від принципів людини (“Принципи – загальні керівні положення, що вимагають послідовності дій при різних умовах і обставинах” [10, с. 1072]).

А отже, за будь-яких умов в сучасній Україні вчитель інформатики, якщо йому не байдужа доля нації, не може відступити у виховному процесі від орієнтації на ціннісні відносини, використовуючи арсенал інструментів свого предмета; буде намагатися узгоджувати соціальні норми, загальноприйняті правила з конкретною особистістю учня, від діяльності якої залежить життя суспільства в цілому.

Традиційно вважається, що виховна складова уроку – це прерогатива гуманітарних дисциплін, до яких інформатика не належить: “Інформатика – галузь науки, що вивчає структуру ЕОМ, загальні властивості наукової інформації, а також питання, пов’язані з її збиранням, зберіганням, пошуком, переробкою, перетворенням, поширенням і використанням у різних сферах людської діяльності з використанням обчислювальної техніки” [10, с. 504].

Однак і в предметах, які вважаються “точними”, завжди можна знайти “матеріал” для духовного збагачення учнів. І інформатика не є винятком.

З часів Арістотеля [2, с. 218–224] і до цього дня вирішення проблеми морального вибору є ключовим завданням виховного процесу, особливо зараз, коли спостерігається явище інформаційного перевантаження дітей у зв’язку із загальною комп’ютеризацією та *“інтернетизацією”,* що вимагає розумного підходу у відборі, використанні й переробці інформації.

Тобто сучасному вчителю інформатики необхідно не просто вчити дітей “шукати інформацію” за допомогою комп’ютера та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всесвітній мережі інтернет, а й “фільтрувати” її, відбраковувати шкідливу від корисної. Тобто сприяти правильному вибору учнів при виконанні завдань будь-якого типу, зокрема виховних завдань духовно-морального плану.

Чи може сучасний учитель інформатики, який впроваджує новітні досягнення інформаційних технологій, створювати умови для духовно-морального виховання своїх учнів, використовуючи інструментарій самої дисципліни інформатики? А це персональні комп’ютери (ПК), Інтернет-ресурси, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Тож доцільно розглянути можливості міжпредметного потенціалу інформатики, який пов’язаний з обробкою різних форм інформації (див. рис.) за допомогою персонального комп’ютера (ПК) для духовно-морального виховання учнів.

“Потенціал (від латинського potentia – сила) – джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути приведені в дію, використані для вирішення якого-небудь завдання, досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній галузі” [10, с. 1058]. Додатковим джерелом можливостей шкільної дисципліни інформатики в духовно-моральному вихованні учнів і є міжпредметний потенціал інформатики.

Новітня дисципліна інформатика, що виникла в середині XX ст., яка зміцніла на фундаменті декількох наук з виникненням всесвітньої мережі Інтернет, сама стала для багатьох інших інформаційною “годувальницею”, забезпечуючи “життєздатність” міжпредметних зв’язків.

Шкільна предметна програма з інформатики, яка передбачає вивчення прикладного програмного забезпечення, пов’язаного з обробкою не тільки числової форми інформації, а й текстової, графічної, звукової, комбінованої (див. рис.), дає змогу використовувати міжпредметні зв’язки для духовно-морального виховання учнів. Творчі завдання в *текстовому процесорі* розвивають літературні здібності. Якщо ж при виконанні практичних робіт у текстовому процесорі вчитель запропонує теми, пов’язані з “моделюванням ідеальних образів” (наприклад, моделювання образу випускника XXI ст. тощо), вирішенням моральних дилем, то подібна робота може спонукати учнів до самовдосконалення.

Графічні пакети та програми *фотосервісу* можуть розкрити художній, конструкторський або дизайнерський потенціал дітей (це безпосередньо пов’язано з естетичним вихованням, яке є невід’ємною складовою духовно-морального виховання). Створення власних *комп’ютерних презентацій* не тільки вдосконалює школярів як користувачів ПК, які усвідомлено діють (тобто формує їх професійні компетенції), а розвиває інтерес до інших дисциплін, естетичний смак учнів, сприяє формуванню світосприйняття, світовідчуття.

А при *творчому підході* сучасного вчителя інформатики *до формулювання тем* практичних робіт, самостійних творчих завдань індивідуаль-

ного, групового, колективного характеру (наприклад, “Громадянин України – це... ”); при *відповідній постановці основоположного та проблемних питань при проектній діяльності* (наприклад, “Чи може культура людини змінити його життя на краще?”), де використовуються персональні комп’ютери (ПК), інтернет-ресурси, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), дасть змогу також використовувати міжпредметні зв’язки дисципліни для духовно-морального виховання учнів, сприяє формуванню культури відносин і світогляду. Все це, без сумніву, може розвивати духовне начало в підлітків, перевантажених технологічними новаціями, орієнтувати на ціннісні відносини, морально-етичну поведінку.

Отже, сучасний учитель інформатики, який упроваджує в життя новітні досягнення інформаційних технологій, може виконувати й виховні завдання, зокрема духовно-морального плану.

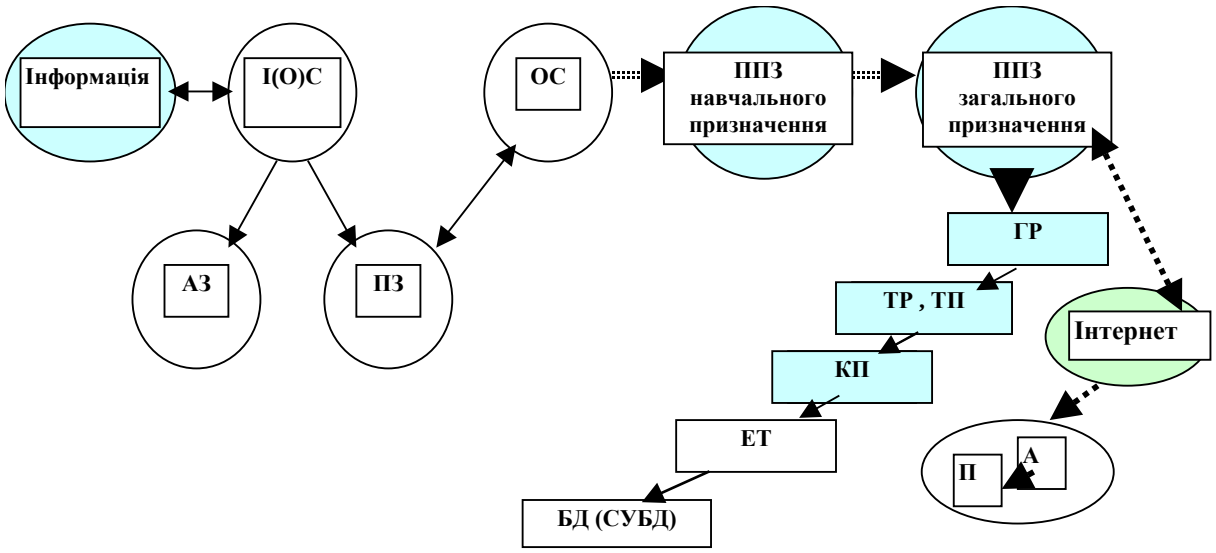


Рис. Структура схема предметної програми з інформатики

Примітка: І(О)С – інформаційна обчислювальна система
АЗ – апаратне забезпечення
ПЗ – програмне забезпечення
ОС – операційна система
ППЗ – прикладне програмне забезпечення
ГР – графічний редактор
ТР – текстовий редактор
ТП – текстовий процесор
КП – комп’ютерні презентації
ЕТ – електронні таблиці
БД – бази даних
СУБД – системи управління базами даних
А – алгоритмізація
П – програмування

Висновки. Одним з головних симптомів занепокоєння у сфері освіти України є вкрай низький рівень духовно-морального виховання підростаючого покоління. Однак аналіз нормативних державних документів з питань духовно-морального виховання свідчить, що ці документи швидше мають декларативний характер, тому що досі не розроблено державну програму духовно-морального виховання, здійснюються лише перші кроки

в науково-теоретичних і методичних підходах до постановки цього напряму в педагогіці.

Аналіз сучасних наукових досліджень вказує на те, що на сьогодні немає наукових розробок з духовно-морального виховання учнів засобами інформатики.

Оскільки педагогіка покликана вирішувати практичні завдання, поставлені державою, сучасний учитель інформатики повинен орієнтувати учнів на ціннісні установки, встановлювати шляхи й методи формування моральних переконань, почуттів, звичок особистості відповідно до визначених моральними принципами, існуючими в суспільстві, використовуючи інструментарій свого предмета. А *"міжпредметний потенціал інформатики"*, який базується на міжпредметних зв'язках при виконанні завдань з обробки різних форм інформації за допомогою персональних комп'ютерів (ПК), інтернет-ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), *можна вважати додатковою можливістю в духовно-моральному вихованні учнів*.

Сучасний учитель інформатики може ненав'язливо закладати якийсь "моральний фільтр" у вихованців для усвідомленого вибору корисної інформації та відбракування шкідливої; встановлювати духовні орієнтири.

Творчий підхід учителя може перетворити навчальний проект з інформатики в навчально-виховний, де тема проекту може бути безпосередньо пов'язана з духовно-моральними проблемами. При продуманій постановці основоположного та проблемних питань морального плану буде сприяти активній творчій діяльності учнів з пошуку аргументів "за" та "проти" висунутих гіпотез, вирішення моральних дилем; дасть матеріал для глибоких роздумів, переживань, примушуючи працювати "душу" дитини за заданим учителем духовним вектором; створить умови для духовно-морального зростання учнів як у сьогоденні, так і в майбутньому.

Таким чином, розкрито сутність поняття "міжпредметний потенціал інформатики", яке пов'язано з вивченням різних форм інформації (текстової, графічної, комбінованої), згідно зі шкільною предметною програмою з інформатики; вчителям інформатики доцільно дотримуватися однієї з найважливіших парадигм сучасної педагогіки, а саме: парадигми духовно-морального виховання учнів, використовуючи арсенал самої дисципліни інформатики, її міжпредметні зв'язки.

Список використаної літератури

1. Библиотека Учителя / Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1989. – С. 11–106.

2. Богомолов А.С. Античная философия / А.С. Богомолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – С. 218–224.

3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття").

4. Закон України "Про освіту" (1991, 1996).

5. Материалы Омской науч.-практ. конф. / отв. ред. І.В. Волохина, Г.Г. Волощенко, Н.А. Томилов. – Омск, 2007. – С. 70–71.

6. Макаренко А.С. Соч.: в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. : Москва, 1957. – Т. 1. – С. 559.

7. Монтень М. “Опыты” / М. Монтень // Избранные произведения : в 3 т. : пер. с фр. – М. : Голос, 1992. – 560 с.

8. Никитина Н.Н. Приемы активизации нравственного развития школьников / Н.Н. Никитина // Классный руководитель. – 2004. – № 4. – С. 49–70.

9. Петракова Т.І. Ценностный потенциал базового образования в духовно-моральном воспитании учеников : монография / Т.И. Петракова ; гл. ред. Р.П. Будакова ; РАВ, ДНПБ им. К.Д. Ушинского. – М. : OIMRU, 2000.

10. Советский энциклопедичний словарь / науч.-ред. совет: ак. А.М. Прохоров, М.С. Гиляров, Е.М. Жуков и др. – М. : Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

11. Сухомлинський В.А. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В.А. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1985. – 557 с.

12. Сущенко Т.І. Педагогіка формування творчої особистості у вищій и загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 9 (62). – С. 147–156.

13. Таранов П.С. Анатомія мудрості: 120 філософів : у 2 т. / П.С. Таранов. – Сімферополь : Таврія, 1997. – Т. 1. – 624 с. ; Т. 2. – 624 с.

14. Ушинский К.Д. Педагогические произведения : в 6 т. / К.Д. Ушинский ; сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.

Щеголеватых О.Д. Межпредметный потенциал информатики – дополнительная возможность в духовно-нравственном воспитании учащихся

В статье обоснована необходимость активизации духовно-нравственного воспитания учащихся на современном этапе развития Украины – в период проводимых государством реформ в сфере образования; раскрыты возможности современного учителя информатики в духовно-нравственном воспитания учащихся при использовании межпредметного потенциала информатики.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, современный учитель информатики, межпредметный потенциал информатики, формы информации.

Shchegolevatykh O.D. Interdisciplinary potential of the Informatics is an additional feature in the spiritual and moral education of students

The article substantiates the need to intensify the spiritual and moral education of students at the current stage of the development of Ukraine in the period of the reforms taken by the government in education. The article reveals capabilities of modern teacher of Informatics in the spiritual and moral education of students using interdisciplinary potential of the Informatics.

Key words: spiritual and moral education, modern teacher of Informatics, interdisciplinary potential of Informatics, forms of information.

УДК 37.058

Н.В. ЯРЕМЕНКО

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ПРИВАТНОЇ ОСВІТИ АНГЛІЇ ТА УКРАЇНИ

У статті наведено загальні характеристики найбільш вживаних термінів, що застосовуються для позначення діяльності приватних навчальних закладів у Англії та Україні.

Ключові слова: дефініції, приватні навчальні заклади, Англія, Україна.

Процеси модернізації національної системи освіти, що відбуваються в рамках інтеграції України в європейський освітній простір, актуалізують питання переосмислення ролі приватних навчальних закладів, підвищення державних і суспільних вимог до їх діяльності. Це зумовлює необхідність приведення у відповідність до сучасного рівня термінологічного визначення поняття "приватна освіта", а також провідних дефініцій, що застосовуються для позначення діяльності навчальних закладів недержавної форми власності.

Проаналізовані джерела дають підстави для висновку про те, що термінологічне поле приватної освіти Англії й України ще не було предметом цілісного педагогічного дослідження. Окремі дефініції розглядалися вітчизняними і зарубіжними науковцями лише побіжно, у контексті аналізу загальних процесів розвитку освіти в цих країнах (О. Локшина, К. Назар'єва, А. Сбруєва та ін.), тенденцій та особливостей розвитку приватного освітнього сектора (В. Астахов, К. Астахова, І. Добрянський, О. Друганова та ін.).

Мета статті – розкрити сутність поняття "приватна освіта" й охарактеризувати провідні дефініції, що застосовуються для позначення діяльності приватних шкіл Англії та України.

Загальновідомо, що дослідження будь-якого явища розпочинається перш за все з визначення сутності провідних дефініцій. Цілком очевидно, що і вивчення явища "приватна освіта" в Україні й Англії повинно починатися з визначення сутності, із запитання "що таке приватна освіта?", "які терміни застосовуються для позначення діяльності приватних навчальних закладів?".

У процесі наукового пошуку виявлено, що, визнаючи появу в Україні приватного сектора освіти як такого, що сприяє відродженню національних традицій та духовності нації, в науково-педагогічній та публіцистичній літературі водночас зустрічаємо плутанину щодо термінологічного визначення поняття "приватна освіта". Це питання, як наголошують сучасні дослідники, є одним із суперечливих і дискусійних. Так, у наукових публікаціях вітчизняних учених, присвячених різним питанням організації та діяльності сучасних приватних шкіл України, зустрічаємо такі термінологічні визначення – "приватні вищі навчальні заклади", "недержавні навчальні заклади", "заклади освіти недержавної форми власності" та ін. Так, В. Огаренко у статті "Приватна і державна вища школа України: від кон-

фронтації до інтеграції” ототожнює ці поняття, вживаючи для визначення появи нових типів вищих навчальних закладів такі терміни, як “приватна вища школа”, “заклади недержавної освіти”, “недержавні вищі навчальні заклади”, “недержавні вузи”, “непідпорядковані Міністерству освіти заклади вищої школи”, “недержавна освіта”, “освітні установи недержавної форми власності”, “недержавний сектор вищої школи в Україні” тощо [9]. В. Астахова схиляється до використання терміна “приватна школа” та водночас зауважує, що такі заклади є одним із типів недержавних навчальних закладів (“приватні та інші типи недержавних навчальних закладів…”) [3]. Б. Корольов, аналізуючи проблеми становлення та розвитку недержавного сектора освіти в Україні, використовує термін “приватні навчальні заклади”, “недержавний сектор освіти”, “ВНЗ недержавної форми власності”. Водночас автор зазначає, що вищі навчальні заклади недержавної форми власності за своєю типологією надзвичайно різноманітні. До них належать і приватні заклади, створені окремими фізичними особами, і започатковані громадськими, кооперативними, комерційними організаціями. Є заклади, засновані на змішаній формі власності, створені, наприклад, за участю муніципальної влади. Окрему групу становлять приватні заклади, що виникли на базі державних вищих навчальних закладів чи їхніх структурних підрозділів. Приватних закладів у “чистому вигляді” в Україні обмаль. Це й природно: численні перешкоди, які здебільшого штучно створюються на їхньому шляху, змушують засновників шукати своєрідний “дах” з метою моральної, а частіше юридичної, матеріальної або адміністративної підтримки. Типологічна строкатість закладів недержавного сектора освіти, стверджує дослідник, породила в літературі термінологічну плутанину. Наприклад, приватними іноді називають навчальні заклади зі змішаною формою власності. Що стосується терміна “недержавні навчальні заклади”, який частіше використовують прихильники державної монополії в освіті, то проти його застосування рішуче виступають працівники багатьох закладів недержавної форми власності, справедливо вважаючи його неточним, некоректним [7].

У ході дослідження встановлено, що для сучасного періоду існування приватної школи характерним є намагання їхніх діячів і дослідників дати чітке визначення поняття “приватна освіта”, виокремити спільні та відмінні риси порівняно з державними навчальними закладами. Так, Р. Кучма, даючи визначення приватним закладам освіти як таким, що “…відрізняються від аналогічних державних не тільки своєю належністю, господарсько-фінансовою системою, а й значно ширшим полем діяльності в організації навчально-виховного процесу”, водночас зауважує, що, “крім обов’язкового виконання державного стандарту”, навчальні плани приватних шкіл “можуть доповнюватися іншими дисциплінами, які сприятимуть розвиткові економічного мислення та навичок практичного засвоєння здобутих знань” [8]. І. Добрянський, узагальнюючи різні визначення поняття “приватна вища школа”, виділяє, у свою чергу, такі “три суттєві базові чинники розбіжностей приватного та державного ВНЗ”. Це, як стверджує

автор статті, "…свобода, відповідальність та самовизначення" [5]. Зазначимо, що у 1993 р. на першій Всеукраїнській конференції приватних ВНЗ в Одесі було ухвалено рішення відмовитися від терміна "недержавні навчальні заклади", "…бо вони всією своєю діяльністю … сприяють розв'язанню найважливіших державних завдань і, передусім, оновленню національної системи освіти і входять до єдиного освітнього простору країни, забезпечуючи свою роботу виключно за рахунок самофінансування" [3; 6].

Проведений теоретичний аналіз матеріалів періодичних видань, законодавчих актів і фундаментальних досліджень дав змогу виокремити такі терміни, що вживаються для характеристики приватного сектора освіти Англії: "публічна школа" (public school), "приватна школа" (private school), "незалежна школа" (independent school), школа-пансіон (boarding school).

З'ясовано, що одним з перших термінів, який застосовувався для позначення шкіл, ініціаторами відкриття яких були приватні особи й асоціації, стало поняття public school. Підкреслимо, що термін "паблік" (public – громадський) вживався спочатку в прямому значенні для того, щоб відрізняти добродійні граматичні школи, котрі приймали учнів зі всієї країни, від локальних шкіл і шкіл домашніх учителів. Із часом такі школи здобули статус приватних шкіл, за навчання в яких необхідно було платити. Підкреслимо, що термін public school був використаний при визначенні діяльності приватних шкіл у Положенні "Про приватні школи" 1868 р. (Public Schools Act 1868).

Установлено, що вказаний вище термін набув значного поширення й у вітчизняній педагогічній літературі. Так, у "Педагогічному енциклопедичному словнику", виданому за радянських часів, для визначення сутності приватних шкіл, що діяли в капіталістичних країнах, зокрема у Великій Британії застосовувався термін public school. Статті вищезгаданого джерела трактували такі заклади, як "приватні привілейовані середні школи, котрі зберігали аристократичні традиції". Широко вживають це поняття і такі дослідники, як Н. Воскресенська, В. Лапчинська, І. Марцинковський та інші. Так, Н. Воскресенська, визначаючи напрями розвитку освіти у Великій Британії, поряд з масовими навчальними закладами називає приватні public school. Останні дописувачка характеризує як школи, що готують "…вищу еліту країни" [4]. Наголосимо, що тенденції характеризувати приватні школи Англії як школи, що виховують еліту (лідерів), притаманна багатьом дослідникам.

Отже, вищезазначене зумовлює необхідність розгляду й таких понять, як "еліта" й "елітна освіта". Зазначимо, що у своєму вихідному значенні слово "еліта" означає краще, добірне, вибране. Проте розуміння сутності досліджуваного терміна різне. Так, давньогрецький філософ Платон пов'язував політичну нерівність з якістю душі, властивою різним групам населення. Мислитель стародавнього Китаю Конфуцій ділив суспільство на "благородних чоловіків" і "низьких людей" на підставі їхнього ставлення до моральних заповідей. Філософи пізнього часу, наприклад, В. Парето,

визначали еліту, як людей, що мають найвищий індекс у певній галузі людської діяльності, а Г. Моска – як найактивніших у політичному відношенні; Х. Ортега-і-Гассет вважав елітою людей, що користуються у суспільстві престижем, статусом, багатством, але, що більш важливо, мають інтелектуальну й моральну перевагу над масою і найвище почуття відповідальності тощо. Серед класичних і сучасних теорій політичних еліт заслуговує на увагу структурно-функціональна теорія (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс), концепція плюралізму еліт (Р. Даль, С. Келлер, О. Штамме), теорія демократичного елітизму (Р. Даль, Д. Сарторі, Й. Шумпетер), ціннісні теорії (В. Ропке, Х. Ортега-і-Гассет) та інші теорії, котрі пояснюють механізми функціонування панівної еліти.

Для з'ясування сутності вищенаведених термінів, на наш погляд, доцільно використовувати також розвідки російських учених, зокрема П. Карабущенко, котрі дають змогу виділити такі їх можливі інтерпретації: *з історичної точки зору,* згідно з якою елітарна (елітна) освіта означає конкретний досвід освітніх установ, зі стін яких виходили елітні (великі, видатні) особи ("Академія" Платона, "Лікей" Арістотеля) тощо; *з погляду буддизму,* елітна освіта – це процес досягнення нірвани; з погляду *конфунціанства* – виховання "благородної людини"; з погляду *платонізму,* – процес досягнення людиною духовної і моральної досконалості, якнайповніше проникнення "Я" у світ Ідей; з погляду *християнства* – елітність в освіті виражає аскетика, "розумна діяльність", піднесення душі до Бога, тобто вдосконалення душі (етика духовної досконалості); з *персоналістичної* точки зору, елітна освіта – формування, розвиток і реалізація творчого потенціалу особистості, людини як образу й подоби особистості Бога, містить у собі потенціал прояву цієї особистості; з погляду *екзистенціалізму* означає якісне перетворення свідомості індивіда, формування унікального образу людини. Тому "освіта" розуміється як створення або прояв образу людини. "Елітність" вказує на те, що цей "образ" набуває загальнолюдської значущості, слугує певним еталоном буття [10].

Якість еліти, як справедливо стверджують Г. Ашин і П. Карабущенко, багато в чому залежить від того, як вона формується, тобто як відбувається соціальна мобільність, наскільки еліта відкрита для найактивніших, освічених людей з усіх прошарків суспільства, і чи діють фільтри для людей випадкових, етично неохайних. Зазначимо, однією з функцій елітної освіти є виконання ролі ліфтів і фільтрів, а також регуляції співвідношень шансів для різних груп суспільства [10].

Наголосимо, що в зарубіжній науці питання стратифікації освіти, елітних і елітарних навчальних закладів розглядаються в рамках соціології. Так, досвід елітних англійських шкіл зарубіжні автори Д. Бойд, Я. Вайнберг, Дж. Менаган розглядають з позицій соціології.

У процесі наукового пошуку виявлено, що в сучасних наукових виданнях Великої Британії термін public school часто використовується для позначення поняття, іменованого в інших країнах приватною школою, наприклад private school в США. Самі ж ці школи віддають перевагу назві

“незалежні школи” (independent schools), яка була закріплена за ними положеннями Закону “Про освіту” 2002 р. Згідно із законодавчими актами цього документа всі недержавні школи у країні визначаються як “незалежні школи, що забезпечують навчання в режимі повного дня п’яти і більше учням шкільного віку ... і які (фінансово і адміністративно) не залежать від органів місцевого управління” [1]. Наголосимо, що в сучасній педагогічній літературі Англії поняття public school визнано застарілим і має лише символічне значення.

Проведений науковий пошук свідчить, що для позначення шкіл, ініціаторами відкриття яких виступають приватні особи або асоціації, застосовується й термін “добровільні школи”. Проте, як зазначає І. Абакумова, такі школи, що зазвичай улаштовані і належать добровільним органам (найчастіше церковним), належать до тих, що утримуються, а не до незалежних. Такі навчальні заклади існують переважно на громадські кошти і не платять за додаткові витрати [2].

У контексті аналізу приватного сектора освіти Англії сучасні дослідники широко використовують також термін “школа-пансіон” (boarding school). Задля визначення його сутності, на наш погляд, доцільно використовувати матеріали з праці “Приватні школи й майбутнє” вчителя із Marlborough Д. Денсі. У цій книжці дописувач зазначає, що приватні школи-пансіони – це “найпрестижніші середні навчальні заклади Великої Британії, подібно тому, як Оксфордський і Кембріджський університети – найпрестижніші вищі навчальні заклади”. Англійська приватна школа-пансіон, як підкреслює дослідник, реалізує національну доктрину освіти.

Характерною рисою приватних пансіонів, за визначенням Д. Денсі, є високі академічні стандарти. З року в рік, як зауважує дописувач, старі університети “знімають вершки” з приватних шкіл. А ті, у свою чергу, – з приватних підготовчих шкіл. “Володіючи престижем і до того ж маючи великі кошти, старі університети в змозі залучати кращих професорів, а приватні школи – наймати кращих вчителів”, – стверджує дописувач. Дослідження, як зазначає він, чітко показують, що більш ніж третина випускників приватних пансіонів стають студентами престижних університетів. Д. Денсі наголошує, що для заможних батьків надзвичайно важливо влаштувати дитину в “належну школу”, тобто в приватний пансіон. Із благополучним зарахуванням підлітка батьки ніби відкуповуються від подальших турбот про його виховання. Водночас дослідник слушно зазначає, що платою за таке розкріпачення неминуче стає відчуження дітей. “Що ж спонукає батьків свідомо йти на відчуження власних дітей, віддаючи їх у приватні навчальні заклади?” – запитує Д. Денсі. Причина такого явища, стверджує він, – це карьєра дитини в майбутньому. Мріючи про “належну школу”, англійський батько або мати думають також і про друзів, яких знайде їхній син, і про те, як ці однокласники допоможуть йому в подальшому житті.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження свідчить про існування різних підходів у науково-педагогічній літературі до трактування

поняття “приватна освіта”; про наявність у сучасних наукових працях низки дефініцій, що застосовуються для характеристики діяльності навчальних закладів, ініціаторами відкриття яких стають приватні особи та асоціації.

Список використаної літератури

1. Educational Act 2002, Chapter 32, Part 10, Independent schools 172 [Электронный ресурс] // Веб-сайт Офиса публичной информации Великобритании. – London, 2002. – Режим доступа: http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts2002/20020032.htm.

2. Абакумова И.А. Организационно-педагогические основы деятельности английского частного пансиона : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И.А. Абакумова ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 1999. – 24 с.

3. Астахова В. Приватні вищі навчальні заклади України на порозі другого десятиріччя своєї історії / В. Астахова // Новий колегіум. – 2001. – № 3. – С. 3–8.

4. Воскресенская Н.В. Великобритания: стратегические направления развития образования / Н.В. Воскресенская // Педагогика – 1996. – № 4. – С. 90–98

5. Добрянський І.А. Приватна вища освіта України та Польщі / І.А. Добрянський // Рідна школа. – 2004. – № 12. – С. 31–49.

6. Друганова О.М. Розвиток приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – поч. XX ст.) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Олена Миколаївна Друганова. – Х., 2008. – 549 с.

7. Корольов Б. Недержавний сектор освіти в Україні: проблеми становлення і розвитку / Б. Корольов // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 8–14.

8. Кучма Р. Динаміка форм власності як чинник реформування сучасної вищої освіти в Україні / Р. Кучма // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 100–105.

9. Огаренко В.М. Приватна і державна вища школа України: від конфронтації до інтеграції / В. Огаренко // Альманах. – 2000. – № 5. – С. 111–118.

10. Теоретические основы элитологии образования : монография / Г.К. Ашин, Л.Н. Бережнова, П.Л. Карабущенко, Р.Г. Резаков. – М. : Изд-во Московского отрытого социологического университета, 1998. – 431 с.

Яременко Н.В. Терминологическое поле частного образования Англии и Украины

В статье приведены общие характеристики наиболее используемых терминов, употребляемых при обозначении деятельности частных учебных заведений Англии и Украины.

Ключевые слова: дефиниции, частные учебные заведения, Англия.

Yaremenko N. Terminological field of private education in England and Ukraine

The article deals with some general characteristics of the commonly-used terms for indication an activity of England and Ukraine private educational institutions.

Key words: definitions, private educational institutions, England, Ukraine.

УДК 378

О.В. БОНДАР

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Наведено модель процесу формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній освіті, в основу якої покладено відповідні педагогічні засоби та методи; розкрито сутність і зміст цих засобів та методів.

Ключові слова: інформаційна культура, модель формування, менеджери організацій, післядипломна підготовка.

Стрімке зростання ролі інформації як чинника трансформації характеру професійної діяльності детермінує необхідність підготовки молодого покоління управлінців, здатних швидко реагувати на виклики часу в нестабільних та непередбачуваних умовах інформаційного суспільства.

Проблемам формування інформаційної культури студентів економіко-управлінських спеціальностей присвячено багато наукових праць. На особливу увагу заслуговують спроби підвищення ефективності формування пізнавальної самостійності студентів економічної галузі за рахунок оптимальної організації самостійної роботи (Н. Ванжа [1], О. Пиндик [3]), упровадження сучасних програмно-апаратних комплексів (Л. Савчук [5]), проблемного та інтегрованого підходів у навчанні (С. Кустовський [2]). Не зважаючи на те, що питання формування інформаційної культури студентів-менеджерів висвітлено в низці наукових праць, погляди на форми, методи, засоби формування цієї якості потребують подальшого наукового узагальнення й систематизації. Зокрема, потребує розробки актуальна проблема формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній освіті. Ефективність вирішення цієї проблеми залежить від конструктивності педагогічного алгоритму, засобів та методів формування інформаційної культури студентів.

Наочно і стисло авторський задум щодо формування інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій у післядипломній освіті доцільно подати у вигляді моделі – уявленій подумки або матеріально реалізованій системі, яка адекватно відображає предмет дослідження і вивчення якої дає змогу отримати нову інформацію про цей предмет [4, с. 66]. В існуючих дослідженнях питання моделювання процесу формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній освіті не знайшли належного висвітлення. Водночас післядипломна підготовка майбутніх менеджерів організацій є сукупністю великої кількості педагогічних процесів, тісно пов’язаних між собою, і тому, щоб дослідити процес управління самостійною пізнавальною діяльністю, необхідно виокремити його з-поміж інших і навести у

наочному вигляді, який би давав можливість досліджувати цей процес як складний, багаторівневий об'єкт, що має певну структуру.

Виходячи з вищесказаного, ***метою статті*** є висвітлення авторської моделі формування інформаційної культури в післядипломній освіті менеджерів організацій.

У цій статті інформаційна культура менеджера організації розглядається як професійна якість, що характеризується здатністю цілеспрямовано використовувати комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби й методи для отримання, обробки та передачі інформації при виконанні професійних ролей і функцій за рахунок компетенцій у когнітивній, технологічній, ціннісно-мотиваційній та етично-правовій сферах.

Особливості формування інформаційної культури в післядипломній підготовці полягають у тому, що контингент студентів представлений вже сформованими особистостями, у яких сформовані загальні уявлення про управлінську діяльність і основні професійні функції менеджерів. До того ж більшість студентів має досвід використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Ці особливості зумовлюють необхідність побудови моделі формування інформаційної культури менеджерів організації в післядипломній підготовці відповідно до основних принципів навчання дорослих, зокрема: принципу єдності навчального, професійного та соціального середовищ, згідно з яким освіта дорослих створюється як система, що об'єднує ці середовища в єдиний освітній простір; принципу відкритості освітнього простору, що полягає в доступності освіти, яка може надаватися на відстані, без відриву від основної діяльності і спрямовується на саморозвиток, враховуючи індивідуальні здібності тих, хто навчається; принципу синтезу трьох підходів до освіти, що полягає в поєднанні андрагогічного, особистісно орієнтованого і контекстного підходів при організації освітнього процесу; принципу діяльності, відповідно до якого в основу організації освітніх процесів мають бути покладені особливості професійної діяльності осіб, які навчаються; принципу безперервної підтримки, що забезпечує використання різних форм консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів для підтримки дорослих на всіх етапах навчання; принципу професійної мотивації, сутність якого полягає в тому, що має бути передбачена й упроваджена система мотивації дорослих до навчання через: отримання можливостей неперервного консультування; оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; кар'єрне зростання через засоби участі в навчанні та ін. [6, с. 268].

Створена нами модель формування інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій у післядипломній підготовці побудована на основі означених принципів та інтегрує в єдину систему мету, завдання, етапи та очікуваний результат педагогічного процесу. Ця модель дає можливість оцінити місце й роль складових педагогічного процесу в досягненні запланованого результату, вивчити інтегративні зв'язки між ними (див. рис.).

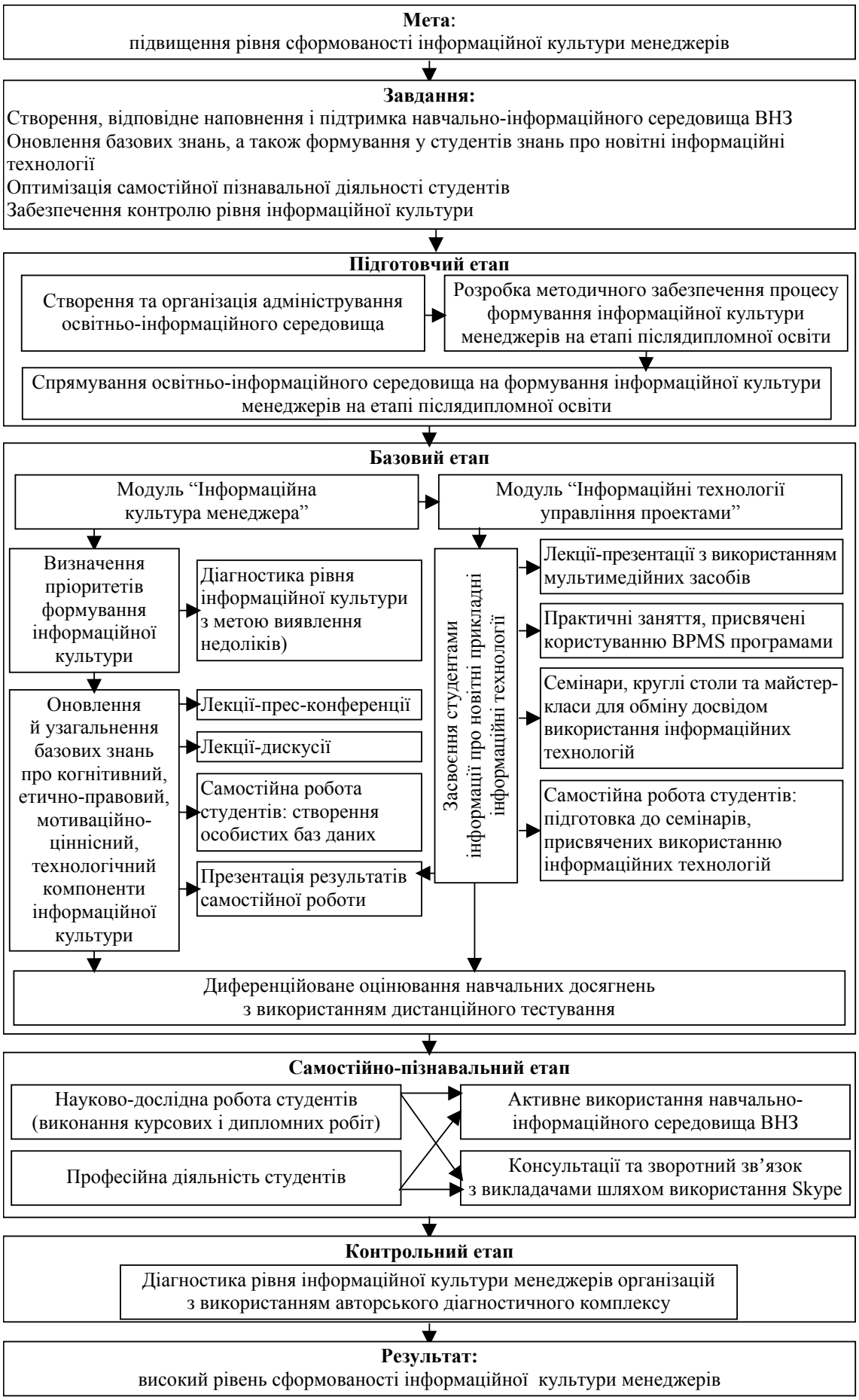


Рис. Модель формування інформаційної культури майбутніх менеджерів у післядипломній освіті

Докладно розглянемо зміст і сутність окремих складових наведеної моделі.

Метою педагогічного процесу виступає підвищення рівня інформаційної культури менеджерів на етапі післядипломної освіти.

Досягненню мети сприяє поступове виконання в ході навчального процесу декількох взаємопов'язаних завдань, першим з яких є створення, відповідне наповнення і підтримка навчально-інформаційного середовища внз. Другим завданням виступає оновлення базових знань у галузі роботи з інформацією, а також знайомство студентів з новітніми інформаційними технологіями. Виконання цього завдання дає змогу перейти до виконання наступного – оптимізації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Виконання останнього завдання – забезпечення контролю рівня інформаційної культури, покликане сприяти усвідомленню студентами своїх недоліків, з метою ініціації самостійної роботи з їх усунення.

Досягнення мети та вирішення задекларованих завдань забезпечується комплексом організаційних методів, який інтегрує: лекції, опитування, комп'ютерне тестування, семінари, самостійну роботу, консультації з викладачами та ін.

Формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній підготовці відбуватиметься відповідно до логіки підготовчого, когнітивного, самостійно-пізнавального і контрольного етапів педагогічного процесу.

Перший – підготовчий – етап передбачає розробку веб-порталу, метою якого є підтримка навчальних програм вищого навчального закладу, організацію адміністрування цього порталу, розробку методичного забезпечення процесу формування інформаційної культури менеджерів організацій на етапі післядипломної освіти, а також забезпечення вільного доступу студентів до нього засобами університетського веб-порталу.

Другий – базовий – етап включає: опитування з метою визначення пріоритетних напрямів формування інформаційної культури студентів; оновлення знань про когнітивний, мотиваційно-ціннісний, етично-правовий компоненти інформаційної культури менеджера організацій у ході інноваційних лекцій.

На цьому етапі основний акцент має бути зроблено на формуванні технологічного компонента інформаційної культури. Зокрема, менеджери повинні засвоїти нові інформаційній технології управлінської діяльності.

У нашому дослідженні вдосконалення технологічного компонента відбуватиметься за рахунок знайомства із сімейством програмних продуктів BPMS (MS Project, "Мегаплан" та ін.). Засвоєння студентами інформації про новітні прикладні інформаційні технології відбуватиметься в ході лекцій-презентацій з використанням мультимедійних засобів. Уміння використання цих програмних продуктів формуватиметься на практичних заняттях.

На цьому етапі передбачено також проведення семінарів, круглих столів та майстер-класів для обміну досвідом використання інформаційних технологій.

У рамках самостійної роботи студентів відбуватиметься створення особистих баз даних і професійного тезауруса у вигляді узагальнюючих таблиць на основі пошуку електронних документів професійної тематики (статей, книг, сайтів, статистики тощо) в Інтернеті; підготовка до семінарів з питань використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Підсумком етапу виступатиме диференційоване оцінювання навчальних досягнень з використанням дистанційного комп'ютерного тестування.

За нашим задумом взаємодія на цьому етапі відбувається в рамках модулів "Інформаційна культура менеджера", "Інформаційні технології управління проектами".

На третьому – самостійно-пізнавальному – етапі відбувається спрямування пізнавальної діяльності студентів на конкретні професійно важливі об'єкти. Важливими засобами цього етапу є активне використання студентами навчально-інформаційного середовища ВНЗ у процесі самостійної пізнавальної діяльності, а також консультації і зворотний зв'язок з викладачами шляхом використання Skype в ході навчальної та професійної діяльності студентів.

На четвертому – контрольному – етапі відбуватиметься підбиття підсумків процесу формування інформаційної культури менеджерів організації в післядипломній освіті за допомогою авторського діагностичного комплексу.

Очікуваним результатом організації післядипломної підготовки менеджерів організацій на засадах вищевикладених положень виступатиме високий рівень інформаційної культури в менеджерів організацій, які взяли участь у дослідно-експериментальній роботі.

Висновки. Процесуально формування інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій у післядипломній підготовці може бути представлене у вигляді моделі, що передбачає підготовчий, базовий, самостійно-пізнавальний, контрольний етапи. Зміст кожного етапу зумовлений окремим завданням, реалізація якого пов'язана з використанням визначених методів.

Ми очікуємо, що впровадження цієї моделі дасть змогу підвищити рівень інформаційної культури менеджерів у післядипломній підготовці. Перевірка цього припущення є *завданням наших подальших досліджень.*

Список використаної літератури

1. Ванжа Н.В. Самостійна робота студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 спец. "Теорія та методика навчання (з галузей знань)" / Н.В. Ванжа. – К., 2003. – 19 с.

2. Кустовський С.М. Проблематика організації самостійної навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей / С.М. Кустовський // Наукові записки. Серія : психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 3. – С. 190–193.

3. Пиндик О.Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 спец. "Теорія навчання" / О.Г. Пиндик. – К., 2003. – 21 с.

4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. – 256 с.

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

6. Щенников С.А. Открытое образование. / С.А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.

Бондар А.В. Модель процесса формирования информационной культуры менеджеров организаций в последипломной подготовке

Представлена модель процесса формирования информационной культуры менеджеров организаций в последипломном образовании, в основу которой положены соответствующие педагогические средства и методы; раскрыта сущность этих средств и методов.

Ключевые слова: информационная культура, менеджеры организаций, модель формирования, последипломная подготовка.

Bondar O. The model of forming of information culture of organizations’ managers in postgraduate training

The model of the process of information culture management organizations in graduate education, the semantic core of which are relevant pedagogical tools and methods, revealed the nature of these tools and techniques.

Key words: Information Culture, managers of organizations, a model of formation, post-graduate education.

УДК 37.025

В.М. БОРИСЕНКО

ВЗАЄМОДІЯ ЕМОЦІЙНОГО Й ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО АСПЕКТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано значущість взаємодії емоційного й інтелектуального аспектів в освітньому просторі вищої школи.

Ключові слова: емоції, емоційний аспект, інтелектуальний аспект, вищий навчальний заклад.

У сучасному світі освіта є найважливішим механізмом трансляції цінностей, етичних норм, ідеалів і значень буття, без чого не може відбутися особистість, її громадянська позиція. Освіта є вищою цінністю та здійснюється на користь особи, громадянина, суспільства й держави. У самому понятті “освіта” закладена єдність інтелекту й емоцій. Дослідник І. Ільїнський вважає, що освіта – це “процес керівництва залученням молодих поколінь до тих форм відчуття, мислення та поведінки, цінностей і звичок, які характерні для суспільства на заданому етапі розвитку” [3, с. 165].

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XX століття”) інтелектуальний розвиток особистості визначено пріоритетним напрямом реформування освіти, який потребує не тільки певної кількості знань, а й умінь. Причому другий показник пов’язаний саме з розумовим розвитком молоді.

Освіта розглядається як засіб створення образу – духовної зовнішності людини, становлення якої відбувається під впливом моральних і духовних цінностей. Проте останнім часом освіта втратила головну свою функцію – розвиток духовності людини. Природничо-наукова спрямованість змісту забезпечує його матеріальну сторону. У системі освіти пріоритет віддається засвоєнню знань, набуттю практичних умінь, створенню образу Людини в індивідові. Знання, на жаль, не стають системою цінностей для молоді, не завжди набувають особистісного сенсу.

Завдання освіти полягає в тому, щоб знання, здобуті у ВНЗ, перетворити на засоби діяльності, у процесі якої відбувається розвиток і становлення духовності майбутнього громадянина. Перетворення знання на засіб духовного збагачення особи сприяє тому, що студент перестає відчувати себе тільки об’єктом педагогічної дії і стає суб’єктом освітнього процесу.

Вимоги до сучасної освіти якісно змінюються: вищий освітній заклад покликаний не тільки давати знання, а й привчати майбутніх фахівців до вміння самостійно їх здобувати, творчо мислити, досягати поставлених цілей. У розв’язанні цих завдань важливо здійснювати перехід від навчання до самонавчання, самоосвіти, який неможливий без інтересу й стійкої потреби студентів у знаннях, задоволеності процесом їх здобуття.

Мета статті– проаналізувати значущість взаємодії емоційного й інтелектуального аспектів в освітньому просторі вищої школи.

Головний недолік традиційної вузівської освіти полягає в тому, що вміння мислити і діяти за певним алгоритмом, зразком, запропонованим викладачем, визнається головною цінністю. Але для людини важливо не тільки засвоювати навчальну інформацію, запам'ятовувати та відтворювати її, а й осмислювати, відчувати, переживати, діяти. Усі зусилля педагогів спрямовані на формування розумових умінь, а не менш важливий аспект становлення особистості – формування свідомості студента, його емоційної культури – залишається нерідко поза увагою викладача. Освіта при цьому відбувається як знеособлений процес, стає механічною, виконує свої функції без урахування емоцій, інтересів і можливостей особистості студента. Переведення знань у цінності неможливе тільки на основі інтелектуальних дій і без урахування опори на емоційну сферу особистості в навчанні.

Аналіз роботи сучасного ВНЗ дає змогу говорити про недоліки, що наявні в навчанні студентської молоді. Досвід показав, що лише одна третина студентів вважає, що пізнання нового в процесі навчання приносить їм задоволення; більше ніж одна п'ята частина не назвали жодної по-справжньому значущої для них навчальної дисципліни; майже третина опитаних переконана, що більша частина програмового матеріалу, що вивчається, навряд чи їм стане в пригоді в практичній діяльності. За таких установок значно знижується навчальна мотивація й розвивальний вплив освітнього процесу на особистість студента.

Реальні дефекти сучасної освіти здатні згубно впливати на розвиток особи, обмежуючи сферу її потенційної самореалізації в майбутній професійній діяльності.

У соціальному досвіді молодої людини повинен бути хоча б невеликий успіх у навчальному житті. Для сучасного студента ВНЗ виступає полігоном радощів і засмучень, надій та розчарувань, успіхів і невдач. Від гами відчуттів, які майбутній фахівець переживає під час освітнього процесу, багато в чому залежить спрямованість розвитку особистості кожного студента – в позитивному або негативному плані.

Завдання професорсько-викладацького складу полягає в тому, щоб створювати для збагачення природної сфери кожної особистості умови, перебуваючи в яких, вона могла б через особисті зусилля, бажання, емоційний настрій та відповідальність боротися за власний успіх у житті. Важливо пам'ятати та прагнути не тільки досягнення успіхів у навчанні, а й враховувати інтереси студентів, їхні потреби в самодостатності та повазі з боку дорослих і співкурсників, з позицій особистісної відповідальності за себе й інших [4].

Навчання з урахуванням інтересів і потреб особистості студента не може бути реалізовано на основі жорсткої авторитарної установки, психологічного тиску з боку викладача. Формування людяності в людині, її громадянських і духовних прагнень неможливе без перетворення освітнього закладу з будинку для навчання на місце, де молодь "може вільно виражати свої думки, основані на їхньому життєвому досвіді і спостереженнях.

Інтерес з боку закладу до їхнього світу буде приносити їм почуття задоволення” [2, с. 61].

Модернізація сучасної освітньої практики, пошук шляхів підвищення якості освітнього процесу передбачає використання резервів особистості, її можливостей і здібностей, емоційно-вольової сфери у становленні творчої індивідуальності кожного студента.

Для задоволення потреби особистості в гармонійному її розвитку відволікати думки від хвилинних “дрібних справ, коли навколо стоять густою стіною великі ідеали, коли навколо стільки поля для роздумів про гармонійне, широке, красиве, – коли навколо точиться боротьба за те, що свідомо визнала своїм і дорогим наша особистість” [1, с. 256].

У зв’язку із цим освітні стандарти важливо доповнювати знаннями, що орієнтують навчання на повагу до особистості вихованця, формування його самостійності, встановлення довірливих відносин між викладачем й студентами, розвиток їхньої здатності до емоційної саморегуляції поведінки і спілкування учасників педагогічного процесу. Освіченість і емоційність, їх гармонія в особистому розвитку – важливі складові процесу навчання у ВНЗ.

Інформація, яку отримує студент, має пробуджувати емоції та відчуття. Основу навчання мають становити враження, досвід і активна інтелектуальна діяльність. Сплав знань і емоцій забезпечує якість знань. Перед розумним поглядом кожної людини з дитячих років має стояти яскрава перспектива її життя. Привабливі особливості навчальної роботи мають впливати на емоційну сферу студента, пробуджувати уяву й викликати живий інтерес.

Природою в людині закладений імпульс до емоційного й інтелектуального напруження її сил. Спирання в процесі навчання лише на сили розуму, без залучення емоцій і відчуттів може спричинити загибель усієї сукупності людських здібностей, адже сила людської природи полягає в гармонії інтелекту й емоцій. Вільні дії розуму та емоцій завжди виходять з інстинктивних дій, нерозривно пов’язані між собою, будучи підґрунтям якісної освіти, розвитку розумових та емоційних сил майбутнього фахівця.

Використання емоційного чинника як засобу оптимізації навчального процесу, важливої умови забезпечення якості освіти, підвищення його ефективності в розв’язанні пізнавальних завдань пов’язане з аналізом поняття “емоція”, його взаємодії з потребами, свідомістю, пізнавальною діяльністю студента [4].

У психологічному словнику емоції (від лат. – приголомшую, хвилюю) визначаються як “психічне відображення у формі безпосереднього відбиття переживання життєвого значення явищ і ситуацій, зумовленого відношенням їх об’єктивних властивостей до потреб суб’єкта. Будучи суб’єктивною формою вираження потреб, емоції передують діяльності для їх задоволення, спонукаючи і спрямовуючи її” [5, с. 46].

У психологічній літературі значне місце відводиться вивченню ролі емоцій у життєдіяльності людини. Слід акцентувати увагу на далеко неоднозначному підході психологів до вирішення цієї проблеми.

С. Рубінштейн розглядає суть емоцій через ставлення людини до дійсності. Він вважає, що відчуття – це ставлення людини до світу, до того, що вона випробовує й робить у формі переживання, до навколишньої дійсності, що становить сферу відчуттів або емоцій людини. Емоції, на його думку, виражають стан суб'єкта і його ставлення до об'єкта, вирізняються полярністю, тобто можуть бути як позитивні, так і негативні [7]. Польський учений Я. Рейковський розглядає два аспекти емоційних процесів: а) відносини, коли емоції виступають специфічною формою відображення значення об'єктів для суб'єкта; б) відносини, коли емоції є формою активного ставлення людини до світу. Емоційні процеси об'єднують у собі три основні компоненти: емоційне збудження, зміст емоцій, знак емоцій. Позитивні емоційні процеси активізують діяльність, підвищують її результативність. Негативні емоції дезорганізують ту діяльність, яка призводить до їх виникнення, але організують дії, спрямовані на зменшення або усунення шкідливих дій [6].

Розглядаючи емоції як психічний процес, Я. Рейковський досліджував їх вплив на пізнавальні процеси. Він виділив чинники, що вибірково впливають на пізнавальні процеси: інтенсивність емоцій, особливість пізнавальних процесів та особливості суб'єкта, тобто його специфічні й відносно стійкі риси. На думку вченого, інтенсивність емоцій визначає різні рівні їх прояву в пізнавальних процесах. Ним виділено чотири рівні:

– нейтральний стан, тобто відсутність явно вираженого емоційного процесу;

– помірний рівень емоцій, коли емоція достатньо виразна, щоб усвідомлюватися, проте ще не настільки сильна, щоб стати поштовхом для перебігу дії;

– високий рівень, коли емоції керують діями людини, людина поводиться емоційно;

– дуже високий рівень, тобто повне відключення всіх неемоційних механізмів, що регулюють поведінку [6].

Будь-які дії спричинять поведінку та вчинки особи, коли будуть нею емоційно прийняті, увійдуть до кола власних потреб, стануть її рішеннями й намірами. Головною емоційною одиницею, яка забарвлена певним ставленням, є переживання, яке виражає ставлення людини до явищ і подій, що відбуваються в житті, до інших людей, до самого себе. Емоційні особливості, що характеризують переживання людини, є провідними. Вони можуть бути позитивними й негативними, виступаючи якісними характеристиками емоційності особи.

Через емоції виражається ставлення майбутнього фахівця до студентського життя. Саме емоції студента визначають його ставлення до навчального процесу, до предметів, потребу в знаннях і інтерес до процесу здобуття знань. Нерідко викладач у практиці не бачить зв'язку між емоціями й пізнавальними потребами, деколи просто ігнорує емоційний чинник у навчанні, керуючись в основному принципом обов'язковості в оволодінні програмовим матеріалом.

Розглядаючи функції емоцій у створенні мотиваційного компонента навчальної діяльності, Н. Єфімова висловлює думку, що роль емоцій у цьому важко переоцінити, оскільки позитивні емоції, що виникають у процесі навчання, "налаштовують" молодь на цей процес. Але при цьому дослідниця не ототожнює емоції та мотиви. Це дві різні категорії явищ, що відображають особистісне, упереджене ставлення суб'єкта до світу. Процеси мотивації виконують функцію спонукання суб'єкта до діяльності, а емоційні процеси відображають і корегують перебіг мотиваційних процесів. Процес навчання починається з розкриття об'єктивної значущості, сформованої дії для значущої діяльності суб'єкта. Якщо в процесі навчання відбувається трансформація об'єктивної значущості матеріалу, що вивчається, в суб'єктивну, особистісну, то в студента виникає готовність до включення дії в значущу для нього діяльність. При цьому виникає мотиваційна готовність до дії, що виявляється у вигляді позитивної емоції. Якщо викладач може створити умови, у яких майбутній фахівець включає дію, що формується, в значущу діяльність, то в процесі виконання навчальних дій з'являються позитивні емоції, які супроводжують діяльність, підвищуючи тим самим ефективність інтелектуального чинника навчання[4].

Висновки. Отже, механізм гармонізації емоційного й інтелектуального аспектів виявляється в особливостях нервової системи, людської психіки. Для успішного здійснення гармонії інтелекту й емоцій викладачу необхідно чітко уявляти фізіолого-психологічну основу їх єдності та взаємодії.

Список використаної літератури

1. Вернадский В.И. Proetcontra / В.И. Вернадский. – СПб., 2000.
2. Глассер У. Школа без неудачников / У. Глассер. – М. : Прогресс, 1991.
3. Ильинский И. Образовательная революция / И. Ильинский. – М., 2002.
4. Кондрашова Л.В. Гармонізація інтелектуального та емоційного факторів навчання у забезпеченні якісної освіти учнів : навчально-методичний посібник на допомогу вчителю-практику / Л.В. Кондрашова, Н.Є. Федоринова, А.Г. Міняйленко. – Кривий Ріг, 2008. – 274 с.
5. Психология: словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1990.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций : пер. с польск. / Я. Рейковский ; вступительная статья В.К. Вильнюса. – М. : Прогресс, 1979.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946.

Борисенко В.М. Взаимодействие эмоционального и интеллектуального аспектов в образовательном пространстве высшей школы

В статье проанализирована значимость взаимодействия эмоционального и интеллектуального аспектов в образовательном пространстве высшей школы.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный аспект, интеллектуальный аспект, высшее учебное заведение.

Borisenko V. The interaction of emotional and intellectual aspects of the educational space of higher education

The article analyzes the significance of the interaction of emotional and intellectual aspects of the educational space of higher education.

Key words: emotion, the emotional aspect, intellectual aspect of higher education.

УДК 378

С.В. ГУСЕЛЬНИКОВА

ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО ПРАВА З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті проаналізовано визначення, сутність та види самостійної роботи майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки. Запропоновано шляхи реалізації видів самостійної роботи майбутніх фахівців з міжнародного права, що сприяють розвитку їх інформаційної компетентності, у курсі електронних дисциплін та дистанційного навчання.

Ключові слова: самостійна робота майбутніх фахівців, види самостійної роботи у вищій професійній освіті, інформаційна компетентність.

Відповідність системи професійної освіти майбутніх фахівців з міжнародного права сучасним вимогам суспільства є важливим фактором мотивації реформування та інтенсифікації педагогічного процесу. Вона визначається такими факторами, як готовність випускників до виконання професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства, в умовах міжнародної глобалізації, постійних змін організаційно-правових і суспільно-економічних умов ведення професійної діяльності, готовність до високого рівня конкуренції на міжнародному ринку праці, до безперервного процесу саморозвитку й удосконалення, у тому числі у міжнародному просторі освіти.

Самостійна робота студентів в умовах вищої професійної освіти є засобом досягнення декількох цілей педагогічного процесу. Завдяки самостійній роботі майбутні фахівці набувають навичок планування, організації, реалізації діяльності та самоконтролю; вона сприяє становленню самосвідомості, самовизначенню, самореалізації. Під час самостійної роботи студенти набувають ряду особистісних і професійних якостей. Раціональна організація самостійної роботи студентів виводить педагогічний процес на новий діяльнісний рівень, що сприяє активізації всього навчально-виховного процесу. Така форма роботи сприяє розширенню навчального матеріалу, вмінню працювати з різними видами інформації, з її різними джерелами розвитку логічного, критичного й аналітичного мислення.

Сучасні навчальні програми вищої професійної освіти передбачають реалізацію не менше ніж половини навчально-виховного процесу у вигляді самостійної роботи студентів. Зважаючи на велику роль, відведену самостійній роботі в сучасній освітній системі, існує багато досліджень з проблеми впровадження та реалізації самостійної роботи майбутніх фахівців в умовах системи вищої освіти (С. Архангельський, Ю. Бабанський, Н. Бойко, В. Бондар, А. Вербицький, М. Гарунов, Е. Голант, С. Зінов'єв, І. Ільясов, Б. Іганзен, В. Козаков, І. Лернер, Н. Ляшова, О. Мороз, Р. Німазов, В. Сластьонін, Л. Сущенко, М. Шкіль та ін.). У дослідженнях багатьох авторів самостійна робота студентів визнана ефективним методом організації пізнавальної діяльності (А. Алексюк, В. Боднар, Т. Габай,

Б. Єсипов, Є. Машбиць, Н. Протасова, М. Солдатенко). Багато авторів пов'язують навички самостійної роботи студентів з умінням здобувати, опрацьовувати та використовувати інформацію – з інформаційною компетентністю/культурою за різними визначеннями авторів (М. Айзенберг, Н. Бойко, Г. Воробйов, І. Геллер, Н. Гендіна, М. Жалдак, Л. Макаренко, Н. Морзе, Є. Полат, Л. Савенкова та ін.).

Аналіз науково-теоретичних джерел і практичних досліджень з проблем впровадження та використання самостійної роботи довів її ефективність у процесі професійної підготовки студентів вишів. Було визначено тісний зв'язок інформаційної компетентності майбутніх фахівців та їх самостійної роботи під час навчання. Але незважаючи на актуальність цього питання та широке використання у педагогічному процесі вищої школи, проблема зведення видів самостійної роботи, що відповідають сучасним умовам освітнього простору у вищій школі та сприяють формуванню та розвитку інформаційної компетентності майбутніх фахівців, залишилась поза увагою фахівців.

Було визначено ряд суперечностей:

– зростання кількості годин, відведених робочими та навчальними планами і програмами на самостійну роботу студентів і відсутність форм роботи, що сприяють оволодінню студентами навичками самостійної роботи;

– розрахованість самостійної роботи студентів на отримання нових знань шляхом пошуку, опрацювання та використання нової інформації та її джерел, і відсутність зведеного переліку видів самостійної роботи, що сприяють формуванню навичок ефективної роботи з інформацією.

Мета статті – визначити види самостійної роботи майбутніх фахівців з міжнародного права з метою формування інформаційної компетентності.

Для реалізації мети було сформульовано такі завдання:

– проаналізувати визначення самостійної роботи майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки та її сутність;

– визначити види самостійної роботи майбутніх фахівців з міжнародного права, що сприяють розвитку інформаційної компетентності;

– запропонувати шляхи реалізації видів самостійної роботи майбутніх фахівців з міжнародного права, що сприяють розвитку їх інформаційної компетентності.

Існує декілька підходів до визначення поняття "самостійна робота". Але найбільш повним і відповідним сучасному освітньому процесу є визначення С. Архангельського, що самостійна робота – це самостійний пошук інформації та набуття знань для вирішення навчальних, наукових і професійних завдань [1]. Вона містить багато складових і відбувається індивідуально, у групах, в аудиторні чи позааудиторні години. Різні автори відводять різну роль викладачеві під час самостійної роботи студентів, що зумовлено його присутністю (під час лекцій, практичних, семінарів, заліків та іспитів за А. Молібог, Р. Німазовим) чи відсутністю (із попереднім за-

безпеченням педагогічних умов для самостійної роботи студента за відсутності викладача за У. Граф, С. Зінов'євим, І. Ільясовим, Б. Іоганзен, В. Ляудис).

На думку Н. Ляшової, самостійна робота майбутніх фахівців має двоєдину суть, що виражається, з одного боку, у сукупності навчальних і практичних завдань і є об'єктом їх діяльності, з іншого – це спосіб виконання відповідного завдання, що виражається у самостійному пошуку інформації з метою виконання поставленого завдання. Автор зазначає, що самостійна робота не тільки сприяє розвитку професійної компетентності, а й становленню суб'єкта професійної діяльності, здатного до саморозвитку, проектування та перетворення власної діяльності [2].

Аналіз досліджень, присвячених зв'язку самостійної роботи майбутніх фахівців під час освітнього процесу та інформаційної компетентності, дав підстави зробити висновок, що більшість науковців розглядають інформаційну компетентність як ідентичну вмінню працювати з комп'ютером та в Інтернеті, що, звичайно, полегшує самостійну роботу студентів. На нашу думку, це хибне спрощення, адже, за визначенням Академічного Сенату коледжів Каліфорнії (Положення "Інформаційна компетентність у Каліфорнійських коледжах"), *інформаційна компетентність – це здатність знаходити, оцінювати та використовувати інформацію в усіх її можливих форматах*. Вона об'єднує бібліотечну грамотність, методи дослідження та технологічну грамотність, включає передбачення етичних та юридичних наслідків роботи з інформацією та потребує застосування як критичного мислення, так і навичок спілкування [3].

За визначенням американських учених, інформаційна компетентність – це перелік навичок, необхідних майбутнім фахівцям для:

– постановки проблеми дослідження;

– віднаходження необхідної інформації з різних галузей (дисциплін);

– використання технологічних засобів для розміщення та здобуття необхідної інформації;

– організації інформації;

– аналізу та обробки інформації;

– спілкування з використанням інформаційних технологій;

– розуміння етичних і правових аспектів навколишньої інформації та інформаційних технологій;

– розвитку інформаційної компетентності протягом всього життя [4].

Здійснення вищезазначених видів діяльності, що передбачає формування та розвиток інформаційної компетентності, можливе в умовах використання таких видів самостійної роботи:

– самостійна позааудиторна робота з друкованими джерелами інформації, електронними каталогами, програмами соціальних мереж, електронними виданнями, власне спілкування з можливими носіями інформаціями через засоби масового спілкування;

– аудиторні практичні заняття, семінарські заняття з використанням активних методів навчання як кейс-метод, ситуативна гра тощо;

– самостійне попереднє та підсумкове тестування, контрольні, лабораторні та практичні завдання у системі електронної дисципліни;

– дистанційне навчання.

В умовах сучасної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародного права на особливу увагу, на нашу думку, заслуговують такі види самостійної роботи, як електронні дисципліни та дистанційне навчання. Зважаючи на те, що освіта студентів – майбутніх юристів-міжнародників має якнайбільше відповідати міжнародним вимогам та "йти у ногу" із зарубіжними вишами у контексті організації та проведення освітнього процесу, можливість навчання "на відстані", набуття навичок "електронної освіти" та самостійного вирішення навчальних завдань є дуже важливими аспектами у професійній підготовці майбутніх фахівців з міжнародного права.

Ще одним, не менш важливим, є той факт, що пошук, відбір, опрацювання та використання, організація чи створення необхідної інформації у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародного права здійснюється іноземною мовою. Це автоматично ускладнює процес, оскільки передбачає не тільки усвідомлення інформації іноземною мовою, а й її адекватне сприйняття, вміння швидко орієнтуватися у джерелах і користувачах необхідної інформації. Водночас, для правильного сприйняття, відбору та використання інформації, найчастіше, фахівцеві з міжнародного права необхідно не тільки отримати доступ до інформації (почути, прочитати її), а й адекватно сприйняти, що передбачає знання культурних традицій співрозмовника, невербальних засобів спілкування, володіти широкими світоглядними знаннями.

Так, з метою формування інформаційної компетентності у майбутніх фахівців з міжнародного права під час педагогічного експерименту було розроблено та реалізовано електронний навчальний курс "Формування інформаційної компетентності", розроблено і реалізовано електронну програму та навчально-методичне забезпечення до електронної дисципліни "Іноземна мова" (за професійним спрямуванням, практика перекладу та ділова іноземна мова). Було розроблено види завдань і запропоновано форми їх виконання, які передбачають поетапне формування та розвиток у студентів інформаційної компетентності.

Перший етап формування інформаційної компетентності передбачає відтворення інформації у вигляді відповідей на запитання, складання короткого та детального плану, реферування, усне відтворення, переклад.

Другий етап передбачає самостійну роботу за зразком і містить завдання: укласти текст за планом чи схемою, розташувати уривки за хронологією чи логічно, укласти словник термінів до теми, зробити тезисний виклад інформації тощо. На другому етапі студенти не тільки використовують запропоновану їм інформацію, а й уже частково віднаходять джерела недостатньої.

Третій етап містить завдання відновлювального характеру: сформулювати об'єкт і мету пошуку, оцінити шляхи отримання інформації, визначити адекватні джерела для її отримання. На цьому етапі студенти вчаться самостійно визначати джерела інформації, оцінювати їх, застосовувати культурологічні та соціально-політичні знання, використовувати навички зіставлення правових та етичних норм. Приклад завдання: укласти добірку юридичної практики у визначних країнах з окремої проблеми або проаналізувати законодавчі акти визначених країн з окремої проблеми.

Четвертий етап формування інформаційної компетентності виводить студентів на новий – евристичний – рівень виконання діяльності. Він передбачає власний пошук і відбір джерел інформації, використання будь-яких юридично й етично дозволених шляхів отримання інформації. Головним показником якісного рівня інформаційної компетентності студента є його вміння розвивати ідеї проекту відповідно до знань, отриманої інформації. Прикладом такого виду роботи є укладання доповіді з теми, підготовка дебатів, виклад заперечень тощо.

П'ятий етап – творча дослідна робота. Це найвищий рівень самостійної діяльності студента. Він має довести його готовність до самостійної професійної діяльності, використання результатів дослідження та здатність змінювати стратегію пошуку за необхідності.

Попередня діагностика ефективності використання самостійної роботи та, зокрема, електронної дисципліни та курсу доводить їх ефективність у формуванні інформаційної компетентності майбутніх фахівців з міжнародного права.

Узагальнюючи вищевикладене можна зробити ***висновок***, що перехід до широкого використання самостійної роботи студентів і відведення більшої частини часу навчально-виховного процесу на самостійне опрацювання студентами значної частини матеріалу та визнання її дієвим методом навчання є важливим фактором активного використання самостійної роботи в освітньому процесі.

Різні види самостійної роботи сприяють ефективному формуванню інформаційної компетентності майбутніх фахівців з міжнародного права та розвитку їх професійних умінь і навичок. Зокрема реалізація електронного курсу паралельно з аудиторними заняттями показала ефективність його використання з метою формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців з міжнародного права.

Список використаної літератури

1. Архангельский С.И. Ученый процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

2. Ляшова Н.М. Особливості самостійної роботи студентів магістратури [Електронний ресурс] / Н.М. Ляшова. – Режим доступу: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/visnyk/2011/20_ped_2.pdf.

3. Information Competency [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.library.ucla.edu.

4. Information Competency Graduation Requirement [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://asccc.org/node/181296.

Гусельникова С.В. Виды самостоятельной работы будущих специалистов по международному праву с целью формирования информационной компетентности

В статье проанализированы определение, сущность и виды самостоятельной работы будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки. Предложены пути реализации видов самостоятельной работы будущих специалистов в области международного права, которые способствуют развитию их информационной компетентности, в курсе электронных дисциплин и дистанционного обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа будущих специалистов, виды самостоятельной работы в высшем профессиональном образовании, информационная компетентность.

Huselnykova S. Types of independent work of the future experts in international law in order to create information competence

In the present article there is a definition, essence and types of individual work of future professionals during their professional training. The ways of realization of individual work of future professionals in the international law that facilitates their information competency in the course of electronic disciplines and distance tuition.

Key words: independent work of future professionals, the types of independent work in higher professional education, information competence.

УДК 378.147:331.101:379

І.М. ДАШЕВСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ЕКСКУРСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В УМОВАХ ВНЗ

Формування мотивації екскурсійної діяльності у майбутніх фахівців туристичної сфери в умовах ВНЗ відбувається в процесі висхідного розвитку мотивів студента під впливом професійно спрямованого навчання. Стійкість професійної мотивації екскурсійної діяльності забезпечується практичною складовою підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери під впливом такого зовнішнього фактора, як професійні вимоги до фахівця екскурсійної справи.

Ключові слова: професійна мотивація, професійна діяльність, екскурсійна діяльність, екскурсійна справа, фахівець туристичної сфери, спонукальна форма мотивації, професійно спрямоване навчання, професійні вимоги, вищий навчальний заклад туристського профілю.

Професійна мотивація – важлива складова професійної підготовки фахівців в умовах ВНЗ. Особливість процесу формування професійної мотивації майбутніх фахівців сфери туризму визначається різноманіттям професій у туристичній сфері і, відповідно, необхідністю підготовки студентів до різних за характером їх здійснення видів професійної діяльності. Екскурсовод – одна з традиційних і одночасно елітарних професій у туризмі; професійні вимоги до фахівців екскурсійної справи вважаються одними з найвищих у галузі. Водночас підготовка екскурсійних кадрів в Україні в системі вищої туристської освіти здійснюється порівняно недавно. Ці фактори зумовлюють актуальність дослідження питань формування мотивації екскурсійної діяльності у майбутніх фахівців туристичної сфери в умовах ВНЗ туристського профілю.

Вивчення мотивації є важливою проблемою в сучасній педагогіці та психології. Мотивам діяльності та механізмам їх формування присвячено праці Ю.К. Бабанського, В.І. Ковальова, К. Роджерса. Особливості формування мотиваційної сфери особистості розкрито у працях В.Г. Асєєва, А.А. Вербицького, О.С. Гребенюка, В.С. Ільїна, А.К. Маркова, Р.Х. Шакурова.

Місце і роль професійних мотивів у структурі мотиваційної сфери особистості висвітлено у працях І.О. Баклицького, В.С. Ільїна, С.Л. Рубінштейна, В.А. Сластьоніна, П.М. Якобсона. Дослідження П.Я. Гальпєріна, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, А.К. Маркова, Н.Ф. Тализіна та інших присвячено питанням формування професійної мотивації в процесі навчальної діяльності.

Проблемі формування мотивації професійної діяльності (у тому числі, туристичної діяльності) в навчально-виховному процесі вищої школи, розвитку професійної спрямованості, професійних інтересів, ціннісних орієнтацій, формуванню готовності студентів до професійної діяльності в туризмі присвячено ряд дисертаційних робіт Н.П. Волкової, Г.А. Журавльо-

вої, Л.І. Ігнатенко, О.В. Канарської, А.І. Котової, О.І. Кравець, Т.Б. Лісіциної, Л.І. Поважної, Н.О. Ткачової, Г.Г. Ханцевої, О.В. Шангіної та ін.

У ряді досліджень теоретиків і практиків професійної туристської освіти В.А. Квартальнова, А.С. Лагусева, Л.Г. Лук'янової, В.К. Федорченка, Н.А. Фоменко, Г.В. Цехмістрової питання формування професійної мотивації розкриваються поряд з іншими аспектами підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності у сфері туризму.

Проблеми формування професійної мотивації екскурсійної діяльності певною мірою висвітлюються в дослідженнях з питань професійної підготовки фахівців екскурсійної справи (О.І. Житнікова, О.Р. Красюк, Л.В. Курило, Г.В. Матвєєва, М.В. Черезова та ін.). Важливим для розгляду цієї проблеми, на нашу думку, є також залучення екскурсознавчих праць В.К. Бабарицької, С.М. Голубничої, Г.П. Долженка, Б.В. Ємельянова, А.Я. Короткової, О.Ю. Малиновської, Н.М. Хуусконен та ін.

Однак досліджень, які б безпосередньо розкривали питання формування мотивації екскурсійної діяльності як майбутньої професійної діяльності у студентів вищих навчальних закладів туристського профілю, ми не знайшли.

Метою статті є визначення особливостей формування в умовах ВНЗ мотивації екскурсійної діяльності у майбутніх фахівців туристичної сфери для подальшого дослідження проблем формування їхньої готовності до здійснення цього виду професійної діяльності.

Мотивація екскурсійної діяльності, як і будь-якої іншої професійної діяльності, розглядається сучасною психолого-педагогічною наукою як необхідна складова процесу підготовки майбутніх фахівців, у якому з двох основних функціональних форм мотивації – спонукальної та регулятивної, застосовується спонукальна форма. Саме вона забезпечує активізацію і спрямованість поведінки студента під час навчання, а отже, є провідною формою мотивації до професійної діяльності.

В умовах ВНЗ мотивація екскурсійної діяльності як професійної діяльності формується, в першу чергу, як спонукання, спрямування, ставлення до професії, що виявлятимуться в мотивах майбутньої професійної діяльності. Особисті мотиви, потреби, цілі, наміри, бажання, інтереси студента виступають як внутрішні причини його навчання. Водночас, мотиви майбутньої професійної діяльності виступають психологічними причинами, які визначають цілеспрямовані дії студента по отриманню знань, вмінь і навичок, що сприяють його активності, успішності його навчання, котрі зумовлюють спрямованість навчання і якість його професійної реалізації в майбутньому [1].

Крім мотивів як внутрішніх особистісних чинників структуру професійної мотивації туристичної, в тому числі й екскурсійної діяльності, формують такі зовнішні фактори, як спрямований навчально-виховний процес туристського ВНЗ, а також професійні вимоги до фахівця екскурсійної справи [3]. Обидва види факторів утворюють особистісну диспозицію, зумовлюючи внутрішню і зовнішню детермінації його спрямованості на професійну діяльність [1].

Внутрішні мотиви екскурсійної діяльності студентів – майбутніх фахівців туристичної сфери виступають як висхідний і кінцевий пункт процесу формування професійної мотивації. Висхідний характер цього процесу визначається психологічними властивостями особистості студента і виявляється в поступовому зростанні під впливом професійно спрямованого навчання як зовнішнього чинника рівня його готовності до цього виду професійної діяльності. Так, при анкетуванні студентів перших курсів чотирьох ВНЗ України, що здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців сфери туризму (Класичного приватного університету, Запорізького національного технічного університету, Луганського національного педагогічного університету, Запорізького національного університету), було виявлено досить високий рівень вмотивованості студентів до вивчення екскурсійної справи: від 45 до 65% з них дали чітко ствердні відповіді на запитання "Чи вважаєте Ви, що знання з екскурсійної справи будуть необхідними для Вашої майбутньої професійної діяльності в туризмі?", "Чи вважаєте Ви, що підготовка до екскурсійної діяльності допоможе Вашому формуванню як фахівця з туризму?". Внутрішні мотиви, інтерес до екскурсійної діяльності у цієї категорії студентів споріднені з мотивами, які визначали їхній вибір при вступі на навчання до туристського ВНЗ, але тепер вони усвідомлюються ними як мотиви професійного навчання.

Формування професійної мотивації екскурсійної діяльності відбувається системно у процесі вивчення всіх навчальних предметів програми підготовки фахівців з туризму. Завдяки єдності процесуальної та змістовної складових навчальних дисциплін усіх циклів професійної підготовки до туристичної діяльності в цілому та екскурсійної зокрема формування професійної мотивації стає природним компонентом цього процесу.

Однак результати анкетування студентів ІІІ курсів до вивчення професійно орієнтованих на екскурсійну діяльність дисциплін цих ВНЗ виявили незначне підвищення показників мотивації екскурсійної діяльності: на такі самі запитання, як і для першокурсників, від 48 до 68% з них дали повністю ствердну відповідь, від 26 до 44% – частково ствердну.

Процес професійно спрямованого навчання, безпосередньо орієнтований на формування мотивації екскурсійної діяльності у майбутніх фахівців туристичної сфери, відбувається значно ефективніше під час вивчення таких спеціальних дисциплін, як "Основи музеєзнавства", "Організація екскурсійних послуг". На заняттях із цих дисциплін разом з поглибленням професійної підготовки відбувається становлення майбутніх фахівців у загальнокультурному й інтелектуальному планах, що допомагає формуванню стійкої мотивації до екскурсійної діяльності як професійної діяльності. Провідна роль у цьому процесі, безумовно, належить дисципліні "Організація екскурсійних послуг". Згідно з навчальним планом напряму підготовки 6.140103 – Туризм освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр", вона є дисципліною циклу професійної підготовки зі значним загальним обсягом часу на її вивчення (108 годин); питання із цієї дисципліни включені в комплексний державний іспит на отримання кваліфікації бакалавра з тури-

зму [2]. Тому при анкетуванні студентів IV курсів ВНЗ туристського профілю рівень мотивації екскурсійної діяльності значно підвищується: на запитання "Чи вважаєте Ви необхідним підготовку майбутніх фахівців сфери туризму до екскурсійної діяльності?", "Чи вважаєте Ви підготовку до екскурсійної діяльності необхідною для себе?" від 77 до 85% респондентів цієї групи давали повністю ствердні відповіді та від 12 до 37% – частково ствердні, що разом дає максимально високий рівень їхньої мотивації. Високий рівень мотивації пояснюється також їхньою загальною вмотивованістю до здійснення професійної діяльності в туристичній сфері на завершальному етапі навчання у ВНЗ.

Отже, професійна мотивація екскурсійної діяльності формується в майбутніх фахівців туристичної сфери в процесі перетворення внутрішніх особистісних мотивів під впливом професійно спрямованого навчання у ВНЗ на професійну мотивацію до екскурсійної діяльності як виду професійної діяльності. Однак на завершальному етапі внутрішнього особистісного процесу висхідного формування професійної мотивації екскурсійної діяльності стійкість її забезпечується новими зовнішніми чинниками – професійними вимогами до фахівця екскурсійної справи. Більшість з них – практичного характеру. Зокрема, екскурсовод повинен вміти: "використовувати методичні прийоми показу, розповіді та спеціалізовані методичні прийоми; використовувати прийоми техніки ведення екскурсії; працювати в складі групи над створенням нової екскурсії; складати індивідуальний текст екскурсії; оформлювати необхідну документацію; використовувати принцип диференційованого підходу до екскурсійного обслуговування" [4, с. 71].

Для повної сформованості готовності до екскурсійної діяльності, а отже, і професійної мотивації як її складової важливим є рівень підготовки саме до практичної діяльності в екскурсійній сфері. Перетворення мотивів спонукального характеру на стійку професійну мотивацію відбувається у випускника саме завдяки рівню його готовності до практичної екскурсійної діяльності. Усвідомлення цієї необхідності у випускників туристських ВНЗ чітко відображено у відповідях на такі запитання анкети, як "Чи вважаєте Ви, що найбільш ефективною формою підготовки до екскурсійної діяльності є проходження практик на туристичних підприємствах?" (48% повністю згодні, 42% – частково згодні), "Чи вважаєте Ви важливими для вивчення екскурсійної справи практичні заняття з дисциплін цього напряму?" (60% повністю згодні, 24% – частково згодні). Водночас рівень відповідей на запитання "Наскільки Ви підготовлені до здійснення практичної екскурсійної діяльності?" (14% вважають себе повністю підготовленими і 71% – частково підготовленими) і, особливо, на запитання "Наскільки Ви особисто підготовлені до здійснення екскурсійної діяльності?" (від 3 до 8,5% повністю особисто підготовлені, від 52 до 80% – частково особисто підготовлені) показує, що саме практична складова підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери до екскурсійної діяльності потребує значно більшої наповненості.

З іншого боку, освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму 140103 "Туризм" у редакції 2010 р. дає можливості більшої варіа-

тивності професійно спрямованого навчання: 58 із 108 годин загального обсягу часу на вивчення навчальної дисципліни “Організація екскурсійних послуг” відводиться на самостійну роботу студентів [2]. Такий резерв сприяє створенню педагогічних умов, у яких з урахуванням професійних вимог можливе формування стійкої професійної мотивації екскурсійної діяльності у майбутніх фахівців сфери туризму, в першу чергу, за рахунок більшого змістовного наповнення практичної складової підготовки майбутніх фахівців екскурсійної справи.

Висновки. Отже, екскурсійна діяльність є одним з провідних видів туристичної діяльності, яка має свої особливості та спеціальні професійні вимоги до фахівця такого виду туристичного супроводу, як екскурсія. У процесі підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери важливо формувати професійну мотивацію екскурсійної діяльності, враховуючи як особливості цього виду професійної діяльності, так і психолого-педагогічні умови процесу професійної підготовки фахівців в умовах ВНЗ туристського профілю. Процес формування професійної мотивації екскурсійної діяльності неможливий без упровадження широкого спектра форм і засобів практичної підготовки майбутніх фахівців з туризму. Це визначає подальші перспективи дослідження не тільки питань формування професійної мотивації екскурсійної діяльності у студентів туристських ВНЗ, а й питань їхньої готовності до професійної діяльності в сучасному туристичному бізнесі в цілому.

Список використаної літератури

1. Баклицький І.О. Психологія праці : посібник / І.О. Баклицький. – Л. : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 512 с.

2. Галузевий стандарт вищої освіти України: Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму 140103 “Туризм”. – К. : КНТЕУ, 2010. – 16 с.

3. Кравец О.И. Формирование мотивации профессиональной деятельности у студентов туристского вуза : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / О.И. Кравец. – Сходня, 2002. – 144 с.

4. Екскурсознавсто. Організація екскурсійних послуг : опорний конспект лекцій з дисциплін / уклад. М.М. Поколодна. – Х. : ХНАМГ, 2007. – 80 с.

Дашевская И.Н. Особенности формирования мотивации экскурсионной деятельности у будущих специалистов туристической сферы в условиях вуза

Формирование мотивации экскурсионной деятельности у будущих специалистов туристической сферы в условиях вуза происходит в процессе постепенного развития мотивов студента под влиянием профессионально направленного обучения. Устойчивость профессиональной мотивации экскурсионной деятельности обеспечивается практической составляющей подготовки будущих специалистов туристической сферы под воздействием такого внешнего фактора как профессиональные требования к специалисту экскурсионного дела.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, профессиональная деятельность, экскурсионная деятельность, экскурсионное дело, специалист туристической сферы, побудительная форма мотивации, профессионально направленное обучение, профессиональные требования, вуз туристского профиля.

Dashevska I. High school formating features of future tourism specialists' motivation for excursion activities

Formation the future tourism specialists' motivation for excursion activities held in high school in the process of rising the students' motives under the professionally directed studies. Stability of motivation for excursion activities is ensured by practical part of future tourism specialists' profeccional training under the influence of external factors such as requirements for excursion business specialist.

Key words: professional motivation, professional activities, excursion activities, excursion business, tourism specialist, imperative form of motivation, professionally directed studies, professional requirements, tourism business high school.

УДК 378.147-049.3

О.О. ДОЛГОПОЛ

ВИБІР МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ З РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

У статті розкрито доцільність вибору методів стимулювання і мотивації для розвитку лідерських якостей у студентів, які навчаються за спеціальністю "Ресторанне обслуговування".

Ключові слова: метод навчання, лідерські якості, підготовка молодших спеціалістів, спеціальність "Ресторанне обслуговування", організаторські уміння.

У контексті перетворень, що відбуваються в сучасному суспільстві, змінюються вимоги до підготовки молодших спеціалістів з ресторанного обслуговування. Сфера обслуговування, до якої належить і ресторанна справа, повинна надавати споживачам якісні послуги, що можливо лише за умови забезпечення ресторанів, кав'ярень, барів, їдалень та інших закладів ресторанного господарства освіченими фахівцями. Ресторанний бізнес на сьогодні потерпає від нехватки активних і обізнаних спеціалістів. Роботодавець хоче бачити у власному ресторанному закладі не лише фахівця, знавця справи, обізнаного з новітніми технологіями у сфері обслуговування, а й ініціативного, небайдужого до справи лідера, здатного організувати і повести за собою колектив. З-поміж сукупності професіональних знань, умінь і навичок чи не на перший план виступають такі якості особистості молодого спеціаліста з ресторанного обслуговування, як: енергійність, ініціативність, заповзятливість, динамічність. У зв'язку із цим ВНЗ, що готує молодших спеціалістів з ресторанного обслуговування, має орієнтуватися на вибір таких методів навчання, котрі дають змогу на високому рівні формувати у студентів лідерські риси, організаторські вміння. У цьому плані формування лідерських якостей у студентів-організаторів під час їхньої фахової підготовки у ВНЗ набуває особливої актуальності.

Проблема вибору методу навчання у педагогіці розглядається як ключова, бо від правильного методу залежить кінцевий результат – якість навчання. Водночас кожен практикуючий викладач може погодитись із думкою М.О. Рибнікової: "Випробувати десять методів і обрати свій, передивитися десять підручників і не дотримуватися жодного неухильно – ось єдиний можливий шлях живого викладання" [5, с. 121]. Викладач весь час перебуває у постійному пошуці оптимального поєднання найбільш доцільних методів для досягнення певної педагогічної цілі. І в цьому виявляється найбільший прояв його педагогічної майстерності.

Починаючи із 30-х рр. XX ст. у вітчизняній педагогіці активно досліджувалося питання методу навчання: давалися різні пояснення самого терміна, з'являлися різні класифікації методів навчання, вивчалася діяльність педагога й учня для визначення найбільш доцільного методу тощо. У різні роки визначення методу навчання давали А.М. Алексюк, В.І. Лозова, М.М. Пістрак, П.М. Шимбарьов. Спроби класифікувати методи навчання

за різними критеріями робили М.М. Верзілін, М.І. Махмутов, Б.Е. Райков, В.І. Харламов та ін.

Щодо визначення поняття методу, ми вважаємо найбільш універсальним поширене в педагогічній науці формулювання: "Методи навчання – це впорядковані способи взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, які спрямовані на досягнення мети освіти" [4, с. 313]. Поряд із терміном "метод навчання" часто зустрічається інший – "прийом", який сучасними дослідниками одностайно визначається як "деталь методу, що не має самостійного навчального завдання, а підпорядковується тому завданню, яке виконується даним методом" [4, с. 312].

Питання вибору найдоцільніших методів навчання під час підготовки майбутніх педагогів, економістів, журналістів, спеціалістів з комп'ютерних технологій неодноразово ставало об'єктом досліджень сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців. Та найбільш розробленим є питання вибору методу навчання в учнів загальної школи (Ю.К. Бабанський, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, П.І. Підкасистий та ін.).

Підготовка молодших спеціалістів з ресторанного обслуговування має свою специфіку, тому вибір методів під час навчання студентів цієї спеціальності є гострою й актуальною проблемою, яка окремо не досліджувалася.

Враховуючи реалії сьогодення, які вимагають від випускників ВНЗ сформованих на високому рівні лідерських рис, викладачі ставлять за мету навчального процесу формування умінь ефективної взаємодії в колективі на основі ініціативності, відповідальності, рішучості, організованості та інших якостей. Вивчивши найбільш розповсюджені методи навчання та їх характеристики, враховуючи специфіку підготовки молодших спеціалістів з ресторанного обслуговування та поставлену мету стосовно їх навчання, доходимо висновку про доцільність застосування методів стимулювання і мотивації, запропоновані Ю.К. Бабанським [1, с. 67].

Мета статті – визначити оптимальні методи навчання для формування лідерських рис у молодших спеціалістів з ресторанного обслуговування.

Розвиток лідерства – цілеспрямоване формування та поглиблення відповідних якостей і навичок. Цей аспект проблеми управління лідерством в організації деякою мірою враховує можливості формування та розвитку лідерських здібностей шляхом навчання і самонавчання. Для розвитку лідерських рис використовується ряд процедур:

– вироблення особистої мотивації, стійкого бажання бути лідером, впевненості в собі, готовності приймати рішення і брати на себе відповідальність, послідовності та наполегливості в реалізації спільних цілей, усвідомлення власної сили, віри у досягнення мети, ентузіазму та ін. Ця група якостей характеризує різні параметри активності лідера. Процедури індивідуальної самомотивації достатньо розроблені у відповідній літературі та широко використовуються в практиці менеджменту;

– розвиток індивідуальних інтелектуальних і моральних лідерських якостей. До таких якостей відносяться, перш за все, професійна компетен-

тність, порядність (чесність, дотримання загальноприйнятих моральних норм), без якої, як правило, важко, а то й зовсім неможливо отримати авторитет, розвинутий інтелект, що виявляється в аналітичності, швидкості розуміння суті проблеми, гнучкості розуму, передбачливості, умінні планувати і ставити цілі тощо; забезпечення соціальної компетентності лідера і його доброзичливості у відносинах із членами групи. Це передбачає культуру спілкування, уміння ясно і чітко висловлювати думки, коректно вислуховувати співробітників, робити зауваження, давати поради, уважність, повага до гідності інших людей, вміння розуміти їх, перейматися їхніми турботами і проблемами, надавати їм підтримку та ін.;

– набуття умінь і навичок швидко та правильно оцінювати ситуацію, знати і враховувати особливості, інтереси, запити й очікування всіх членів групи. Не менш важливе для лідерства і правильне оцінювання ситуації, своїх сил і можливостей групи. Без цього успіх групової діяльності недосяжний. Повторювані невдачі зазвичай призводять до втрати віри в лідера [2, с. 55].

Під час вибору того чи іншого методу слід враховувати таке: мету і завдання, які ставить педагог до конкретного заняття та конкретних студентів; специфіку дисципліни відповідно до форм організації навчального процесу; особливості професії, що здобувають студенти; специфіку рис особистості кожного студента; матеріально-технічну базу навчального закладу.

Дослідник Ю.К. Бабанський обґрунтовано об’єднав відомі методи навчання у три основні групи, серед інших двох (методи організації навчально-пізнавальної діяльності та методи контролю і самоконтролю в навчанні) в окрему групу виділив методи стимулювання і мотивації інтересу до навчання (гра, диспут, зацікавленість), мотивації обов’язку та відповідальності (вимоги, переконання, заохочення, покарання) [1, с. 89]. На нашу думку, ця група методів якнайповніше відповідає поставленій меті – формуванню лідерських рис у майбутніх організаторів ресторанного обслуговування.

Сформовані чіткі мотиви навчання у студентів – запорука зацікавленості до вивчення дисциплін, бажання оволодіти фаховими знаннями. Створення на заняттях ситуації успіху, заохочення в навчанні – це не лише методи емоційного стимулювання, що формують стійкі мотиви до навчання, а й водночас формують лідерські риси в молодших спеціалістів з ресторанного обслуговування.

Великі можливості для розвитку лідерських рис особистості студента-організатора дає використання на заняттях дидактичних ігор. Саме під час гри моделюється, імітується майбутня професійна діяльність організатора, у процесі якої у кожного студента є великі можливості розкритися як лідеру у робочій групі. Рольові та ділові ігри під час вивчення дисциплін “Культурологія”, “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, “Соціологія”, “Організація обслуговування”, “Етика ділового спілкування”, “PR-технології в готельно-ресторанному бізнесі”, “Етика і естетика” дає змогу кожному студенту виявити себе у виконанні певної ролі першого чи друго-

го плану, тим самим розкрити та продемонструвати свій потенціал лідера, організатора. Студенти, не маючи заздалегідь відомого алгоритму вирішення проблем, при зіткненні з реальними труднощами і необхідністю вирішити їх власними силами інколи виявляють безпорадність. Чим менше у студента розвинута здатність вирішувати завдання, тим більші складнощі та негативні емоції він відчуває. Водночас педагог створює ситуацію, при якій "дає студентам змогу вирішувати ці завдання самостійно" [7, с. 201]. Таким чином виявляється і розвивається індивідуальність та креативність, студент переконується в тому, що в деяких випадках він сам може зробити без допомоги викладача.

Виправдовує поставлену мету і використання "мозкового штурму", коли викладач перед групою чи групами студентів ставить проблему і вимагає через певний час (10–30 хвилин) варіанти її розв'язання. Саме обговорення в групах проблеми виявляє лідерів і ставить їх на позиції капітанів команд, експертів тощо. При цьому лідерами намагаються стати так звані "активісти" (потенційні лідери), які мають достатній рівень ініціативності при необов'язковій твердості характеру, та виконавці, котрі теж мають лідерські риси, що розкриваються при певних обставинах. При застосуванні "мозкового штурму" може виникнути ситуація зіткнення цілеспрямованих лідерів-організаторів і так званих "бунтарів", які виступають проти визнаних лідерів колективу. Таке зіткнення теж матиме позитивні результати, бо в процесі нього укріпиться або похитнеться (частіше – перше) позиція лідера. Щоб створити оптимальні умови для формування лідерських рис у студентів у процесі проведення рольових і ділових ігор потрібно чітко визначити тему, мету, завдання, вихідні дані, склад учасників гри, їх функції, розробити сценарій, провести захід на достатньо високому науково-методичному рівні та підбити підсумки, під час яких звернути увагу не лише на аналіз процесу, а й на характер спілкування учасників гри (інтерес, творчість, дисциплінованість, узгодженість дій, контроль за поведінкою тощо).

Серед методів стимулювання і мотивації обов'язку, відповідальності найбільш прийнятними відповідно до нашої мети будуть формування розуміння студентами особистої значущості навчання, постановка вимог відповідно до поведінки, критеріїв оцінювання результатів навчальної діяльності студента. За нашими спостереженнями, для групи так званих ситуативних лідерів, серед яких дослідник А.С. Залужний пропонує виділяти лідерів-інтелектуалів, лідерів-організаторів, емоційних лідерів [6, с. 210], застосування цього методу буде ефективнішим, ніж для групи постійних лідерів, адже заклик педагога до постійної активності студента, підвищення критеріїв оцінювання відповідно до такої категорії студентів стимулює їх до роботи над собою в контексті вироблення постійної потреби бути активним і потрібним в колективі, а це перша сходинка до усвідомлення потреби бути кращим, першим, лідером.

Доцільним і виправданим у деяких випадках є використання методу гуманного покарання. Знаючи реальні навчальні можливості студента, ви-

кладач може скористатися цим методом, розраховуючи на позитивний результат.

Зазначені вище методи не обмежують викладачів у використанні інших. На нашу думку, використання методів стимулювання і мотивації є найефективнішим для формування лідерських якостей під час професійної підготовки молодших спеціалістів з ресторанного обслуговування. Ставлячи іншу мету, безумовно, педагог буде обирати інші методи.

Поява лідера у студентській групі – це деякою мірою і результат роботи викладача, адже саме він обрав оптимальні обставини, місце, час, створив сприятливу атмосферу на занятті, при яких студент зміг і захотів розкритися як лідер. При оцінюванні доцільності вибору найбільш доречного методу навчання для формування лідерських якостей у студентів слід враховувати також очікування самих студентів і відповідність цих очікувань результатам. Важливим є визнання лідера під час аудиторних занять не лише в очах педагога, а й з боку групи, що робить його діяльність об'єктивною. Педагогу, який ставить за мету формування лідера в студентському колективі, слід пам'ятати таке:

1) під час заняття уникати оцінювання студентських ідей, критики, директивних прийомів, виявляти терпимість до помилок студентів у процесі пошуку власного рішення;

2) виявляти дійсну цікавість до будь-якої активності студента, вміти бачити за нескладними виразами ідей активну роботу думки;

3) пропонувати свою допомогу тільки в тих випадках, коли студент почне відчувати безнадійність свого пошуку. Допомога повинна виявлятися в мінімальному корегуванні, спрямуванні в потрібний бік думок студента;

4) виховувати наполегливість у виконанні завдання, доведенні дорученої справи до кінця;

5) закінчувати заняття й обговорення розв'язуваної проблеми до прояву ознак втрати цікавості до неї;

6) підбивати підсумки заняття з використанням зазначених методів;

7) враховувати емоційне ставлення студентів до пропонованих завдань [3, с. 312].

Ці та інші рекомендації допоможуть викладачеві досягти ефективності у формуванні лідерських якостей у студентів.

Висновки. Отже, проведений нами аналіз методів стимулювання і мотивації дає великі можливості для формування лідерських якостей у студентів спеціальності "Ресторанне обслуговування". Посідаючи важливе місце у професійній діяльності молодшого спеціаліста з організації ресторанного обслуговування, сформовані на високому рівні лідерські якості забезпечують не лише навчання і виховання активної особистості випускника коледжу, а й виступають запорукою його успішної професійної кар'єри, дають можливість виявити ініціативність, цілеспрямованість як у студентському, так згодом і у трудовому колективі.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М., 1985.
2. Зубанова Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала / Л.Б. Зубанова // Педагогическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 53–57.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Мысль, 1981. – 364 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. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М., 1985.
6. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И.Ф. Харламов. – М., 1999.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб., 2001.

Долгопол Е.А. Выбор методов обучения для развития лидерских качеств у младших специалистов ресторанного обслуживания

В статье раскрывается целесообразность выбора методов стимулирования и мотивации для развития лидерских качеств у студентов, обучающихся по специальности “Ресторанное обслуживание”.

Ключевые слова: метод обучения, лидерские качества, подготовка младших специалистов по специальности “Ресторанное обслуживание”, организаторские умения.

Dolgopol O. The choice of methods of education for development leadership skills of Jr specialist in specialty “restaurant service”

The article exposes the appropriateness of choice of methods of stimulation and motivation for the development of leadership skills in students majoring in “restaurant service”.

Key words: method of teaching, leadership qualities, training NCO specialty “restaurant service” organizational skills.

УДК 378.4

О.М. КІН

РОЗВИТОК ГРОМАДСЬКОЇ ІНІЦІАТИВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ У 20-ТІ РР. XX СТ.

У статті розглянуто особливості громадської ініціативи студентської молоді вищих навчальних закладів України в 20-ті рр. XX ст. Наведено аналіз розвитку та характер становлення нової формації радянського студентства. Встановлено основні форми та напрями реалізації громадської студентської ініціативи.

Ключові слова: студентство, громадська ініціатива, громадська активність, особистість, розвиток.

Входження України в період продуктивного розвитку всіх сфер соціального життя, актуалізації багатого культурно-історичного досвіду, відновлення державності та відродження традицій національного виховання детерминувало акцентування особливої уваги на проблемах реалізації соціальної та громадянської активності молоді. Розвиток процесів студентської громадської ініціативи має особливе значення для виховання соціальної відповідальності, особистісної самоактуалізації молоді, надає широкі можливості для реалізації її професійного та творчого потенціалу.

Корисний педагогічний досвід був нагромаджений у 20-ті рр. XX ст., коли відбувалися процеси організаційного розвитку студентської громадської ініціативи, розроблялися і перевірялися на практиці різноманітні напрями діяльності. Ці роки відзначилися пошуками найбільш ефективних і доцільних форм об’єднання студентської молоді, тому зазначені питання і на сучасному етапі розвитку національної вищої школи не втратили своєї актуальності та потребують ретельного вивчення.

Питання студентської громадської ініціативи вивчалися в контексті суміжних наукових досліджень історичного характеру. Так, участь студентства в громадській діяльності, у житті суспільства розглядалися ще в дореволюційних дослідженнях (С. Ашевсякий, Р. Видрін, В. Горохов, Г. Енгель, П. Капніст, С. Мельгунов).

Громадська ініціатива студентів у контексті діяльності молодіжних об’єднань України в історико-педагогічному аспекті представлена у дослідженнях І. Андрухіна, І. Головенького, В. Міяковського, В. Орлова, В. Сушка, С. Черкасової, Н. Якушко.

Окремі питання громадської студентської ініціативи розглянуто в працях, присвячених вивченню історичних і політологічних особливостях молодіжного громадського руху в Україні (В. Астахов, К. Балабанов, І. Бережний, М. Головатий, В. Головенько, Т. Дацюк, Д. Деревинський, О. Корнієвський, В. Окаринський, Р. Пальчевський, В. Прилуцький, Б. Савчук, І. Шумський та ін.).

Певні проблеми студентської громадської ініціативи в контексті вивчення виховної діяльності сучасних спілок молоді відображено в працях М. Баяновської, М. Окаринського, Н. Онищенко та Л. Ярової.

Однак питання розвитку громадської ініціативи студентської молоді ВНЗ України у 20-ті рр. XX ст. не були предметом спеціального вивчення.

Мета статті – проаналізувати особливості громадської ініціативи студентського молоді ВНЗ України XX ст.

Побудова нової держави зі своєю системою суспільних відносин, ієрархією цінностей вимагала формування нового соціального типу молоді з відповідними нормами моралі, культурними традиціями, світоглядом тощо. Особлива увага з боку вищого керівництва країни приділялася студентству як важливій соціально-професійній групі. Це було зумовлено рядом причин.

По-перше, студентська молодь ВНЗ України являла собою значну масу (55 тис. молоді), складну за соціальним походженням, великою різницею у рівні навчальної підготовки [1, с. 6].

Як показало вивчення історико-педагогічної літератури [1–3] до контингенту студентів ВНЗ того періоду належали особи, які навіть не закінчили середньої школи. Так, щодо рівня навчальної підготовки виділяли три великі групи: студенти, що здобули середню освіту в закладах дореволюційного зразка; студенти, які вступили до вишів з прискореною підготовкою з робітфаків; студенти, що вступили до ВНЗ після закінчення навчання в радянських закладах освіти. Остання група визначалася основною та найбільш перспективною.

По-друге, студентство в майбутньому повинно було сформувати нову соціальну групу – радянську науково-технічну інтелігенцію країни.

Новою владою було визнано величезну роль людського фактора в розвитку продуктивних сил, якнайшвидша підготовка “своєї інтелігенції” вважалася запорукою успішності соціалістичного будівництва. Майбутні “командири виробництва”, “червоні фахівці” повинні були виховуватися як “люди завтрашнього дня”, як будівельники найкращого у світі суспільства.

Зазначимо, що політика партійно-радянського керівництва щодо вищої школи, студентської молоді мала зовні суперечливий характер. З одного боку, пропагувалися ідеї формування нової, вільної людини. З іншого – виховання молодого покоління було осмислено, послідовно, чітко підпорядковано визначеній стратегії підготовки фахівців для радянської держави, ідеологічно зрілих, відданих справі.

У перше десятиріччя радянської влади спостерігався складний, суперечливий процес трансформації студентства як соціальної групи, перетворення “старого” студентства в “нове”, який відбувався в контексті докорінного реформування вітчизняної вищої школи, радикальної перебудови всіх сторін суспільного життя. Незважаючи на відносну короткочасність цього складного соціального процесу, було надзвичайно насиченим, інтенсивним, а зміни у способі життя студентства відповідали характеру соціальних перетворень у країні в цілому.

Вивчення та аналіз історико-педагогічної літератури [1–4] дали змогу встановити, що формування нової генерації студентів відбувалося на

фоні складного процесу радикальної перебудови вищої школи, який зумовив якісні зміни у способі життя студентства, умовах формування особистості майбутнього “червоного спеца”, “нового типу особистості”.

Перше післяжовтневе десятиліття було одним з найбільш цікавих історичних періодів в історії країни, який супроводжувався безперервними кардинальними змінами всіх сторін суспільного життя. Особливе місце в розвитку системи освіти на Україні займали роки між Лютневою революцією (23 лютого за старим стилем 1917 р.) та утвердженням більшовицької влади (1920 р.). Це був особливий соціально-політичний період розгортання визвольних змагань українського народу за незалежність і державну самостійність. Разом з тим відбулися пошуки щодо побудови системи національної освіти, зокрема вищої школи. Зміни урядів, складна політична ситуація, боротьба різних соціальних і партійних угруповань наклали відбиток і на розвиток освіти.

Відомий український учений, професор А. Алексюк виділяв три своєрідні етапи становлення вищої школи у період 1917–1920 рр.: українська вища школа доби Центральної Ради; розвиток освіти за часів Гетьманату; доба Директорії [4, с. 127].

Система вищої освіти була частиною цінної культурної спадщини, мала потужні освітні традиції, професійну школу, високий статус та визнання у світі. Діячі більшовицької партії, яка проголосила програмним завданням побудову соціалізму, розуміли, що успіхи можливі лише за умов піднесення освіти і культури з урахуванням національних інтересів народу. Водночас, система вищої освіти, безумовно, потребувала серйозних реформ відповідно до нової стратегії розвитку держави. Проведений аналіз політики Народного комісаріату освіти щодо вищої школи, яка здійснювалася у зв’язку з реалізацією ленінського декрету “Про прийом у вищі навчальні заклади РРФСР” та інших директивних документів літа – осені 1918 р. дає всі підстави стверджувати, що керівництво Комуністичної партії до літа 1918 р. не мало скільки-небудь ґрунтовної, детально продуманої, розрахованої програми реформування вищої школи. На озброєння було взято радикально-реформаторський підхід.

У процесі дослідження було встановлено, що реформування системи вищої освіти в зазначений період відбувалося в умовах:

– своєрідної ескалації диктату щодо “соціально чужого” студентства;

– різкого погіршення матеріального становища, екстрімалізації умов повсякденного життя більшості студентства;

– кардинальних змін у соціально-правовому статусі інтелігенції, її різних соціально-професійних груп, які створювали ситуацію невизначеності життєвих перспектив, невпевненості в завтрашньому дні.

Зазначимо, що реформа вищої освіти в Україні була спрямована на вирішення певних проблем: переорієнтування вищої освіти на підготовку кваліфікованих спеціалістів промислової галузі, наближення системи вищої освіти до соціального складу нової держави. Основними рисами роз-

витку освіти в Україні в зазначений період були – коренізація, українізація, пролетаризація, експеримент і новаторство.

Політика коренізації була розроблена на XII з'їзді РКП (б) (квітень 1923 р.), нею передбачалося залучення в партійне й державне управління всіх представників корінного населення (звідси й назва "коренізація"). Українізація передбачала запровадження в державних й освітніх закладах української мови [4].

Експеримент і новаторство поширилися на всі ланки системи вищої освіти в країні. Це були роки пошуків, новаторських ідей як у всіх сферах суспільного життя, так і у сфері національної освіти, зокрема вищої школи. У 1920/21 н. р. почалася ліквідація університетів і реорганізація спеціальних ВНЗ (інститутів). Наголошувалося, що вища школа, особливо університети, з їх відірваною від життя наукою і схоластичними методами викладання, далеко відстали від потреб та інтересів пролетаріату, у системі вищої освіти застосовувалися віджилі форми та методи викладання. Замість університетів "чистої науки" було висунуто єдиний інститут як синтез спеціальної освіти, науки та виробництва. "Інститут повинен був обмежитися основними знаннями і науками, біля яких дається поглиблений розвиток" [2, с. 5].

Університети було реорганізовано в численні інститути народної освіти (далі – ІНО) медичного, фізичного, технічного, агрономічного, педагогічного профілю, які готували спеціалістів для керівництва робітничою силою. Так, на початок 1920-х рр. в Україні з'явилися ВНЗ нового типу – ІНО. Станом на 1 жовтня 1921 р. в Україні діяли такі ІНО: Київський, Харківський, Катеринославський, Одеський, Полтавський, Миколаївський, Херсонський, Кам'янець-Подільський, Чернігівський, Ніжинський, Глухівський, Донецький. Ці заклади готували фахівців з професійної освіти та виховання [5].

Особливе місце для формування нової генерації науково-технічної інтелігенції мали процеси пролетаризації ВНЗ України. Державна політика в галузі освіти в 20-ті рр. XX ст. була спрямована на встановлення певних пропорцій між соціальним складом населення і соціальним складом учнівських та студентських колективів, пріоритетним завданням визначалася пролетаризація вишів.

Під пролетаризацією вищої школи розуміли зміну всієї системи освіти й реорганізацію типів навчальних установ, перегляд навчальних планів та програм, зміну змісту освіти, комплектування контингенту студентів робітниками і селянами, поповнення складу викладачів, укріплення зв'язку школи з виробництвом і радянською громадськістю.

Як показало вивчення історико-педагогічної літератури [1–4], комплектування вищої школи робітничо-селянським елементом та поповнення складу викладачів проводилося декількома етапами.

Перший етап (1917–1919 рр.) – так званих "одчинених дверей", коли всі громадяни без винятку мали вільний вступ до ВНЗ. Цей період не вирішив завдань пролетаризації вищої школи, наповнив її різноманітнішим елементом.

Другий етап (кінець 1919–1925 рр.) – організований підхід, створення підготовчих курсів, робітфаків. Так, протягом 1921 р. було відкрито 12 робітфаків з 2200 учнів з кваліфікованих робітників і незаможних селян. Незважаючи на складні умови (відсутність стипендій, житла, одягу, голод, недостатній бюджет), зростання робітничих факультетів ішло швидким темпом і вже в 1923/24 н. р. було 28 денних робітфаків із 7150 учнів і 5 вечірніх із 1370 учнів.

Третій етап завершення пролетаризації ВНЗ (1925/26 н. р).

Вивчення динаміки способу життя студентства в післяжовтневий період дає змогу зробити деякі загальні висновки:

– спроба докорінно змінити склад студентства, перебудувати всі сторони його життя, надало процесу формування інтелігенції нову спрямованість. Студентство повинно було постачати, насамперед, здібних, добре підготовлених виконавців, перетворити студентство в добре керовану соціальну групу, здатну як "червоні фахівці" виконувати поставлені завдання у всіх галузях соціалістичного будівництва. Спосіб життя студентства перетворився на своєрідний шаблон, за допомогою якого здійснювався процес стандартизації підготовлюваних фахівців у всіх галузях життєдіяльності студентства: в академічній, громадській, побутовій;

– для зовнішності "нового студентства" 1920-х рр. характерні такі риси: повна залежність у всьому від керівних інстанцій, підтримка політики комуністичної партії, колективізм, демонстрована та регламентована соціальна активність, соціальний оптимізм, романтичне ставлення до життя і віра у швидку побудову нового, справедливого суспільства, завзятість в оволодінні знаннями, невибагливість, аскетизм, уміння задовольнятися мінімумом життєвих благ, відносна соціальна однорідність, керованість, старанність, дисциплінованість тощо;

– "нове студентство" як самостійна соціальна група за своїм складом стало справді демократичним, тобто формувалося з вихідців тільки трудових верств населення. При цьому поряд з робітниками і селянами ВНЗ поповнювалися представниками інтелігенції, інших соціальних груп, яким радянська влада, вважаючи їх менш соціально цінними, залишала можливості для здобуття вищої освіти. Серед студентів постійно зростала кількість жінок, які були зрівняні в правах із чоловіками в можливостях здобуття вищої освіти. Студентство ставало все більш інтернаціональним за своїм етнічним складом. У суспільно-політичному відношенні у студентів був один вибір – освоєння марксизму-ленінізму, участь у суспільному житті під керівництвом нових політичних лідерів, беззастережна підтримка внутрішньої та зовнішньої політики Комуністичної партії;

– соціальним реформаторам 20-х рр. XX ст. вдалося забезпечити швидку соціальну трансформацію інтелігенції. Інтелігенція перетворилася на досить кваліфіковану, але в основному пасивну в соціальному і творчому планах силу. Водночас керівництво країни вміло знаходити потрібних фахівців для вирішення найбільш важливих завдань.

З початку 20-х рр. XX ст. чітко визначилася політика влади стосовно громадської активності молоді, яка характеризувалася намаганням підпорядковувати її ідеологічній стратегії нового суспільства, організувати та контролювати. Були спроби створити нову демократичну політичну культуру – культуру участі молоді в громадському житті, в чітко визначених владою межах і масштабах.

Організаційні форми, що були притаманні вузівській автономії, визнавалися пережитком буржуазного минулого й скасовувалися, "вузівські автономні органи – ради, комітети або студентські корпорації – суть потуги віджилого феодалізму і буржуазного парламентаризму" [2, с. 9].

Всюди підкреслювалося, що ідеї автономії вищої школи втратили свою актуальність, оскільки привілеї автономії (свобода слова і зборів, союзів) за умов нової соціальної та політичної системи функціонували досить плідно. Студентство і професура вважалися не відокремленою кастою або корпорацією, а нерозривною частиною організованого в профспілки робочого класу або трудового селянства й повинні були "становити нерозривну частину радянського суспільства" [2, с. 6].

Визнавалася й широко пропагувалася громадська ініціатива студентської молоді лише у межах легалізованої діяльності студентських організацій, яка була визначена загальною політикою уряду в галузі вищої освіти та чітко структурована низкою нормативних документів. Згідно з Положенням про вищі навчальні заклади України 1922 р. студентські організації необхідно було створити при кожному інституті з метою "організованого задоволення матеріальних і культурних потреб студентів, сприяння відповідним органам управління Інституту".

У документі наголошувалося, що організація загальноінститутських колективів є обов'язковою для всіх інститутів, за добровільною згодою учасників, з дозволом ректора і політкомісарів створювалися наукові гуртки та кооперативні об'єднання.

Вивчення історико-педагогічної літератури [1–3; 7] дало змогу констатувати, що в 20-ті рр. XX ст. студентські організації були представлені в таких формах: загальні (курскоми, студкоми), діяльність яких спрямована на задоволення різноманітних потреб відповідного студентського колективу (курсу, триместру, Інституту) та спеціальні, що організовувалися для задоволення спеціальних потреб студентської молоді (наукові гуртки, кооперативні об'єднання). Пролетарська студентська громадськість очолювалася студентською виборною організацією-студкомом, яка обиралася на підставі виборів. Роль студкомів повинна зростати і розвиватися в напрямі організації студентства за професійною ознакою.

У процесі дослідження було встановлено, що основними обов'язками курскому були: виявлення перед відповідними організаціями інституту потреб своїх товаришів по курсу, діяльність, узгоджена з органами управління інституту, щодо задоволення потреб студентів, проведення заходів, спрямованих на надання матеріальної та іншої допомоги.

Активна громадська позиція студентської молоді проголошувалася одним з важливих напрямів підготовки майбутнього спеціаліста. Серед пріоритетних завдань, що стояли перед інститутом вищої освіти, була підготовка нової генерації спеціалістів, талановитих організаторів і керівників, "осіб, здатних не тільки до формального та обмеженого виконання обов'язків, а й керівників господарського і культурного життя, здатних самостійно направити її на шлях досягнення цілей" [3]. Навчання у ВНЗ зобов'язувало студентську молодь як свідому частину робітничо-селянської держави вести активну громадську роботу, яка була "діловою перевіркою кожного студента" [2, с. 67]. Під громадською діяльністю розуміли участь в адміністративно-організаторській, господарській, навчально-методологічній роботі вишу.

Особливого значення ініціатива студентської молоді набувала в питаннях трудової діяльності, відновлення матеріальної частини навчальних закладів, обладнання лабораторії, майстерень, оновлення інвентарю. Студентство повинно було розвинути максимальну самодіяльність у галузі надання взаємодопомоги, залучалося до процесу будівництва гуртожитків, їдалень, лікарень, санаторіїв, пралень, пошивних майстерень тощо у формі спеціально організованих професійних, промислових корпорації та інших організацій. Так, за активної участі організованої частини студентства Харкова за 1922/23 н. р. було відкрито студентський будинок на 1500 осіб, приведено в порядок два гуртожитки робітфаківців – при Технологічному і Сільськогосподарському інститутах [3].

Активно працювали студенти у складі так званих комітетів поліпшення побуту учнів вищих шкіл, до безпосередніх обов'язків яких входили питання відновлення та будівництва гуртожитків, а з часом й питання харчування, лікування, матеріальної допомоги студентству. Стали розвиватися каси взаємодопомоги (далі – КВД), проте працювали недовго й охоплювали незначну частину студентів (Київ – 9%, Харків – 13,6%, Одеса – 19,8%) [3].

Студенти залучалися до керівництва інститутом, факультетом. Представники студентства від усіх факультетів входили до складу загальних зборів інституту. Кандидатури цих студентів визначалися на загальних зборах факультетів [3]. Представники організованого студентства брали участь в управлінській діяльності факультетів, яка здійснювалася такими органами: факультетською комісією та загальними зборами факультету. До складу факультетської комісії наряду з деканом, секретарем, представників кафедр і науково-дослідних установ, призначених ректором, обов'язково входили два представники студентства, один з яких призначався політкомісаром інституту, а другий обирався загальними зборами інституту. Також представники студентства входили й до складу загальних зборів факультету [3].

Особлива увага приділялася навчальному процесу, органом контролю виступала спеціальна контрольно-навчальна комісія, яка складалася з трьох осіб: представника факультетської комісії, представника організованого студентства та одного призначеного політкомісаром, загальне керівництво здійснювалося деканом факультету.

Контрольно-навчальні комісії не обмежувалися формальним спостереженням, виконували роботу за такими напрямами: встановлення чергувань з реєстрації відвідування лекцій студентами (чергування членів комісії або уповноважених осіб із середовища організованого студентства); вивчення журналів та відомостей, відвідуваності й успішності; участь з дорадчим голосом у засіданні факультетських та інших комісій інституту; присутність на колоквіумах; слухання повторних заліків, проведених на основі незадовільних характеристик студентів.

Висновки. Отже, радянське студентство, яке в основному сформувалося протягом 20-х рр. XX ст., являло собою особливу соціальну спільність, для якої були характерні висока ступінь однорідності соціально-правового, матеріального, побутового статусу. Для духовно-психологічного укладу були характерні колективізм, революційно-соціалістичний романтизм, аскетизм і презирство до побутових зручностей, віра у свої сили і здібності країни. Громадська активність студентства мала досить суперечливий характер: з одного боку, вважалася необхідною рисою "нової людини", з іншого – була підпорядкована загальній політиці влади та вектору ідеологічного розвитку суспільства.

Подальшу перспективу дослідження вбачаємо в поглибленні вивчення можливостей організованої громадської, соціально значущої діяльності для розвитку творчого потенціалу особистості студента.

Список використаної літератури

1. Ряппо Я. Радянське студентство (характеристика ВУЗів України) / Я. Ряппо. – Х. : Державне видавництво України, 1928. – 48 с.

2. Ряппо Я. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924) / Я. Ряппо. – Х. : Государственное издательство Украины, 1925. – 153 с.

3. Временное Положение о Высших Учебных Заведениях УССР. – Х., 1922. – Т. 1: Временное Положение об Институтах. – 42 с.

4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

5. Субтельний О. Україна: історія / О. Субтельний. – К. : Либідь, 1993. – 720 с.

6. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна за 200 років / [В.В. Кравченко, С.І. Посохов, В.І. Фадєєв та ін.]. – Х. : Фоліо, 2004. – С. 270.

Кин О.М. Развитие гражданской инициативы студенческой молодежи высших учебных заведений Украины в 20-х гг. XX в.

В статье рассмотрены особенности общественной инициативы студенческой молодежи высших учебных заведений Украины 20-х гг. XX в. Представлен анализ развития и характер становления новой формации советского студенчества. Установлены основные формы и направления реализации общественной студенческой инициативы.

Ключевые слова: студенчество, общественная инициатива, общественная активность, личность, развитие.

Kin O. Development of civil initiative of students of higher educational establishments of Ukraine in the 20's of XX century

The article discusses the features of public initiative of students of higher educational establishments of Ukraine in the 20's. Twentieth century. The analysis of the development and character formation of the new formation of the Soviet students. The basic shape and direction of public student initiative.

Key words: *students, community initiative, civic engagement, personality development.*

УДК 37.018.46

В.І. КОВАЛЬЧУК

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено ключові проблеми розвитку педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ у системі післядипломної освіти, проаналізовано стан її дослідженості в педагогічній теорії та практиці. Запропоновано авторське бачення шляхів розвитку педагогічної майстерності в майстрів виробничого навчання.

Ключові слова: педагогічна майстерність, виробниче навчання, система післядипломної освіти.

За двадцять років становлення української професійно-технічної освіти однією з її суттєвих проблем стала кадрова криза у сфері виробничого навчання. Її детермінанти визрівали ще в кінці радянського періоду, коли професійно-технічні училища в суспільній свідомості поступово набували іміджу другосортних, а в часи домінування “дикого капіталізму”, де героями часу стали люди в “білих комірцях”, остаточно набули свого деструктиву. Сотні професійно-технічних навчальних закладів припинили своє існування, а тисячі досвідчених майстрів виробничого навчання, втративши роботу, освоювали торговельно-закупівельний спосіб життя на ринках країни.

Нині їх залишилося, за даними О. Щербак [38], понад 20,8 тис. осіб. Їх роль у часи поступового відновлення технологічного процвітання України набуває виняткового значення, а рівень складності поставлених суспільством завдань потребує уваги держави й допомоги педагогічної науки. І справа не тільки в тому, що їхня цільова аудиторія формується з-поміж здебільшого занедбаних дітей, а в тому, що самі майстри виробничого навчання не завжди є носіями педагогічної майстерності. Відсутність фахової педагогічної освіти (40% педагогічних працівників ПТНЗ мають лише технічну освіту), низькоконкурентна система відбору здатних до педагогічної справи осіб технічного профілю; брак інноваційних програм і методик забезпечення ПТНЗ різних типів компетентними кадрами – ось лише невеликий перелік факторів, що стримують рух української профтехосвіти до високих стандартів світової практики.

У такому стані місія системи післядипломної освіти неодмінно зростає, зумовлюючи потребу в упровадженні перманентної професійно-педагогічної освіти з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних і педагогічних технологій, які б відродили нове покоління майстрів виробничого навчання, здатних до ефективної праці в складних і швидкоплинних умовах інформаційного суспільства.

Мета статті – здійснити постановку наукової проблеми розвитку педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ у системі післядипломної освіти.

У рамках авторського дослідження нормативно-правовим та ідеологічним підґрунтям виступають Національна доктрина розвитку освіти (2002), Закони України “Про професійно-технічну освіту” (1998), “Про вищу освіту” (2002), Основні напрями реформування професійно-технічної освіти України (1996), Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України (2004) та інші державні документи [8; 17; 27]. У них високі стандарти професійно-педагогічної підготовленості кадрів у сфері виробничого навчання отримують свою конституційну основу та енергію для фундаментальних педагогічних досліджень.

Саме в них нині триває відродження найбільш цінних і перевірених історичних ідей, інвентаризуються та зрощуються інноваційні резерви кращих здобутків педагогіки (Ш. Амонашвілі, П. Блонський, С. Гессен, М. Гузик, Д. Дьюї, О. Захаренко, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, К. Роджерс, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Щетинін).

Здійснивши тривалу наукову апробацію, авторські теорії поступово знаходять своє, більш сфокусоване продовження в працях, присвячених безперервній професійній освіті та її кадровому забезпеченню в системі підвищення кваліфікації (С. Гончаренко, О. Коваленко, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Сушенцева, О. Щербак).

У ході розв’язання широкого кола теоретичних і прикладних проблем під науковим керівництвом Н. Ничкало на цей час уже розроблено концептуальні засади професійно-технічної освіти в Україні, покладені в основу концепції її розвитку (1991), концепції Державного стандарту ПТО (1998), Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти (2004) та інших державних документів.

В. Радкевич, І. Старіковим, О. Щербак визначено актуальні напрями розвитку професійної підготовки виробничого персоналу в умовах сучасного ринку праці [28; 32; 37; 38]. У працях Р. Гуревича, М. Кадемії, М. Копельчака, Н. Ничкало, В. Скакуна, Я. Собка [9; 19; 20; 24; 29; 30; 36] визначено оптимальні моделі організації діяльності професійно-технічних навчальних закладів, науково обґрунтовано систему методичного забезпечення процесу навчання, визначено місце майстрів виробничого навчання в педагогічній системі професійно-технічного навчального закладу.

Окремі аспекти розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання висвітлено в ряді кандидатських і докторських досліджень, присвячених вирішенню актуальних проблем підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ПТНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, значний інтерес становлять праці Г. Басаргіної [2] (педагогічні умови підвищення професіоналізму майстрів виробничого навчання), О. Кривошеєвої [10] (формування професійної етики майстрів виробничого навчання), В. Кузнецова [11] (розвиток педагогічної культури), Ю. Торби [35] (педагогічна підготовка викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання ПТНЗ), В. Олійника [25] (управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехо-

світи), Л. Шевчук [36] (розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ), О. Юртаєвої [39] (розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання ПТНЗ будівельного профілю), О. Ягупової [40] (психологічні аспекти розвитку практичного мислення майстрів виробничого навчання).

У дослідженнях Г. Жукової [5] (формування готовності до професійно-педагогічної діяльності), А. Карельської [7] (формування професійно-педагогічної компетентності), В. Євдокімова [4] (розвиток професійно-педагогічної компетентності) окреслено шляхи формування готовності до професійно-педагогічної діяльності майбутніх майстрів виробничого навчання в умовах коледжу. Підготовці інженерів-педагогів до виховної роботи у ПТНЗ присвячено дослідження О. Макаренко [14].

У контексті розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у післядипломній педагогічній освіті на особливу увагу заслуговують праці представників наукової школи І. Зязюна (Є. Барбіна, В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Пєхота, С. Сисоєва, Н. Тарасевич та ін.), якими розроблено теоретичні основи формування та вимірювання педагогічної майстерності, виділено окремі її складові. У працях В. Абрамян, М. Барахтян, О. Булатової, Н. Волкової, Г. Переухенко, С. Швидкої подано ефективний методичний інструментарій формування педагогічної майстерності різних категорій педагогів.

Як свідчить аналіз наявних досліджень з проблематики розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ, на сьогодні не існує чіткого визначення категорії “педагогічна майстерність майстра виробничого навчання ПТНЗ”; не розроблено відповідних критеріїв професійної майстерності; не встановлено взаємозв’язку між рівнем педагогічної майстерності майстра виробничого навчання й успішністю його професійної діяльності, а також між психолого-педагогічною підготовкою в процесі підвищення кваліфікації та рівнем його педагогічної майстерності; не розроблено методичного забезпечення процесу розвитку педагогічної майстерності; не отримано експериментальних доказів того, що розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ відбувається в процесі підвищення кваліфікації не стихійно, а цілеспрямовано, під впливом педагогічних методів і прийомів.

У ході наших попередніх досліджень реалізовано окремі заходи, спрямовані на вирішення проблеми розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ поза межами системи післядипломної педагогічної освіти. Ці дослідження, з одного боку, довели дієвість розроблених форм, методів та засобів розвитку педагогічної майстерності, а з іншого – вказали на доцільність їх упровадження у процес підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

На жаль, розмаїття й велика кількість досліджень з проблем підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів для сфери професійно-технічної освіти надто повільно трансформується у високу якість професійної діяльності молодих майстрів виробничого навчання, що в сукупнос-

ті дає змогу задекларувати як прогресивну та актуальну ідею розробку системи розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання.

Її перспективність підтверджуються наявністю в теорії та практиці підвищення кваліфікації суперечностей між:

– об'єктивною потребою суспільства у високопрофесійних майстрах виробничого навчання, які б гармонійно поєднували в своїй природі високий рівень фахових і педагогічних компетенцій, та недостатнім рівнем теоретичної та методичної бази для розвитку їхньої педагогічної майстерності в процесі підвищення кваліфікації;

– потребою впровадження індивідуалізованих технологій розвитку педагогічної майстерності та використанням стандартизованих засобів у підвищенні кваліфікації неоднорідного за освітою й досвідом контингенту майстрів виробничого навчання;

– необхідністю побудови процесу підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання на основі сучасних досягнень андрагогіки та практикою використання педагогічних засобів і форм, що традиційно належать до класичної освіти майбутніх педагогів;

– загальновизнаним розумінням специфічності умов педагогічної праці майстрів виробничого навчання та недостатнім рівнем насиченості процесу курсової підготовки адекватними контекстними методами;

– необхідністю забезпечення безпосередньої й опосередкованої інформаційними засобами тривалої взаємодії з джерелами розвитку педагогічної майстерності й відсутністю адекватних моделей підтримки та супроводу перманентної самоорганізації цього розвитку в ході виконання професійних функцій.

Прагнення усунути вищезазначені суперечності, оптимально використовуючи матеріальні, особистісні, соціальні, навчально-виховні й інформаційно-комунікаційні резерви інститутів підвищення кваліфікації, детермінує необхідність теоретичного обґрунтування та емпіричної перевірки цілісної концепції розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання.

На нашу думку, для розв'язання задекларованої проблеми слід вирішити як мінімум такі завдання:

1. Проаналізувати стан розробки проблеми розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання в науковій літературі.

2. Визначити сутність і зміст поняття "педагогічна майстерність майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів".

3. Обґрунтувати критерії, показники та рівні педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів.

4. Обґрунтувати концепцію розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання в системі післядипломної освіти.

5. Розробити технологію розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання в системі післядипломної освіти.

6. Експериментально перевірити ефективність технології розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ сфери послуг у системі післядипломної освіти.

7. Розробити методичні рекомендації щодо розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ сфери послуг у системі післядипломної освіти.

Попередній аналіз найбільш перспективних концепцій професійної освіти дає змогу закласти основу для узагальнених гіпотетичних припущень у вигляді висновків до цієї статті.

Висновки. На методологічному рівні розвиток педагогічної майстерності має базуватися на засадах системного, діяльнісного, андрогогічного, гуманістичного, особистісного, контекстного, суб'єктного підходів.

На теоретичному рівні розвиток педагогічної майстерності має ґрунтуватися на розумінні її як комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим із мінімальними зусиллями та в найкоротші терміни досягати запланованих результатів. При цьому сутність процесу розвитку педагогічної майстерності має подаватися в концептуальній моделі, що інтегруватиме його принципи, використані педагогічні форми та методи, а також етапи, критерії ефективності й очікуваний результат.

На технологічному рівні основою розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у процесі підвищення кваліфікації має стати технологія, в основу якої покладено:

– побудову процесу розвитку педагогічної майстерності як перманентної системи;

– попередню діагностику сформованості компетенцій, що лежать в основі педагогічної майстерності з подальшою індивідуалізацією освітньої траєкторії;

– організацію підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти за очно-заочною формою з використанням кредитно-модульних технологій організації навчального процесу;

– включення до навчального процесу таких педагогічних форм і методів: тренінгів педагогічної майстерності, в основу яких покладено розв'язання педагогічних ситуацій; проведення слухачами курсів підвищення кваліфікації навчальних занять за бригадною формою в рамках практики; взаємонавчання в мікрогрупах з метою обміну педагогічним досвідом; виконання в рамках самостійної роботи індивідуалізованих завдань з наступним захистом;

– забезпечення педагогічної підтримки професійно-педагогічного саморозвитку майстрів виробничого навчання в міжкурсовий період.

Список використаної літератури

1. Алексеева Л.П. Личностно ориентированные педагогические технологии повышения квалификации мастеров производственного обучения учреждений НПО / Любовь Петровна Алексеева. – Магнитогорск, 1999.

2. Басаргина Г.В. Педагогические условия повышения профессионализма мастеров производственногообучения в системе профессионального образования / Галина Владимировна Басаргина. – Барнаул, 2005.

3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методологічні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія / Р.С. Гуревич ; [за ред. С.У. Гончаренка, Р.С. Гуревич]. – К. : Вища шк., 1998. – 228 с.

4. Евдокимов В.В. Развитие профессионально-педагогической компетентности в подготовке мастеров профессионального обучения : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / В.В. Евдокимов. – Екатеринбург, 2003. – 244 с.

5. Жукова Г.Н. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих мастеров производственного обучения : дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Г.Н. Жукова. – Екатеринбург, 2005. – 423 с.

6. Кадемія М.Ю. Навчально-виховний процес у професійно-технічних закладах / М.Ю. Кадемія, Р.С. Гуревич, Л.С. Шевченко ; [за ред. проф. Р.С. Гуревича]. – Вінниця : Планер, 2010. – 416 с.

7. Карельская А.К. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих мастеров производственного обучения : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / А.К. Карельская. – М., 2004. – 332 с.

8. Кваліфікаційні вимоги до майстрів виробничого навчання професійних навчальних закладів на оплату їх праці за відповідними тарифними розрядами, затверджені заступником Міністра освіти України В.О. Зайчук 07.05.1993 р. № 1/9–51.

9. Копельчак М.П. Теоретичні та методичні засади управління навчально-виробничим процесом професійно-технічних навчальних закладів на регіональному рівні: монографія / [М.П. Копельчак, Я.Г. Камінецький, Б.І. Клим, Л.Я. Криницька, Г.В. Субтельна ; за ред. Я.Г. Камінецького]. – Л. : [б. в.], 2004. – С. 179–250.

10. Кривошеєва О.І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 [Електронний ресурс] / О.І. Кривошеєва ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.

11. Кузнецов В.В. Развитие педагогической культуры мастеров производственного обучения : дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Владимир Викторович Кузнецов. – Екатеринбург, 1999. – 278 с.

12. Кушнер Ю.З. Педагогические основы деятельности мастера производственного обучения профтехучилища / Юрий Захарович Кушнер. – Могилев, 1995.

13. Лоне Ю.А. Организационно-педагогические условия развития профессионализма мастера производственного обучения колледжа / Юлия Александровна Лоне. – Челябинск, 2004.

14. Макаренко О.А. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.А. Макаренко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 310 с.

15. Макаренко А.С. Собрание сочинений : в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1957–1958. – Т. 1. – 1957. – 787 с.; Т. 4. – 1957. – 504 с.; Т. 5. – 1958. – 557 с.

16. Матвеев В.В. Формирование педагогической культуры мастеров производственного обучения профессионального училища / Владимир Васильевич Матвеев. – Чебоксары, 1996.

17. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів” від 19.10.2009 р. № 749.

18. Ничкало Н. Проблеми підготовки педагогів для сучасної професійної школи у системі неперервної освіти / Н. Ничкало // Педагог професійної школи : зб. наук. пр /

[редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), І.А. Зязюн, О.І. Щербак та ін.] ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2001. – Вип. 1. – С. 17–31.

19. Ничкало Н.Г. Концепція професійної освіти України і завдання майстра виробничого навчання / Н.Г. Ничкало, В.О. Зайчук // Педагогічна книга майстра виробничого навчання : навч.-метод. посіб. для працівників проф. навч.-вихов. закл., студ. пед. ін-тів та слух. закл. післядиплом. освіти / [Н.Г. Ничкало, В.О. Зайчук, Н.М. Розенберг та ін.]. – К. : Вища шк., 1992. – С. 6–14.

20. Ничкало Н.Г. Проблеми підготовки виробничого персоналу у XXI столітті: концептуальний аспект / Н.Г. Ничкало // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia = Професійна освіта: педагогіка і психологія: укр.-пол., пол.-укр. щорічник / [за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало]. – Ченстохова ; К., 2004. – Вип. 6. – С. 19–35.

21. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання у контексті сучасного ринку праці / Н.Г. Ничкало // Нові технології навчання : зб. наук. праць. – К. : Вінниця, 2007. – № 48 (спецвип.). – С. 12–17.

22. Ничкало Н.Г. Профессиональное образование в Украине / [Н.Г. Ничкало, О.И. Щербак, В.В. Томашенко и др.] ; МОН Украины, Национальный наблюдательный центр Украины. – К. : Европейский фонд образования, 2002. – 40 с.

23. Ничкало Н.Г. Современные проблемы подготовки педагогических кадров для профессионально-технических учебных заведений : метод. пособ. / Н.Г. Ничкало, Е.М. Ковальчук, О.И. Щербак ; АПН Украины, Национальный наблюдательный центр Украины. – К. : Наук. світ, 1999. – 46 с.

24. Ничкало Н.Г. Стандарты профессионально-технического образования Украины : метод. пособ. / Н.Г. Ничкало, В.В. Томашенко, О.И. Щербак ; АПН Украины, Национальный наблюдательный центр Украины. – К. : Наук. світ, 2000. – 60 с.

25. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Віктор Васильович Олійник. – К., 2004. – 489 с.

26. Платонов Ю.П. Профессионально-педагогическая направленность мастера производственного обучения среднего профтехучилища / Юрий Петрович Платоновю. – Ленинград, 1984.

27. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення професійно-технічний навчальний заклад” від 05.08.1998 р. № 1240.

28. Радкевич В.О. Фундаменталізація професійної підготовки виробничого персоналу в умовах ринку праці / В.О. Радкевич // Теорія і практика професійно-технічної освіти в контексті інтеграції України в європейський освітній простір : тези звіт. наук.-практ. конф., 23–24 квіт. 2008 р. / Ін-т професійно-технічної освіти АПН України. – К., 2008. – Ч. 1. – С. 3–6.

29. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения : учеб. пособ. / В.А. Скакун. – М. : Форум : Инфра-М, 2007. – 336 с.

30. Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійно-технічній освіті : монографія / Ярослав Максимович Собко ; за ред. С.У. Гончаренка. – Л. : Сполом, 2007. – 332 с.

31. Стариков И.М. Методологические основы оперативной системы профессиональной подготовки персонала / И.М. Стариков // Наук.-мет. зб. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2010. – Вип. 64. – 156 с.

32. Старіков І.М. Методологічні аспекти удосконалення професійного навчання кадрів у сучасних умовах / І.М. Старіков // Професійно-технічна освіта: науково-методичний журнал. – 2010. – № 3. – С. 12–13.

33. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.

34. Таланчук Н.М. Педагогические основы воспитательной деятельности мастера производственного обучения профтехучилища / Николай Михайлович Таланчук. – Казань, 1984.

35. Торба Ю.І. Педагогічна підготовка викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ю.І. Торба ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 260 с.

36. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Людмила Іванівна Шевчук. – К., 2001. – 398 с.

37. Щербак О.І. Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України (1967–1994) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Ольга Іванівна Щербак. – К., 1995. – 315 с.

38. Щербак О.І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : монографія / О.І. Щербак ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Наук. світ, 2010. – 279 с.

39. Юртаєва О.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 [Електронний ресурс] / О.О. Юртаєва ; НАПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2011. – 20 с.

40. Ягупова О.В. Особливості розвитку практичного мислення майстрів виробничого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.03 [Електронний ресурс] / О.В. Ягупова ; Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2009. – 20 с.

Ковальчук В.И. Постановка проблемы развития педагогического мастерства мастера производственного обучения ПТУЗ в системе последипломного образования

В статье определены ключевые проблемы развития педагогического мастерства мастера производственного обучения профессионально-технического учебного заведения в системе последипломного образования, проанализировано состояние ее изученности в педагогической теории и практике. Предложено авторское видение путей развития педагогического мастерства у мастеров производственного обучения.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, производственное обучение, система последипломного образования.

Kovalchuk V. Statement of the problem of teaching skills PTUZ master apprenticeship system of postgraduate education

The article deals with the key problems of pedagogical skills of the professional school masters of postgraduate education, the state of pedagogical theoretical research and practice. The author represents his own vision of the art of teaching of the masters of industrial training.

Key words: pedagogical skills, job training, the system of postgraduate education.

УДК 378.147.111.041

А.В. КОТОВА

ДЕЯКІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано основні умови організації самостійної роботи студентів з англійської мови. З'ясовано, що до вищезазначених умов можна зарахувати оптимальне планування та керування самостійною роботою, систематичний контроль і наявність мотивиційного фактора у молодих людей. Доведено необхідність урахування цих умов під час організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: умова, самостійна робота, студент, англійська мова.

На сучасному етапі розвитку суспільства знання англійської мови є необхідним елементом для становлення особистості та її професійного зростання. Тому студенти приділяють достатньо часу вивченню цієї навчальної дисципліни, вчаться використовувати іноземну мову як засіб спілкування та отримувати необхідну інформацію за майбутнім фахом, адже новітні розробки з технічних дисциплін публікуються в основному англійською.

Водночас після введення Болонської системи освіти кількість аудиторних занять на більшості факультетів різко зменшилася, що сприяло активізації самостійної роботи студентів, тому що саме цей вид роботи дає змогу сформувати в майбутніх фахівців практичні навички, необхідні для подальшої професійної діяльності, наблизити молодих людей до особливостей обраної ними спеціальності, прищепити їм такі риси характеру, як самостійність, старанність, відповідальність за свої дії.

Значення ефективної організації самостійної роботи студентів неможливо переоцінити й у зв'язку з тим, що останніми роками стрімко збільшується кількість інформації, яку студенти мають засвоїти для успішного навчання у ВНЗ і в подальшій професійній діяльності.

Метою статті є аналіз основних умов ефективної організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів з англійської мови.

Аналіз наукових розробок засвідчив, що ефективність самостійної роботи студентів з будь-якої дисципліни, у тому числі й англійської мови, залежить від оптимального планування та керування цим видом роботи, систематичного контролю самостійної діяльності студентів і наявності мотиваційного фактора у молодих людей під час вивчення навчальної дисципліни. Отже, розглянемо кожну з визначених умов детальніше.

Ми поділяємо думку викладачей іноземної мови відносно того, що план самостійної роботи є оптимальним тоді, коли його виконання досягається, з одного боку, мінімумом засобів, а з іншого – є максимально можливий ефект. Зокрема, до планів самостійної роботи студентів доцільно включати терміни та графіки здачі студентами завдань, вказувати види контролю, критеріальну базу оцінювання якості виконання студентами завдань, обумовлювати оптимальні методи виконання самостійної роботи.

Ефективність виконання запланованого обсягу навчального матеріалу, який винесено на самостійне опрацювання, залежить також від часу та

місця проведення самостійної роботи, характеру управління самостійною діяльністю студентів, урахування специфіки та змісту завдань [1].

Плануючи самостійну роботу студентів, необхідно врахувати всі її види, які студенти мають виконати, та рівномірно розподілити навантаження в семестрі. Як правило, самостійна робота з англійської мови передбачає виконання лексичних, фонетичних та граматичних вправ і тестів, переклад текстів з однієї мови на іншу, складання словника незнайомих слів, підготовку рефератів і доповідей англійською мовою, пошук інформації на відповідну тематику, написання творчих робіт, творів, підготовку презентацій англійською мовою тощо.

Іншою необхідною умовою організації самостійної роботи студентів є керівництво з боку викладача. Зазначимо, що під керівництвом самостійною роботою студентів розуміємо визначення обсягу, форм та місця роботи, надання своєчасної методичної допомоги та оцінювання результатів роботи студентів.

Досягненню мети керування самостійною роботою студентів під час вивчення іноземних мов сприяє інтенсифікація навчання майбутніх спеціалістів за допомогою теоретично обґрунтованих принципів індивідуалізації, забезпечення зв'язку із життям та використання новітніх технологій, прогресивних форм і методів організації та керування самостійною роботою студентів [2; 4; 6].

Здійснення контролю за навчальною діяльністю студентів є третьою необхідною умовою організації самостійної роботи студентів з англійської мови. Забезпечення контролю є важливою ланкою в процесі організації самостійної роботи студентів, тому що він передбачає перевірку та оцінювання результатів навчання студентів, даючи змогу отримати інформацію про навчальні досягнення кожного студента. Підкреслимо, що контроль має бути дієвим і різнобічним. Це дасть викладачам можливість ефективніше стежити за засвоєнням студентами навчального матеріалу та належним чином корегувати та спрямовувати їх навчальну діяльність.

Організовуючи контроль за самостійною роботою з англійської мови, необхідно враховувати:

– правильність відповідей студентів;
– самостійність виконання завдань;
– творчий підхід до виконання завдання;
– володіння студентами граматичними конструкціями та лексичними зворотами, що вивчаються.

Контроль самостійної роботи доцільно організовувати як письмово, так і проводити усні опитування. Письмові контрольні роботи дають викладачеві змогу виявити граматичні й орфографічні помилки, тоді як усні опитування сприяють вдосконаленню навичок говоріння та вимови, виявленню рівня володіння студентами мовою взагалі та новими лексичними та граматичними одиницями зокрема.

Актуальним сьогодні є контроль виконання самостійної роботи студентів за допомогою інформаційних технологій. У такому випадку викладач контролює виконання студентами завдань за допомогою електронної пошти, форумів або чатів. Причому керівник групи має змогу постійно контролювати активність студентів. Разом з тим зазначимо, що така модель контролю навчальної діяльності студентів застосовується здебільшого для студентів заочної або дистанційної форми навчання [7].

Однак головним недоліком контролю є його епізодичність. Тому необхідно не тільки організовувати контроль навчальної діяльності з боку викладача, а і спонукати студентів до проведення самоконтролю. Самоконтроль являє собою не тільки механізм оцінювання, але також активізує пізнавальну діяльність молодих людей, розвиває увагу, прагнення до досконалості в роботі, що виконується. Самоконтроль навчальної діяльності молодих людей сприяє формуванню таких рис характеру, як самостійність, цілеспрямованість у здобутті знань, старанність, прищеплює навички критичного аналізу своєї праці та самостійного виправлення помилок. Тому самоконтроль виконує не тільки контрольну, а й навчальну, розвивальну та організувальну функції [5, с. 57].

До четвертої необхідної умови організації самостійної роботи студентів зараховуємо наявність у студентів мотиваційного фактора, розуміння необхідності вивчення англійської мови для подальшої професійної діяльності та становлення як особистості. Отже, зміст завдань для самостійної роботи студентів має бути пов’язаний із життєвими потребами молодих людей, їхніми інтересами, спрямовувати їх на ознайомлення з професійно орієнтованою лексикою, яку в подальшому вони зможуть використовувати під час роботи за фахом.

Так, студенти фізичних спеціальностей з великим інтересом читають оригінальні тексти англомовних науковців з окремих фізичних проблем, беруть участь у студентських конференціях, які проводяться виключно англійською мовою, готують реферати з тем, що відповідають їхній майбутній спеціалізації (фізика плазми, експериментальна ядерна фізика, теоретична фізика тощо), а потім активно обговорюють навчальний матеріал протягом аудиторних занять.

Доведено, що за наявності у студентів високої мотивації результати навчальної діяльності значно кращі, порівняно зі студентами з низьким рівнем мотивації. Встановлено, що підвищенню мотивації щодо виконання самостійної роботи з англійської мови сприяють комунікативна спрямованість; чітко визначені завдання; відповідність завдань володінню студентами англійською мовою; визначення алгоритму їх виконання; наявність постійного й об’єктивного контролю з боку викладача; усунення деструктивних факторів, до яких можна віднести авторитаризм викладача, перевантаження студентів завданнями, невідповідність завдання рівню володіння студентів англійською мовою тощо [8; 9].

Підвищенню мотивації виконання самостійної роботи студентів сприяє також використання комп’ютерів і мережі Інтернет. Адже сьогодні

існують багато якісних електронних курсів, посібників, сайтів, які сприяють кращому засвоєнню навчальної інформації, підвищують зацікавленність студентів за рахунок оригінальних яскравих малюнків та анімацій. До переваг організації самостійної роботи за допомогою інформаційних технологій також можна зарахувати: 1) можливість вибору студентом індивідуального режиму роботи; 2) варіативність завдання з урахуванням рівня володіння англійською мовою; 3) можливість організації навчального процесу за межами університету за допомогою електронних носіїв інформації; 4) можливість об'єктивного електронного контролю за засвоєнням студентом навчального матеріалу [3; 8; 10].

Висновки. Дотримання чотирьох зазначених умов організації самостійної роботи з англійської мови (оптимальне планування та керування цим видом роботи, систематичний контроль самостійної діяльністі студентів, наявність мотивиційного фактора у молодих людей під час вивчення навчальної дисципліни) сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей молодих людей, привчає студентів до самостійності мислення, тобто формує риси, необхідні для сучасних фахівців.

У подальшому планується більш детально проаналізувати особливості керування самостійною роботою з англійської мови з боку викладача.

Список використаної літератури

1. Герасименко Н.О. Модель організацій самостійної роботи студентів педагогічного університету в процесі навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / Н.О. Герасименко. – Режим доступу: www.rusnauka.com/31_ONBG.../2_95880.doc.htm.

2. Горбунов В.М. Учет профиля ВУЗа в организации самостоятельной работы студентов / В.М. Горбунов // Самостоятельная работа студентов как приоритетная форма учебного процесса : межвед. науч. сб. – К., 1992. – Вып. 92. – С. 29–36.

3. Гура В.В. Гуманитарный потенциал педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов / В.В. Гура // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 30–37.

4. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.М. Журавська. – К., 1999. – 21 с.

5. Калашник Н.Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання : навч.-метод. посібник з питань формування естетичних смаків студентської молоді в навчально-виховному процесі / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005. – 326 с.

6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационное обеспечение : учеб. пособ. / В.А. Козаков. – К. : Вища шк., 1990. – 248 с.

7. Макенбаева Ш.К. Использование компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов по естественным и гуманитарным дисциплинам [Електронний ресурс] / Ш.К. Макенбаева, З. Еркебаева. – Режим доступу: www.conf.muh.ru/010305/doc/makenbaeva.doc.

8. Редун О.В. Роль самостійної роботи студентів у підвищенні мотивації вивчення іноземної мови [Электронный ресурс] / О.В. Редун. – Режим доступа: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/...13/redun.htm.

9. Смирнова М.І. Дидактичні засади організації самостійної роботи студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.І. Смирнова. – К., 2005. – 22 с.

10. Холмська Г.Д. Віртуальний освітній простір – результат комплексної інформатизації випускової кафедри технічного університету / Г.Д. Холмська // Педагогіка та психологія. – 2005. – № 2 (51). – С. 75–86.

Котова А.В. Некоторые условия организации самостоятельной работы студентов по английскому языку в высших учебных заведениях

В статье проанализированы основные условия организации самостоятельной работы студентов по английскому языку. Показано, что к вышеупомянутым условиям можно отнести оптимальное планирование и управление самостоятельной работой, систематический контроль и наличие мотивационного фактора у молодых людей. Доказана необходимость наличия этих условий при организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: условие, самостоятельная работа, студент, английский язык.

Kotova A. Some conditions for the organization of independent work of students of English in higher education

The main conditions of independent work organization are analyzed in this article. It is shown that these conditions are independent work reasonable planning and management, systematic control and the presence of students’ motivation factor. The necessity of the presence of these conditions during the independent work organization is proved.

Key words: condition, independent work, student, English.

УДК 378

В.М. КРАВЧЕНКО

КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто концептуальні аспекти дослідження феномену професійного потенціалу викладача. Сформульовано авторське визначення поняття "професійний потенціал викладача вищої школи".

Ключові слова: потенціал, професійний потенціал, викладач вищої школи, професійний потенціал викладача вищої школи.

Аналізуючи пріоритети перспективного розвитку освіти, напрями її модернізації, президент НАПН України В.Г. Кремінь наголошував, що "самодостатність, майстерність, інноваційність, здатність до стійкого самовдосконалення, бачення і усвідомлення тенденцій соціально-культурного розвитку… мають бути з-поміж основних вимог до компетентності та кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників" [4]. У сучасних умовах інтеграції національної освіти в європейський простір необхідна переорієнтація форм і методів її організації на засадах нової – гуманістичної парадигми (В.П. Андрющенко, І.А. Зязюн, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська та ін.), найвищий рівень реалізації якої вбачається в спроможності науково-педагогічних працівників безперервно формувати, поповнювати й інтенсифікувати власний професійний потенціал. Тому проблеми формування професійного потенціалу викладача вищої школи, розвитку його професійної майстерності та досягнення вершин професійної культури все частіше знаходять відображення в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців.

Найголовнішою теоретико-методологічною проблемою будь-якого дослідження є визначення змісту базового поняття, тому в попередніх публікаціях [3] нами було зроблено загальний огляд науково-теоретичних здобутків вітчизняних і зарубіжних науковців, які вивчали різні прояви професійного потенціалу освітян. Результати аналізу свідчать, що феномен педагогічного потенціалу та його різновиди розглянуто в науково-педагогічних дослідженнях з позиції філософії, соціології, психології, педагогіки; подано його тлумачення, визначено структуру потенціалу, проте триває експериментальний пошук методів його формування та розвитку.

У результаті дослідження виявлено, що:

– поняття "потенціал" має загальнонауковий характер, і головна особливість цього терміна полягає в тому, що він є інтегральною мірою оцінювання можливостей тієї чи іншої системи;

– потенціал визначається: по-перше, як джерело, можливість, засіб, ресурс, резерв, який може бути приведений у дію та використаний для вирішення якого-небудь завдання й досягнення певної мети; по-друге, як можливість ефективного функціонування окремої особистості, суспільства, держави, системи, організації в певній сфері діяльності;

– з філософської позиції концептуалізація наукового статусу категорії “педагогічний потенціал” пов’язана з діалектичним рухом аналізу поняття від загального через особливе до конкретного й розглядається як структура, що містить психодинамічні, інструментальні та мотиваційні характеристики;

– оскільки феномен “професійний потенціал” розглядається як основа ефективності професійної діяльності особистості та її самореалізації, він є об’єктом наукових досліджень з позиції діяльнісного підходу в галузях психології, соціології, акмеології;

– у педагогічній науці поряд з поняттям “педагогічний потенціал” дослідники активно використовують такі його часткові різновиди, як: виховний, моральний, духовний, інтелектуальний, творчий, естетичний, емоційний тощо. При цьому зазначений феномен стосується як окремої особистості (педагога), так і соціуму (співтовариства педагогів, студентського самоврядування, освітніх систем тощо);

– узагальнюючи підходи до визначення понять “педагогічний потенціал”, “виховний потенціал”, “дидактичний потенціал”, “освітній потенціал”, доведено, що ці поняття не є тотожними й відображають процеси, спрямовані на виконання відповідних професійних завдань або функцій;

– професійний потенціал педагога як інтегративне поняття вміщує багатогранні й різнорівневі аспекти як професійної підготовки, так і безпосередньої педагогічної діяльності. Це сукупність об’єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов’язки на заданому рівні.

Зазначені висновки, а також праці провідних науковців, які досліджували поняття професійного потенціалу викладача вищої школи та його різновидів, є теоретико-методологічним і джерельно-інформаційним підґрунтям для формування концептуальних засад подальшого вивчення цього феномену, адже на цей час відсутні фундаментальні праці з теорії та методології інтенсифікації його формування й розвитку на різних етапах професійного становлення викладача.

Мета статті – на основі аналізу науково-теоретичних досліджень феномену професійного потенціалу викладача вищої школи запропонувати авторське визначення поняття “професійний потенціал викладача вищої школи”.

Для формулювання сучасного визначення поняття “професійний потенціал викладача вищої школи”, його місця в ієрархії родових понять необхідно дослідити структуру цього феномену, його складові з позиції діяльнісного підходу, механізми формування й розвитку в процесі професійної підготовки та професійної діяльності.

За результатами аналізу підходів до змісту професійного потенціалу викладача вищої школи запропонуємо авторське визначення сутності поняття “професійний потенціал викладача вищої школи”.

Професійний потенціал викладача вищої школи – це динамічна самокерована система професійних характеристик та особистісних якостей пе-

дагога, що заснована на його природних здібностях, яка формується в процесі підготовки, підвищення кваліфікації й самоосвіти в умовах освітнього середовища та визначає здатність викладача забезпечити в процесі педагогічної діяльності виконання актуальних професійних завдань на заданому рівні. Професійний потенціал викладача є підсистемою життєвого потенціалу особистості, який розглядається як узагальнена системна характеристика індивідуальних фізичних, духовних і психологічних можливостей особистості, що забезпечують її творчу самореалізацію в соціокультурному просторі.

З метою підтвердження коректності авторського визначення феномену надамо пояснення його елементів.

Динамічність, змінюваність у часі професійного потенціалу зумовлені швидкою зміною професійних завдань, мінливістю умов зовнішнього та внутрішнього освітнього середовища, унікальністю особистісних характеристик викладача в різні періоди його професійної діяльності.

Системність є головною якістю професійного потенціалу викладача, оскільки дає змогу визначити його підсистеми та структурні елементи, їх взаємозв'язок і взаємозалежність, визначити рівні сформованості професійного потенціалу та планувати напрями його змін. Сутність системного підходу полягає в реалізації вимог загальної теорії систем, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження необхідно розглядати як велику і складну систему й водночас як елемент загальної системи. Це визначення системного підходу включає також обов'язковість вивчення і практичного використання восьми його аспектів: 1) системно-елементного, або системно-комплексного, який полягає у виявленні елементів-складових цієї системи; 2) системно-структурного, який полягає в з'ясуванні внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами цієї системи та дає змогу отримати уявлення про внутрішню організацію (будову) досліджуваної системи; 3) системно-функціонального, який потребує виявлення функцій, для виконання яких створені й існують відповідні системи; 4) системно-цільового, який означає необхідність наукового визначення цілей і підцілей системи, їх взаємних зв'язків між собою; 5) системно-ресурсного, який полягає в ретельному виявленні ресурсів, потрібних для функціонування системи, для вирішення системою тієї або іншої проблеми; 6) системно-інтеграційного, який полягає у визначенні сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і особливість; 7) системно-комунікаційного, який означає необхідність виявлення зовнішніх зв'язків конкретної системи з іншими, тобто, її зв'язків з навколишнім середовищем; 8) системно-історичного, який дає змогу з'ясувати умови в часі, які вплинули на виникнення досліджуваної системи, пройдені нею етапи, сучасний стан, а також можливі перспективи розвитку.

Самокерованість професійного потенціалу означає рефлексивний аналіз викладачем своїх професійних характеристик та особистісних якостей у процесі професійної підготовки та професійної діяльності, проведення заходів щодо розвитку професійного потенціалу, його адекватність ви-

могам актуальних професійних завдань. Саморозвиток викладача є важливою складовою педагогічної діяльності й визначається як процес якісної, цілеспрямованої свідомої зміни особистісної сфери педагога, що забезпечує формування дослідницької культури як елементу професійно-педагогічної культури [2].

Професійно-педагогічний саморозвиток є інтегративним творчим процесом свідомого особистісного становлення, в результаті якого відбувається формування мотиваційної, когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфер викладача. Професійно-особистісний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу. Самоактуалізація виступає як мета, умова й результат свідомого та цілеспрямованого професійно-особистісного саморозвитку вчителя в процесі професійної діяльності, визначаючи механізми й суть цілепокладання особистості. Творча самореалізація є важливим стимулом і метою нескінченного процесу саморозвитку.

Зміст професійних характеристик та особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності викладача вищої школи, визначається такими нормативними документами вищої школи, як: освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця (в період підготовки в магістратурі), професіограми, посадові інструкції науково-педагогічного працівника (у період професійної педагогічної діяльності). Розвиток професійного потенціалу, визначення його актуального стану здійснюється на основі функцій, ролей, видів професійної педагогічної діяльності. Дослідники виділяють такі функції педагогічної діяльності: цілепокладання, інформаційна, прогностична, прийняття рішення, організаційна, комунікативна, контрольна, корекційна [1]. У процесі діяльності викладач виконує такі професійні ролі: організатор, менеджер, тьютор, модератор, фасилітатор, експерт, консультант, інформатор. У вищій школі визначено такі види професійної діяльності: педагогічна, науково-дослідна, методична, управлінська, культурно-просвітницька.

До важливих професійних якостей викладача як науково-педагогічного працівника можна зарахувати: володіння методикою викладання навчальної дисципліни, технологіями педагогічної праці; організаторські вміння й навички; володіння технологіями спілкування та ораторського мистецтва; наукову захопленість і володіння методами наукових досліджень; широку ерудицію; високий рівень культури; ергономічну підготовку; інформаційну культуру; систематичне та планомірне підвищення своєї професійної компетентності тощо.

До особистісних якостей педагога належать: працездатність, дисциплінованість, відповідальність, організованість, наполегливість, терплячість, порядність, чесність, справедливість, висока моральність, оптимізм, інтерес до життя студентів, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність,

стриманість, гідність, патріотизм, принциповість, гуманність, почуття гумору, кмітливість, витримка й самовладання, вимогливість до себе та до своїх вихованців тощо.

Формування та розвиток професійного потенціалу викладача здійснюється в процесі його педагогічної підготовки – в умовах магістратури й аспірантури; в процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації й самоосвіти – в період професійної діяльності. Ефективність цих процесів залежить від створення сприятливих умов для саморозвитку викладача, мобілізації ресурсів та організації внутрішнього освітнього середовища, підтримки з боку різних суб'єктів соціуму (співробітників кафедри, факультету, керівництва університету, наглядових рад, органів державного управління освітою тощо).

Ключовим елементом авторського визначення професійного потенціалу є здатність викладача забезпечити в процесі педагогічної діяльності виконання актуальних професійних завдань на заданому рівні. Розмаїття вимог і професійних завдань, які ставить вища школа перед науково-педагогічними працівниками, їхня диференціація за напрямами діяльності та рівнем складності вимагають від викладача готовності до ефективного виконання цих завдань. Різний рівень складності професійних функцій і завдань вимагає відповідного рівня розвитку професійного потенціалу викладача. Адекватна готовність викладача виконувати професійні завдання на заданому рівні є елементом механізму формування та розвитку професійного потенціалу.

Друга частина визначення професійного потенціалу викладача представляє його як підсистему ширшого феномену – життєвого потенціалу особистості, що розглядається як узагальнена системна характеристика індивідуальних фізичних, духовних і психологічних можливостей особистості. Такий підхід сприяє уявленню про місце феномену професійного потенціалу викладача в ієрархії родових понять.

Н.В. Маринець [5] у структурі життєвого потенціалу особистості виокремлює три рівні:

– базовий – вітальний (здоров'я й духовна енергія), елементи якого є фундаментом життя особистості, а тому основою розвитку та реалізації її життєвого потенціалу;

– ірраціонально-психологічний рівень (інтелект, почуття, емоції, воля), елементи якого забезпечують сприйняття навколишнього світу, необхідне для подальшої активної інтеграції в нього й діяльності в ньому;

– соціально-компетентнісний рівень, який складається з підрівнів загальних і спеціальних компетенцій (професійних, фахових).

Погоджуючись з таким підходом, уточнимо, що другий рівень визначає особистісні якості викладача, а третій – його професійні характеристики. При цьому ефективність розвитку професійного потенціалу забезпечується розвитком елементів потенціалів базового й ірраціонально-психологічного рівня.

Таким чином, запропоноване авторське визначення поняття професійного потенціалу викладача вищої школи, на нашу думку, відповідає логіці наукового дослідження й може бути взяте як базове. У процесі подальших досліджень це визначення може бути уточнено.

Висновки. Отже, на основі аналізу здобутків вітчизняних і зарубіжних учених визначено підходи до формування та розвитку професійного потенціалу викладача та на їх засадах запропоновано базове визначення цього феномену. У подальших дослідженнях необхідно обґрунтувати концептуальне наповнення моделі інтенсифікації формування та розвитку професійного потенціалу викладача, критеріїв її проектування й побудови на основі аналізу професійної педагогічної діяльності викладача.

Список використаної літератури

1. Адольф В.А. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова // Инновации в образовании. – 2011. – № 10. – С. 14–23.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Кравченко В.М. Професійний потенціал викладача вищої школи в теоретико-педагогічних дослідженнях / В.М. Кравченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 22 (76).

4. Кремінь В.Г. Зміцнювати науковий фундамент освітньої модернізації (Звітна доповідь президента академії В.Г. Кременя “Про діяльність НАПН України в 2011 р. та в період 2007–2012 рр. і завдання перспективного розвитку”) / В.Г. Кремінь // Педагогічна газета. – 2012. – № 4 (213). – С. 1–3.

5. Маринець Н.В. Життєвий потенціал особистості: формування та реалізація у трансформаційному суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 / Надія Василівна Маринець. – К., 2010. – 18 с.

Кравченко В.Н. Концептуальные аспекты исследования феномена профессионального потенциала преподавателя высшей школы

В статье рассмотрены концептуальные аспекты исследования феномена профессионального потенциала преподавателя. Сформулировано авторское определение понятия “профессиональный потенциал преподавателя высшей школы”.

Ключевые слова: потенциал, профессиональный потенциал, преподаватель высшей школы, профессиональный потенциал преподавателя высшей школы.

Kravchenko V. Conceptual aspects of research of the phenomenon of professional potential of teacher of higher school

The conceptual aspects of research of the phenomenon of professional potential of teacher are considered in the article. Authorial determination of concept “professional potential of teacher of higher school” is set forth.

Key words: potential, professional potential, teacher of higher school, professional potential of teacher of higher school.

УДК 378. 311

В.В. КУЛЕШОВА

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Проаналізовано погляди вчених щодо визначення сутності професійної діяльності викладачів технічних дисциплін. Визначено, що особливість діяльності викладача вищої школи полягає в тому, що ця діяльність є складноорганізованою і складається з декількох взаємопов'язаних видів, котрі мають загальні компоненти. З'ясовано вимоги, які висуваються до викладачів технічних дисциплін. Проаналізовано рівні продуктивності педагогічної діяльності. Обґрунтовано позицію автора щодо необхідності у безперервній інженерно-педагогічній освіті, особливо для викладачів технічних дисциплін.

Ключові слова: викладач технічних дисциплін, безперервна інженерно-педагогічна освіта.

Оновлений зміст і завдання сучасної системи вищої освіти у контексті реалізації основних положень Болонського процесу вимагають особливої уваги до особистості викладача ВНЗ – ключової постаті у формуванні громадянина України. Саме від нього залежить інтелектуальний і духовний потенціал нації. Викладач технічних дисциплін повинен вільно орієнтуватися в науково-інформаційному просторі, постійно збагачувати свої предметні, педагогічні, методичні, психологічні знання, розвивати свою педагогічну культуру. Формування вільної, свідомої та здатної повноцінно жити в ринкових умовах особистості вимагає від викладача подолання усталених стереотипів у формуванні людини і вироблення сучасного педагогічного світогляду.

Зміна завдань сучасної вищої освіти відбувається в умовах варіативності навчальних закладів, диверсифікації змісту і розширення інноваційних процесів у вітчизняній вищій школі при підготовці фахівців, що пов'язано з її інтеграцією у світову освітню систему та реакцією на соціально-економічні зміни в суспільстві. У зв'язку із цим виникає необхідність по-новому розглянути специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, особливо викладача технічних дисциплін.

Проблемам безперервної освіти присвячено праці С. Архангельського, А. Владиславлєва, В. Зинченка, В. Кременя, Ю. Кулюткіна, В. Онушкіна та ін.

Дослідженню проблем формування вітчизняної системи безперервної освіти приділялась значна увага, а саме: аналізу тенденцій розвитку вищої освіти України, обґрунтуванню науково-методологічних основ системи безперервної освіти (В. Андрущенко, А. Гуржій, М. Згуровський, К. Корсак, В. Кремень, В. Луговий та ін.); інноваційним педагогічним технологіям в системі вищої освіти (О. Биков, Р. Гуревич, І. Дичківська).

Проблеми підвищення рівня професійної кваліфікації фахівців розглянуто у працях таких науковців, як: С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Козаков, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник; порівняльний аналіз ступеневої освіти в Україні та за кордоном проводили Т. Кошманова, М. Лещенко, Л. Пуховська; єдність теорії та практики у професійній підготовці вчителя

розглядали А. Бойко, В. Краєвський, О. Пєхота; розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти досліджували В. Семиченко, Л. Сігаєва.

Проблеми безперервної освіти як системи, що розвивається, і як чинника розвитку людини на різних етапах її життєвого шляху розглянуто у працях А. Асмолова, І. Бестужева-Лади, С. Вершловського, А. Владиславлєва, В. Зинченка, В. Онушкіна, В. Серікова, В. Сластьоніна, В. Шадрікова, В. Шукшунова та ін.

Дослідженню проблем змісту педагогічної освіти інженерно-педагогічних кадрів присвячено праці В. Бажутіна, С. Батишева, В. Безрукової, Н. Брюханової, Н. Ерганової, І. Каньковського, О. Коваленко, В. Косирєва, М. Лазарєва, В. Ледньова, Л. Тархан та ін.

Не повною мірою розглянуто особливості педагогічної діяльності викладачів технічних дисциплін. Тому актуальність окресленої проблеми в умовах парадигмальних змін зумовлена також наявністю стійких суперечностей і на законодавчому, і на практико-методичному рівнях, а саме:

– між визнанням важливості вдосконалення системи безперервної інженерно-педагогічної освіти викладачів технічних дисциплін і нерозробленістю цілісного підходу до її реалізації;

– між необхідністю формування у викладачів технічних дисциплін ціннісно-смислового професійного самовизначення як однієї з найважливіших складових професійно-педагогічної компетентності та відсутністю для реалізації цього відповідних організаційних і методичних засобів, законодавчих норм.

Мета статті – проаналізувати погляди вчених щодо сутності діяльності викладачів технічних дисциплін.

Діяльність – це форма активної, цілеспрямованої взаємодії з навколишнім світом (що включає і інших людей), що відповідає тій потребі в чому-небудь, котра зумовлена цією взаємодією. Потреба є передумовою діяльності, проте головними характеристиками діяльності є її предметність, цілепокладання, опосередкованість, мотивованість і продуктивність. Предметом професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи є організація навчальної діяльності студентів, спрямованої на освоєння ними соціокультурного досвіду як основи і умов розвитку. Метою вказаної діяльності при новій індивідуально-творчій парадигмі освіти є творчий розвиток студентів і підготовка кваліфікаційного фахівця. Засобами педагогічної діяльності виступають науково-теоретичні та практичні знання викладачів, за допомогою і на основі яких формується тезаурус тих, хто навчається, а також наукова, навчально-методична та професійна література, технічні, графічні, комп’ютерні й інші засоби навчання.

Діяльність – це система дій, об’єднаних в єдине ціле спонукаючим її мотивом. Мотив визначає значення діяльності та пов’язаний із задоволенням потреб викладачів ВНЗ. На жаль, система матеріального і морального забезпечення потреб професорсько-викладацького складу ВНЗ вимагає

значного вдосконалення. Нарешті, діяльність завжди має продуктивний характер, тобто її результатом є перетворення як в самій людині, так і в навколишньому світі. Продуктом педагогічної діяльності виступає сформований у студентів індивідуальний досвід у всій сукупності складових. Результатом педагогічної діяльності як виконання її основної мети є становлення студента як особистості та як фахівця [1].

Педагогічна праця – це особливий вид висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру, що відрізняється високим напруженням. Робота викладача ВНЗ – це свідома, доцільна діяльність із навчання, виховання і розвитку студентів, при цьому громадянськість і етика педагога визначають спрямованість його праці. Особливість професії викладача ВНЗ виражається в постійному спілкуванні з дорослими людьми, які вже мають світогляд, котрий сформувався, свої переконання і звички. Тому провідним аспектом педагогічної майстерності викладача вищої школи є вміння правильно спрямувати процес розвитку молодого покоління, щоб кожен міг повноцінно застосовувати свої схильності й інтереси та розвивати свої здібності [2].

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що особливість діяльності викладача вищої школи полягає в тому, що ця діяльність є складноорганізованою та складається із декількох взаємопов'язаних видів, котрі мають загальні компоненти. Окремі конкретні види діяльності розрізняються за формою, способом здійснення, тимчасовій і просторовій характеристиці, функціональній спрямованості тощо. Вид діяльності – це узагальнена характеристика функціональної спрямованості праці фахівця. Співвідношення різних видів діяльності на різних етапах професійного шляху фахівця є різним.

Головна ж відмінність однієї діяльності від іншої полягає у відмінності об'єктів діяльності, які й надають їй певну спрямованість, безпосередньо пов'язану із характерною метою діяльності. Узагальнений вид діяльності визначається етапом взаємодії фахівця з об'єктом діяльності, який характеризується однаковою узагальненою метою. Отже, діяльність викладача ВНЗ є багатоцільовою і багатооб'єктною, багатовидовою [3]. Як уже зазначалось, одна з головних властивостей професійної діяльності викладача вищої школи – це володіння декількома видами діяльності. Залежно від реалізації різних цілей діяльності, викладач ВНЗ здійснює такі основні види: педагогічну, науково-дослідну, професійну (за базовою спеціальністю), адміністративно-господарську, управлінську, комерційну і громадську. Серед вказаних видів можна виділити діяльність науковця і діяльність педагога. У дослідженні З. Єсарєвої стверджується, що тільки поєднання наукової та педагогічної діяльності викладача вищої школи є продуктивним [4].

Проте, на думку деяких авторів, визначну роль у діяльності викладача технічних дисциплін відіграє саме педагогічна діяльність, а всі інші види діяльності інтегруються цією діяльністю і виявляються в ній неявно.

Саме тому вважаємо за актуальне розглянути питання психолого-педагогічної компетентності викладачів технічних дисциплін.

Отже, виникає необхідність розглянути структуру педагогічної діяльності, що включає: суб'єкт, об'єкт, мету, предмет, засоби, процес, результат, середовище, спосіб [5]. Погоджуємося з науковцем і вважаємо, що у системі безперервної інженерно-педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін провідною повинна бути педагогічна підготовка на основі реалізації діяльнісного підходу. Проте, при визнанні провідної ролі педагогічної діяльності викладача технічного ВНЗ, на жаль, її явно недооцінюють.

Таке положення у вищій школі не є випадковим і є реакцією на сталі методи морального, матеріального стимулювання діяльності викладача ВНЗ переважно за кількістю наукової продукції. Не зменшуючи великого значення наукових досліджень у підвищенні якості викладання технічних дисциплін при підготовці фахівців, слід все ж відзначити диспропорцію в зацікавленості викладача в науковій і педагогічній діяльності.

Відповідно до педагогічної діяльності можна прийняти класифікацію Н. Кузьміної, згідно з якою встановлюється п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності. Якщо прийняти цю класифікацію за основу, то слід зазначити, що переважна більшість викладачів вищої школи знаходяться на перших двох рівнях продуктивності педагогічної діяльності:

– *репродуктивний*, коли педагог уміє передати іншим те, що знає сам;

– *адаптивний*, при якому пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії, що локально моделює знання студентів, коли педагог володіє стратегіями навчання, знаннями, уміннями і навичками за окремими розділами курсу, котрі дають змогу формувати дидактичну мету; ставити завдання включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність, що системно моделює знання студентів, при якому педагог володіє стратегіями формування системи знань, умінь і навичок студентів по дисципліні в цілому; нарешті, що системно моделює діяльність і поведінку учнів, за якої педагог володіє стратегіями перетворення своєї дисципліни в засіб формування особистості студентів, його потреб у самовихованні, самоосвіті та саморозвитку.

Аналіз праць науковців (Є. Смирнова) переконує, що однією з найбільш важливих характеристик діяльності фахівця є функції, котрі він виконує у процесі професійної діяльності. Є. Смирнова функції діяльності фахівця визначає як узагальнену характеристику основних обов'язків, що виконуються відповідно до вимог професії [6]. Склад функцій, що виділяються в професійній діяльності різними авторами, неоднаковий: одні визначають функції діяльності з точки зору її структури, інші розглядають діяльність як процес вирішення професійних завдань.

Наприклад, у змісті інженерної діяльності виділено такі головні види функцій: дослідницька, проектно-конструкторська, виробнича, організаторська та педагогічна.

Інші науковці клас функцій фахівця визначають ще ширше і додають ще управлінську, навчальну, конструкторську, технологічну і культурнотворчу функції. Введено поняття "номенклатура функцій фахівця", котре включає дослідницьку, технічну, інженерну, організаційну, інформаційну, критичну, контролю і авторського нагляду, виховну і прогностичну функції [6].

С. Вершловський вказує на виділення у викладача також адаптивної та розвивальної функції [9]. На його думку, у викладача переважає прагнення до застосування власного досвіду до різних ситуацій, ніж його переосмислення. Тому вчений відзначає домінування адаптивної функції в діяльності викладачів. Це суперечить сталим вимогам і ставить цілий комплекс проблем перед системою підвищення кваліфікації. У зв'язку з бурхливим зростанням нових галузей знань у номенклатуру основних функцій системи післядипломної освіти викладача вищої школи можна включити компенсаторну функцію [11]. Ця функція може бути реалізована при навчанні педагога вищої школи на всіх етапах – при його підготовці перепідготовці, підвищенні та підтримці кваліфікації. Ієрархію значущості окремих функцій можна отримати, наприклад, при дослідженні рангової структури функцій у професійній діяльності викладача ВНЗ.

Нами проведено експрес-оцінювання значущості професійних функцій викладачів ВНЗ. Було проведено дослідження слухачів підвищення кваліфікації (місто Артемівськ, Донецьк, Харків), які організовані на базі Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

Аналіз результатів дослідження показав, що найбільш значущими виявилася розвивальна (43%) та навчально-інформаційна функції (59%) викладача вищої школи, що вказує на пріоритети в його діяльності.

Пріорітетні професійні вміння:

– вивчати й аналізувати науково-технічну літературу з метою самоосвіти, організації виробничої діяльності студентів (23%);

– користуватися понятійним апаратом професійної галузі знання, проводити феноменологічний аналіз понять і складати глосарій дисциплін, що викладаються (37%);

– аналізувати труднощі в навчально-пізнавальній діяльності студентів, визначати засоби їх подолання і прогнозувати успішність навчальної реабілітації студентів (12%);

– прогнозувати успіхи і невдачі у власній педагогічній діяльності та визначати способи самокорекції (56%);

– проектувати і здійснювати навчальні, виховні та розвивальні цілі в цілому по предмету і конкретному заняттю (32%);

– здійснювати психолого-педагогічне дослідження педагогічного процесу, осіб, навчальної групи, обробляти його результати (43%).

Однак, як було з'ясовано, незалежно від того, що викладачами були ці вміння визначені як пріоритетні у діяльності викладача ВНЗ, опитувані зазначили, що мають недостатній рівень володіння ними.

Отже, виникає потреба у безперервній інженерно-педагогічній освіті, особливо для викладачів технічних дисциплін ВНЗ.

Головним кінцевим результатом професійно-педагогічної підготовки і перепідготовки викладача технічних дисциплін ВНЗ є формування системи вмінь, котрі дають йому змогу виконувати професійні функції на основі наявних знань. Структура діяльності викладача ВНЗ не залишається стабільною. Вона зазнає змін залежно від його стажу і віку.

У викладача-початківця провідними вміннями часто виступають організаторські, які виконують в його діяльності компенсаторну функцію, заповнюючи недостатньо високий рівень конструктивних і гностичних умінь. Проте без підвищення рівня вказаних умінь викладач ВНЗ не може виконувати наукову та педагогічну роботу, тому виникає необхідність формування цих умінь у системі післядипломної освіти викладачів технічних дисциплін.

Ми систематизували показники професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, такі характеристики, що містять предметність, цілеспрямованість, опосередкованість, мотивованість, продуктивність, вид, рівень і функцію діяльності. Доцільно додати до вищезазначених характеристик діяльності ще два параметри:

– коефіцієнт невизначеності (алгоритмізованості) діяльності;

– частоту змінюваності її параметрів, які характеризують рухливість об’єкта діяльності та його відкритість як системи.

Вважаємо, що саме ці коефіцієнти впливають на міру ускладнень фахівця при виконанні ним професійних завдань.

Висновки. Отже, приведена систематизація характеристик діяльності викладача технічних дисциплін ВНЗ дає змогу проводити глибокий аналіз його діяльності в сучасних умовах і обґрунтовано здійснювати його підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації з використанням сучасних засобів навчання і контролю. Це створює умови для організації безперервної інженерно-педагогічної освіти викладачів технічних дисциплін ВНЗ протягом усієї його професійно-педагогічної діяльності та кваліфікованої до неї підготовки. Визначено, що головна відмінність однієї діяльності від іншої полягає у відмінності об’єктів діяльності, які й надають їй певну спрямованість, безпосередньо пов’язану з характерною метою діяльності. Узагальнений вид діяльності визначається етапом взаємодії фахівця з об’єктом діяльності, який характеризується однаковою узагальненою метою. Отже, діяльність викладача ВНЗ є багатоцільовою і багатооб’єктною, багатовидовою.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в тому, що буде розроблена теоретична модель процесу формування в умовах безперервної інженерно-педагогічної освіти психолого-педагогічної компетентності фахівця як суб’єкта професійної діяльності. Доцільно розробити теоретико-методичне та нормативно-організаційне забезпечення системи безперервної інженерно-педагогічної освіти, що дасть змогу реалізувати її функціо-

нування, орієнтоване на формування психолого-педагогічної компетентності, необхідних для професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 456 с.

2. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе : наука и искусство / В.П. Кузовлев // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 45.

3. Михалева Т.Г. Анализ опыта разработки новых квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием / Т.Г. Михалева, Л.И. Романькова, Н.Г. Печенюк. – М. : НИИВШ, 1989. – 14 с.

4. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателей высшей школы / З.Ф. Есарева. – Л. : ЛГУ, 1974. – 112 с.

5. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія / Н.О. Брюханова. – Х. : НТМТ, 2010. – 438 с.

6. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 78 с.

7. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1983. – 160 с.

8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 156 с.

9. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – М. : Педагогика. –183 с.

10. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения: инженерная педагогика / Е.Э. Коваленко. – Х. : УИПА, 2002. – 158 с.

11. Матушанский Г.У. Проектирование системы непрерывного профессионального образования прподавателей высшей школы / Г.У. Матушанский. – Казань : Новое знание, 1999. – 180 с.

Кулешова В.В. Характеристика профессиональной деятельности преподавателя технических дисциплин

Автором осуществлен анализ взглядов ученых относительно определения сущности профессиональной деятельности преподавателей технических дисциплин. Определено, что особенность деятельности преподавателя высшей школы заключается в том, что она является сложноорганизованной и состоит из нескольких взаимосвязанных видов, которые имеют общие компоненты. Определены требования, которые выдвигаются к преподавателям технических дисциплин. Проанализировано уровни продуктивности педагогической деятельности. Обоснована позиция автора о необходимости в непрерывном инженерно-педагогическом образовании, особенно для преподавателей технических дисциплин.

Ключевые слова: преподаватель технических дисциплин, непрерывное инженерно-педагогическое образование.

Kuleshova V. Characteristics of professional technical teacher

An author is carry out the analysis of looks of scientists to determination of essence of professional activity of teachers of technical disciplines. Certainly, that the feature of activity of teacher of higher school consists in that this activity is consists of a few associate inter se kinds which have general component. Requirements which are pulled out to the teachers of technical disciplines are certain. The levels of the productivity of pedagogical activity are analysed. Position of author is reasonable about a necessity for continuous engineer-pedagogical education, especially for the teachers of technical disciplines.

Key words: teacher of technical subjects, continuous engineering and teacher education.

УДК 37.037

І.О. ЛЕПЬОХІНА

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СЕРЕД СТУДЕНТІВ

У статті з'ясовано за допомогою анкетування педагогічні умови формування у студентів свідомого ставлення до фізичного виховання на основі взаємодії між викладачем і студентом.

Ключові слова: студент, викладач, мотив, умови, фізичне виховання.

Зміст фізкультурно-спортивної діяльності конкретизується через мотиваційну сферу, що включає в себе мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації. До рушійних сил людської поведінки відносяться також почуття й емоції. Мотиваційна сфера визначає не тільки актуально здійснювану діяльність, а й перспективу подальшого розвитку діяльності у бажаному напрямі [1].

Конкретною ж рушійною силою процесу фізичної культури є суперечність між цільовою настановою, що фіксує бажану якість і пов'язана зі змістовною стороною особистості (початковий морфофункціональний стан організму), і процесом діяльності, котрий здійснюється (фізичним вихованням), що змінюється залежно від педагогічних умов і характеризує динамічну сторону особистості, її функціональні можливості.

Від правильної мети, коректної цілеспрямованості (прийняття рішення про мету) залежить вибір засобів і методів здійснення педагогічної діяльності викладача з фізичного виховання, конкретний її результат [3].

У педагогічних дослідженнях, які спрямовані на вивчення та вдосконалення фізичного виховання студентів у ВНЗ, як правило, аналізується одна сторона конкретної проблеми – "викладацька" чи "студентська" [2; 3].

Подібний однобічний аналіз фізичного виховання у вищій школі приводить до еклектичних висновків і не дає змогу розглядати та вдосконалювати його як діалектичний процес, де "суб'єкт-об'єкт" повинні розглядатися як полюси самокерованої системи, яка саморозвивається. У теорії та практиці фізичного виховання недостатньо вивчені педагогічні умови формування свідомого ставлення студента до фізичного виховання, що неможливо створити і реалізувати без найтіснішого особистісного співробітництва між викладачем і студентом.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз питання мотиваційно-цільової спрямованості процесу фізичного виховання. Подати процес фізичного виховання у ВНЗ у вигляді інформаційної моделі.

Виходячи із цього, ми розробили анкету для викладачів і анкету для студентів, відповіді на запитання у яких дали змогу розкрити постановку фізичного виховання у ВНЗ з позиції студента і з позиції викладача. Такий підхід дав можливість побачити принципові відмінності з мотиваційно-цільової спрямованості між ними, виявити головні суперечності як джерело основних рушійних сил процесу фізичного виховання і потім розробити адекватні педагогічні умови, що сприяють розв'язанню цих суперечностей. Для цього питання були умовно поділені на блоки. До першого блоку

ввійшли питання, що розкривають потреби, мотиви і цілі, пов'язані з оволодінням фізичною культурою. У другий – питання, що розкривають знання, уміння і навички, що відносяться до фізичної культури. У третій блок анкети для студентів увійшли питання з їх фізичної підготовленості та можливостей; для викладачів – пов'язані з їх особистісними і професійними якостям. Четвертий блок – питання, що розкривають соціально-демографічні характеристики.

Для вирішення цього питання було опитано 287 студентів I–IV курсів Класичного приватного університету та 20 викладачів Інституту здоров'я, спорту і туризму.

За даними результатів опитування, студенти I курсу оцінили власну активність на навчальних заняттях з фізичного виховання як 100%, студенти II курсу – 95,2%, III курс – 81,1%, IV курс – 65,3% (рис. 1).

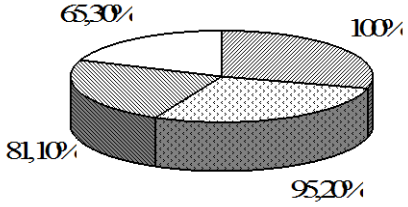


Рис. 1. Оцінювання власної активності студентів I–IV курсів на заняттях із фізичного виховання

Зниження активності ускладнює пасивність студентів у ставленні щодо особистого фізичного розвитку і стану здоров'я. Ставлення до цінностей фізичної культури формується залежно від складу їх об'єктів. Основними ознаками типології ставлень до цінностей фізичної культури є свідомість, почуття інтересу і поведінка, котрі фактично відтворюються в умовах навчально-виховного процесу.

В анкеті для студентів найбільшу значущість становили відповіді на запитання: "Чому Ви витрачаєте свій час на фізичні вправи?". Студенти відповідали, що це необхідна умова для поліпшення здоров'я – 42,2%; збереження працездатності – 12,2%; вправи сприяють фізичному розвитку – 20,8%; розвивають вольові якості людини – 10,1%, моральні – 6,8%, естетичні – 7,8%.

Відповіді на запитання: "Які фактори більшою мірою ускладнюють можливість регулярно займатися фізичними вправами?": завантаженість навчальними заняттями – 40,0%; зайнятість суспільною роботою – 34,7%; заняття особистими справами – 24,9%; зайнятість сімейними справами – 4,9%; близько 5% студентів відповіли, що у них немає ускладнень для регулярних занять фізичними вправами. Ніхто зі студентів не відзначив, що їм важко змінити звичку, котра склалася, відпочивати пасивно, хоча саме ця суб'єктивна причина за результатами деяких досліджень лежить в основі негативного ставлення до фізичної культури [1; 4].

Відповіді на запитання анкети для викладачів дали змогу проаналізувати проблему фізичного виховання у ВНЗ, головним чином, за трьома напрямами: як викладачі оцінюють цілі, мотиви і потреби у фізичному вихованні студентів і свої власні; які знання, вміння та навички необхідні студентам і викладачам для успішної реалізації процесу фізичного виховання у ВНЗ; якими особистісними і професійними якостями повинен володіти викладач кафедри фізичного виховання ВНЗ.

Значними для нас були відповіді на запитання: "Що, на Вашу думку, формує більшою мірою фізичну культуру студентів?". Відповіді такі: 64,5% викладачів відзначили, що це рівень розвитку фізичних якостей; 63,2% – арсенал рухових умінь і навичок; 40,8% викладачів вважають, що фізичну культуру визначає стан здоров'я студентів. Ці відповіді свідчать про цільову характеристику процесу фізичного виховання, спрямованого на досягнення певного рівня фізичного розвитку, функціональної та фізичної підготовленості, що в кінцевому підсумку дасть можливість успішно здійснювати основну навчальну, а потім і трудову діяльність.

На думку викладачів, мотивами, що домінують, спонукують студентів до занять фізичними вправами і спортом, є: розвиток фізичних якостей – 51,3%; зміцнення здоров'я – 48,6%; емоційне задоволення від рухової активності – 26,3%.

Мотив, як відомо, є головною спонукальною силою, що направляє людину на ту чи іншу конкретну, предметну діяльність, в тому числі на фізкультурно-спортивну. Природно, що стійкий мотив, котрий спонукає до занять фізичними вправами і спортом, може розвинутися тільки при зацікавленому ставленні студентів до фізичного виховання як до життєво необхідної потреби, яка у подальшому дасть людині змогу самостійно займатися фізичним самовдосконаленням.

Виходячи з теоретичного обґрунтування проблеми, ми подали процес фізичного виховання у ВНЗ у вигляді інформаційної моделі процесу формування фізичної культури студента (рис. 2). Характерною особливістю цієї моделі є тісний зворотний зв'язок (взаємодія) між студентом і викладачем, завдяки якій останній оцінює вихідний рівень фізичної культури студента за всіма її складовими.

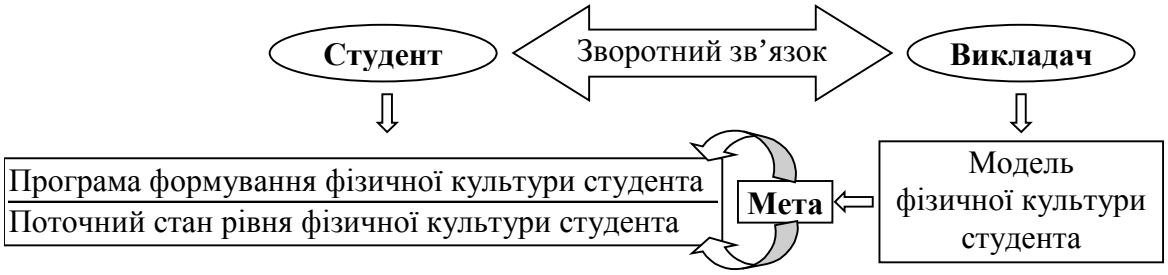


Рис. 2. Інформаційна модель процесу формування фізичної культури студента

Викладач спільно зі студентом розробляє і ставить найближчу мету для досягнення вищого рівня його психофізіологічного та морфофункціонального розвитку у вигляді певної моделі процесу формування фізичної культури.

При цьому, конкретна модель не повинна мати розбіжності з вимогами програми формування фізичної культури студента. Виходячи з інформаційної моделі, викладач і студент розглядалися в системі суб'єктно-об'єктних взаємозв'язків як суб'єкти, що взаємодіють.

Висновки. Було розроблено анкету для викладачів та анкету для студентів, відповіді на запитання у яких розкривають постановку фізичного виховання у ВНЗ з позиції студента та з позиції викладача. Такий підхід дав змогу побачити принципові відмінності з мотиваційно-цільової спрямованості між ними, виявити головні суперечності як джерело основних рушійних сил процесу фізичного виховання і потім розробити адекватні педагогічні умови, що сприяють розв'язанню цих суперечностей. Запропоновано модель процесу формування фізичної культури студентів університету, яка полягає: 1) у комплексній діагностиці індивідуальних психофізіологічних та особистісних якостей; 2) в єдності теоретичної та практичної підготовки; 3) в організації відносин між викладачем і студентами в процесі фізкультурно-спортивної діяльності.

Список використаної літератури

1. Алексейчук І. Мотиви занять фізичною культурою і спортом у вищій школі / І. Алексейчук, Н. Добровольська, О. Начата // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – Луцьк, 2002. – Т. 1. – С. 173–175.

2. Ведмеденко Б.Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури / Б.Ф. Ведмеденко. – К., 1993. – С. 123–126.

3. Дубогай А.Д. Управлять здоровьем с молоду / А.Д. Дубогай. – К. : Молодь, 1985. – 11 с.

4. Лігоцький А.О. Стратегія розвитку професійної освіти в Україні : навч.-метод. посіб. / А.О. Лігоцький ; Нац. акад. внутр. прав України. – К., 1997. – 48 с.

5. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П.М. Якобсон // Психологический журнал. – 1981. – № 4.

6. Dictionary. Sport. Physical Education. Sport Science / Editors: Herbert Haag & Gerald Haag. Kiel, Institut Fur Sport und Sportwissenschaften. 2003.

Лепехина И.А. Мотивационная сфера повышения эффективности физической культуры среди студентов

В статье выяснено с помощью анкетирования педагогические условия формирования у студентов сознательного отношения к физическому воспитанию на основе взаимодействия между преподавателем и студентом.

Ключевые слова: студент, преподаватель, мотив, условие, физическое воспитание.

Lepyokhina I. Motivational sphere improve physical education students

Problems and ways of increasing effectiveness of physical training in the University. In the report, with the help of tests, pedagogical conditions of forming aimed attitude towards physical education on the basis of mutual interconnection between professor and a student are opened.

Key words: student, professor, motivation, conditions, physical education.

УДК 37.062.1

С.А. ЛИСЕНКО, Т.Г. САЛТАНОВА

ОСОБЛИВОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито наукові погляди, охарактеризовано різні підходи та висвітлено аспекти основних вікових та особистісних особливостей юнацького віку, які становлять базову основу для усвідомлення основних характеристик і практичної організації процесу адаптації першокурсників до вимог вищої школи.

Ключові слова: адаптація, вікові особливості, першокурсники, вища школа.

У сучасному швидкоплинному світі динамічно змінюються різні чинники впливу на взаємодію студентів із ВНЗ, тому проблема адаптації першокурсників до вищої школи залишається постійно актуальною. Але концептуальні основи, розроблені сучасними психологічними та педагогічними науками, будучи, з одного боку, досить усталеними, з іншого – вимагають певної корекції на сучасному рівні.

Наукова та практична актуальність проблеми адаптації першокурсників полягає в тому, що сучасне суспільство зацікавлене зберегти та поліпшити фізичне і психічне здоров'я молодої людини, підвищити й розкрити її інтелектуальний потенціал. Тому вивчення закономірностей та механізмів адаптації вчорашніх абітурієнтів у різноманітних навчальних і соціальних умовах на різних рівнях набуває фундаментального значення. Цим визначається як дослідницький, так і практичний інтерес до вивчення багатоаспектних та суперечливих проблем соціально-педагогічної адаптації першокурсників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що найбільшу увагу вчені приділяють вивченню загальних психолого-педагогічних процесів адаптації (О. Бодальов, Г. Васянович, С. Дроздов, Н. Мельникова, О. Мороз, А. Налчаджян, Н. Ничкало, В. Семиченко, А. Сухов, В. Шадриков). Вагомий внесок у дослідження цих особливостей зробили зарубіжні та вітчизняні вчені, серед яких: В. Казміренко, В. Медведєва, Г. Шевандрін та ін. Вони досліджували адаптивні механізми особистості, внутрішні та зовнішні фактори, які зумовлюють процес адаптації, техніки розвитку в особистості адаптивних якостей.

Праці І. Георгієвої, Д. Фельдштейна присвячено соціалізації індивіда, адаптації в мікрогрупі, колективі, суспільстві; залученню індивіда до системи громадських зв'язків, суспільно-трудової діяльності. В Україні ця проблема знайшла також відображення в працях Г. Балла, О. Любара, В. Матусевича, В. Осовського, Б. Федоришина, Є. Якуби та інших дослідників.

Разом із тим, за останнє десятиріччя з різних причин зацікавленість педагогічної науки до вивчення процесу адаптації, особливо у соціально-особистісному аспекті, значно послабилася. Усвідомлення нових соціально-педагогічних умов процесу адаптації студентів першого курсу до вимог

вищої школи потребує також переосмислення вікових особливостей юнацтва та їх прояву у нових умовах сьогодення.

Вивчення особливостей адаптації першокурсників та врахування їх у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів є одним із важливих завдань кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків) під час науково-пошукової роботи за темою "Формування інноваційної культури інженерів-педагогів у процесі професійної освіти".

Мета статті – розкрити особливості юнацького віку як основи адаптації першокурсників до вищої школи.

Базою нашого дослідження стали концептуальні основи, теорії, які розкривають особливості юнацького віку як першооснови для адаптації вчорашніх абітурієнтів до вищої школи.

Аналіз категоріально-понятійного апарату дослідження, насамперед, поняття "адаптація", виявив неодномірність його сутності та означених ним феноменів, що свідчить про відсутність єдиного підходу до розкриття концептуального змісту та структури цього явища.

Сучасні тлумачні словники наводять досить спрощені визначення цієї категорії. Адаптація (від лат. adapto – пристосовую) – 1) (*біол.)* пристосування організмів та органів чуття до умов навколишнього середовища; <…> 3) соціальна адаптація – процес пристосування особистості чи групи осіб до змін у соціальному середовищі [8, с. 18].

Історично трактування адаптації дещо змінювалося під впливом соціальних змін у суспільстві. Згідно з концепцією Ж. Піаже, що стала важливим підґрунтям для сучасного розуміння адаптаційних процесів, поняття адаптації розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів акомодації (пристосування до нових умов існування) й асиміляції (процесу уподібнення усталеним стилям поведінки). При цьому, поряд із загальними закономірностями адаптації, що виявляються на біологічному, психологічному та соціальному рівнях, необхідно враховувати ті особливі форми, яких набула вона в різних типах людської діяльності. При переході в процесі філогенезу до більш досконалих форм адаптації зменшується залежність організму від "часткових умов існування" і він "все більше оволодіває життєвими засобами навколишнього середовища" [6, с. 13].

Похідною від категорії "адаптація" є дефініція "адаптивна поведінка особистості", яка охоплює широкий спектр людської активності від психофізіологічних реакцій (Г. Сельє) до індивідуального стилю життя (А. Адлер). Вивчаємі явища диференціюються як "психологічний захист" (Р. Роджерс, З. Фрейд, К. Хорні та ін.), "непатологічна адаптація" (А. Налчаджян), "стильові особливості саморегуляції поведінки" (В. Моросанова, І. Трофімова), "адаптаційні поведінкові стратегії", "стиль реагування" (А. Лібін, А. Лібіна), техніки життя (Томе, Л. Анциферова) тощо [5].

Наше дослідження вимагає скорегувати основи загальної теорії соціально-психологічної адаптації людини відповідно до вікових особливостей

студентів-першокурсників, які, як правило, перебувають у юнацькому віці (17–18 років). Охарактеризуємо деякі концепції юності, які базуються на споріднених поглядах щодо стадіального характеру розвитку людини, але відрізняються оцінкою факторів впливу на цей процес. Біогенетичні концепції надавали перевагу біологічним детермінантам і недооцінювали соціальні, а теорії соціальної спрямованості – навпаки (табл.) [2, с. 3–14].

Таблиця

Концепції вікової періодизації стосовно особливостей юнацького віку

Напрям	Учені, наукові концепції	Характеристика особливостей юнацького віку
Біогенетичний	С. Холл (1884–1923) – засновник біогенетичного напряму	Основний закон психології – біогенетичний "закон рекапітуляції", згідно з яким індивідуальний розвиток (онтогенез) повторює основні стадії філогенезу (історичний розвиток людини як біологічного виду)
	Е. Кречмер (1888–1964) – представник "конституційної психології"	Між фізичним типом людини і особливостями її розвитку є зв'язок. Поділив людей на два типи: циклоїдний (швидко збудливий, безпосередній, надзвичайно емоційний, неврівноважений) і шизоїдний (замкнутий, неконтактний, емоційно стриманий). К. Конрою – послідовник Е. Кречмера – відносив юнацтво до останнього типу, оскільки для нього є характерним самоаналіз, саморефлексія
	А. Гезел (1880–1961)	Біологічна модель розвитку, в якій чергуються цикли оновлення, інтеграції та рівноваги. У молоді з 16 років настає цикл врівноваженості: переважає життєрадісність, значно підвищується внутрішня самостійність, емоційна врівноваженість, спрямованість на майбутнє
Соціальний	Е. Шпрангер (1882–1963) – представник "описової психології"	У книзі "Психологія юнацького віку" (1924) відзначено необхідність дослідження зв'язку між розвитком особистості та її внутрішнім світом, що залежить від рівня культури. Основні новоутворення юнацького віку – відкриття власного "Я", розвиток рефлексії, осмислення власної індивідуальності, створення життєвих планів, активне включення у різні види життєдіяльності
	К. Левін (1880–1947) – представник гештальт-психології	Поведінка людини – це дуалістична функція особистості та навколишнього середовища. Підлітковий та юнацький вік не відокремлюється, вважається як перехідний, якому була властива маргінальність (проміжний стан), дещо ігноруються соціальні фактори
	Ж. Піаже (1896–1980)	Особливості юнацького мислення: схильність до теоретизування переростає у вікову особливість; утворюються власні теорії у сфері політики, філософії, формули щастя та кохання; розвиток формально-логічного мислення приводить до змін у відносинах категорій можливості та реальності – юнацтву характерно розмірковувати щодо можливостей. Це породжує "інтелектуальне експериментування", що спричинює своєрідний егоцентризм. Разом з тим, Ж. Піаже розглядав свою теорію поза зв'язком з предметною діяльністю, спілкуванням молодої людини та ін.

Продовження табл.

Напрям	Учені, наукові концепції	Характеристика особливостей юнацького віку
	З. Фрейд (1856–1939) – автор теорії психоаналізу	Положення про природу юнацької сексуальності, емоційні процеси й особливості розвитку юнацтва були розвинуті представниками неофрейдизму
Біологічно-соціальний	К. Кріксон (1902–1982) – представник неофрейдизму	Розвиток людини можна поділити на три процеси: соматичний – предмет вивчення біології, розвиток свідомого “Я” – предмет психології; соціальний розвиток – предмет суспільних наук. Основний закон розвитку – “епігенетичний принцип”, за яким кожен новий етап супроводжують нові явища і властивості, а перехід на новий етап відбувається через “нормативну кризу”, яка виражає труднощі розвитку та подолання суперечностей
	Л. Виготський (1896–1934)	Концепцію юнацького віку викладено в книзі “Педологія підлітка” (1929, 1931) на основі діалектичного взаємозв’язку двох підсистем факторів – натуральної та соціальної, які впливають на розвиток людини як кількісно, так і якісно. Основне новоутворення юнацького віку – особистість, “новий, якісно своєрідний фактор”, який “вступає в драму розвитку”
	О. Леонтьєв (1903–1979)	В основу вікової періодизації покладено принцип послідовної зміни трьох провідних видів діяльності – гри, навчання і праці. Юнацький вік характеризується активним самовизначенням у системі “Світ і Я”, активізацією навчально-професійної діяльності. Послідовник цього вченого Д. Ельконін вказує на розвиток пізнавальних і професійних інтересів, елементів дослідницьких умінь, здатності до побудови життєвих планів, моральних ідеалів, самосвідомості
	Г. Костюк (1899–1982)	Зроблено суттєвий внесок у розробку теорії особистості на основі таких положень: індивід стає суспільною істотою – особистістю – в міру формування у нього свідомості та самосвідомості, утворення системи психічних та особистісних властивостей, здатності брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції. Молода людина може стати особистістю тільки у процесі суспільно корисної діяльності. Розроблено “принцип розвитку особистості”, який стверджує, що розвиток – це безперервний процес, який виявляється у кількісних та якісних змінах людської істоти
	Д. Янг (1982)	Є автором поширеного тесту самостійності й методу психотерапії деструктивних станів, виділяє 12 синдромів, характерних для юнацького віку: неспроможність переживати самотність; занижена самоповага; соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні; відсутність або недостатня сформованість комунікативних умінь; недовір’я до людей; внутрішня напруженість, нездатність до саморозкриття; трудність у виборі партнерів; страх бути відкинутим; сексуальна тривожність; страх перед емоційною близькістю; невпевненість, пасивність; нереалістичні очікування

Особливості юнацького віку також вивчали такі вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Давидов, Д. Ельконін (спілкування в системі суспільно ко-

рисної праці); Л. Божович (розвиток емоційної сфери); А. Адлер (засновник “індивідуальної психології”, який вважав основним у людині “суспільне почуття”, яке є природженим і схильним до розвитку); Е. Еріксон (вивчення соціально-історичних аспектів формування особистості, виділення восьми фаз, де п’ята – юнацький вік); К. Юнг (роль у структурі особистості трьох рівнів: свідомості, особистого несвідомого та колективного несвідомого); Т. Бренман, Л. Каумплен, Е. Остров, Д. Оффер (сприйняття самотності); Ф. Зімбардо, Р. Пільконіс (причини комунікативних ускладнень, сором’язливості); К. Обуховський (пошук сенсу життя як найважливіша потреба юнацтва) та ін.

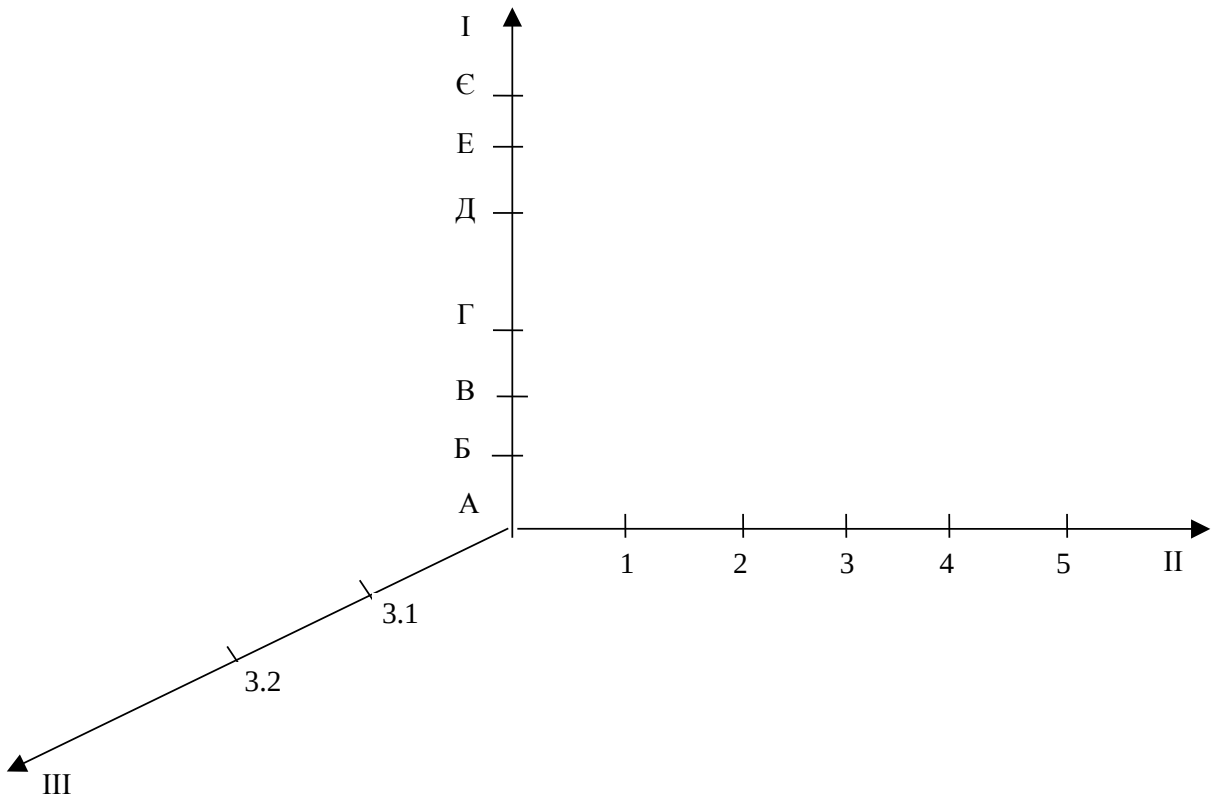
Як засвідчує аналіз психолого-педагогічної літератури, більшість дослідників вважають, що юнацький вік є активним періодом формування особистості як надзвичайно складного утворення. Видатні вчені (Б. Ананьєв, К. Горні, В. Джеймс, В. Дільтей, П. Жане, О. Лазурський, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм та ін.) виділяли та досліджували різні аспекти особистості. Радянський психолог К. Платонов виділив у функціонально-динамічній психологічній структурі особистості чотири підструктури: соціально зумовлена підструктура спрямованості індивіда; підструктура досвіду; підструктура психічних процесів; підструктура біопсихічних властивостей. На основі цієї концепції, використання принципу накладання одного ряду підструктур на інший, ідей Ф. Лерша про двовимірну структуру особистості та положень про структуру особистості, запропонованих вітчизняними психологами Г. Костюком і П. Пелехом, було створено тривимірну психологічну структуру особистості (рис.) [7, с. 117–118].

У тривимірній структурі особистості горизонтальний вимір, за Ф. Лершем, утворюють ті психічні процеси і функції, які розвиваються у молодої людини на основі спілкування зі світом та людьми і складають чотири підсистеми: мотиваційну, чуттєво-емоційну, пізнавальну та діяльнісну.

Вертикальний вимір особистості можна назвати внутрішнім результатом діяльності “горизонтальних” параметрів. Це – внутрішні сили і можливості особистості (психічні властивості, навички, звички та ін.), які утворюють динамічні підсистеми й активно беруть участь у “горизонтальній” діяльності особистості через сприйняття, відчуття та інші психічні процеси.

До вертикального виміру входять такі диспозиції: особистісна надбудова; ендотимна основа особистості, а саме – її внутрішні спонукання, прагнення, потреби та почуття як мотиви діяльності; зовнішній обсяг переживань особистості – її відчуття, сприймання, уява, пам’ять, фантазія, мислення, діяльнісна поведінка та ін.; життєва основа особистості – органічні процеси.

Третій вимір – генетичний (віковий) характеризує рівень розвитку властивостей особистості, тобто природних задатків і здібностей на певному етапі становлення індивіда.



І. Соціально-психолого-індивідуальний вимір (“вертикальний”):

А – спілкування;
Б – спрямованість;
В – характер;
Г – самосвідомість;
Д – досвід;
Е – інтелектуальні процеси
Є – психофізіологічні якості

2. Діяльнісний вимір (“горизонтальний”):

1 – потребнісно-мотиваційні компоненти;
2 – інформаційно-пізнавальні компоненти;
3 – цілеутворювальні компоненти;
4 – результативні компоненти;
5 – емоційно-почуттєві компоненти діяльності

3. Генетичний вимір (“віковий”):

3.1 – задатки;
3.2 – здібності

Рис. Тривимірна психологічна структура особистості в узагальненій формі

Усі три виміри становлять цілісну систему, елементи якої пов’язані між собою за ортогональним принципом, як і три виміри простору. Вся ця система перебудовується у процесі пристосування до нових умов. За допомогою цієї моделі можна провести багаторівневий аналіз різних аспектів особистості молодої людини, вивчення яких є необхідним для планування й реалізації адаптивних процесів.

Процес адаптації студентів-першокурсників до нових умов у ВНЗ неможливо успішно здійснити без усебічного вивчення їхніх індивідуаль-

но-вікових особливостей, які своєрідно конкретизуються у сучасних умовах. Тому слід ураховувати як теоретичні концепції юнацького віку, так і практичні умови адаптації студентів до вимог вищої школи, які швидко й динамічно змінюються. Описуючи молодь представників раннього студентського віку, Н. Лейтес зазначив: "В їхньому психологічному портреті найпомітніше поєднується активність проникливої думки, схильність до розмірковування та емоційність, вразливість. Таке поєднання рис "розмірковуючого" типу і рис "художнього" типу характеризує неповторність своєрідного віку. І, напевне, є запорукою різностороннього розвитку в майбутньому" [3, с. 125]. Саме виявлення цих можливостей і створення відповідних умов адаптації може стати вирішальним фактором успішного подальшого розвитку студентів.

У нашому дослідженні ми виходимо з визначення адаптації студентів на молодших курсах навчання у ВНЗ, даного П. Просецьким, який характеризує її як активне творче пристосування студентів нового прийому до умов вищої школи, в процесі якого у них формуються уміння і навички організації розумової діяльності, покликання до обраної професії, раціональний колективний і особистий режим праці, дозвілля та побуту, система роботи з професійної самоосвіти й самовиховання професійно значущих якостей майбутнього фахівця [4].

Але вчорашні випускники середньої школи та сучасні студенти-першокурсники перебувають під впливом комплексу сприятливих і несприятливих умов, суперечностей і ризиків не тільки в умовах педагогічного процесу ВНЗ, а й навколишнього середовища. У поєднанні зі специфікою юнацького віку (максималізм, підвищена потреба в самоствердженні, боротьба за статус, нігілізм, надмірна самовпевненість) – це створює досить пальну суміш, перетворюючи студентську молодь у складного партнера по діалогу і у легку здобич для будь-якого маніпулювання [1]. Таким чином, не тільки створюється загроза спотворення свідомості молодої людини – вона часто реалізується, й такі деформації відбуваються зі світоглядом значної частини студентства.

Спостереження, бесіди з першокурсниками, їхні поведінкові механізми засвідчують, що існують певні погляди, які заважають процесу їхньої успішної адаптації до вимог вищої школи, а саме: переконання у тому, що знання втратили свою цінність і для успішної подальшої кар'єри досить отримати диплом про вищу освіту; оцінки за контрольні заходи можна отримати й "обхідними" шляхами, не засвоївши потрібних знань; можна порушувати вимогу щодо обов'язковості відвідування аудиторних занять – із ВНЗ за це практично не відраховують та ін. Це руйнує чи суттєво знижує мотивацію до навчання як один із найважливіших чинників адаптації вчорашніх абітурієнтів до вимог вищої школи, що засвідчує й надання важливого значення потребнісно-мотиваційному компоненту в діяльнісній підсистемі тривимірної моделі особистості, яка описана вище.

З метою вивчення впливу мотивації до навчання на адаптацію першокурсників до умов ВНЗ у сучасних умовах, нами було проведено опитування серед 200 студентів Харківського радіотехнічного технікуму.

Для переважної більшості студентів (65%) головним мотивом виступило власне бажання здобути хороші професійні знання в обраному навчальному закладі; 8,5% студентів обрали саме цей навчальний заклад завдяки бажанню батьків; 7% опитуваних прислухались до поради друзів; 6,5% студентів обрали технікум завдяки можливості навчатися за державні кошти; 5% опитуваних бажають отримати диплом (вважають, що знання з професії вже мають); 4% опитуваних влаштував гарний імідж обраного навчального закладу; 4% бажають просто отримати диплом, при цьому вважають, що знання з професії не важливі для подальшої кар'єри.

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що в цілому майже кожен третій першокурсник (35%) не має переконливої внутрішньої мотивації щодо вибору ВНЗ, а, отже, й майбутньої професії. До того ж, хоча й невеликий відсоток відповідей, притаманних студентам, які мають одну з головних проблем молоді у сучасному суспільстві – втрату традиційних моральних цінностей та орієнтирів, примітивізація соціального мислення, а також деперсоналізація молодіжної свідомості, що нав'язана масовою пропагандою споживацького способу життя (це відповіді, згідно з якими студенти бажають просто отримати диплом, втративши віру у необхідності професійних знань). Тому одне із завдань педагогічного колективу у процесі адаптації першокурсників до вимог ВНЗ повинне бути спрямоване на роботу щодо формування у студентів професійно правильної мотивації, осмислення особистісних освітніх цілей та переведення їх у сферу внутрішніх переконань.

Висновки. Охарактеризовані нами особливості юнацького віку створюють підґрунтя для процесу адаптації студентів першого року навчання у вищій школі. Теоретичну цінність мають усталені концепції розвитку людей молодого віку, розроблені провідними вітчизняними і зарубіжними вченими, які слід ураховувати для планування адаптивних процесів. Не менш важливим, як показано нами на прикладі дослідження впливу мотивації до навчання на адаптацію першокурсників, є вивчення та врахування конкретних змінних чинників, які існують у сучасних умовах.

Продовження дослідження проблеми адаптації першокурсників до вимог вищої школи ми вбачаємо у поглибленому вивченні концептуальних основ цього процесу – закономірностей, принципів, наукових підходів, концепцій адаптації людини, розроблених психологічною та педагогічною наукою.

Список використаної літератури

1. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді / О.Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 26–29.

2. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурак. – К. : б. в., 2001. – 128 с.

3. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.

4. Просецкий П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П.А. Просецкий // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации. – Минск, 1986. – С. 124–128.

5. Хаирова С.И. Этнокультурные особенности формирования адаптивного поведения детей / С.И. Хаирова // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 26–29.

6. Шмальгаузен И.И. Пути и закономерности эволюционного процесса / И.И. Шмальгаузен. – М. : Наука, 1983. – 359 с.

7. Психологія : підручник для студ. вищих навч. закладів / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін. ; за ред. члена-кор. АПН України Ю.Л. Трофімова]. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 558 с.

8. Сучасний тлумачний словник української мови : 65 000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Х. : ШКОЛА, 2006. – 1008 с.

Лысенко С.А., Салтанова Т.Г. Особенности юношеского возраста как основа адаптации первокурсников к высшей школе

В статье раскрыты научные взгляды, охарактеризованы различные подходы и освещены аспекты основных возрастных и личностных особенностей юношеского возраста, которые представляют базовую основу для осознания основных характеристик и практической организации процесса адаптации первокурсников к требованиям высшей школы.

Ключевые слова: адаптация, возрастные особенности, первокурсники, высшая школа.

Lysenko S., Saltanova T. Characteristics of youthful age as a basis for adaptation freshman to high school

The article reveals scientific views, characterizes different approaches and highlights the main aspects of the age and personality characteristics of youthful age, which represent a basic framework for understanding the basic characteristics and the practical organization of the process of adaptation freshmen to high school demands.

Key words: adaptation, age characteristics, freshmen, high school.

УДК [378:37.03].009

О.В. МАРІНА

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА І ЗМІСТ РОБОТИ КУРАТОРА ЗІ СТУДЕНТАМИ-ПЕРШОКУРСНИКАМИ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

У статті обґрунтовано важливість діяльності куратора у ВНЗ, його роль у забезпеченні наступності навчання, прискоренні адаптаційних процесів студентів-першокурсників, формуванні згуртованого колективу студентської групи; проаналізовано завдання і напрям діяльності куратора, методи і принципи вивчення ним студентського колективу для успішного виконання виховних завдань; розкрито обов'язкові компоненти діяльності куратора, його функції та обов'язки в роботі з групою студентів-першокурсників на факультеті іноземної філології.

Ключові слова: куратор; студенти-першокурсники; факультет іноземної філології; завдання і напрями діяльності; методи і принципи вивчення студентського колективу; компоненти діяльності; функції; обов'язки.

Важлива роль у збереженні принципу наступності в навчально-виховному процесі належить куратору, який певною мірою виконує функції класного керівника і від якого першокурсники очікують подібної психологічної допомоги та консультації. Робота куратора містить у собі великі потенційні можливості позитивного виховного впливу на особистість студента. Його робота зі студентською групою полягає у здійсненні організаторської та виховної діяльності для забезпечення найбільшої ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ в цілому і в студентській групі зокрема [6, с. 4].

Метою статті є розкриття сутності, структури, змісту роботи куратора академічної групи зі студентами-першокурсниками на факультеті іноземної філології.

Куратор фактично супроводжує всю історію розвитку вищої освіти, разом з якою змінювалися його обов'язки, статус, зміст діяльності, характер відносин зі студентами [5, с. 41].

Дослідження проблеми організації роботи куратора відбувалося у таких напрямах: особливості роботи куратора на молодших курсах ВНЗ (С. Панченко, А. Степаненко і Г. Фіщук); роль куратора у формуванні здорового способу життя (С. Омельченко); місце і роль куратора в навчально-виховному процесі вищих технічних навчальних закладів (І. Гетьман); роль куратора у формуванні професійно-моральної культури студентів (Ю. Борисенко); організація позааудиторної виховної роботи зі студентами (Р. Абдулов) тощо.

Важливо пам'ятати, що куратор є другом і наставником, помічником у вирішенні найрізноманітніших питань і проблем, сполучною ланкою між студентами і адміністрацією ВНЗ [2, с. 14]. Ми згодні з думкою І. Гетьмана, який вважає, що від того, наскільки куратор сам по собі є особистістю, від того, наскільки серйозно він ставиться до своєї роботи, певним чином залежать результати навчально-виховного процесу у ВНЗ [4,

с. 161]. Куратор має бути не лише вихователем, а й носієм моральних принципів, зразком для наслідування студентів.

Так званий “інститут кураторства” не можна зводити лише до контролю за успішністю студентів і відвідуванням ними навчальних занять. Куратору, по-перше, необхідно допомогти студентам-першокурсникам адаптуватися в умовах нового для них студентського побуту й нових умов навчання. По-друге, необхідно саме на перших курсах збудити інтерес до вивчення іноземних мов: для цього їм треба показати цікаві сторони як окремих предметів, так і майбутньої спеціальності філолога в цілому. По-третє, потрібно “згуртувати” студентську групу, адже дружній колектив – великий успіх для самих студентів [4, с. 162].

Першокурсники, об’єднані в академічну групу, – це ще не колектив, а формальне об’єднання з різним ступенем загального розвитку, різними поглядами, звичками, інтересами, схильностями, різним психологічним складом особистості, тому основним завданням куратора є створення згуртованого колективу студентської групи та здійснення ефективного управління цим колективом.

Основними *завданнями і напрямами діяльності* куратора є:

– вивчення особистості студента, його потреб, інтересів з метою надання допомоги в саморозвитку і самовизначенні;

– формування соціально необхідних знань і навичок;

– організація та управління процесом оволодіння професійними знаннями зі спеціальності;

– створення гуманістичної атмосфери в студентському колективі як необхідної умови морального розвитку студентів;

– допомога в розвитку мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової та професійної сфер особистості;

– індивідуальна робота зі студентами;

– організація колективної діяльності й спілкування;

– організація виховного середовища [3].

Погоджуємось із С. Панченко, А. Степаненко і Г. Фіщук у тому, що для успішного виконання виховних завдань куратори мають постійно вивчати студентську групу, внутрішньоколективні відносини, що в ній складаються, використовуючи для цього такі *методи*:

– групове опитування (застосовується у формі групового інтерв’ю або анкетного опитування для виявлення думок студентів з окремих питань);

– обмін думками (застосовується куратором при проведенні зборів, диспутів, дискусій);

– спостереження (здійснюється безпосередньо в процесі навчання, особистісних контактів, обміну думками);

– вивчення документації (особистих справ студентів) [7, с. 6].

Здатність куратора охопити сукупність процесів у колективі студентської групи, бачити місце кожного студента в цьому колективі, перспективу розвитку залежить від того, наскільки він знає студентів групи, умови їх

життя, інтереси і відносини. Тому однією зі сторін діяльності куратора як керівника є вивчення як окремих студентів, так і колективу в цілому [6, с. 7]. Перед кураторами, які починають роботу з групою, неминуче постають питання: що вивчати; як вивчати; для чого вивчати. Лише чітке уявлення про те, на що буде спрямована увага, дасть змогу керувати виховним процесом. Доцільно використовувати такі *принципи вивчення студентського колективу:*

– систематичність і послідовність – вивчення проводиться в певній системі відповідно до завдань виховної роботи;

– планомірність – методи і способи вивчення обираються відповідно до змісту і застосовуються в певні терміни;

– науковість – використовуються відомі методики, що не виключає творчого підходу, коли психолог може, наприклад, самостійно скласти анкети; головне – забезпечити достовірність вивчення;

– різнобічний підхід – важливо проводити комплексне вивчення, приділяючи увагу всім видам діяльності як особистості, так і колектива;

– оптимістичний підхід – необхідно виявити позитивні якості особистості, що в подальшому дасть змогу з опорою на них здійснювати ефективний виховний вплив;

– педагогічний такт – будь-які методи збору інформації мають проводитись з дотриманням поваги до особистості тощо [2, с. 14–15].

– У діяльності куратора наявні *обов'язкові компоненти*:

– конструктивна діяльність – уміння будувати навчально-виховний процес і проектувати розвиток індивідуальності студента;

– організаторська діяльність – організація своєї поведінки й поведінки студента на заняттях і поза ними, організація зворотного зв'язку зі студентами (думки, знання, інтерес);

– комунікативна діяльність – це спільна діяльність куратора і студента, побудова міжособистісної взаємодії (сприйняття і розуміння людьми один одного) і відносин у процесі педагогічного спілкування;

– рефлексивна діяльність – уміння куратора аналізувати й адекватно оцінювати свою педагогічну діяльність, прагнення до особистісного зростання, самовираження і саморегуляції [3].

Виховний процес на кожному курсі має свої особливості [3]. Викладачам, які працюють на I курсі, і кураторам молодших курсів (I та II) слід враховувати, що первинна стадія навчання, особливо на I курсі з його адаптаційним періодом, являє собою найбільш відповідальний і важливий аспект у їх діяльності.

Погоджуємось із твердженням Р. Абдулова, який зазначає, що головні завдання, котрі постають перед кураторами, безпосередньо виходять із розуміння важливості реалізації: індивідуального підходу до виховання особистості (особистісно орієнтоване навчання); за змістом згуртованого, організованого колективу студентської групи, що готова на певному етапі до самокерування [1, с. 60].

Розглянемо *функції куратора* академічної групи. Р. Абдулов [1] визначає дві групи таких функцій: технологічні (в науковій літературі їх називають “загальними”, оскільки вони властиві процесу управління в будь-якому виді діяльності) і спеціальні (посадові).

До першої групи функцій куратора академічної групи вчений відносить такі:

– постановка цілей і конкретних завдань.

– планування (розробка планів виховної роботи на навчальний рік, прогнозування результатів роботи, визначення основних напрямів у змісті роботи зі студентами);

– організація діяльності студентів (мова йде про підготовку і проведення різних організаційних форм виховної роботи: проведення кураторських годин, бесід, зустрічей, походів на природу, конкурсів, надання допомоги студентам, що відстають у навчанні);

– координація діяльності студентів у групі (обговорення і розподіл на основі особистісно орієнтованого підходу обов’язків, узгодження плану заходів групи);

– контроль (перевірка з боку куратора результатів поточної та семестрової успішності студентів; поточна діагностика результатів виховної роботи);

– регулювання діяльності студентської групи (у разі необхідності, внесення коректив, надання допомоги, розвиток самостійної роботи студентів);

– облік роботи, виконаної як усією групою, так і окремими студентами, характер співпраці між студентами, викладачами фахових дисциплін і куратором (урахування індивідуального внеску кожного студента до результатів колективної діяльності);

– педагогічний аналіз: функція, що дає змогу за результатами контролю і врахування виконаної роботи виявити її результативність, обґрунтувати причини успіху або невдач; аналізом завершується “мала” і “велика” робота; на основі аналізу вдосконалюється зміст виховної роботи при її повторенні в новому циклі (циклом діяльності в освіті прийнято вважати навчальний рік).

Відповідно до положень теорії управління (розроблені В. Пикельною) друга група функцій управління має назву “спеціальні” і розкриває посадові обов’язки. До таких функцій кураторів академічних груп, погоджуючись із Р. Абдуловим, зараховуємо:

– освітню (увага викладачів фахових дисциплін і куратора до характеру пізнавальної діяльності кожного студента, до результатів його самостійної роботи);

– виховну (як найважливіша функція, пов’язана зі створенням умов для всебічного розвитку студента, формування моральних якостей особистості);

– розвивальну, що пов’язана із розвитком творчих здібностей і мислення особистості, стійкої пам’яті, уяви;

– зв'язок із батьками, яких викладачі фахових дисциплін і куратори мають залучити до загальної роботи, у змісті якої вони мають бути взаємно зацікавлені;

– звітну, що передбачає періодичну звітність куратора перед адміністрацією ВНЗ [1, с. 61–62].

До *обов'язків куратора*, який веде групу першого курсу факультету іноземної філології, входять:

– детальне ознайомлення студентів з історією виникнення і діяльності ВНЗ і факультету; мовами, що вивчаються на факультеті; профілем і напрямами філологічних досліджень кафедр, перспективами їх розвитку; зв'язками з науковими організаціями й установами; діяльністю кращих викладачів кафедр; наявними програмами студентського обміну і стажування за кордоном. Для кращого ознайомлення студентів-першокурсників із ВНЗ і організації першого досвіду інтерактивної взаємодії з викладачами й кураторами академічних груп доцільно запросити викладачів предметів, що вивчаються на І курсі, виступити на кураторській годині із розповіддю про кафедри і відповісти на запитання студентів;

– ознайомлення студентів з характером та особливостями їхнього навчання у ВНЗ, режимом дня й організацією самостійної роботи із вивчення іноземних мов, сприяючи, таким чином, формальній і дидактичній адаптації студентів. Доцільно провести бесіди на теми: "Мій університет – моя гордість", метою якої є допомогти студентам-першокурсникам краще орієнтуватися в навчально-виховному процесі ВНЗ; "Як стати справжнім студентом" (поради старшокурсників і викладачів щодо навчальної та суспільної діяльності студента); "Як знайти друга" (питання дружби і взаємодопомоги в житті людини, обговорення порад і рекомендацій за Д. Карнегі); важливо ознайомити першокурсників із формами навчання у ВНЗ, системою оцінювання, розташуванням навчальних корпусів, видатними випускниками;

– ознайомлення студентів з роботою бібліотеки, порядком користування бібліотечним фондом, лінгафонними аудиторіями тощо [6, с. 11–13];

– ознайомлення з традиціями, правилами культурної поведінки; залучення студентів до суспільної діяльності університету, групи. Зокрема, залучення студентів до підготовки і проведення культурних свят країни, мова якої вивчається, як виховних заходів важливо з таких причин: 1) святкування деяких свят відбувалось у школі. Студенти мають змогу виявити себе, зробити свій внесок у підготовку свята, використати свій досвід і свої здібності; 2) святкування у ВНЗ проходить на якісно новому рівні, що вимагає від студентів вияву самостійності, кмітливості, винахідливості та співпраці. До того ж, формуючи уміння співпраці, кооперації та взаємної допомоги, студенти-першокурсники набувають соціального досвіду дорослого життя. Участь у святах країн, мова яких вивчається, дає студентам змогу поповнити не лише культурологічні, а й філологічні знання [3].

Висновки. Таким чином, треба пам'ятати, що робота зі студентами-першокурсниками є особливо важливою, адже цілеспрямована і сумлінна праця куратора безпосередньо впливає на успішність адаптивних процесів,

формування колективу студентської групи і підвищення мотивації навчання. Для забезпечення ефективності виховної роботи необхідно знати структуру і зміст діяльності куратора, а саме: завдання, напрями і компоненти діяльності, методи й принципи вивчення студентського колективу, функції та обов'язки куратора академічної групи.

Список використаної літератури

1. Абдулов Р.М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения) : учебно-метод. пособ. / Р.М. Абдулов. – Павлоград : ЗПИЭУ, 2003. – 140 с.

2. Борисенко Ю. Профессионально-нравственная культура студента и роль куратора в её формировании / Ю. Борисенко, Е. Гвильдис // Новий Колегіум. – 2007. – № 4. – С. 11–35.

3. Виховна робота як фактор гуманізації та гуманітаризації навч.-вих. процесу : зб. матеріалів наук.-практ. конф. пед. працівників Харк. бізнес-коледжу, січень 2004 р. – Х., 2004. – С. 4–7.

4. Гетьман І.А. Місце і роль куратора в навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу / І.А. Гетьман // Вісник Черкаського університету. Серія: Пед. науки. – Черкаси, 2008. – Вип. 125. – С. 159–163.

5. Омельченко С. Куратор академічної групи – домінуюча фігура у процесі формування здорового способу життя студентської молоді / С. Омельченко // Гуманізація навч.-вих. процесу : наук.-метод. зб. / Східнословян. держ. пед. ун-т, каф. педагогіки. – Слов'янськ: СДПУ, 2007. – Вип. 34. – С. 40–45.

6. Положение о кураторах студенческих академических групп. – Волгоград : Волг. гос. пед. ин-т, 1975. – 16 с.

7. Фищук Г.С. Методика работы кураторов на младших курсах : методические указания / Г.С. Фищук, А.Н. Степаненко, С.П. Панченко. – Алма-Ата : КИТАП, 1975. – 44 с.

Марина О.С. Сущность, структура и содержание работы куратора со студентами-первокурсниками на факультете иностранной филологии

В статье обоснована важность деятельности куратора в высшем учебном заведении, его роль в обеспечениии преемственности обучения, ускорении адаптационных процессов студентов-первокурсников, формировании сплочённого коллектива студенческой группы; проанализированы задачи и направления деятельности куратора, методы и принципы изучения студенческого коллектива для успешного выполнения воспитательных задач; раскрыты обязательные компоненты деятельности куратора, его функции и обязанности в работе с группой студентов-первокурсников на факультете иностранной филологии.

Ключевые слова: куратор; студенты-первокурсники; факультет иностранной филологии; задачи и направления деятельности; методы и принципы изучения студенческого коллектива; компоненты деятельности; функции; обязанности.

Marina O. The essence, structure and content of the curator of the students in their freshman year at the Faculty of Foreign Languages

The article deals with the importance of curator's activity in a higher educational establishment, his role in providing succession of education, promoting adaptation processes of first-year students, forming a united body of a students' group; tasks and spheres of activity, methods and principles of studying students for the successful accomplishment of educational tasks have been analyzed; obligatory components of curator's activity, his functions and responsibilities in working with a group of first-year students of a foreign philology department have been revealed.

Key words: curator; first-year students; foreign philology department; tasks and spheres of activity; methods and principles of studying students; components of activity; functions; responsibilities.

УДК 378.635.5(477)

О.Г. МАРЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН КУРСАНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Уточнено суть понять "міжособистісні відносини курсантів", "освітнє середовище вищого військового навчального закладу". Показано вплив соціально-контактної складової освітнього середовища вищого військового навчального закладу на формування позитивних міжособистісних відносин курсантів.

Ключові слова: вищий військовий навчальний заклад, освітнє середовище, курсант, міжособистісні відносини.

Загальновизнаним є факт, що професія військового інженера належить до розряду "людина – техніка", адже виконання його професійних обов'язків передбачає досконале знання бойової техніки, зразків озброєння, технічних систем. Проте можна стверджувати, що діяльність офіцера, яку б посаду він не обіймав, навіть первинну, може бути віднесена до категорії "людина – людина", бо тісно пов'язана з роботою з особовим складом, його навчанням і вихованням, спілкуванням, міжособистісною взаємодію. Виконання будь-яких службових завдань передбачає обов'язкову інтеграцію узгоджених дій військовослужбовців.

Для успішної взаємодії з військовим колективом офіцеру необхідно володіти набором специфічних знань, комунікаційних умінь, які б забезпечували ефективні відносини з іншими людьми, організацію їх сумісної діяльності. Тому проблема формування *міжособистісних відносин курсантів* у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах виявляється, на наш погляд, актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що питання розвитку міжособистісних відносини курсантів посідають значне місце у проблематиці створення позитивного морально-психологічного клімату в курсантському колективі (В. Пеньков), з'ясування психологічних засад культури міжособистісних відносин курсантів (Г. Топольницька), прискорення адаптації курсантів до умов вищого військового навчального закладу (А. Капля), запобігання нестатутним відносинам у курсантському підрозділі (С. Галушкін, А. Маклаков). У ракурсі покращення міжособистісних відносин курсантів науковці приділяють значну увагу вивченню можливостей позанавчальної діяльності, зокрема гурткової роботи, занять фізичною культурою та спортом (А. Пожидаєв, О. Попович, С. Романчук). В. Афанасенко, С. Залкін, В. Ноздрін, Г. Попова розглядають схеми міжособистісних відносин у контексті визначення технології контактів та специфіки комунікативних процесів у специфічному армійському середовищі. Проте в теорії та практиці військово-професійної освіти бракує досліджень, присвячених вивченню освітнього середовища вищого військового навчального закладу як засобу формування міжособистісних відносин курсантів.

Мета статті полягає в з'ясуванні можливостей освітнього середовища вищого військового навчального закладу як засобу формування міжособистісних відносин курсантів.

Психологи стверджують, що *міжособистісні відносини* – це сукупність об'єктивних зв'язків та взаємодій між особами, які належать до певної групи; спілкування, пов'язане з безпосередніми контактами людей у парах і групах, постійних за складом учасників (може бути й опосередкованим). Відносини у будь-якому колективі утворюються сукупністю установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів, через які люди сприймають та оцінюють один одного [5, с. 397]. В актах спілкування та взаємодії конкретна людина виявляє себе як особистість. На відміну від інших видів відносин, які відбуваються з урахуванням певного соціального статусу партнерів спілкування, міжособистісні відносини будуються на основі взаємної привабливості, симпатії або антипатії.

У військовій психології та педагогіці *міжособистісні відносини* визначаються як різноманітні види і форми взаємозв'язку та спілкування особистостей у колективі у процесі їх сумісного життя та діяльності. Військова діяльність має ряд особливостей, що позначаються на міжособистісних відносинах її учасників. Так, у взаємодії військовослужбовців більш рельєфно виявляються відносини *вертикальні* (*субординація*), *горизонтальні* (*координація*) та *співробітницькі*. Проте координація завжди пов'язана з субординацією, але статутний порядок не виключає встановлення товариських відносин, співробітництва між усіма членами військового підрозділу [2, с. 355]. Як і в будь-якому колективі, у військовому підрозділі завжди існують як формальні, офіційні, статутні, так і неформальні, суто людські, відносини. Формальні відносини військовослужбовців регламентуються положеннями статуту, наказами, настановами, інструкціями та розпорядженнями керівництва, ґрунтуються на принципі єдиноначальності та суворої субординації, визначають нормативну поведінку військовослужбовців. Неформальні відносини неможливо врегулювати адміністративно, вони, як правило, переходять норми статутів і починають мати позастатутний характер. Ці відносини зумовлюються неформальною структурою колективу та можуть відігравати як позитивну, так і негативну роль у згуртованості, організованості, підвищенні бойової готовності та зміцненні дисципліни військового підрозділу.

В умовах військової діяльності, коли офіцер одночасно виконує ролі командира, вихователя, педагога, психолога, інженера, адміністратора, управлінця доцільно в міжособистісному спілкуванні виокремити *імперативну*, *маніпулятивну*, *діалогічну* й *операціональну* форми взаємодії.

Так, *імперативна форма* міжособистісної взаємодії має авторитарний, директивний суб'єкт-об'єктний характер з метою досягнення контролю над поведінкою, установками, думками партнера, примушення його до певних дій, вчинків, прийняття конкретних рішень. Засобами впливу при імперативному спілкуванні є накази, розпорядження, вимоги. Імперативом завжди супроводжуються директивні, повсякденні статутні відносини, а

також екстремальні умови, надзвичайні обставини військово-професійної діяльності.

У *маніпулятивній формі* міжособистісних відносин ініціатор спілкування (суб'єкт) з метою досягнення своїх намірів ставить завдання прихованого впливу на партнера (об'єкта). Маніпуляція передбачає об'єктивне оцінювання можливостей партнера, контроль над його поведінкою та навіть думками. Дозволеними сферами маніпуляції є ділові відносини, поширений маніпулятивний стиль у сфері пропаганди. Психологи попереджують, що людина, яка володіє засобами маніпулятивного впливу в діловій сфері, переносить їх в інші сфери відносин, зокрема особисті. При цьому страждає не тільки об'єкт маніпулювання, який в очах маніпулятора виглядає не цілісною унікальною особистістю, а носієм "потрібних" властивостей і якостей, а й сам маніпулятор, котрий починає й себе сприймати фрагментарно, переходить до стереотипних форм поведінки, спілкується, по суті, сам із собою.

Слід відзначити, що в армійському середовищі з огляду на професійну специфіку, регламентацію умов та обставин навчальної діяльності імператив та маніпуляція є найбільш поширеними формами спілкування, на практиці вони часто об'єднуються. Їх негативний вплив на особистість курсанта компенсується *діалогічним спілкуванням*, яке передбачає рівноправну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що має на меті взаємне пізнання, самопізнання партнерів по спілкуванню, змістом якого виступають певні проблеми та невирішені питання. Діалогічна форма міжособистісних відносин набуває гуманістичного характеру лише із дотриманням таких правил: взаємного психологічного настрою на актуальний стан партнера (принцип "тут і тепер"); безоцінного сприйняття особистості партнера, апріорна установка на довіру до його намірів; сприйняття партнера як рівного, визнання його права на власну думку та рішення; проблематизації спілкування; його персоналізації, без посилань на авторитети, вираження власних почуттів і бажань. Завдяки цим правилам спілкування досягає глибинного взаєморозуміння, саморозкриття партнерів, створює умови для взаємного особистісного зростання.

Операціональне спілкування, як правило, супроводжує певний технологічний або операційний процес з метою виконання певного графіка, програми або сценарію. Ця форма міжособистісних відносин реалізується як на суб'єкт-суб'єктних, так і суб'єкт-об'єктних засадах. Вплив і комунікація здійснюються через команди, накази, розпорядження, вимоги, доповіді, повідомлення, попередження, актуалізації [1, с. 34–37].

Міжособистісні відносини курсантів будуються у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах, об'єктивно виявляються в характері та способах взаємних впливів курсантів і сприймаються кожним курсантом суб'єктивно. Зрозуміло, що, крім спільної діяльності (навчально-пізнавальної та службової), на міжособистісні відносини курсантів впливають їх індивідуально-психологічні особливості: співвідношення темпераментів, інтелекту, характерів, інтересів, поглядів, оцінок, ставлення до себе, партнерів, змісту діяльності.

Вивчення ряду наукових праць [1–4] та досвід викладацької діяльності у вищих військових навчальних закладах свідчать про те, що міжособистісні відносини курсантів формуються поетапно. Так, на першому етапі (проходженні курсу молодого бійця, першому році навчання) реалізуються в основному неформальні відносини між курсантами, засновані на спільних захопленнях, набутих до вступу до військового вишу, сумісному навчанні в ліцеї, школі, земляцтві. На цьому етапі курсантська навчальна група мало чим відрізняється від шкільного класу, а дружба курсантів нагадує відносини однокласників, вона ще не має характеру "залізної спайки", оспіваної у піснях та художніх творах солдатської дружби, завдяки якій військовик становиться сильнішим, та йому не страшні жодні негаразди та загрози.

На наступному етапі (II–III курсах) відносини курсантів розвиваються в контексті спільної навчальної діяльності та виконання службових обов'язків. Міжособистісні відносини курсантів уже набувають певної цілеспрямованості, вмотивованості, цілісності, структурованості, погодженості, організованості та результативності. Як правило, в межах однієї навчальної групи курсанти починають групуватися за рівнем успішності, інтересами, схильностями. Ці мікрогрупи утворюються стихійно, можуть мати як позитивну, так і негативну спрямованість. Позитивно спрямовані мікрогрупи сприятливо впливають на окремих курсантів, задають тон у їх ставленні до навчання та служби, сприяючи загальному успіху колективу, формуванню в курсантів таких рис, як взаємна відповідальність, готовність і здатність прийти на допомогу товаришу. Лідери цих груп, як правило, перевищують решту курсантів за успішністю, здібностями, іншими позитивними якостями, але не демонструють своєї переваги та в усьому допомагають товаришам. Мотивом самоствердження в таких групах є досягнення підвищених результатів у навчальній та військово-професійній діяльності, самоосвіті, спорті.

Можливе утворення мікрогруп також з негативною спрямованістю. В основі їх лежить прагнення окремих курсантів до порушення військової дисципліни, порядку, незадоволення високою вимогливістю командирів, викладачів. У цих групах відсутня психологічна рівність між людьми: лідерство має негативний характер; так звані вожаки займають позицію активного перевершення, тиску, інші курсанти перебувають у підлеглому становищі, нездоровій залежності від лідерів. Слід відзначити, що існування таких мікрогруп є передумовою негативних тенденцій у розвитку військового колективу.

На третьому етапі (IV–V курс) міжособистісні відносини розвиваються на базі усвідомлення та прийняття всім курсантським підрозділом загальних цілей спільної навчально-професійної діяльності. У цей період навчання відбувається своєрідний симбіоз психоемоційної сумісності курсантів та їх навчально-професійних інтересів, завдяки чому в майбутніх офіцерів розвивається відчуття, взаємовиручки, спаяності, готовність і здатність замінити товариша в наряді, на бойовій позиції, перенести будь-які труднощі заради колективного успіху.

Слід відзначити, що, як правило, міжособистісні відносини курсантів позбавлені тих відхилень, що притаманні відносинам солдатів строкової

служби, адже курсанти мають рівний статус (крім сержантів – командирів курсантських підрозділів), однаковий термін служби (крім солдатів понадстрокової служби, контрактників), переважно один і той самий рівень освітньої підготовленості, тому відіграють у колективі однакові ролі. Це знижує ризик позастатутних відносин курсантів, “дідівщини”.

Дослідження типових характеристик міжособистісних відносин курсантів за спеціальною методикою [3, с. 83–84] щодо з’ясування рівня активності курсантів у спілкуванні, наявності звичного кола спілкування, потреби у спілкуванні та його ефективності дало змогу оцінити прийняті в певній навчальній групі *стилі міжособистісного спілкування як способи взаємодії курсанта з товаришами по групі в навчальний і вільний час*:

1) дуже напружена обстановка, яку створюють аморальні мікрогрупи; командири підпорядковуються неформальним лідерам; часто виникають конфлікти, грубі порушення військової дисципліни;

2) напружена моральна обстановка; грубість, образи, зневаження; командири намагаються навести порядок недозволеними методами;

3) серед відносин переважають байдужість, іноді допускаються взаємні образи, грубість; існують взаємні підозри, неприязнь; допомога є рідким явищем; мало співчуття; курсантські командири намагаються запобігти нестатутними відносинам;

4) переважають доброзичливі відносини та товариська взаємодопомога, грубість є винятковим явищем; командири формують колективізм і взаємну виручку;

5) здоровий соціально-психологічний клімат, дружба, спаяність, повне взаєморозуміння між курсантами, високий авторитет командирів.

Дані наукових досліджень [4] свідчать, що розвиток міжособистісних відносин курсантів відбувається нерівномірно. Тривалість визначених етапів, темпи переходу від одного до іншого залежать від об’єктивних умов життєдіяльності курсантського підрозділу, тобто від освітнього середовища вищого військового навчального закладу.

Теоретичні та практичні питання створення і розвитку освітнього середовища вищого військового навчального закладу знайшли своє відображення в наукових працях Н. Генералової (соціально-педагогічне середовище самостійної підготовки курсантів), М. Горліченко (адаптація курсантів до умов освітнього середовища вищого військового навчального закладу), Е. Лусса та В. Ткаченка (гуманізація освітнього середовища), А. Романішин (структура освітнього середовища військового вишу), В. Ягупова (специфічна атрибутика освітнього середовища вищого військового навчального закладу: армійський колектив, військові ритуали, громадська думка).

Узагальнюючи думки науковців, *освітнє середовище* вищого військового навчального закладу охарактеризуємо як *різновид соціального середовища*, в якому виконується функція особистісного та військово-професійного формування майбутнього військового фахівця, процес його адаптації не тільки до навчально-виховного процесу, а й до специфічних умов армійської служби та військово-професійної діяльності.

На основі порівняння умов професійної підготовки цивільних і військових вишів можуть бути виділені такі особливості освітнього середовища у вищих військових навальних закладах: суворе додержання принципу єдиної команди і службової субординації під час навчального процесу і поза ним; обов'язкове дотримання загальновстановленого розпорядку доби, що регламентує близько 90% курсантського часу; невелика тривалість особистого часу курсантів, який проводиться, як правило, в розташуванні військової частини; суворі умови життєдіяльності, які можуть діяти як психологічний стресор; соціальна ізоляція, проживання в гуртожитках казарменого типу; проходження курсантами протягом всього періоду навчання військової служби, яка водночас є й практикою застосування професійних знань і вмінь, здобутих у ході навчання; суттєво обмежені можливості гуманізації освітнього процесу; складнощі в демократизації вищої освіти, специфічні норми і правила поведінки, військового етикету, спілкування та діяльності. Ця специфіка накладає високу відповідальність на курсанта, висуває підвищені вимоги до його духовної, психічної та фізичної сфер.

Як правило, у структурі освітнього середовища науковці виділяють такі складники: *просторово-семантичний* (фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні, матеріальні умови життя, архітектурно-естетична організація життєвого простору, символічний простір навчального закладу: герб, статут, вимоги, накази, поради, побажання, традиції, ритуали, правила внутрішнього розпорядку, правила суспільної та особистої безпеки, засоби наочності); *змістовно-методичний* (зміст освіти, освітньо-професійні програми, концепції, технології навчання й виховання, форми і методи організації освіти); *соматичний* (внутрішнє середовище як взаємозв'язок психіки людини та її організму) (Є. Клімов, К. Платонов, С. Тарасов, В. Ясвін).

У контексті дослідження в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу виокремимо, насамперед, його *соціально-контактну частину*, адже за А. Макаренком: "*Виховує* все: люди, речі, явища, але *перш за все люди*". До соціально-контактної частини освітнього середовища слід віднести: 1) суб'єктів освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах; 2) соціальне походження, відповідну культуру, особистий приклад, досвід, спосіб життя, стиль діяльності, поведінку, *відносини* учасників освітнього процесу; 3) устрій навчальної групи (наявність лідерів, відстаючих, які виділилися за тих чи інших обставин) та інших колективів, з якими *контактує курсант*, реальне місце курсанта у структурі своєї групи, залучення його до інших груп, рівень захищеності від різноманітних посягань у колективі; 4) *комунікаційну сферу*, особливості управлінської культури військового вишу.

Зрозуміло, що формування й розвиток міжособистісних відносин курсантів відбувається у взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу: представників командування, науково-педагогічних працівників, що обіймають відповідні посади в навчальних і наукових відділах, кафедрах, командирів курсантських підрозділів і офіцерів-вихователів, прапорщиків, сержантів, солдат, курсантів. Провідна роль у визначенні способів взаємодії курсантів з освітнім середови-

щем належить педагогові, бо саме педагог виступає: 1) посередником між освітнім середовищем та іншими суб'єктами педагогічного процесу; 2) "третейським суддею" у взаємодії курсанта й офіцера-вихователя у складних педагогічних ситуаціях"; 3) помічником у встановленні комунікацій суб'єктів педагогічного процесу. Важливо, щоб в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу педагогові були надані можливості для прояву своєї індивідуальності, творчої індивідуальної роботи з курсантами без дріб'язкового контролю; педагог міг виступати персоніфікованою, вільною особистістю, бо тільки "особистість може виховати особистість".

Свобода навчання, глибока самостійна розумова праця курсантів створюють умови для співробітництва, взаємодії учасників педагогічного процесу, заснованій на глибинному міжособистісному розумінні. Для налагодження культури відносин у військовому середовищі необхідно підвищення загальнокультурного рівня особистості та нагромадження досвіду культурної взаємодії. Освітнє середовище у вищих військових навчальних закладах має стимулювати формування в майбутніх офіцерів відчуття відповідальності, співпереживання, здатності разом долати труднощі. Зазначені якості багато в чому визначаються рівнем сформованості в курсантів *міжособистісної компетенції*, яка в контексті дослідження розуміється як система внутрішніх особистісних ресурсів курсантів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Міжособистісна компетенція є інтегративним особистісним утворенням курсанта, що об'єднує його установку на соціальну інтеракцію та кооперацію, спроможність щодо самооцінки й критичного оцінювання ситуації, готовність до соціальної взаємодії, вміння працювати в команді, розуміння та додержання етичних норм поведінки, формування сприятливого морально-психологічного клімату під час здійснення спільної діяльності у військовому колективі; виконання принципів військового міжнародного співробітництва; креативність, здатність до системного оцінювання соціально-політичних, економічних і психолого-педагогічних проблем; наполегливість у досягненні активної життєвої та громадянської позиції, підвищення політичної та юридичної культури. Оволодіння міжособистісною компетенцією уможливлює набуття майбутніми офіцерами соціального досвіду, навичок життя і практичної діяльності в освітньому просторі вищого військового навчального закладу, який виступає для курсантів тим середовищем, у якому вони вчаться вирішувати свої особисті проблеми та найбільш ефективно взаємодіяти із соціумом.

Формування й розвиток міжособистісної компетенції курсантів відбувається через трансляцію, засвоєння і відтворення знань, умінь, навичок ефективної міжособистісної взаємодії, загальнолюдських і локальних військових цінностей, норм, традицій, поведінкових моделей зі збереженням їх гуманізації. Організація виховного впливу відбувається шляхом використання спеціальних методик і технологій, зокрема проведення лекційних, семінарських, практичних занять, тренінгів із формування комунікативних навичок курсантів, відчуття єдності, відкритості та довіри в колективі. Ме-

тодичне забезпечення таких занять становлять сценарії рольових ігор, групових дискусій, психодрами, невербальної взаємодії, пам'ятки із правилами та порадами з комунікативної педагогіки щодо конструктивного спілкування, ведення позитивного спору, запобігання конфлікту, організації колективу на вирішення поставлених завдань.

Висновки. Тож, незважаючи на переважно регламентований характер взаємодії курсантів як суб'єктів освітнього середовища вищого військового навчального закладу, вони вступають і до міжособистісних відносин, які можуть бути охарактеризовані як процес і результат встановлення та розвитку особистих контактів, зумовлених потребами в суспільній діяльності, сумісним проживанням, проведенням вільного часу. Найзначніший вплив на результат міжособистісного спілкування курсантів має сформована в курсантів міжособистісна компетенція як система їх внутрішніх особистісних ресурсів, необхідних для ефективної позитивної взаємодії в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу.

У подальших розвідках передбачається розглянути такі аспекти освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі, як особливості соціально-психологічного клімату у військовому колективі, що є результатом спільної діяльності учасників освітнього процесу, їх міжособистісної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Афанасенко В.С. Військово-професійне спілкування : навч. посіб. / В.С. Афанасенко, С.В. Залкін, В.Т. Ноздрін та ін. – Х. : ХВУ, 2002. – 391 с.

2. Военная педагогика : учебник для вузов / под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб. : Питер, 2008. – 640 с.

3. Подоляк Я.В. Практические вопросы военной психологии / Я.В. Подоляк. – М. : Воениздат, 1987. – 151 с.

4. Психология и педагогика. Военная психология : учебник для вузов / под ред. А.Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2005. – 464 с.

5. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2006. – 928 с.

Марченко А.Г. Формирование межличностных отношений курсантов в образовательной среде высшего военного учебного заведения

Уточнена суть понятий "межличностные отношения курсантов", "образовательная среда высшего военного учебного заведения". Показано влияние социально-контактной составляющей образовательной среды высшего военного учебного заведения на формирование позитивных межличностных отношений курсантов.

Ключевые слова: высшее военное учебное заведение, образовательная среда, курсант, межличностные отношения.

Marchenko A. The formation of interpersonal relationships of students in the educational environment of higher military educational institution

Clarified the essence of the concepts of "interpersonal relationships cadets", "educational environment of a higher military educational institution". The influence of socio-contact component of the educational environment of a higher military educational institution on the formation of positive interpersonal relationships cadets.

Key words: higher military educational institution, the educational environment, cadet, interpersonal relations.

УДК 378.147(477)“18”

В.В. МАСИЧ

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито питання формування педагогічної майстерності викладачів технічних ВНЗ шляхом використання діалогових методів навчання. Розкрито суть поняття “навчальний діалог” як соціальне утворення, в якому поєднано ціннісні уявлення, гносеологічні можливості, людська соціальність. Описано параметри навчального діалогу, що забезпечують його ефективність.

Ключові слова: діалог, діалогове навчання, навчальний діалог, педагогічна майстерність, викладач, технічний ВНЗ.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю реформування сучасної вищої та післядипломної освіти, що зумовлюється політичними та соціально-економічними потребами розвитку країни. Використання кращих надбань вітчизняної та зарубіжної педагогіки дає змогу забезпечити ефективне зростання педагогічної майстерності викладачів ВНЗ, зокрема технічних, що досягається шляхом використання засобів діалогічного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що вивченню проблем використання навчального діалогу в історико-педагогічному аспекті присвячено праці В. Вихрущ, О. Глузмана, М. Євтуха, С. Золотухіної, О. Коваленко, Л. Кондрашової, В. Микитюка. У дослідженнях (А. Алексюк, В. Андрєєв, В. Біблер, О. Вербицький, Н. Волкова, І. Глазкова, В. Кан-Калик, Л. Кондрашова, С. Курганов, В. Лозова, А. Матюшкін та ін.) розкрито суть діалогу, діалогового навчання, його функції, умови успішної організації діалогової взаємодії й експериментально перевірено моделі, технології, що забезпечують ефективність підготовки викладачів. Ефективність навчального діалогу і специфіка його використання відповідають особливостям навчально-виховного процесу в технічних ВНЗ.

Мета статті – визначити шляхи ефективного використання навчального діалогу під час удосконалення педагогічної майстерності викладачів технічного ВНЗ.

Предметом ґрунтовного наукового аналізу діалог став нещодавно. Сучасні вчені велику увагу приділяють проблемам діалогу, що зумовлено рухом від традиційної культури до нової – культури вільного, демократичного суспільства.

Подолання глобальної кризи людства в освіті не можливе шляхом конфронтації, а повинно забезпечуватися встановленням діалогових відносин, довірою, взаєморозумінням між викладачем і студентами.

Так, відомий фізик Д. Бом зробив доповідь на Міжнародній конференції, в якій учений розкрив значення діалогу в сучасності. Він стверджував, що подолання суперечностей можливе лише за умов “поділу сенсу”, котре сприяє створенню когерентної культури, яка могла б стати планетарною. Для цього необхідно створити умови для початку діалогу.

Люди різних субкультур могли б зібратися і почати пошук простих сенсів, можливо, навіть нових, які б усі могли прийняти. Учений зазначав, що діалог слід розпочинати з тими, хто досить відкритий, – не можна говорити з тими, хто не хоче. Далі Д. Бом стверджує, що є необхідним діалог, згідно з яким сенс протікає крізь і серед людей на відміну від обміну, де кожен намагається виграти, затвердивши свій погляд. Отже, діалог передбачає створення чогось нового, коли виграють усі учасники [1, с. 7–17].

Аналіз філософської літератури засвідчує беззаперечне значення діалогу в житті кожної людини.

Використання навчального діалогу у процесі вдосконалення педагогічної майстерності викладачів технічних ВНЗ подано у вигляді дидактичної цінності. Навчальний діалог є таким соціальним утворенням, у якому поєднано ціннісні уявлення, гносеологічні можливості, людська соціальність.

Діалог передбачає рівноправність, автономність і самостійність його учасників. У процесі діалогу не можлива авторитарність, відсутні відносини за принципом соціальної піраміди. Принцип рівності, що реалізується в процесі діалогу, пов'язаний з визнанням цінності та самодостатності особистості. Діалог є формою особистісного спілкування.

На думку вчених (А. Добрович, С. Курганов та ін.), діалог не допускає нерівноправності його учасників, відносин панування і підпорядкування. Відносини в діалозі не є ієрархічними. Не можна встановити діалог, якщо учасники визнають за собою право на володіння абсолютною істиною. Авторитаризм, посилання на непогрішність виключаються з діалогічної форми розвитку мислення. Тут діє арсенал аргументів зовсім іншого типу і стилю мислення. Соціальна і інтелектуальна рівноправність учасників діалогу забезпечує простір свободи, наділяє діалог істинним демократизмом. Свобода, наявність рівноправності та самоцінності учасників діалогу є необхідною умовою функціонування і розвитку мислення як творчості.

Певні викладачі розглядають студента лише як об'єкт навчання, незважаючи на нього як на особистість. Дослідження учених засвідчують, що значна кількість викладачів не розуміють індивідуальні особливості студентів, неправильно визначають структуру соціальних зв'язків та відносин у студентському колективі; форми і способи поведінки викладачів з ними, їхні вчинки істотно відрізняються від тих, що очікуються студентами. Це ускладнює повноцінність встановлення міжособистісних контактів і знижує ефективність навчально-виховного процесу в цілому.

Однак для встановлення довірливих відносин зі студентами викладачеві слід уникати авторитарного тону та перейти до такого звернення, яке психологи називають діалоговим. Адже "діалог як психологічно найбільш оптимальний рівень спілкування заснований на взаємоприйнятті суб'єктів спілкування, на позитивних взаємовідносинах, правильному сприйнятті індивідуальних особливостей один одного і відкритому зверненні. <…> Тому діалог має стати і основним принципом організації педагогічного

спілкування” [2, с. 12]; “найбільш поширеним типом спілкування, при якому найкраще розгортається і виявляється рівноправність взаємопов’язаних суб’єктів, є діалог” [3, с. 75].

Під час діалогу думка однієї людини оцінюється і усвідомлюється за діловими, політичними, етичними, естетичними та іншими критеріями, що прийняті іншою людиною. Тому результат взаємодії полягає у виникненні нових думок і почуттів, співавторами яких є всі учасники діалогу, а процес спілкування завжди стає співучастю, співтворчістю.

Кожен учасник діалогу здійснює певний внесок у вирішення проблеми, тобто є співучасником цього процесу.

Отже, перший параметр дидактичної цінності навчального діалогу пов’язаний зі співучастю викладача і студентів на заняттях на основі рівноправних відносин, що приводять до вирішення певних розумових і комунікативних завдань.

Визначимо другий параметр дидактичної цінності навчального діалогу. Розгортання суперечностей є стимулом руху думки, що визначають її розвиток і забезпечують постійне підживлення розумових і комунікативних дій. Виходячи із цього, не можна не погодитися з думкою А. Шиміної стосовно того, що “діалог є живою формою дії суперечливості мислення. Створювана полюсами суперечностей напруженість діалогу стимулює рух думки, визначає напрям її розвитку і постійно підкріплює розумову діяльність” [4, с. 92]. Ключ до організації освіти, націленої на виховання самостійно і критично мислячих людей, лежить в опорі на принцип суперечливості.

Ставлення до суперечливості є, на думку Е. Ільєнкова, “найбільш точним критерієм культури розуму, вміння мислити”. Учений стверджує, що навчання повинно ґрунтуватися на діалектично трактованому принципі суперечливості. “Діалектика, діалектичне мислення – це не містично-таємниче мистецтво, доступне лише обраним. А лише дійсна логіка специфіки людського мислення, і повинна виховуватися з дитинства, інакше буде пізно” [5, с. 49]. Відмова від виховання діалектичного типу мислення, здатного усвідомлено відноситися до суперечностей і розумно вирішувати їх, формує антипод діалектики – догматизм і догматичний тип мислення, відірваний від реальних суперечностей життя. “Розум, приучений з дитинства діяти за штампом, готовим рецептом “типового вирішення” і втрачається там, де від нього вимагається самостійне розмірковування і вирішення, тому-то і не любить “суперечностей”. Він завжди намагається уникати їх” [5, с. 48].

Знання, що набуваються в процесі навчального діалогу шляхом подолання розумових труднощів, засвоюються свідомо, запам’ятовуються міцніше. На відміну від інформаційного повідомлення готових висновків науки, піднесення готових способів вирішення завдань, що переважають у традиційному навчанні, при навчальному діалозі знання повідомляються не в готовому вигляді, а перед студентами постають проблеми й організо-

вується їх вирішення, в процесі якого розвивається їхня розумова і комунікативна діяльність.

Зазначені параметри навчального діалогу дають змогу визначити його дидактичну цінність, що полягає в забезпеченні взаємопов'язаних і взаємозумовлених процесів співмислення і співучасті, які дають викладачам технічного ВНЗ можливість найбільш ефективно вирішувати педагогічні завдання.

Процес удосконалення педагогічної майстерності викладачів з використанням діалогу також можна подати у таких характеристиках, як стан і рух.

Так, на думку В. Ільїна, стан характеризує буття об'єкта в певний момент і виступає в процесі пізнання як статичний стан об'єкта в конкретний момент часу [6]. Тоді стан процесу вдосконалення педагогічної майстерності викладачів з використанням діалогу можна описати як системне уявлення власне педагогічної майстерності викладачів, вдосконалення якої відбувається шляхом формування спрямованості на використання діалогу в педагогічній діяльності та вмінь організувати навчальний діалог у виділених особистісному і діяльнісному елементах та їх внутрішньої структури.

Структура руху визначається етапами, стадіями, загальною логікою процесу, що забезпечує оптимальний його результат, і описання внутрішніх сил саморуху. Розвиток особистості викладача в цілому здійснюється шляхом створення певної послідовності психічних новоутворень, які, врешті-решт, піднімають його на новий рівень соціальної зрілості [6, с. 93]. Адже фіксація станів моделі в різні моменти часу, зміна цих станів іншими генетично пов'язаними між собою є відображенням об'єктивного процесу розвитку [7].

Динамічна структура надає цим змінам спрямованого, закономірного характеру, що об'єднує їх в єдиний, цілісний, специфічний на кожному етапі процес.

При цьому важливим є той факт, що розвивають викладача і його професійну діяльність не окремі аспекти розглянутого процесу, якими б досконалими вони не були, а їх динаміка, переходи, рух від одного стану до іншого. Тому процес удосконалення їх педагогічної майстерності необхідно здійснювати поетапно, досягаючи певних цілей шляхом застосування системи педагогічних засобів, що постійно розвиваються, різновидом яких є навчальний діалог.

Висновки. Перетворення процесу вдосконалення педагогічної майстерності викладачів технічних ВНЗ із систематичним використанням навчального діалогу полягає в тому, що в результаті переходу до нового стану вищезазначений процес буде виконувати свою головну функцію – підвищення педагогічної майстерності викладача. Тому, на нашу думку, для побудови моделі процесу формування педагогічної майстерності необхідно описати його етапи як якісну визначеність у кожному послідовному

стані, як структуру компонентів. Зазначимо, що в руслі цієї послідовності повинні вибудовуватися і всі інші процеси та компоненти моделі.

Отже, моделювання вдосконалення педагогічної майстерності викладачів технічних ВНЗ шляхом використання навчального діалогу розуміємо як процес створення ідеального образу процесу, його кількісних і якісних поетапних змін у спрямованості викладачів з використання навчального діалогу в професійно-педагогічної діяльності та вмінь у його організації.

Список використаної літератури

1. Бом Д. Наука и духовность, необходимость изменения в культуре / Д. Бом // Человек. – 1993. – № 1. – С. 7–17.

2. Ковалев Г.А. Общение в педагогическом процессе / Г.А. Ковалев // Школа и производство. – 1988. – № 12. – С. 23–28.

3. Общение и диалог в практике обучения и воспитания психологической консультации : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1987. – 164 с.

4. Шимина А.Н. Философские основы образования / А.Н. Шимина. – Воронеж : ВГПУ, 1999. – 148 с.

5. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М. : Просвещение, 1991. – 182 с.

6. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

7. Ковбрин Б.Ф. Взаимоотношение причинности и связи состояний / Б.Ф. Ковбрин // Вестник Московского ун-та. – Серия. Философия. – 1977. – № 2. – С. 11–15.

Масич В.В. Формирование педагогического мастерства преподавателей технических вузов средствами диалогового обучения

В статье раскрыты вопросы формирования педагогического мастерства преподавателей технических вузов с помощью использования диалоговых методов обучения. Раскрыта сущность понятия “учебный диалог” как социального образования, в котором сочетаются ценностные представления, гносеологические возможности, человеческая социальность. Описаны параметры учебного диалога, которые обеспечивают его эффективность.

Ключевые слова: диалог, диалоговое обучение, учебный диалог, педагогическое мастерство, преподаватель, технический вуз.

Masich V. Formation of pedagogical skills of teachers of technical colleges teaching dialog

In the article the questions of pedagogical skills forming of teaching of technical university through the use of interactive methods of training are discussed. The essence of the concept of “teaching dialogue” as a social formation is also shown. Here the value ideas, gnoseological features and human sociality are combined. The parameters of training dialogue, which ensure and provide effectiveness, are described.

Key words: dialogue, dialogue training, teaching dialogue, pedagogical skills, a teacher, a technical university.

УДК 37.018.46

Г. НАЗАРЕНКО

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкривається значення, роль і специфіка організації різних видів самостійної роботи педагогів у процесі післядипломного навчання в умовах гуманізації освіти. Проаналізовано різні трактування поняття "самостійна робота" та особливості організації й керівництва нею у процесі навчання дорослих на засадах гуманістичного підходу.

Ключові слова: гуманістичний підхід, самостійна робота, процес післядипломного навчання, самостійність, самоосвіта, гуманізація освіти.

Перебудова післядипломної педагогічної освіти, перехід до нових демократичних відносин у суспільстві робить актуальним проблему організації педагогічного процесу в умовах післядипломного навчання, спираючись на гуманістичні ідеали цього процесу.

За останні десятиріччя післядипломна педагогічна освіта суттєво змінилася. На зміну застарілій традиційній системі приходить нова модель навчання, заснована на гуманістичних положеннях взаємодії викладача з дорослими учнями, за якої кожен педагог є активним учасником процесу післядипломного навчання. У центрі навчального процесу – співробітництво, діалог, розвиток кожної особистості, стимулювання її здатності до самоосвіти та самонавчання. Актуальність дослідження полягає в тому, що на сьогодні суспільству необхідні фахівці, здатні оперативно приймати нестандартні рішення, діяти творчо, самостійно здобувати знання впродовж усього життя.

На нашу думку, максимальному розкриттю потенціалу кожної людини, підготовці її до постійного вдосконалення, саморозвитку й самореалізації сприяє залучення педагогічних працівників до різних видів самостійної роботи на курсах підвищення кваліфікації. Вищезазначене вимагає перебудови процесу навчання дорослих: збільшення кількості годин на самостійну роботу слухачів, пошуку ефективних шляхів удосконалення післядипломного навчання, розроблення нових форм і методів взаємодії викладача й педагога тощо. Звідси випливає, що сучасний стан розвитку післядипломної освіти педагогічних працівників потребує перебудови процесу навчання дорослих і вирішення пріоритетних завдань, а саме:

– розвиток активності, самостійності, творчих здібностей фахівців;

– постійне оновлення, підвищення рівня фахового зростання та коригування власної професійної діяльності;

– забезпечення держави висококваліфікованими фахівцями, вміння швидко адаптуватися до сучасних соціально-економічних змін;

– формування в педагогічних працівників здатності до неперервної самоосвітньої діяльності.

Виконання цих завдань вимагає пошуку ефективних шляхів удосконалення процесу післядипломного навчання, розроблення нових форм і методів взаємодії викладача та дорослого педагога.

Мета статті – розкрити значення, роль і специфіку організації різних видів самостійної роботи педагогів у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації в умовах гуманізації післядипломної освіти. Проаналізувати різні підходи щодо трактування поняття “самостійна робота” та особливості організації й керівництва нею в процесі навчанні дорослих на засадах гуманістичного підходу.

Організація самостійної роботи є однією з найдавніших проблем педагогічної теорії й практики. На її значущість вказували класики педагогіки (А. Дістервег, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський). Цій проблемі приділяють увагу й сучасні науковці (А. Алексюк, С. Архангельський, В. Буряк, В. Загвязинський, В. Козаков, Н. Кузьміна, П. Підкасистий, Н. Сидорчук та ін.).

У працях зарубіжних і вітчизняних дослідників розглядаються різні наукові й методичні засади та форми самостійної роботи. Однак, незважаючи на широке коло досліджень, присвячених цій проблемі, виникає багато питань, які потребують нагального вирішення. На нашу думку, до них слід віднести специфіку організації й управління самостійною роботою слухачів і в процесі післядипломного навчання.

Самостійну роботу у процесі післядипломного навчання дорослих розглядаємо як складний, багатоаспектний процес, результативність якого визначається низкою чинників і умов (мотивація, набутий досвід, можливості, керівництво, потреби та інтереси педагога тощо), тому її організація має свою специфіку [8, с. 238].

На сьогодні педагогічна наука ще остаточно не визначилась із сутністю дефініції *“самостійна робота”,* а це ускладнює її організацію та керівництво в процесі навчання. Звідси виникає потреба в ґрунтовному дослідженні зазначеного поняття.

У сучасній психолого-педагогічній літературі відсутнє однозначне трактування поняття *“самостійна робота”* та досить часто воно ототожнюється з поняттями: *“навчальне завдання”, “самостійна діяльність”, “самоосвіта”.*

Зокрема, до сьогодні педагогічна наука ще остаточно не визначилась із сутністю дефініції “самостійна робота”, а це ускладнює організацію останньої. Звідси виникає потреба в ґрунтовному дослідженні зазначеного поняття. Офіційна українська педагогіка трактує самостійну роботу як “різні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі”, – саме таке визначення подано в “Українському педагогічному словнику” за редакцією академіка С. Гончаренка [5, с. 297].

У педагогічних дослідженнях і словниках самостійна робота розглядається як *дидактична категорія*, дидактичний *засіб навчання*, за допомогою якого викладач організовує діяльність слухачів як на курсах, так і в міжкурсовий період, *як метод навчання та самоосвіти форма* організації

самостійної роботи, як різноманітні *види індивідуальної та колективної навчальної діяльності.*

У Педагогічній енциклопедії самостійну роботу визначено як різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності школярів, що здійснюється на класних і позакласних заняттях або вдома за завданнями без безпосередньої участі вчителя.

Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров розглядають самостійну роботу як засіб формування мети когнітивних здібностей тих, хто навчається, їх готовність до неперервної самоосвіти [6, с. 256].

Переважна більшість науковців трактують самостійну роботу як особливий вид навчальної або пізнавальної діяльності учня, студента. В. Буряк, відомий дослідник проблеми, навіть визнає її вищою формою навчальної діяльності [3, с. 49]. П. Гальперін стверджує, що самостійна робота є рушійною силою навчального процесу [4, с. 82].

У своїх працях учені акцентують увагу на певних особливостях цієї діяльності. Вона є раціонально спланованою, організаційно та методично спрямованою *(В. Буримський)*, виконується в розумовому плані й завершується у вигляді результатів, які можна перевірити: плану, звіту тощо (*М. Федоренко*), а також є невід'ємною умовою свідомого засвоєння знань на всіх стадіях (*Г. Гаврилова)*. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність може бути як індивідуальна, так і групова (*Р. Нізамов*), вона має місце й на аудиторних заняттях, і в позааудиторний час (*Л. Деркач, Р. Нізамов, Ю. Палкін*).

Аналіз визначення *"самостійна робота"* свідчить, що в наукових джерелах останніх років, особлива увага приділялась найпростішим змістовим елементам цього поняття (більше 150). Подальший розгляд вихідних джерел дав можливість виокремити більше десяти стійких ознак обраної категорії, які не завжди чітко розмежовуються, а тому виокремимо лише пріоритетні тенденції: *один із видів навчальної діяльності* (А. Бурдін, Л. Деркач, Г. Романова та ін.); *пізнавальна діяльність* (В. Буринський, М. Данилов, Р. Нізамов); *метод навчання* (Ю. Бабанський, В. Бондаревський, І. Унт); *прийом навчання* (П. Гальперін, В. Ягупов); *організаційна форма навчальних занять* (Н. Ванжа, Г. Гаврилова, О. Ковальова та ін.); *спосіб самоосвіти* (В. Буряк, Ю. Палкін, Н. Сидорчук); *засіб засвоєння знань, набуття практичних умінь* (Т. Поротнікова, Г. Костюк, Н. Сидорчук); *засіб організації пізнання* (Н. Дидусь, О. Леонтьєв, Г. Сеітова та ін.).

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що виділене поняття належить до складних дидактичних категорій, вчені не мають єдиного погляду на це питання.

Залучення педагогів до самостійної діяльності є динамічним процесом, що передбачає професійно-практичну роботу слухача під керівництвом викладача, які взаємодіють у реальному освітньому просторі, встановлюючи між собою сприятливі умови для самостійних операцій, стикаючись зі зростаючим рівнем інтелектуальних запитів дорослих учнів, з одно-

го боку, і появою нових гуманістично-орієнтованих технологій у післядипломному навчанні, з іншого.

Самостійна робота – складне педагогічне явище, особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності та засвоєння дорослими учнями сукупності знань, умінь і навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації різних видів навчальних занять. Отже, самостійна діяльність має двоєдину мету: формування самостійності як риси особистості й залучення педагогів до самостійної творчої роботи.

На думку П. Кенкмана, освіті властиві такі функції: *соціальна* (відтворення соціальної структури суспільства); *професійна* (підготовка членів суспільства до виконання професійної діяльності); *розвивальна* (передавання знань і культури новим поколінням); *ідеологічна* (формування життєвої позиції).

На підставі означеного ми виокремлюємо такі основні функції самостійної роботи у процесі післядипломного навчання: *пізнавальну* (засвоєння знань з певної дисципліни), *самоосвітню* (формування вмінь і навичок самостійного оновлення та їх творчого застосування), *виховну* (формування самостійності як риси особистості), *коригувальну* (вміння вчасно коригувати свою діяльність), *прогностичну* (передбачення та оцінювання можливого результату).

Крім практичного спрямування самостійна робота виконує значну виховну функцію та особистісно зорієнтовану, адже вона формує самостійність не тільки як сукупність певних умінь і навичок, але й як рису характеру, яка відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного спеціаліста (рис.).

Рис. Функції самостійної роботи
у процесі післядипломного навчання (за Г. Назаренко)

На нашу думку, призначення самостійної роботи полягає у формуванні самостійності як особистісної риси та важливої професійної якості дорослої людини, суть якої полягає в уміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги або під контролем викладача.

Методологічною основою активізації самостійної пізнавальної діяльності людини є положення про те, що найінтенсивніший розвиток особистості відбувається у процесі самостійною пошукової роботи. Крім того, доведено, що тільки ті знання, які здобуваються самостійно завдяки власному досвіду й діям, є найміцнішими.

Самостійну навчально-пізнавальну роботу розглядаємо як різні види індивідуальної та колективної діяльності дорослих учнів, які здійснюються ними на заняттях або у міжкурсовий період у процесі виконання завдань викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Як свідчить практика, у процесі післядипломного навчання самостійній пізнавальній діяльності педагогічних працівників часто мало відводиться часу. Проте, як у державних, так і в недержавних закладах освіти США навчальні плани на аудиторну роботу студентів денної форми навчання відводять від 20 до 35% загального навчального часу, а решту – на самостійну [10, с. 54].

Крім того, самостійна робота у процесі навчання дорослих потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка й оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу, оскільки вона тісно пов’язана з багатьма функціями навчання дорослих педагогів різних за віком, досвідом, рівнем професіоналізму тощо.

Важливим завданням викладача післядипломного навчального закладу є правильна організація самостійної роботи слухачів, забезпечення умов успішного її перебігу, що передбачає не лише базові наукові знання, уміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні інтереси педагогів у процесі навчання.

Система керівництва індивідуальною самостійною роботою потребує чіткого планування, детального продумування її організації, безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача, систематичного контролю за поетапним і кінцевим результатами, оперативного оприлюднення оцінки результатів і внесення відповідних коректив у її організацію.

Сучасний стан застосування різних видів самостійної роботи свідчить, що викладачі, які працюють у системі післядипломної освіти, мають певний досвід організації та керівництва самостійної роботою слухачів: розроблена тематика, обсяг і контрольні заходи; орієнтовна індивідуальна робота; засоби контролю, ураховуючи специфіку предмета, його складність, дидактичну спрямованість і специфіку навчання дорослих.

Оптимальні результати взаємодії викладачів з педагогами свідчать про те, що зміст робочих навчальних програм треба перебудувати так, щоб

самоосвітня діяльність слухачів становила основу навчального процесу, переглянути та скомпонувати зміст лекційного курсу, акцентуючи увагу на активних, інтерактивних методах навчання та визначення навчального матеріалу, який доцільно внести до тексту лекцій для самостійного опрацювання педагогами.

На нашу думку, лекція повинна передбачати провідні ідеї, найгостріші проблемні ключові питання, розглядати шляхи вирішення проблем сучасною наукою і практикою або нескладні для самостійного опрацювання педагогічними працівниками питання навчальної програми.

На практичних і семінарських заняттях доцільно пропонувати професійно спрямовані запитання та завдання, які потребують конкретних фахових знань і вмінь в органічній єдності теорії і практики, використання методів навчання, які сприяють формуванню творчого підходу, залучають їх до колективної та самостійної пізнавальної діяльності, дискусій тощо.

Організовуючи самостійну роботу педагогів, передбачено забезпечення методичними рекомендаціями з вивчення усіх змістовних модулів у вигляді навчальних посібників, електронних варіантів, текстів лекцій, мультимедійних програм з фахових дисциплін; впровадження індивідуальних консультацій, бесід; поповнення читального залу навчально-методичною, науковою та фаховою літературою.

Таким чином, самостійна робота є завершальним етапом вирішення навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на лекціях, семінарських, практичних та які виносяться для самостійного опрацювання у міжкурсовий період. Адже знання можна вважати надбанням педагога тільки за умови, що він приклав для їх здобуття свої розумові та практичні зусилля. Самостійна робота сприяє формуванню у слухачів ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних фахівцю в подальшому навчанні та професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, крім практичного спрямування самостійна робота виконує різноманітні функції, адже вона формує самостійність не тільки як сукупність певних умінь і навичок, але й як рису характеру, яка відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного фахівця.

Ми вважаємо, що самостійна робота адаптує навчальну діяльність на курсах підвищення кваліфікації до реальних педагогічних ситуацій через систему завдань з конкретної дисципліни, тобто реалізує завдання професіоналізації післядипломного навчання.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в удосконаленні змісту навчально-методичного забезпечення педагогів, організації самостійної роботи педагогів з урахуванням набутого вітчизняного педагогічного досвіду вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів) / А.М. Алексюк // Проблеми вищої школи. – К. : Інститут системних досліджень освіти. – 2000. – № 79. – С. 3–6.

2. Бідюк Н.М. Неперервна освіта у Європейському контексті / Н.М. Бідюк // Наука і освіта 2004 : збірник VII Міжнародної конф. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – С. 5–6.

3. Буряк В.К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В.К. Буряк // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 49–51.

4. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М. : Изд-во МТУ, 1976. – 150 с.

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

6. Завалевський Ю.І. Педагогіка гуманізму : навч. посіб. / Ю.І. Завалевський, Г.І. Назаренко, Л.Д. Покроєва. – Х. : Оберіг, 2011. – 380 с.

7. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Март ; Ростов н/Д. : Март, 2005. – 448 с.

8. Машовець М.А. Самостійна робота студентів як засіб професійного самовдосконалення / М.А. Машовець // Зб. наук. праць. – Вип. 19. – Рівне, 2002. – С. 89–92.

9. Назаренко Г.І. Гуманістично-орієнтовані технології навчання дорослих педагогів. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / Г.І. Назаренко ; [гол. ред. І.М. Шоробура]. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 9. – С. 236–240.

10. Пегагогическая энциклопедия : в 4 т. – М., 1971. – Т. 3.

11. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.

Назаренко Г. Гуманистический подход к самостоятельной работе педагогов в процессе последипломного обучения

В статье раскрывается значение, роль и специфика организации различных видов самостоятельной работы педагогов в процессе последипломного обучения в условиях гуманизации образования. Проанализированы различные трактовки понятия “самостоятельная работа” и особенности организации и руководства ею в процессе обучении взрослых на принципах гуманистического подхода.

Ключевые слова: гуманистический подход, самостоятельная работа, процесс последипломного обучения, самоообразование, самостоятельность, гуманизация образования.

Nazarenko G. The humanistic approach to the independent work of teachers in the process of post-graduate training

The article reveals the importance of the role and specificity of self-organization of different types of teachers in the process of post-graduate training in humane education. Analyze the various interpretations of the concept of “self study” and especially the organization and its leadership in adult education on the principles of the humanistic approach.

Key words: humanistic approach, individual work, the process of post-graduate training, self-study, independence, humane education.

УДК 378.14:51

Т.В. НАКОНЕЧНА

МОДЕРНІЗАЦІЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ

Важливою складовою модернізації освітянською діяльності є створення інтегрованого курсу "вища математика + комп'ютерна математика" та у зв'язку з цим оновлення підручників та навчальних посібників, зокрема з вищої математики. Теоретичні матеріали доповнюються прикладами розв'язання задач, як на папері, так і за допомогою MathCAD або Excel. Зростання ефективності роботи студентів, підвищення наочності та зручності навчального процесу досягається за рахунок інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: модернізація, інформаційно-комунікаційні технології, фундаментальна підготовка, інтегрований курс "вища математика + комп'ютерна математика".

У навчальних закладах України відповідно до вимог сьогодення відбувається процес модернізації освіти. Діє Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст., де зазначено, що модернізація сучасної системи має бути спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної й світової науки, культури та соціальної політики, інноваційних напрямів і тенденцій розвитку освіти [1].

Зміни вимагають удосконалення математичної та взагалі фундаментальної підготовки. Зокрема математика, інформатика та інформаційні технології є засобами, що сприяють вивченню інших фундаментальних наук і спеціальних дисциплін. Тому якісна освіта вимагає якісного навчання математики, інформатики і споріднених дисциплін. Важливою складовою освітянської діяльності є покращення науково-методичного забезпечення, що передбачає створення підручників і навчальних посібників, як електронних, так і паперових [2]. Про необхідність забезпечення інформатизації системи освіти наголошується в Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти. Це спонукає до ґрунтовного аналізу й переоцінки дидактичних здобутків, діючих інформаційних систем і проведення наукових досліджень, пов'язаних із сучасними проблемами вищої школи, актуальними перспективами її розвитку.

Мета опанування науковим і культурним надбанням людства висуває дидактичні вимоги та вимоги до методичного забезпечення, які треба задовольнити. "Загальне розуміння проблеми покращення підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі потребує аналізу сутності його професійної компетентності з точки зору ефективності професійної діяльності. Запровадження компетентнісного підходу до модернізації змісту вищої освіти потребує відбору змісту дисциплін, який може забезпечити формування компетентностей; розробки системи контролю за їх формуванням" [3]. Це потребує реорганізації навчального процесу з упровадженням сучасних інтегрованих курсів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих спеціалістів, що чітко усвідомлюють, з якою метою вивчають цей курс, яке фахове практичне застосування матимуть набуті ними знання.

Для сучасного періоду є характерним, з одного боку, прогрес математичних наук, реформування вищої освіти, а з іншого – скорочення кількості годин на аудиторне засвоєння дисциплін та винесення значної частини матеріалу на самостійне опрацювання. Водночас в умовах стрімкого зростання технічних можливостей людства традиційні методичні системи навчання вищої математики з труднощами справляються із поставленими завданнями. Існує небезпека зниження рівня освіти, а відтак, відчувається нагальна потреба в розробці нових методичних систем навчання на основі сучасних інформаційних технологій [4]. У процесі вивчення фундаментальних курсів математики сьогодні нагромаджено достатній досвід і значний фактичний матеріал методичних систем засвоєння таких курсів. Однак зазначені системи не відповідають достатньою мірою новій освітній парадигмі та положенням Доктрини розвитку освіти України, зокрема, в частині використання інформаційних технологій для інтенсифікації процесу навчання, розвитку творчого мислення студентів, формування вмінь працювати в умовах комп'ютерного середовища. Отже, ***мета статті*** – визначити теоретико-методичні основи та розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити методичну систему навчання математики в умовах технічного університету на основі використання сучасних інформаційних технологій навчання.

Процес навчання базується на отриманні інформації з навколишнього середовища (отримання інформації низького рівня) та її накопиченні для наступного використання й переведення цієї інформації в нову якість – знання (підвищення рівня інформації).

Такий підхід до процесу навчання й здобуття знань з математики доцільно використовувати до побудови занять в умовах використання інтегрованого курсу "вища математика + комп'ютерна математика" та систематичного застосування систем комп'ютерної математики.

На підставі такого підходу до процесу навчання (отримання інформації низького рівня та підвищення цього рівня) можна визначити один з видів побудови аудиторних занять зі студентами з математичних дисциплін.

Спочатку для отримання інформації низького рівня виявляється проблемна ситуація та здійснюється добір окремих фактів. Потім з метою підвищення рівня інформації здійснюється визначення закономірностей, їх систематизація та формулювання властивостей математичного об'єкта. Отже, використовуючи наведену схему, аудиторне практичне заняття можна подати як поєднання таких складових:

– виконання за допомогою комп'ютера сукупності простих завдань;

– залучення студентів до самостійного знаходження відповідей на додаткові запитання до кожного завдавання або до серії завдань на підставі аналізу сукупності результатів, отриманих на попередньому етапі. На цьому етапі відбувається підвищення рівня інформації.

Прикладом методики оволодіння методологією використання систем комп'ютерної математики може бути розгляд ряду тем математичного аналізу.

Треба відзначити, що математичний аналіз містить досить велику кількість абстрактних понять, досить важких для засвоєння. З метою полегшення засвоєння теоретичного матеріалу пропонується створення комп'ютерних інтерпретацій окремих понять, які можна створювати за такими напрямами:

– анімація, тобто вивчення поняття в динамці;

– зміна деяких параметрів, що приводить до з'ясування суті поняття, яке досліджується.

В першому випадку демонстрація суті досліджуваного поняття виконується на основі деякого певного алгоритму. В другому випадку студент самостійно, змінюючи значення деяких параметрів, приходить до визначення поняття.

Однією з перших тем математичного аналізу є теорія меж послідовностей та функцій. На вивчення цієї теми в курсі шкільної математики відводиться обмаль часу. Крім цього, ця тема є дуже складною для засвоєння не тільки школярами, а й студентами молодших курсів нематематичних спеціальностей.

Під час викладання цієї теми на лекції з вищої математики спочатку наводиться визначення межі числової послідовності, надається її геометрична інтерпретація та розв'язується приклад на знаходження межі послідовності за допомогою визначення. Наведемо фрагмент такого заняття.

Визначення 1. Число a називається межею числової послідовності $\{x_n\}$, коли $n \to \infty$, якщо для будь-якого як завгодно малого додатного числа ε знайдеться номер $N = N(\varepsilon)$, такий що для всіх номерів $n > N$ буде виконуватися нерівність $|x_n - a| < \varepsilon$.

З геометричної точки зору це означає, що для будь-якого малого $\varepsilon -$околу точки a нескінченна кількість членів послідовності буде належати цьому околу, за його межами може знаходитися тільки скінченна кількість членів послідовності.

Розглянемо приклад. Користуючись визначенням межі послідовності, довести, що $\lim\limits_{n\to\infty} \dfrac{n-1}{n+1} = 1$.

За означенням $\left|\dfrac{n-1}{n+1} - 1\right| < \varepsilon \Leftrightarrow \left|\left(1 - \dfrac{2}{n+1}\right) - 1\right| < \varepsilon, n > N$.

Тоді $\begin{cases} \dfrac{2}{n+1} < \varepsilon, \\ n > N \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} n > \dfrac{2}{\varepsilon} - 1 \\ n > N \end{cases}$.

За номер N можна взяти $N(\varepsilon)=\left[\frac{2}{\varepsilon}-1\right]$. Отже, за заданим ε знайшовся номер N, а це означає, що $\frac{n-1}{n+1}\to 1$ ï ðè $n\to\infty$.

Застосування математичних пакетів, зокрема системи *MathCAD*, дає змогу наочно, в динаміці переконатися в тому, що при зростанні номера n, члени послідовності $x_n=\frac{n-1}{n+1}$, поступово з'являючись на екрані, починаючи з певного номера опиняться в $\varepsilon-$околі прямої $y=1$ (рис. 1).

$$k := FRAME + 1$$

$$f(n) := \frac{n-1}{n+1} \qquad n := 1..k$$

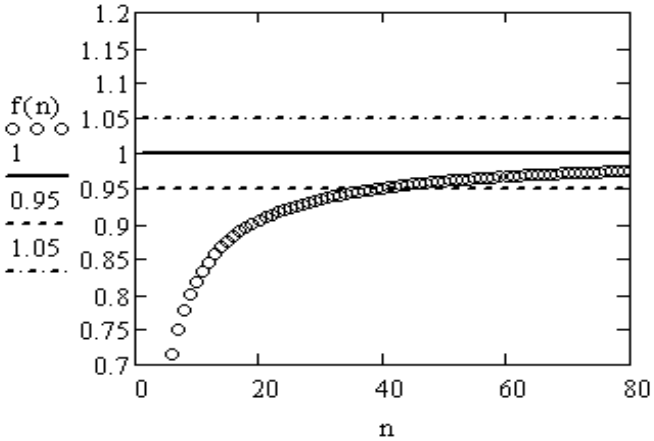


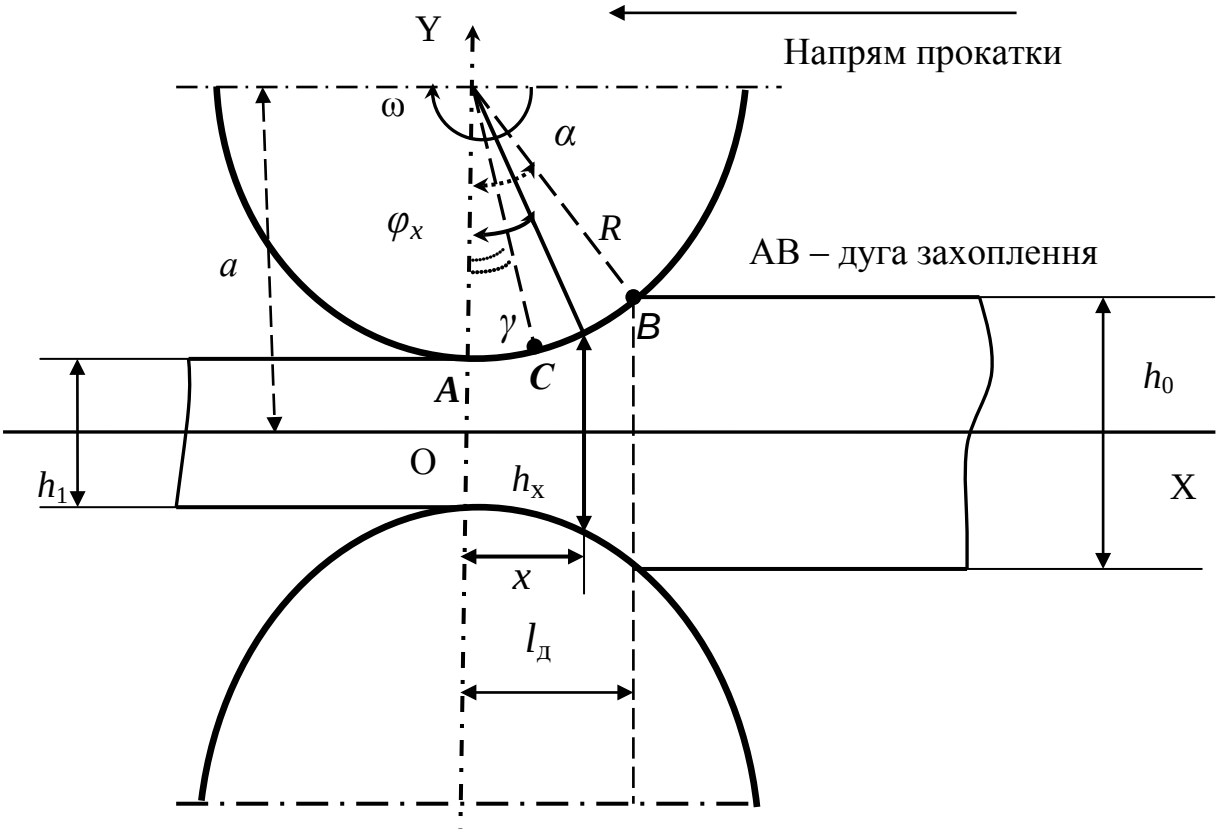
Рис. 1. Анімація числової послідовності $\left\{\frac{n-1}{n+1}\right\}$

Перейдемо від абстрактних понять до розв'язування конкретних задач. Одним з важливих розділів вищої математики для студентів інженерних спеціальностей є розділ "Звичайні диференціальні рівняння". Майбутньому інженеру-механіку, технологу або металургу треба навчитися не тільки розв'язувати диференціальні рівняння, а й застосовувати їх для моделювання виробничих процесів.

Розглянемо задачу, пов'язану з обчисленням контактної напруги при прокатці металу. Для наочності обмежимося простим випадком.

Одним з найважливіших завдань теорії прокатки є питання про розподіл напруги і деформацій по висоті перерізу прокатуваної смуги. Розв'язок цієї задачі ми можемо знайти в роботах відомих вчених близького та далекого зарубіжжя: С.І. Губкіна, Т. Кармана, Н.А. Соболевського, А.І. Целікова та ін.

Розглянемо схему простого процесу прокатки (рис. 2).



R – радіус бочки валка, w – кутова швидкість валка, h_0, h_1 – початкова і кінцева товщина прокатуваної смуги, $l_д$ – довжина геометричного вогнища деформації, α – кут захоплення, $\gamma = \gamma(f)$ – кут нейтрального перерізу межі зон відставання та випередження, f – коефіцієнт тертя.

Рис. 2. Схема простого процесу прокатки

На рис. 2 показано випадок прокатки між гладкими циліндричними валками, причому смуга характеризується більшою шириною порівняно з довжиною дуги захоплення та її висотою.

У випадку ковзання прокатуваного металу по поверхні валків при сухому терті диференціальне рівняння нормальної напруги (питомий тиск) має вигляд:

$$dp_x = \left(2\tau_s \pm \frac{f \cdot p_x}{tg\varphi_x}\right) \cdot \frac{dh_x}{h_x}, \qquad (1)$$

τ_s – межа текучості при зсуві. Наведене рівняння називається рівнянням Т. Кармана. Змінні h_x та φ_x, що входять до цього рівняння, визначають за координатами дуги захоплення.

В результаті ряду перетворень ми приходимо до такого рівняння:

$$\frac{dp_x}{dx} \pm \frac{f}{a - \sqrt{R^2 - x^2}} p_x = \frac{2\tau_s x}{\sqrt{R^2 - x^2}\left(a - \sqrt{R^2 - x^2}\right)}, \qquad (2)$$

але розрахунки зручніше проводити для приведеної безрозмірної напруги $p = \frac{p_x}{2\tau_s}$, тобто:

$$\frac{dp}{dx} \pm \frac{f}{a - \sqrt{R^2 - x^2}} p = \frac{x}{\sqrt{R^2 - x^2}\left(a - \sqrt{R^2 - x^2}\right)}. \qquad (3)$$

Знак “ – ” береться для зони відставання $\left(0 \le x \le R\sin\gamma\right)$, а знак “ + ” для зони випередження $\left(R\sin\gamma \le x \le R\sin\alpha\right)$.

Отримані рівняння є лінійними диференціальними рівняннями відносно функції $p(x)$, але обчислення аналітичного розв’язку рівнянь (3) пов’язано з досить громіздкими викладками та кінцевий результат є незручним для практичного застосування.

Спростити рішення рівняння (3) можна в результаті спрощення геометричних властивостей дуги захоплення, наприклад, замінити дугу кола дугою параболи, яка проходить через точки A, B, C, або двома хордами CB – для зони відставання, AC – для зони випередження.

Таким чином, якщо під час розв’язування рівняння Т. Кармана використати спрощення вогнища деформації, прийняте О.І. Целіковим, то отримаємо для зони випередження –

$$p = \frac{1}{\delta_1}\left[(1+\delta_1)\left(\frac{h_x}{h_1}\right)^{\delta_1} - 1\right], \quad \delta_1 = f \cdot ctg\left(\frac{\gamma}{2}\right),$$

для зони відставання –

$$p = \frac{1}{\delta_0}\left[(\delta_0 - 1)\left(\frac{h_0}{h_x}\right)^{\delta_0} + 1\right], \quad \delta_0 = f \cdot ctg\left(\frac{\gamma + \alpha}{2}\right).$$

Розглянемо тепер чисельний розв’язок рівняння Т. Кармана за допомогою математичної системи *MathCAD*. У цьому випадку нам не доведеться змінювати геометрію вогнища деформації. Для розв’язку задачі Коші в системі *MathCAD* є група розв’язків, яка складається з ключового слова **Given**, самого рівняння, початкової умови та функції **Odesolve** (*x*, *b*, [step]), де *x* – змінна інтегрування, *b* – правий кінець області інтегрування, [step] – параметр, що визначає кількість кроків для чисельного методу Рунге – Кутта. Таким чином, нам потрібно утворити групу розв’язків, а потім, змінюючи вхідні дані, можна будувати епюри розподілу нормальної напруги в кожному окремому випадку. Наприклад, якщо $R = 200, h_0 = 6,$ $h_1 = 4,$ $f = 0{,}15$ на рис. 3 і 4 маємо такі епюри розподілу нормальної напруги по дузі захоплення ($p(x)$ – для зони випередження, $g(t)$ – для зони відставання).

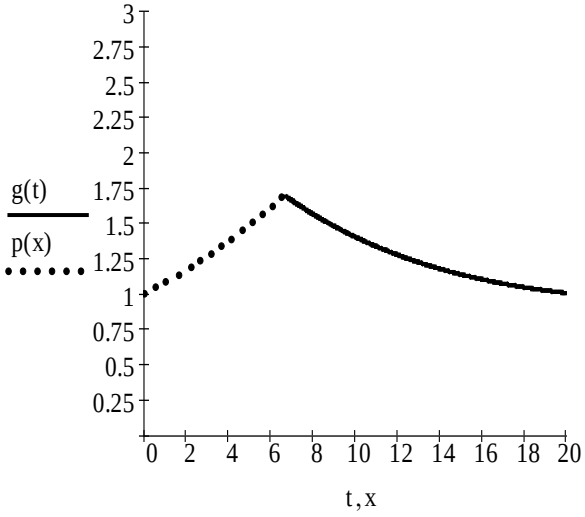


Рис. 3. Епюри, отримані за допомогою функції Odesolve

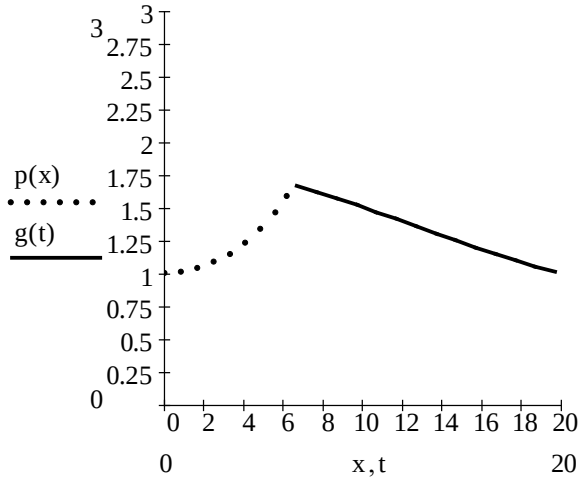


Рис. 4. Епюри, отримані за формулами О.І. Целікова

Таким чином, використовуючи можливості математичних пакетів, можна знайомити студентів зі складними для вивчення абстрактними математичними поняттями та розв’язанням складних задач, пов’язаних з їх спеціальністю, що сприяє активізації пізнання студентами нового матеріалу.

Треба відзначити, що оволодіння методологією використання систем комп’ютерної математики для дослідження математичних та технічних задач потребує розуміння переваг та обмеженості цих систем у процесі комп’ютерного моделювання в галузі математики та вміння на практиці оцінювати їх ефективність. Для сучасного стану організації навчального процесу в технічних університетах характерною рисою є недостатня затребуваність існуючих технічних рішень у сфері обчислювальної техніки та ІКТ через нерозробленість методики їхнього застосування. Тому особливого значення набувають розробка нових або модернізованих підручників і посібників, що відповідають викликам часу й містять інтегрований навчальний курс “вища математика + комп’ютерна математика”. Інтеграція ви-

вчення вищої математики і комп'ютерної математики створює додаткові можливості інтенсифікації математичної підготовки. Саме такі завдання визначають напрями розробки підручників або посібників, іншої навчальної літератури. З метою поліпшення її якості й усунення недоліків слід керуватися методичними рекомендаціями МОН України [5] та користуватися власними розробками, які є узагальненням набутого досвіду й отримали позитивні рецензії.

Навчання математики у вищому навчальному закладі відповідно до нової парадигми і доктрини освіти на основі сучасних психолого-педагогічних теорій вимагає впровадження інформаційних технологій навчання, застосування яких принципово вплине на якість навчання та інтелектуальний розвиток студентів за умови, що вони будуть використовуватись не фрагментарно, а в статусі інтегрованої системи, яка, крім моделювання традиційної взаємодії учасників навчального процесу, включатиме гіпертекстові, мультимедійні та дистанційні технології.

За такого підходу активізація навчання досягається в результаті паралельного

ведення процесів розв'язування, як на комп'ютері, так і без нього (рис. 5).

Рис. 5. Схема розв'язування задачі за інтеграції методів комп'ютерної та вищої математики

У результаті значно зменшується ймовірність виникнення помилок у відповідях унаслідок ґрунтовного аналізу й порівняння розв'язків однієї і тієї самої задачі різними (за реалізацією) методами. Швидше формуються і розвиваються вміння, надійніше закріплюються навички ведення студентами аналітичних та обчислювальних робіт. Крім того, автоматизація обчислень дає змогу зменшити ступінь адаптованості навчальних завдань, наблизивши їх до практичних умов.

З'являється можливість помітно розширити обчислювальну практику за рахунок збільшення кількості розв'язуваних студентами завдань на комп'ютері без помітного зростання або навіть за деякого скорочення загальної тривалості практичних занять по кожному з модулів і відповідним перерозподілом за видами занять і контролю. Формування й реалізація індивідуального навчального плану студента передбачає можливість індиві-

дуального вибору змістових модулів з дотриманням послідовності їх вивчення [6]. Організації самостійної роботи студентів сприяють індивідуальні завдання, які диференціюються за рівнем складності. По-перше, на репродуктивному рівні самостійна робота зорієнтована на використання контрольних запитань і тестів першого рівнів. Для засвоєння продуктивного рівня володіння математикою наводяться варіанти індивідуальних завдань, тестів модульного контролю другого та третього рівня. Для створення умов поглибленого вивчення курсу, а також зручності роботи в кінці матеріалів книги вказують використану та рекомендовану літературу. Покажчики полегшують користування посібника. З метою покрашення умов виконання розрахунків до книги включаються додатки.

Викладені рекомендації використані під час розробки навчальних посібників [7], який отримав гриф МОН України. Від відомих аналогів він відрізняється тим, що матеріали в розділах розміщені відповідно до робочої програми курсу, яка реалізує кредитно-модульну систему навчання вищої математики. Порівняно з друкованими посібниками, де інформація подана послідовно, електронні посібники мають природну можливість розгалуження і дають студенту прямий доступ до потрібного розділу або до обраної задачі. Тому на наступному етапі роботи створюється електронний посібник за умов його безпосереднього використання в навчальному процесі.

Висновки. Отже, засоби навчання утворюють єдиний комплекс, основою якого є підручник або посібник, що його замінює. Зміни в системі вищої освіти, зокрема математичної складової, вимагають модернізації або розробки нових посібників. Використання підручників і посібників нового покоління приводять до зміни технології навчання. Активізація математичної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах ґрунтується на використанні освітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Комп'ютерна техніка дає змогу індивідуалізації навчання як за обсягом, так і за темпом мобільного контролю засвоєння знань і набуття відповідних компетенцій.

Для зростання ефективності самостійної роботи студентів, підвищення наочності й зручності навчального процесу на рівні "викладач – студент" вважаємо за необхідне використання модернізованих друкованих, електронних посібників та інформаційно-комунікаційних технологій взагалі. Подальше дослідження та розвиток процесів навчання потребує розробки або вдосконалення концептуальних підходів відповідно до обраних напрямів професійної підготовки з використанням ІКТ. Застосування сучасних технологій у процесах підготовки надає майбутнім фахівцям широкі можливості для роботи з інформацією не тільки у своїй професійній сфері, але і в інших сферах життя суспільства.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.

2. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2006. – 390 с.

3. Драч І.І. Компетентісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І.І. Драч // Проблеми освіти : наук. зб. – К., 2008. – Вип. 57. – С. 44–48.

4. Наконечна Т.В. Використання ІКТ на заняттях з вищої математики / Т.В. Наконечна, О.В. Нікулін // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2006. – Вип. 26. – С. 74–78.

5. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів. – МОН України, наказ № 1/9–398 від 1 серпня 2005 року.

6. Білан Л.Л. Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищу освіту України / Л.Л. Білан // Проблеми освіти : наук. зб. – К., 2009. – Вип. 60. – С. 127–130.

7. Огурцов А.П. Вища математика для підготовки бакалаврів з інженерії : навч. посіб. : у 3 ч. / А.П. Огурцов, Т.В. Наконечна, О.В. Нікулін ; за заг. ред. А.П. Огурцова]. – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2008.

8. Огурцов А.П. Вища математика для підготовки бакалаврів з інженерії (спеціальні розділи) : навч. посіб. / [А.П. Огурцов, Т.В. Наконечна, О.В. Нікулін ; за заг. ред. А.П. Огурцова]. – Дніпропетровськ : Біла К.О., 2010. – 154 с.

Наконечная Т.В. Модернизация фундаментальной математической подготовки студентов с использованием ИКТ

Важной составляющей частью процесса модернизации образовательной деятельности является создание интегрированного курса “высшая математика + компьютерная математика” и в этой связи обновление учебников и учебных пособий, в частности по высшей математике. Теоретические материалы дополняются примерами решения задач, как на бумаге, так и при помощи MathCAD или Excel. Рост эффективности роботы студентов, повышения наглядности и функциональности учебного процесса достигается за счет информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: модернизация, информационно-коммуникационные технологии, интегрированный курс “высшая математика + компьютерная математика”.

Nakonechna T. Moderniztion of students’ fundamentatal mathematic qualifications with the use of informatively-communication technologies

The important constituent of educational activity is creating of integrating course “higher mathematics + computer mathematics” and update of textbooks, in particular on higher mathematics. Theoretical materials are complemented the examples of problems decision, both on a paper and by MathCAD or Excel. Growth of students work efficiency, increasing of evidentness and comfort of educational process arrived with using of the modernized manual at due to the use of informatively-communication technologies.

Key words: modernization, informatively-communication technologies, integrating course “higher mathematics + computer mathematics”.

УДК 378

Н.О. ОЛЕКСАНДРОВА

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто підхід до моделювання професійних якостей інженера-педагога швейного профілю, що дає змогу виділити рівні професійних якостей, а також структурно зобразити їх інтегральний характер.

Ключові слова: галузеві якості, інженер-педагог швейного профілю, інтегральний характер, модель, професійні якості, рівень.

Сучасна професійна освіта націлена на формування гармонічно та всебічно розвинутої особистості майбутнього інженера-педагога. Такі цілі передбачають формування у фахівця різноманітних знань, умінь, навичок, професійних якостей, компетенцій. Ці вимоги зазначені в освітній документації. Відомо, що професійні якості інженера-педагога швейного профілю переважно не формуються цілеспрямовано, а відтак і рідко перевіряється ступень їх сформованості перед початком трудової діяльності. Така перевірка є необхідним складником діагностики готовності до професійної діяльності. Логічно, що перед формуванням необхідно визначити систему показників, які формуються. Звідси постає проблема систематизації та моделювання професійних якостей інженера-педагога швейного профілю.

Аналіз літератури дає змогу зробити висновок, що під професійними якостями розуміють індивідуальні якості та характеристики суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність професійної діяльності та успішність її засвоєння [1]. Багато науковців у своїх працях приділяють увагу визначенню переліку професійних якостей інженера-педагога. Так, різними дослідниками були виділені професійні якості, що можуть бути умовно віднесені до інваріантних [2], тобто таких, які є незмінними характеристиками інженера-педагога незалежно від його спеціалізації.

Більшість дослідників у рамках професіографічного підходу займалися аналізом, вивченням професійних якостей, складанням професіограм інженера-педагога. Багато авторів систематизували професійні якості за групами. Підсумок аналізу літературних джерел щодо груп професійних якостей майбутнього інженера-педагога подано у вигляді таблиці.

Е.Ф. Зеєр виділяв чотири групи соціально та професійно важливих якостей [3]. Сучасні науковці І.В. Каук, В.А. Логінов доробили класифікацію Е.Ф. Зеєра. До професійно-педагогічної спрямованості дослідники додали якості, що пов'язані із соціальною комунікацією, лідерством, розширили групу професійної компетентності, значно доповнили професійно важливі якості особистості. До психодинамічних властивостей І.В. Каук і В.А. Логінов додали врівноваженість, високий темп психічної реакції, успішність формування навичок, екстравертованість, пластичність.

І.Б. Васильєв, складаючи психограму інженера-педагога, виділив три групи професійно важливих якостей інженера-педагога, що зазначені в таблиці. Крім того він відзначав, що підвищений загальноосвітній і загальнокультурний рівень, емоційна врівноваженість, життєрадісність і перевага

сангвінічного темпераменту забезпечують хорошу психологічну основу професійно-педагогічної діяльності [4].

Таблиця

Групи професійних якостей майбутнього інженера-педагога

	Автори-дослідники					
Назви груп професійних якостей	Е.Ф. Зеєр	І.В. Каук, В.А. Логінов	І.Б. Васильєв	Л.З. Тархан	О.І. Тютюнник	В.Е. Турянська
	1) професійно-педагогічна спрямованість; 2) професійна компетентність; 3) професійно важливі якості; 4) психодинамічні характеристики	1) професійно-педагогічна спрямованість; 2) професійно-педагогічна компетентність; 3) професійно важливі якості особистості; 4) психодинамічні властивості	1) моральні; 2) комунікативні якості; 3) організаційні якості	1) психофізіологічні якості; 2) професійні якості	1) соціально-психологічні; 2) психофізіологічні	1) професійна мотивація; 2) професійна цілеспрямованість; 3) когнітивні якості; 4) комунікаційні якості; 5) регулятивні якості

Український науковець Л.З. Тархан крім двох груп професійних якостей інженера-педагога, що наведені в таблиці, окремо виділяла ще такі якості, що мають вплив на результативність професійної діяльності, як самовдосконалення, комунікабельність, культура спілкування та поведінки, знання мов, самоаналіз і самооцінка, перетворення наукових знань в діяльність, використання теоретичних знань на практиці, техніко-технологічна компетентність, дидактична компетентність.

Російська дослідниця О.І. Тютюнник надала досить розгорнутий перелік професійно значущих якостей майстра виробничого навчання, який звела до двох великих груп, що наведені в таблиці.

В.Е. Турянська, вивчаючи психологічну культуру як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога та як одну з професійно важливих якостей, розробила психограму фахівця інженерно-педагогічного профілю.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика інженера-педагога [5] надає такі вимоги до випускника: професійна компетентність, розвинуті мовні та слухові здібності, психічна врівноваженість, високий рівень пам’яті, високий рівень концентрації та розподілу уваги, розвинуте логічне, образне, наочно-дійове, практичне, абстрактне мислення.

Аналіз професіограм фахівців швейного профілю надає можливість визначити варіантні професійні якості, тобто ті, що визначаються специфікою галузі.

Професійні якості, що притаманні інженеру-педагогу швейного профілю, безперечно, знаходяться у складному взаємозв’язку, про що свідчить інтегральний характер професійних якостей [6]. Очевидно, що одні є більш широкими, ніж інші, та включають в себе певні професійні якості. Таким

чином, постає ***мета*** дослідження – змоделювати професійні якості майбутнього інженера-педагога швейного профілю.

Модель – це схема будь-якого явища, що представляє його в найбільш загальному вигляді [7]. Інтегральний характер професійних якостей інженера-педагога надає можливість представити професійні якості у вигляді схеми – узагальненої моделі [8] (рис. 1).

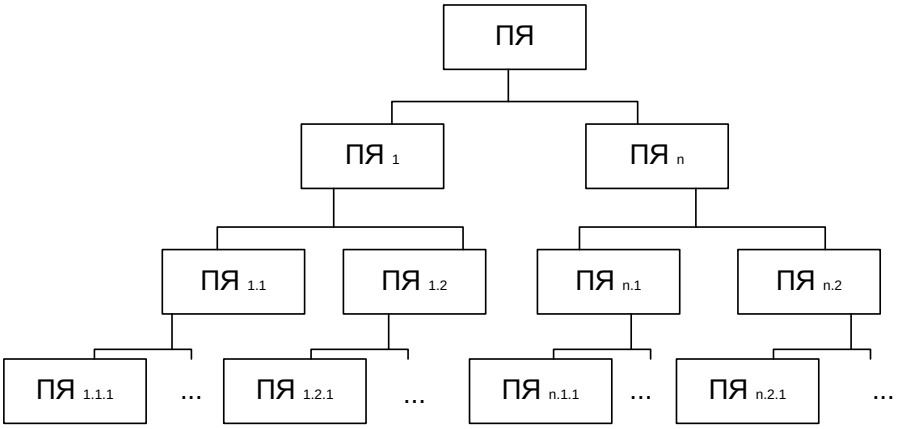


Рис. 1. Узагальнена модель професійних якостей інженера-педагога

Професійні якості інженера-педагога (“ПЯ”) мають інтегральний характер, складаються з професійних якостей та їх груп на різних рівнях. Кількість професійних якостей, що входять у складі професійної якості більш високого рівня може різнитися (до кількості “n”).

Відповідно до моделі професійних якостей інженера-педагога (рис. 2), професійними якостями першого рівня є: СПЯ – спеціальні (професійно важливі) якості, ЗПЯ – загальні (професійно значущі) якості.

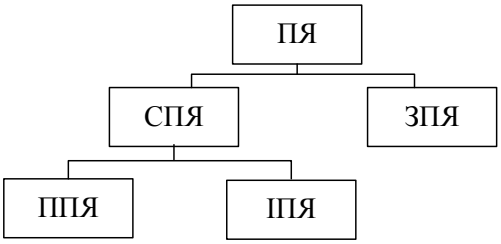
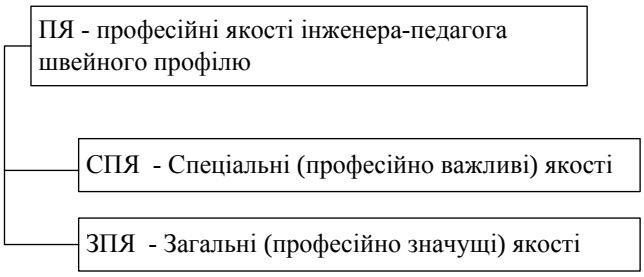


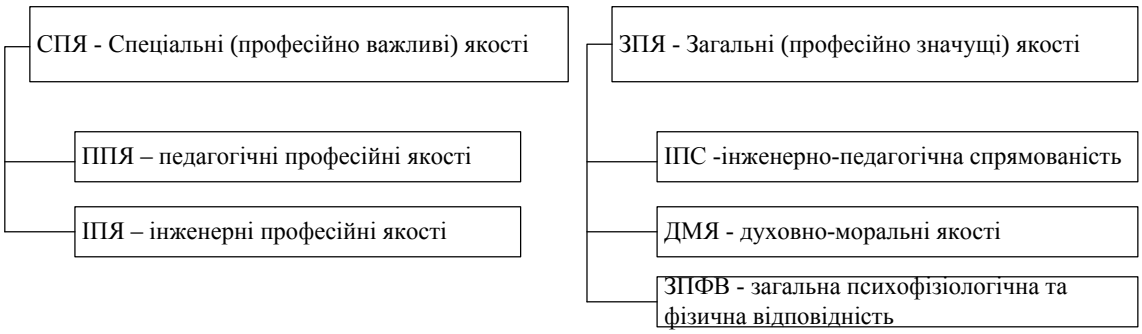
Рис. 2. Модель професійних якостей інженера-педагога (за визначеними групами)

Перші два рівні моделі професійних якостей є загальними щодо інженерів-педагогів різних спеціалізацій, тобто вони є інваріантними. Наступна деталізація (декомпозиція) професійних якостей дає змогу визначити їх варіативні рівні.

На другому рівні моделі професійних якостей інженера-педагога швейного профілю знаходяться групи спеціальних професійних якостей: ППЯ – педагогічні, ІПЯ – інженерні (рис. 3).



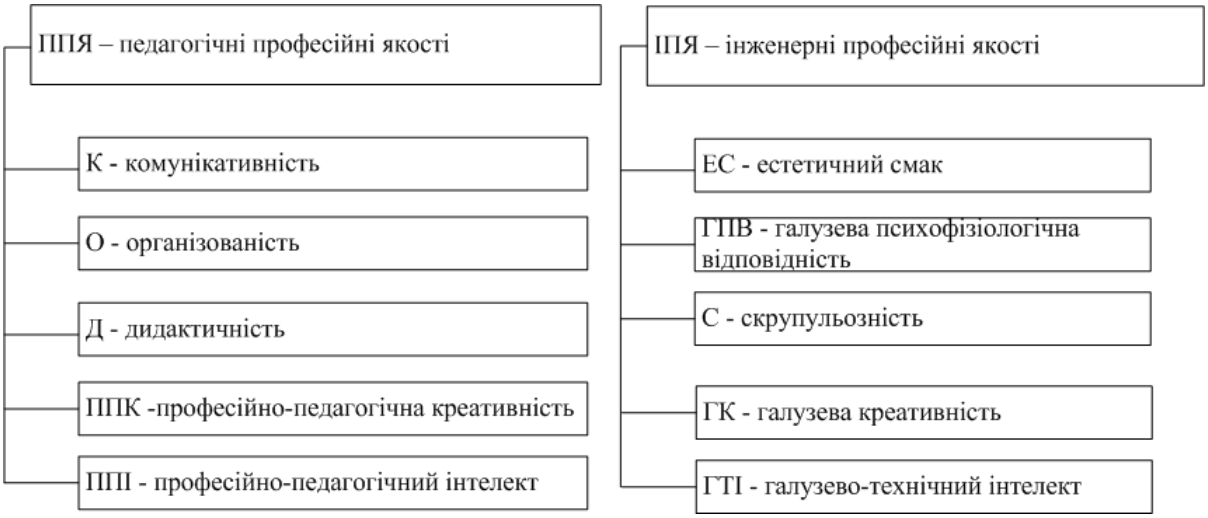
а)



б)

Рис. 3. Перший (а) та другий (б)
рівні моделі професійних якостей інженера-педагога швейного профілю

На третьому рівні як педагогічні, так і інженерні професійні якості складаються з п’яти інтегральних якостей (рис. 4).



а) б)

Рис. 4. Третій рівень моделі професійних якостей інженера-педагога
швейного профілю: а) для педагогічних професійних якостей;
б) для інженерних (галузевих) професійних якостей

Модель професійних якостей інженера-педагога може бути представлена у вигляді формули:

ПЯ $_{іпшп}$ ={ ЗПЯ (ІПС; ДМЯ; ЗПФВ); СПЯ [ППЯ (К; О; Д; ППК; ППІ); ІПЯ (ЕС; С; ГПВ; ГТІ; ГК)] }, (1)

де ПЯ $_{іпшп}$ – професійні якості інженера – педагога швейного профілю;

ЗПЯ (ІПС; ДМЯ; ЗПФВ) – множина загальних професійних якостей;

СПЯ [ППЯ(…); ІПЯ(…)] – множина спеціальних професійних якостей;

ППЯ (К; О; Д; ППК; ППІ) – множина педагогічних якостей;

ІПЯ (ЕС; С; ГПВ; ГТІ; ГК) – множина інженерних якостей;

Четвертий рівень охоплює складові професійних якостей, які наведені у вигляді множини педагогічних (К; О; Д; ППК; ППІ) та інженерних (ЕС; С; ГПВ; ГТІ; ГК) якостей формули (1).

Розгляду характеристики окремих педагогічних якостей присвячено велику кількість досліджень (М.Н. Єрмоленко, Е.Ф. Зеєр, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, М.І. Лук'янова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.С. Мойсеюк, В.О. Сластьонін). Тому четвертий рівень професійних якостей продемонструємо на прикладі інженерних (галузевих) якостей (рис. 5).

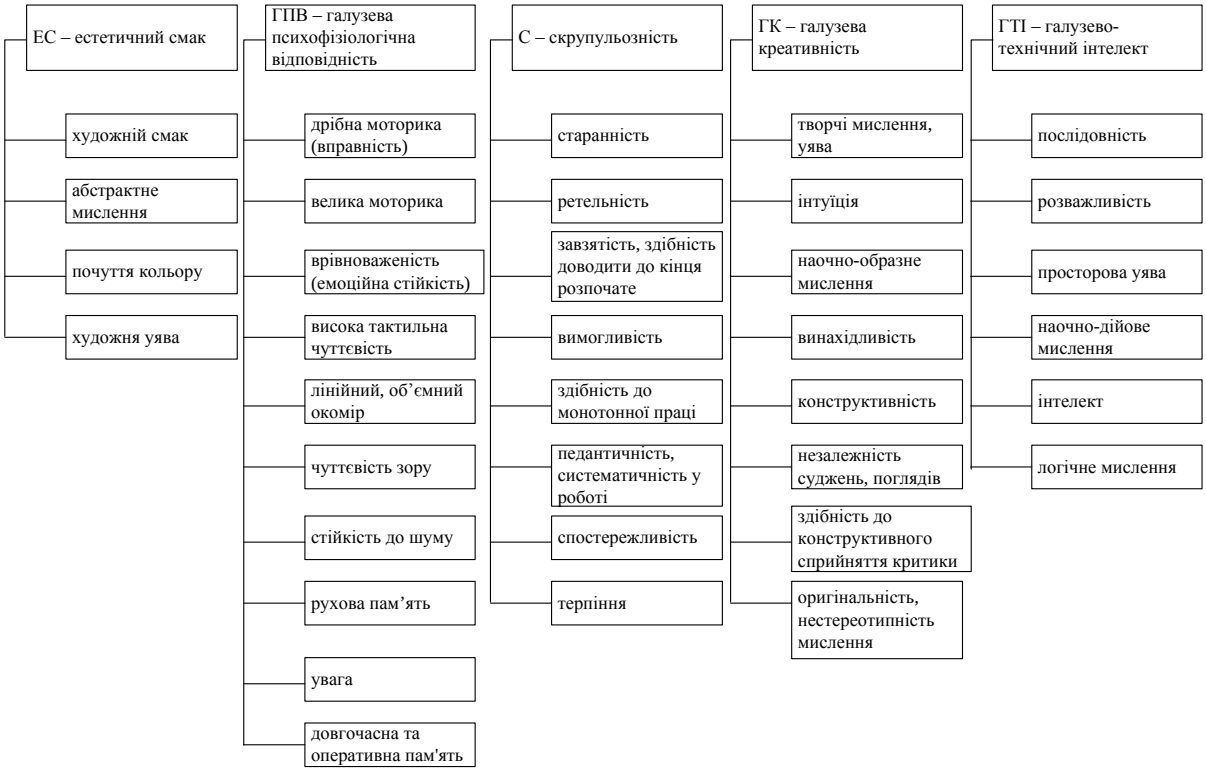


Рис. 5. Четвертий рівень моделі професійних якостей інженера-педагога швейного профілю (для галузевих якостей)

Четвертий рівень моделі професійних якостей дає змогу виділити окремі професійні якості, що потрібно формувати в процесі професійної підготовки фахівців.

Висновки. Таким чином, моделювання професійних якостей інженера-педагога може застосовуватись для розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики, що, як відомо, поряд зі знаннями, уміннями, навичками, повинна включати перелік професійних якостей. Результати моделювання професійних якостей інженера-педагога є орієнтиром при розробці або виборі технологій навчання, тобто визначенні цілей, змісту, а також засобів і методів навчання. За результатами моделювання також можливе проведення діагностики рівня сформованості професійних якостей у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в кінці професійного навчання.

В подальших дослідженнях доцільно детально розглянути структуру інтегральних якостей майбутнього інженера-педагога швейного профілю. Можливо також визначити, на яких дисциплінах, в яких темах, якими методами та засобами треба формувати професійні якості у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю.

Список використаної літератури

1. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1996. – 320 с.

2. Леднев В.С. Содержание образования : учеб. пособ. / В.С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 360 с.

3. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловськ : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.

4. Устемиров К.У. Методика обучения общетехническим и специальным дисциплінам / К.У. Устемиров, И.Б. Васильев, Т.А. Девятьярова. – Алмати : РОД и АЛ, 2006. – 304 с.

5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта за спеціальністю 8.010104.23 Професійне навчання. Технологія текстильної та легкої промисловості: галузевий стандарт вищої освіти України / Мін-во освіти і науки України. – К., 2000. – 34 с.

6. Александрова Н.А. Развитие профессионально важных качеств в контексте профессиональной социализации личности / Н.А. Александрова, И.С. Посохова / Проблемы инженерно-педагогического образования : сб. научн. тр. / УИПА. – Х., 2011. – № 30–31. – С. 33–35.

7. В.В. Лопатин. Малый толковый словарь русского языка : ок. 35 000 слов / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М. : Рус. яз., 1990. – 704 с.

8. Лазарев М.І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / М.І. Лазарев. – Х. : НФаУ, 2003. – 356 с.

Александрова Н.А. Моделирование профессиональных качеств будущего инженера-педагога швейного профиля

В статье рассмотрен подход к моделированию профессиональных качеств инженера-педагога швейного профиля, который позволяет выделить уровни профессиональных качеств и структурно представить их интегральный характер.

Ключевые слова: отраслевые качества, инженер-педагог швейного профиля, интегральный характер, модель, профессиональные качества, уровень.

Oleksandrova N. Modeling of engineers-teachers' of sewing profile professionally important qualities

The way of modeling of engineers-teachers' of sewing profile professionally important qualities is examined in the article. This way allows to single out the levels of professionally important qualities and to represent their integral nature.

Key words: branch qualities, engineer-teacher of sewing profile, integral nature, model, professionally important qualities, level.

УДК 37.03

Н.В. ПІДБУЦЬКА

МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТА ВНЗ

У статті розкрито поняття професійної спрямованості студентів, проаналізовано його структуру. Особливий акцент зроблено на мотивації, від якої залежить рівень розвитку професійної спрямованості. Досліджено найбільш істотні мотиви, що входять до складу професійної спрямованості.

Ключові слова: професійна спрямованість мотивація, підготовка студентів технічних спеціальностей.

Сучасний стан українського суспільства визначається переломним характером та динамізмом. Активно відбуваються процеси демократизації українського суспільства, що великою мірою впливають на всі сфери людської життєдіяльності. Проблеми в різних сферах (економічній, соціальній, політичній) вирішуються людьми, які володіють науковим системним мисленням, світоглядом, високим рівнем професіоналізму. На сьогодні у системі вищої освіти постає завдання формування фахівців з високим рівнем професійної спрямованості. У нашому суспільстві існує проблема пов'язана з тим, що не всі випускники технічних факультетів прагнуть у майбутньому працювати за фахом. Тому необхідно розробляти та впроваджувати в навчально-виховний процес ВНЗ програми формування професійної спрямованості.

Дослідженням професійної спрямованості займаються вчені в галузях педагогіки та психології. Так, розглядом змісту та структури професійної спрямованості займались: С.Х. Асадуллина, Т.С. Деркач, М.І. Дьяченко, С.А. Зімічева, Н.В. Кузьміна, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Л.М. Мітіна, Е.М. Нікіреев, С.Л. Рубінштейн та ін. Рівні професійної спрямованості та етапи її становлення досліджували такі вчені, як: Л.М. Ахмедзянова, А.С. Городничева, Т.Д. Дубовицька, В.О. Сластьонін, Л.Н. Халяпіна та ін.

Мета статті – розкрити особливості мотивації як складової професійної спрямованості студента ВНЗ.

Професійна спрямованість уособлює одне з головних рішень у житті кожного індивіда, становить основу самоствердження. Вчені розробили багато варіантів визначення цього терміна, однак усі вони спираються на те, що професійна спрямованість передбачає аналіз внутрішніх ресурсів особистості і співвіднесення їх з вимогами конкретної професійної діяльності. Якість професійної діяльності залежить від наявності в індивіда професійно важливих знань і вмінь, рівня сформованості професійної спрямованості.

Професійна спрямованість охоплює певні етапи, на тривалість яких впливають зовнішні умови та індивідуальні особливості індивіда. Виділяють низку компонентів, що разом утворюють професійну спрямованість. Психолого-педагогічна література не дає однозначної відповіді відносно того, як саме формується професійна спрямованість, які фактори вплива-

ють на процес вибору професії. Професійній спрямованості передують вже сформовані до моменту вибору професії якості, особистості, погляди, прагнення, переживання тощо.

У сучасному суспільстві все більшої актуальності в системі освіти набуває проблема професійної спрямованості студентів. Враховуючи постійні зміни в соціальному, економічному, політичному житті, освітня діяльність не стоїть на місці і теж змінюється. Ці зміни справляють великий вплив на студентів. Від рівня професійної спрямованості студентів технічних спеціальностей залежить майбутня кількість фахівців, що будуть реалізовувати свою професійну діяльність у конкретній сфері. Саме професійна спрямованість виступає важливим напрямом розвитку студента та визначає в майбутньому, рівень успішності оволодіння професією. Дослідження соціально-психологічних особливостей студентів технічних спеціальностей з високим рівнем професійної спрямованості виступає важливим засобом прогнозування безпомилковості, надійності, ефективності майбутньої професійної діяльності. Рівень професійної спрямованості значною мірою залежить від соціально-психологічних особливостей студентів.

У формуванні професійної спрямованості студентів важливу роль відіграє мотивація, яка в подальшому професійному розвитку суттєво впливає на успішність професійної діяльності. Мотиви уособлюють психологічні причини, які безпосередньо визначають цілеспрямовані дії індивіда. Мотиви відображають відносно приватне та мінливе ставлення індивіда до оточення.

Мотиви професійної діяльності виступають головним елементом професійної спрямованості студентів. Вчені розподіляють мотиви, що входять до професійної спрямованості, залежно від людських потреб. На всю систему мотивації впливає соціальна природа людини. Для мотивів, що входять до складу професійної спрямованості, характерна динаміка, тобто відбувається вихід одних мотивів на перший план, а отже, інші переходять на другий ряд. Динаміка залежить від обставин життя особистості, від зміни особливостей професійної діяльності.

Мотиви конкретизують потреби індивіда. Професійна спрямованість студентів включає в себе декілька одночасно діючих мотивів, один з мотивів стає домінуючим.

Мотиви відображають внутрішні спонукання, що спрямовані на задоволення потреб людини, їх предметне втілення та усвідомлення індивідом причин своєї цілеспрямованої активності. Мотивація, у свою чергу, представлена у вигляді дій, реалізації мотивів, активність індивіда, спрямована та керована мотивами. Причинами дій виступають мотиви, тоді як мотивація є наслідком. У формуванні професійної спрямованості студента важливу роль відіграє як зацікавленість у кінцевому результаті, так і інтерес до самого процесу професійної діяльності. Важливе місце займають змістове та емоційне наповнення професійної діяльності.

Професійна діяльність може бути ефективною лише за умови існування у працівника зацікавленості відносно її реалізації. Саме ця зацікав-

леність відображається у мотивах, що входять до складу професійної спрямованості індивіда. У цьому випадку мотивація виконує дві функції – "оцінну і компенсуючу" [1].

Професійна спрямованість починається з прийняття індивідом певної професійної діяльності. Виникає бажання реалізовувати цю професійну діяльність, що, у свою чергу, стимулює індивіда в напрямі професійної діяльності. Мотивація спрямовує індивіда на певну професійну діяльність, впливає на формування мети та можливих шляхів її досягнення. Мотивація виступає необхідним елементом професійної спрямованості. У рамках професійної спрямованості вона активує потреби індивіда відносно професійної діяльності та допомагає оцінити можливості її реалізації. Ефективність професійної діяльності значною мірою залежить від безпосереднього ставлення до неї індивіда. Саме це ставлення відображається в мотивах професійної діяльності [2]. Мотиви, що входять до професійної спрямованості, спонукають індивіда до професійної діяльності, тобто уособлюють усі спонукальні джерела відносно професійної діяльності. Найбільш важливим джерелом мотивів професійної спрямованості виступають потреби. Потреби значною мірою регулюють поведінку та відображають матеріальну, соціальну, духовну залежність індивіда.

Вивчення мотивації, що входить до складу професійної спрямованості, має величезне значення. Основу мотивів індивіда до виконання будь-якої професійної діяльності становлять потреби. О.М. Леонтьєв вирізняв два види потреб – природні та вищі. Вищі потреби розподіляються на матеріальні та духовні. Духовні потреби включають у себе також і соціальні. Б.Г. Ананьєв до соціальних потреб зараховував потреби в трудовій активності, в контактах з іншими, в інформації.

Мотиви професійної спрямованості являють собою складне психологічне явище. Спонукання індивіда до певної професійної діяльності найчастіше пов'язане з прагненням задовольнити декілька потреб. Серед потреб людей існують індивідуальні відмінності. Ситуації також здатні впливати на рівень значущості потреби для людини. Характер професійної спрямованості одного і того самого індивіда може змінюватись залежно від віку, інтелектуального, морального, емоційного розвитку. Виходячи з цього, ми бачимо, що на мотиви, які входять до складу професійної спрямованості впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори. М.В. Григор'єва вважає, що "до найважливіших об'єктивних факторів необхідно віднести вплив соціального макросередовища – особливостей суспільства в цілому і всіх істотних змін, які в ньому відбуваються" [4].

Аналіз наукових джерел дає змогу зробити висновок, що на сьогодні існує багато теорій, що намагаються пояснити мотиваційні фактори, які спонукають до професійної діяльності.

Серед найбільш істотних мотивів, що входять до складу професійної спрямованості, виділяють зміст професійної діяльності, заробітну плату, можливість підвищення кваліфікаційного рівня. На мотивацію у свою чергу впливають типологічні особливості особистості: вік, стать, власне осо-

бистісні характеристики (інтереси, потреби, установки, відносини, спрямованість, ціннісні орієнтації, ідеали), рівень освіти [4]. Для студентів на перший план виходить можливість просування у процесі професійної діяльності та різноманітність праці.

Серед типологічних особливостей, що впливають на мотиви професійної спрямованості можна виділити ціннісні орієнтації працівників. Розглядають цілі професійної діяльності, що певною мірою визначають ставлення до неї: значущість професійної діяльності для суспільства, зміст професійної діяльності, матеріальна забезпеченість, умови професійної діяльності [3]. Ми можемо побачити, що структура мотивів професійної спрямованості великою мірою залежить від характеру професійної діяльності, від можливостей творчості, прояву кмітливості та ініціативи.

Ф. Герцберг запропонував двофакторну теорію, в якій описав найпоширеніші мотиви професійної діяльності. Згідно з його припущенням першу групу факторів становлять мотиви, що визначають можливість підвищення ефективності професійної діяльності, наприклад, гідна заробітна плата. До другої групи належать мотиви, що пов'язані з привабливість професійної діяльності, наприклад, реалізація професійної діяльності в умовах відсутності напруження та стресів. Звідси ми можемо припустити, що ці мотиваційні фактори входять до складу професійної спрямованості. Тобто в ситуації, коли індивід спрямовує себе на ту чи іншу професійну діяльність, він звертає увагу на те, наскільки адекватну заробітну плату він зможе отримувати. Для нього важлива можливість просування по службі та отримання задоволення від професійної діяльності та безпосередньо від її змісту. Спрямовуючи свою зацікавленість на певну професійну діяльність, індивід детально аналізує можливість виникнення стресових ситуацій і стресів, зважає на те, який рівень комфорту буде на робочому місті, яке ставлення з боку керівництва до працівників.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що професійна спрямованість залежить від діючого мотиву або їх системи. Професійна спрямованість завжди полімотивна. Спрямованість на певну професійну діяльність зумовлена співвідношенням рівня матеріальної зацікавленості в професійній діяльності, інтересом до неї та соціальною цінністю результату. Найбільш оптимальною є ситуація, коли всі зазначені компоненти поєднуються.

Список використаної літератури

1. Бордовская Н.В. Педагогика : учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 38–42.

3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

4. Григорьева М.В. Психология труда / М.В. Григорьева // Высшее образование. – 2006.

5. Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

Подбуцкая Н.В. Мотивация как составляющая профессиональной направленности студента вуза

В статье раскрывается понятие профессиональной направленности студентов, анализируется его структура. Особый акцент сделан на мотивации, от которой зависит уровень развития профессиональной направленности. Исследуются наиболее существенные мотивы, входящих в состав профессиональной направленности.

Ключевые слова: профессиональная направленность мотивация, подготовка студентов технических специальностей.

Podbutskaya N. Motivation as a component of the professional orientation of the students of the University

In the article the notion of professional orientation of students, analyzed its structure. The special accent is made on motivation, on which depends the level of development of professional orientation. Explores the most significant motives included in the professional orientation.

Key words: professional orientation of motivation, training of students of technical specialties.

УДК 378.371

І.В. ПОЛЯКОВА

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто вплив освітнього середовища вищої школи на процес фомування креативності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: креативність, креативна особистість, креативний освітній простір.

Майбутні фахівці початкової ланки освіти повинні усвідомлювати свою відповідальність перед суспільством у створенні належних умов для навчання учнів, згідно із Державним стандартом початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями та народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Отже, основними професійними якостями майбутніх учителів початкової школи повинні стати творчий потенціал, уміння пристосовуватися до постійно еволюціонуючого освітнього простору, здатність до саморозвитку, самовдосконалення, а зокрема, креативність як одна із головних властивостей справжнього професіонала, що характеризується умінням приймати оригінальні багатоваріантні рішення, будувати демократичний, гуманний освітній простір, відкритістю новаторським ідеям.

Стан сучасної професійної освіти засвідчує невідповідність між потребами суспільства у конкурентоспроможних і компетентних фахівцях, які володіють якостями креативної особистості, та станом освітнього процесу у ВНЗ, переважно орієнтованому на формування у студентів професійних знань, умінь, що відповідають державним освітнім стандартам; ускладненням сучасної системи освіти та необхідністю успішного виконання майбутніми вчителями початкової школи нових соціальних ролей, що потребує відповідних навичок креативності; між реальною практикою організації освітнього простору в педагогічних вищих школах і його науково-методичним супроводом, що забезпечує формування креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

Мета статті – розглянути вплив освітнього середовища вищої школи на процес формування креативності майбутніх учителів початкової школи.

Проблему креативної діяльності вивчали такі зарубіжні та вітчизняні дослідники феномену креативності: А. Воронін, Т. Галкіна, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Загвязинський, М. Зіновкіна, Н. Кузьміна, В. Моляко, О. Морозов, Я. Пономарьов, Н. Рождественська, К. Тейлор, Е. Торренс, Л. Хуснутдинова, О. Щербакова та ін.

Останніми десятиліттями з'явилася низка дисертацій стосовно проблем розвитку педагогічної креативності вчителів різних фахів – української літератури, математики, іноземних мов, музики, фізкультури тощо (О. Артемова, І. Гриненко, С. Дмитрук, О. Дунаєва, О. Куцевол, В. Фрицюк, І. Шахіна).

Сучасні теорії креативності сходяться на тому, що креативність є поняттям багатоаспектним і для формування креативності особистості потрібно поєднати сукупність елементів. Це знайшло свій вияв у інвестиційній теорії креативності Р. Стернберга і Т. Любарта, згідно з якою формування креативності залежить від когнітивних, особистісних, мотиваційних ресурсів, а також від навколишнього середовища.

Ресурси, необхідні для креативності:

1) когнітивні:

– знаходження проблеми;
– визначення проблеми;
– дивергентне мислення;
– конвергентне мислення;
– інсайтні процеси;
– оцінювання ідей, що конкурують;
– знання;

2) особистісні:

– новаторський стиль мислення;
– толерантність щодо неоднозначності;
– наполегливість;
– готовність іти на інтелектуальний ризик;
– сміливість поглядів;

3) мотиваційні:

– більша сфокусованість на завданні, ніж на меті;

4) навколишнє середовище:

– можливість стимулювальної діяльності;
– акцент на інтелектуальній зацікавленості;
– прийняття індивідуальних особливостей;
– забезпечення систематичного навчання, що має стосунок до таланту дитини;
– наявність часу на обміркування ідеї;
– заохочення оригінального застосування знань;
– забезпечення складних, поглиблених програм, що розвивають толерантність щодо неоднозначності, наполегливості й готовності йти на інтелектуальний ризик. Акцент на мотиваторах, що сфокусовані на завданнях.

Автори наполягають на тому, що для виявлення або формування креативності обов'язковим є існування кожного із цих ресурсів, хоча за умови перебільшення одного (наприклад, наполегливості) можна компенсувати обмежену кількість іншого (середовища, наближеного до нових ідей) [3].

Дослідження О. Куцевол показали, що полемічного характеру набувають питання визначення співвідношення факторів, котрі зумовлюють індивідуальні відмінності креативності. Науковцем виокремлено три основні тенденції: а) генетичний підхід, відповідно до якого основною детермінантою креативності вважалась спадковість (А. Біне, Ф. Гальтон, Т. Рібо та ін.); б) середовищний підхід – головна роль у формуванні творчих здібностей індивіда належить факторам зовнішнього середовища, а саме вихованню і відносинам у родині, колу спілкувань, освіті тощо (І. Гетцельс, П. Джексон, М. Нордау та ін.); в) генотипно-середовищний підхід визнає вплив на розвиток креативності як спадковості, так і зовнішнього середовища. За словами Л. Єрмолаєвої-Томіної "середовище не створює, а виявляє талант", впливаючи на формування творчих здібностей на 95%, спадковості належить лише 5% [4].

Погоджуємося із твердженням О. Куцевол, що найбільш продуктивною слід вважати думку представників гуманістичної психологічної школи (Е. де Боно, Г. Ґарднера, Д. Фельдмана, М. Чикжентмихалого та ін.) про вирішальну роль соціального середовища в розвитку творчого потенціалу індивіда та необхідність організації системи цілеспрямованого впливу на креативність.

Останніми десятиліттями у вітчизняній і зарубіжній психології активно розгортаються дослідження умов зовнішнього середовища, що сприяють формуванню й розвитку креативної особистості (Л. Алексєєва, Є. Алієва, Т. Галкіна, В. Дружинін, Н. Хазратова та ін.).

Розробляються моделі розвитку креативності, спрямовані на посилення її когнітивних компонентів – гнучкості мислення, інтуїції, уяви, бажання пошуку нових шляхів вирішення проблеми, долання стереотипів і бар'єрів, що гальмують прояв творчої індивідуальності людини (Е. де Боно, С. Каплан, К. Мейер, Дж. Рензуллі та ін.), а також на розвиток особистісних якостей, котрі сприяють розвитку креативності (Р. Грановська, Ю. Крижановська, Л. Сєдова та ін.).

Досліджуючи фактори розвитку креативності, науковці Д. Богоявленська, Л. Єрмолаєва-Томіна, Е. Торренс та інші виокремлюють детермінанти, що впливають на розвиток креативності:

– особистісні (внутрішні), зумовлені фізіологічними, психологічними й іншими особливостями суб'єкта;

– соціальні (зовнішні), дія яких визначається зовнішніми обставинами.

Серед соціальних факторів виділяються такі підвиди: а) макросоціальні (суспільство, культура, ЗМІ тощо); б) мезосоціальні (національний менталітет, традиції тощо); в) мікросоціальні (родина, освіта, друзі та ін.) [4].

Отже, формуючи креативність особистості, слід ураховувати особистісні та соціальні детермінати.

Зважаючи на те, що одним із найбільш сенситивних для розвитку креативних здібностей за В. Дружиніним є підлітковий та юнацький вік (13–20 років), коли розвиваються спеціалізовані здібності до творчості,

пов'язані із професійною діяльністю людини. Важливим фактором розвитку на цьому етапі є професійний зразок [1].

Особливу роль у цьому відіграє вища школа. Чимало вчених (М. Воллах, Н. Коган, О. Куцевол, А. Маслоу, В. Моляко, В. Рибалка, К. Роджерс, Е. Торренс, В. Чудновський та ін.), досліджуючи психолого-педагогічні умови розвитку креативності індивіда в навчальному процесі, дійшли висновку, що вагомим фактором формування його творчої спрямованості є така система освіти, у якій панує гуманістична атмосфера, повага до людини, націленість на співтворчість зі студентом. Величезна роль у цьому належить педагогам, які можуть сприяти творчому зростанню своїх вихованців або гальмувати його власною байдужістю та інертністю. Л. Виготський наголошував, що вчитель є організатором сприятливого середовища, його регулятором і контролером, "він покликаний ліпити, кроїти й різати елементи середовища, поєднувати їх різноманітним чином, щоб вони забезпечували реалізацію поставлених завдань" [2].

Основна мета креативної системи освіти, на думку В. Дружиніна, – "розбудити" в людині творця і розвинути в ньому закладений творчий потенціал [1].

Важливою при моделюванні креативного освітнього простору є педагогічна вимога до навчального процесу – безперервність, спадкоємність і включення студента в активне освітнє середовище, здатність його до "суб'єкт-суб'єктної" взаємодії, самостійно керувати творчим процесом.

Креативний освітній процес дає можливість кожному студентові на кожному освітньому рівні не тільки розвинути початковий творчий потенціал, а й сформувати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати у людини об'єктивну самооцінку.

Досліджуючи умови успішного формування креативності, М. Зіновкіна розглядає основні педагогічні ідеї та принципи креативної педагогічної системи у вигляді блоків: гуманізація і демократизація освіти; особа і колектив навчальної групи; формування творчого системного мислення. На її думку, освітня креативна система передбачає: використання принципу "Вивчаючи – вчимося самі"; розвиток професійного інтересу [2].

Дослідження у сфері соціальної психології, життєва практика свідчать, що група є ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Як відомо, присутність інших підсилює мотивацію кожного учасника до опанування певних норм і принципів, стратегії та стилю поведінки, збагачує особистісний репертуар рішень, допомагає обрати найадекватніші. Взаємодія у групі сприяє формуванню та розвитку комунікативних навичок, підвищенню самооцінки, подоланню тривожності, агресивності, підсиленню позитивної мотивації поведінки. Для цього у групі повинна панувати спокійна, доброзичлива атмосфера, в якій би кожен індивід убачав джерело психологічного захисту, важливий чинник регуляції своєї поведінки. Одночасно знижується рівень особистої нещирості, оскільки кожний усвідомлює, що він ускладнює роботу групи.

Зважаючи на вищезазначене, педагогічний ВНЗ набуває оновленого змісту з погляду підготовки активного, діяльнісного суб'єкта. На нашу думку, таке середовище повинно бути не тільки сприятливим для розвитку креативності, спонукати до творчого процесу, а й надавати зразки для наслідування і розвитку творчості, розвивати потребу до творчої праці. Особливо це стосується середовища, в якому відбувається становлення фахівця-педагога, де величезну роль відіграє зразок для наслідування – особистість викладача-професіонала.

На думку О. Морозова, креативність як властивість особи, міра її індивідуальності піддається формуванню і розвитку, але в цьому процесі зазнає декілька фаз, для здійснення яких необхідні певні умови. До них ми зараховуємо: наявність зразка творчої поведінки; створення умов для наслідування творчій поведінці; соціальне підкріплення творчої поведінки [5].

Отже, креативність є властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Тому важливим етапом у формуванні креативних здібностей майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки є своєчасне виявлення бар'єрів розвитку креативності (схильність до конформізму; прагнення бути подібним до інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками); боязнь бути "білою вороною", видатися нерозумним і смішним у своїх судженнях; боязнь бути надто екстравагантним у своєму неприйнятті та критиці чужих думок; невміння реалізовувати нові способи і форми здійснення педагогічної діяльності; недостатня розвинутість індивідуального творчого потенціалу; відсутність потреби впроваджувати нове; боязнь помсти іншої людини, чия позиція піддається критиці; особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття (Я-концепція), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї; ригідність (негнучкість) мислення і намічення оптимальної організації креативних процесів. Подолання таких бар'єрів у навчанні повинно стати одним із педагогічних завдань, а сам психологічний бар'єр може розглядатися як педагогічний засіб розвитку професійно важливих якостей і способів діяльності майбутніх учителів початкової школи, що сприяє розвитку їх професійної компетентності.

Освітнє середовище вищої школи повинно містити зразки креативної поведінки та його результати, припускати таку організацію базової освіти, яка добудовує навчання на ґрунтовній гуманітарній і методологічній основі, що дає змогу створювати в майбутній фаховій діяльності широкі асоціативні зв'язки і ланцюги.

Висновки. Важливою складовою для створення креативного освітнього простору є створення відповідних умов для навчання: надання зразка для наслідування; можливість вільно творчо розвиватися; стійка мотивація майбутньої професії; особлива, незвична для навчального процесу, але не відволікаюча атмосфера; організація креативної команди; забезпечення до-

віри й упевненості; відкритість; тактовність; колективне вирішення проблеми (без взаємної конкурентної боротьби) тощо.

Важлива педагогічна умова щодо створення креативного освітнього процесу – безперервність, спадкоємність і включення студентів в активне освітнє середовище, в самостійне управління творчим процесом.

Креативний освітній процес дає можливість кожному студентові на будь-якому освітньому рівні не тільки розвинути початковий творчий потенціал, а й сформувати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати об'єктивну самооцінку. Із погляду гуманістичних позицій розвитку системи освіти, як частини соціальної системи суспільства, головною є орієнтація на розвиток особи й освоєння базової гуманітарної культури.

Список використаної літератури

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – С. 322–346.

2. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество: Модульно-кодовое учебное пособие / М.М. Зиновкина. – М. : МГИУ, 2007. – 258 с.

3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 444 с.

4. Куцевол О.М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : монографія. – К. : Освіта України, 2011. – 464 с.

5. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Александр Владимирович Морозов. – М. : РГБ, 2005. – 445 с.

Полякова И.В. Влияние образовательной среды высшей школы на процесс формирования креативности будущих учителей начальной школы

В статье рассмотрено влияние образовательной среды высшей школы на процесс формирования креативности будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: креативность, креативная личность, креативное образовательное пространство.

Poliakova I. Influence of educational environment of high school on the process of forming of creativity of future teachers of primary school

In the article influence of educational environment of high school is considered on the process of forming of creativity of future teachers of primary school.

Key words: creativity, personality of creativity, educational space of creativity.

УДК 378

І.А. ПУПИРЄВА

ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВНЗ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті розглянуто теоретичні засади проектування системи, яка буде забезпечувати сучасну професійну підготовку майбутнього викладача інформаційних технологій ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації.

Ключові слова: інформатизація суспільства, інформатизація освіти, інформаційні технології, професійна підготовка викладача інформаційних технологій, педагогічне проектування, професійна компетентність.

Важливою особливістю сучасного періоду розвитку суспільства є його інформатизація, яка на сучасному етапі розвитку набуває все більш глобального характеру, що веде до формування і становлення на нашій планеті нової постіндустріальної цивілізації – інформаційного суспільства.

Інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності у сфері суспільного виробництва є збір, накопичення, обробка, зберігання, передача, використання, продукування інформації, здійснювані на основі сучасних засобів мікропроцесорної та обчислювальної техніки, а також різноманітних засобів інформаційної взаємодії та обміну. Інформатизація суспільства забезпечує активне використання інтелектуального потенціалу суспільства, сконцентрованого в друкарському фонді, що постійно розширюється, в науковій, виробничій та інших видах діяльності його членів; інтеграцію інформаційних технологій з науковими та виробничими, що ініціює розвиток всіх сфер суспільного виробництва, інтелектуалізацію трудової діяльності; високий рівень інформаційного обслуговування, доступ будь-якого члена суспільства до джерел достовірної інформації, візуалізацію представленої інформації, істотність використовуваних даних [5].

Неодмінною умовою інформатизації суспільства є інформатизація освіти, мета якої полягає в радикальному підвищенні ефективності та якості підготовки фахівців на основі широкого використання нових інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) навчання, підготовці підростаючого покоління до життя в інформаційному суспільстві.

Інформатизація освіти – процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки й оптимального використання сучасних засобів ІКТ, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, виховання. Цей процес ініціює вдосконалення методології і стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання, виховання, відповідних завданням розвитку особистості учня в сучасних умовах інформаційного суспільства; створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу учня, на формування вмінь самостійно набувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідну діяльність, різноманітні види самостійної інформаційної діяльності; вдосконалення механізмів управління системою освіти на ос-

нові використання автоматизованих банків даних науково-педагогічної інформації, інформаційно-методичних матеріалів, а також комунікаційних мереж; створення і використання комп'ютерних тестувальних, діагностувальних методик контролю й оцінювання рівня знань учнів [6].

Як стверджують сучасні політики і науковці, перший етап трансформації в нашій країні завершено "завдяки інноваційному імпульсу, що надала інформаційна хвиля науково-технічного прогресу суспільства; прискорився темп цивілізаційного розвитку" [4].

Шляхи докорінного реформування освіти України у зв'язку з інформатизацією суспільства визначені Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття) [2], Законом України "Про освіту" [3], Національною доктриною розвитку освіти України.

Нові цілі модернізації освіти спрямовані на досягнення вищого рівня розвитку, що має відповідати потребам часу та особистості, яка має все необхідне для особистої реалізації в суспільстві, що постійно змінюється.

В умовах глобалізації активного розвитку сучасного суспільства знань, нового інформаційного суспільства здійснюється впровадження інформаційних технологій на всіх рівнях освіти.

Основоположним напрямом та основним фактором розвитку кожної особистості сьогодні є освіта і наука. Тобто реформація повинна відбуватися першочергово саме в цих сферах, оскільки вона виступає серйозним дієвим фактором підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу країни.

Інформаційна технологія (далі – ІТ) – практична частина наукової галузі інформатики, що є сукупністю засобів, способів, методів автоматизованого збору, обробки, зберігання, передачі, використання, продукування інформації для отримання визначених, свідомо очікуваних, результатів [10].

Оскільки інформаційні технології стають найважливішими складовими життєдіяльності людини і соціуму, підвищилася увага до вивчення дисциплін у галузі інформаційних технологій (ІТ-дисциплін) на всіх ланках освіти. Процеси інформатизації суспільства та освіти взаємопов'язані та взаємозумовлені. Підготовка фахівців, які володіють сучасними комп'ютерно орієнтованими технологіями, вимагає підвищення загального рівня інформатизації суспільства в цілому. Філософські підвалини переходу до інформаційного суспільства, закладені М.М. Амосовим, Д. Беллом, З. Бжезинським, Н. Вінером, В.М. Глушковим, І. Масудою, А.П. Сухановим, Е. Тоффлером, набули подальшого розвитку щодо проблем інформатизації суспільства в дослідженнях В.М. Касаткіна, М. Кастеллса, Д. Тапскотта, А.Д. Урсула, О.Б. Шевчука та ін. [12].

Ключові проблеми інформатизації освіти як складової інформатизації суспільства, аналіз педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу розкрито в працях В.Ю. Бикова, А.Ф. Верланя, Б.С. Гершунського, А.М. Гуржія, Ю.О. Дорошенка, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, Р. Кларка, О.В. Співаковського, П. Старра, О.А. Кузнецова, В.М. Мадзігона, Ю.І. Машбиця, В.Д. Руденка та багатьох інших науковців [11].

Мета статті – довести актуальність проектування системи, яка буде забезпечувати сучасну професійну підготовку майбутнього викладача інформаційних технологій ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Природно, що сучасна педагогічна освіта традиційно дає необхідну професійну підготовку майбутнього вчителя інформатики для школи. Проте підготовці викладача інформаційних технологій для ВНЗ приділяється недостатня увага. У зв'язку з цим актуальним є створення системи професійної підготовки викладачів ІТ-дисциплін для вищих навчальних закладів. Сучасні темпи розвитку інформаційних технологій приводять до постійної зміни обсягу профільних знань, а також до зростання вимог замовників до фахівців в ІТ-галузі. У цих умовах на перший план виходять питання професійної компетентності викладача ІТ-дисциплін.

Питанням вивчення інформатики та застосування інформаційних технологій у середній та вищій школі присвячені праці Н.В. Апатової, Л.П. Бабенко, С.О. Бєшенкова, Л.І. Білоусової, Р. Вільямса, Я.М. Глинського, В.Г. Житомирського, В.М. Заварикіна, І.Т. Зарецької, Г. Кєдровіча, І.Ю. Козачука, Б.Г. Колодяжного, В.В. Лапінського, М.П. Лапчика, О.М. Макарчука, К. Макліна, О.П. Мінцера, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, С.В. Симоновича, М. Сміта, Т.В. Тихонової та багатьох інших дослідників [7].

Інформатизація навчального процесу в кожній конкретній предметній сфері має свої специфічні аспекти, активно взаємодіє з інформатизацією інших предметів, створює єдину освітню систему навчального закладу.

Психолого-педагогічні аспекти навчально-пізнавальної діяльності з використанням інформаційних технологій у навчальному процесі вивчали В. Безпалько, Ю. Машбиць. Проблеми впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів розглядають у своїх працях М. Жалдак, Ю. Жук, І. Захарова, І. Роберт та ін.

Особливу увагу слід звернути на завдання підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих ІТ-викладачів як пріоритетне в умовах інформаційного суспільства.

Динамічний розвиток ІТ, застарівання професійних знань, поява нових дисциплін у предметній галузі ІТ спричинила дефіцит відповідних педагогічних кадрів. У цих умовах спостерігається зміна цілей і змісту освіти, пов'язана з:

1) розширенням сфер використання нових ІТ, застосування яких стає нормою у всіх галузях людської діяльності;

2) переосмисленням ролі інформації в розвитку природи і суспільства. ІТ-дисципліни перетворюються на фундаментальні науки про інформацію і інформаційні процеси не тільки в технічних системах, а і в природі, і в суспільстві, що передбачає визначення їх як головних у змісті освіти;

3) інтеграцією ІТ в освіту як нового інструмента педагогічної діяльності;

4) впливом на цілі і зміст процесів інформатизації суспільства, що ведуть до все більшої зміни способу життя людини, – необхідно виробити якісно нову модель підготовки членів інформаційного суспільства.

Дефіцит педагогічних кадрів у сфері ІТ, який спостерігається на всіх ступенях і рівнях освіти, приводить до того, що на педагогічну роботу поступають фахівці, які мають вищу непедагогічну освіту. Багато хто з таких "педагогів" працює інтуїтивно, без конкретної методики, часто копіюючи кого-небудь зі своїх колишніх педагогів, і в кращому разі заняття перетворюються просто на демонстрацію своїх знань, а в гіршому – в комп'ютерні ігри і розваги (не кажучи вже про упущення у виховній складовій). Зазначену проблему необхідно терміново вирішувати і найкращим варіантом є проектування системи підготовки викладача ІТ-дисциплін.

Проект – це план, задум. Проектувати – означає розробляти, складати проект [1].

Педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагогів. Проект системи професійної підготовки викладача ІТ-дисциплін ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації включає такі етапи:

– визначення вимог до викладача як ІТ-фахівця та педагога професійного навчання;
– побудова компетентнісної моделі викладача;
– проектування траєкторії становлення;
– розробка змісту професійної підготовки викладача;
– проектування педагогічних умов підготовки.

Ця сукупність етапів виступає як теоретична база та концепція проектування системи професійної підготовки майбутнього викладача ІТ-дисциплін ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації.

Концепція (від лат. conception – схоплювання, розуміння, система) – це якась теоретична конструкція. У літературі (довідниках, словниках, енциклопедіях, окремих виданнях та ін.) при трактуванні поняття "концепція" виділяють такі істотні моменти, які розкривають це поняття: концепція – головна думка, певний спосіб розуміння, сприйняття чого-небудь; ідея, задум (у творчості письменників, учених), певна точка зору; трактування чого-небудь, система поглядів на що-небудь, які-небудь явища і процеси; спосіб розгляду яких-небудь явищ, спосіб розуміння чого-небудь; керівний принцип; конструктивна лінія різних видів діяльності [9].

Концепція професійної підготовки майбутнього викладача ІТ-дисциплін ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації є системою поглядів на цю проблему в педагогічній освіті в умовах інформаційного суспільства, дає певний спосіб і напрями розгляду її ключових понять і параметрів, визначає діяльність щодо досягнення цілей професійної підготовки, спрямованих на реалізацію концепції. У структурі концепції професійної підготовки майбутнього викладача ІТ-дисциплін коледжу було виділено три основні блоки:

1. Методологічний (обгрунтування концепції).
2. Теоретичний (теоретичні основи й моделі).
3. Прикладний (методична система професійної підготовки викладача та її реалізація).

Сучасний викладач ІТ-дисциплін ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації – це фахівець з педагогічною освітою, який досконало володіє знаннями ІКТ і готовий до вирішення типових професійних завдань в установі вищої освіти. Система професійної підготовки викладача ІТ-дисциплін повинна забезпечувати його теоретичну і практичну підготовку так, щоб, опинившись у полі професійної діяльності, він міг легко адаптуватися в цьому середовищі і на необхідному рівні виконувати свої посадові обов'язки [11].

Оскільки викладач ІТ-дисциплін у ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації повинен бути висококваліфікованим фахівцем цієї галузі, то він повинен мати кваліфікацію ІТ-спеціаліста, але тоді він не буде мати відповідної педагогічної освіти, щоб бути компетентним викладачем. Найкращою можливістю здобуття кваліфікації "викладач вищої школи" є навчання в магістратурі за спеціальністю "Педагогіка вищої школи". Але, аналізуючи плани підготовки магістрів цієї спеціальності, слід відзначити, що зміст програми в основному орієнтований на загальнопедагогічну підготовку викладача, проте спеціалізованій підготовці приділяється недостатня увага. Тому пропонується зміна змісту професійної підготовки викладача, розроблений варіант внесення в магістратурі спеціальності "Педагогіка вищої школи" за рахунок варіативної частини, блоку спеціалізованих дисциплін для підготовки викладача ІТ-дисциплін (таких як "Теорія і методика навчання ІТ-дисциплінам", "Розробка електронних посібників", "Розробка електронних довідників та енциклопедій", "Комп'ютерне тестування", "Організація комп'ютерних лабораторних практикумів" та ін.), після вивчення яких викладач буде знати сучасні теорії та методики навчання ІТ-дисциплінів, зможе розробляти методичне забезпечення педагогічного процесу, яке буде відповідати вимогам сучасності та високого рівня ІТ.

Обов'язки педагога професійного навчання:

– організовувати і проводити теоретичне навчання загальнопрофесійних і спеціальних навчальних предметів, а також виробниче (практичне) навчання за групами споріднених професій у сфері інформатики, обчислювальної техніки і комп'ютерних технологій, засноване на поєднанні практичного навчання з продуктивною працею при використанні передових інформаційних технологій, упровадженні їх у процес навчання;

– організовувати і проводити навчально-виховну роботу;

– професійно орієнтувати молодь, виховувати і розвивати професійно важливі і значущі якості особистості сучасного ІТ-фахівця, організовувати і брати активну участь у дослідно-експериментальній і науковій роботі з проблем професійної освіти в ІТ-сфері;

– здійснювати організаційно-методичну діяльність у навчальних закладах, а також у навчально-курсовій мережі підприємств і організацій, створюючи педагогічні проекти змісту освіти, приватних методик навчання і інноваційної діяльності, розробляти навчально-методичну документацію (основні професійні освітні програми: навчальні плани і програми навчальних предметів, посібники та рекомендації);

– постійно вдосконалювати форми і методи професійного навчання і підвищення кваліфікації кадрів, брати участь в оснащенні й розвитку матеріальної бази освітніх установ;

– брати участь в організаційно-управлінській роботі в установах та організаціях професійної освіти [12].

Професійна діяльність викладача ІТ-дисциплін включає такі складові:

– інформаційну (уміння сприймати, збирати і відбирати інформацію, систематизувати, аналізувати, структурувати, узагальнювати, оцінювати, адаптувати, візуалізувати, вербалізувати, кодувати й декодувати, трансформувати і транслювати тощо);

– дослідну (уміння знайти й актуалізувати проблему, формулювати цілі, завдання, предмет, об'єкт і гіпотезу, освоїти і планувати методи дослідження, провести спостереження, експеримент, обробити результати дослідження, сформулювати висновки та ін.);

– інтелектуальну (уміння: систематизація, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, абстрагування, порівняння, осмислення, виділення загального, одиничного, цілепокладання, рефлексія);

– креативну (уміння: уява, схематизація, типізація, акцентування, гіперболізування, прогнозування, реконструювання, модернізація та ін.);

– діагностичну (уміння: проводити процедури діагностування, обробляти його результати та ін.);

– прогностичну (уміння: цілепокладання, передбачення кінцевого результату, інтуїтивне прогнозування процесу, формулювання гіпотези, цілей, завдань; виявлення закономірностей, а також умов, пошук резервів, коректування та ін.);

– комунікативну (уміння: встановлювати контакти, обмінюватися інформацією, здійснювати вербальне і невербальне спілкування, будувати взаємодію);

– аксіологічну (уміння: вибір об'єкта і форми контролю, відбір параметрів, зіставлення результатів з нормами, самоорганізація, саморегуляція та ін.);

– управлінську (уміння: організувати управління, мотивувати, прогнозувати, інформувати, організувати діяльність, контролювати, коректувати і відстежувати результати діяльності та ін.);

– проектувальну (уміння: цілепокладання, створення педагогічних умов, планування, проектування, конструювання, моделювання, структуризація, технологізація та ін.) [8].

Для досягнення успіху по всіх складових професійної діяльності викладача ІТ-дисциплін у ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації він повинен бути професійно компетентним.

Професійна компетентність – це стан, який дає змогу діяти самостійно і відповідально, уміти виконувати функції, пов'язані з результатами праці. Відповідно до виконуваних викладачем ІТ-дисциплін ВНЗ типових професійних завдань проаналізовані вимоги, які висуваються до нього як

до ІТ-спеціаліста та як до педагога професійного навчання, можна систематизувати та поділити на такі групи:

– соціальні – вимоги, що висуваються до: особистості викладача, ціннісних орієнтацій у соціумі, внутрішнього світу, загальнокультурної підготовки тощо;

– предметні – вимоги, що висуваються до підготовки викладача ІТ-дисциплін як висококваліфікованого ІТ-спеціаліста;

– педагогічні – вимоги, що висуваються до готовності викладача ІТ-дисциплін коледжу виконувати навчально-виховні, науково-методичні, організаційно-управлінські види діяльності.

Вирішуючи педагогічні та організаційно-управлінські завдання, викладач ІТ-дисциплін дуже часто користується одними й тими самими способами та діями. Тобто є типові професійні завдання викладача ІТ-дисциплін, вирішення яких ґрунтується на конкретних базових професійних компетенціях. Так формуються стиль і досвід практикуючого викладача. Очевидно, що багато компетенцій викладача набуваються саме в полі реальної професійної діяльності і не можуть бути сформовані у вузівському середовищі.

Висновки. Отже, проблема підготовки викладача ІТ-дисциплін для ВНЗ актуалізувалася в умовах інформаційного суспільства і полягає в дефіциті компетентних викладачів цієї галузі. Вирішення проблеми відображає ідеї безперервної і багаторівневої професійної освіти, економічної доцільності, максимального залучення регіонального науково-педагогічного потенціалу, врахування професійних стандартів (вимог замовників). Проектування системи професійної підготовки викладача ІТ-дисциплін ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації дає змогу виявити сутнісні характеристики, структуру, принципи, тенденції й закономірності цієї підготовки, побудувати компетентністну модель сучасного викладача ІТ-дисциплін ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації.

Список використаної літератури

1. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Р.С. Гурін. – К., 2004. – 21 с.

2. Єльникова Г.В. Організація діяльності педагогічного колективу школи щодо контролю за засвоєнням учнями змісту навчання / Г.В. Єльникова. – Х. : ХОІНОПП, 1996. – 58 с.

3. Закон України “Про освіту” // Освіта. – 21 серп. 1996 р. – № 43–44. – С. 6–11.

4. Удод О.А. Інноватика в освіті / О.А. Удод. – К., 2009. – С. 11–15.

5. Карпенко С.Г. Основи інформаційних систем і технологій : навч. посіб. / С.Г. Карпенко, Є.О. Іванов. – К. : МАУП, 2002. – 264 с.

6. Козырев В.А. Направления модернизации педагогического образования / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы : сб. науч. статей. – Омск, 2002. – С. 18–23.

7. Очеретний В.О. Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи : огляд матеріалів ІІ міжнародної науково-практичної конференції (3–5 вересня

2003 р.) / В.О. Очеретний, О.В. Суховірський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 6. – С. 10. (Аналіз перспектив використання вчителем гіпертекстових технологій).

8. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід / [О.В. Співаковський, М.С. Львов, Г.М. Кравцов та ін.] // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 2 (20). – С. 17–21; 2002. – № 3 (21). – С. 23–26; 2002. – № 4 (22). – С. 24–28.

9. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 2-е изд., испр. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 479 с.

10. Симонович С.В. Информатика: Базовый курс / С.В. Симонович. – СПб. : Питер, 2002. – 640 с.

11. Співаковський О.В. Підготовка вчителя математики до використання комп'ютера у навчальному процесі / О.В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 2. – С. 9–11.

12. Суховірський О.В. Вивчення нових інформаційних технологій в системі ступеневої підготовки педагогічних кадрів / О.В. Суховірський // Організаційно-педагогічні проблеми ступеневої підготовки педагогів : тези науково-практичного семінару. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2001. – С. 38–39.

13. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. : у 2-х ч. / ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2000. – Ч. І – 486 с., Ч. ІІ – 531 с.

Пупырева И.А. Проектирование системы подготовки преподавателя информационных технологий вузов I–II уровней аккредитации

В статье рассмотрены теоретические основы проектирования системы, которая будет обеспечивать современную профессиональную подготовку будущего преподавателя информационных технологий вузов I–II уровней аккредитации.

Ключевые слова: информатизация общества, информатизация образования, информационные технологии, профессиональная подготовка преподавателя информационных технологий, педагогическое проектирование, профессиональная компетентность.

Pupyryeva I. Planning system to training teachers of information technology for colleges

The article reviews the theoretical foundations of planning a system that will provide modern training future teachers of information technology for colleges.

Key words: informatization of society, informatization of education, information technology, training of teachers of information technology, pedagogical planning, professional competence.

УДК 378. 371

О.О. РЕЗВАН

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ СТУДЕНТІВ

У статті визначено зміст концептів "рефлексія" та "професійна рефлексія"; види рефлексії, яка може бути сформованою в процесі діяльності студента. Проаналізовано механізми та причини виникнення рефлексії у діяльності людини. Обґрунтовано роль рефлексивної діяльності студента для його особистісного та професійного зростання.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, професійна реалізація, рефлексивна діяльність студента.

Сучасна вища школа поступово набуває якісних змін. Перехід до суб'єкт-суб'єктного навчання змушує винаходити нові форми організації навчального процесу, спрямовані не лише на надання студентам знань і вмінь, але й на розвиток особистості кожного студента. Великого значення при цьому набуває орієнтація викладачів на розвиток у вихованців якостей, необхідних у здійсненні професійної діяльності за фахом підготовки. Однією з основних якостей особистості, яка спрямовує особистість на саморозвиток, є професійна рефлексія. Вона допомагає людині проаналізувати отримані результати, визначити цілі подальшої роботи, скорегувати свій професійний шлях.

Метою статті є аналіз поняття "рефлексії" та визначення ролі професійної рефлексії у підготовці студентів для здійснення ефективної фахової діяльності.

Поняття рефлексії виникло в межах філософії й означало процес роздуму індивіда про те, що відбувається. Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватись на змісті своїх думок, абстрагуючись при цьому від усього зовнішнього; Дж. Локк розрізняв відчуття та рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело знання – внутрішній досвід. У таких уявленнях відображається реальна здібність людини до самоаналізу особистих психічних станів.

У психологічному значенні "рефлексія" уособлює перебіг процесу мислення, спрямований на аналіз і розуміння особистих дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, відносин з іншими, особистісного призначення [1, с. 423].

У науковій літературі визначають комунікативну (рефлексія іншого, взаєморефлексія, міжособистісна рефлексія або конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів по взаємодії), інтелектуальну (спрямовану на розвиток самосвідомості, осмислення й орієнтацію дій суб'єкта), емоційну (спрямовану на самоаналіз і самовиховання у процесі керування особистими емоційними станами та їх проявом стосовно інших людей), особистісну рефлексію (спрямовану на самоорганізацію, рух через самопізнання й самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, своєї розумової діяльності, цілісного "Я").

Рефлексію особистості слід розглядати у складних соціальних групах, які об'єднані спільною діяльністю. Її виникнення відбувається тоді, коли людиною усвідомлюється незадоволеність власними вчинками, що стає причиною відхилення від діяльності за зразком-нормою та спричиняє пошук нових шляхів для мислення й дії.

Зважаючи на те, що рефлексія, як і свідомість, пам'ять, здатність відчувати, інтуїція, є чинником особистості, найбільший науковий інтерес до неї виявляють філософи, фізіологи, психологи. Водночас останніми роками з розвитком тенденцій гуманізму все частіше увагу науковців привертають педагогічні аспекти рефлексії. На основі дослідження становлення самосвідомості людини в цілому визначаються рефлексивні елементи передбачення, порівняння, синтезу, які можна вважати чинниками пізнавальної та педагогічної рефлексії. Підґрунтям рефлексії є операція порівняння отриманих результатів з тими, які передбачалися, що зумовлює включення складних механізмів психічної регуляції, дію і співвіднесення отриманих результатів з уявленнями, які має індивід, виходячи з чого коригується і вдосконалюється діяльність, приводяться у відповідність особистісні якості суб'єкта діяльності.

Понятійно, процесуально та функціонально рефлексія пов'язана із самоспостереженням і самопізнанням. Формування рефлексії починається у молодшому шкільному віці, а в підлітків стає основним механізмом регуляції поведінки й особистісного саморозвитку. Е. Еріксон визначав рефлексивне завдання "Хто я?" головним для підліткового віку людини.

Розвиток рефлексивних якостей у студентському віці дає змогу особистості відчувати та регулювати рівень своїх професійних умінь, не лише аналізувати особисті досягнення або негаразди, але й моделювати подальшу діяльність з урахуванням власних здобутків і помилок. Саме тому розвиток рефлексії необхідно починати з перших кроків формування професійних якостей, оскільки рефлективність інтегрує, координує та організовує всі інші якості людини. Ступінь її сформованості виявляється у здатності координувати та інтегрувати особисті якості для ефективної реалізації професійної діяльності.

Професійною рефлексією вважаємо співвіднесення можливостей свого "Я" з тим, чого вимагає обрана професія, в тому числі з існуючими про неї уявленнями. Вона допомагає людині сформулювати очікувані результати, визначити цілі подальшої діяльності, скорегувати особистий професійний шлях.

Важливими чинниками професійної рефлексії вважаємо самосвідомість, самоаналіз, самооцінку та самопізнання.

Свідоме ставлення до своєї професійної діяльності ґрунтується на здатності оцінити діяльність інших крізь призму особистих професійних критеріїв. Однак часто така оцінка виявляється через наслідування людиною певних стереотипів. Потреба в самопізнанні виявляється в розумінні особистістю суперечності між особистими домаганнями й оцінкою її професійних дій і якостей з боку професійної групи.

Самоаналіз і самооцінка є регуляторами професійного зростання людини. Важливою умовою професійної реалізації особистості є адекватність самооцінки. Причинами її неадекватності є претензії людини щодо професійного визнання: переоцінка особистого професійного рівня разом з недооцінкою недоліків, або ж, з іншого боку, недооцінка особистих досягнень на фоні перебільшення недоліків. У будь-якій формі неадекватність самооцінки не сприяє ефективному самоаналізу людиною особистих досягнень.

Емоційний бік самооцінки реалізується в понятті "професійна честь", що виявляється в потребі ствердження своєї професійної цінності (репутації) серед професійного товариства, відчуття самоповаги в результаті професійної діяльності.

Таким чином, розвиток професійної рефлексії набуває актуальності у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Важливим вбачається питання про взаємозв'язок навчальної діяльності студентів з рефлексією, котра спрямована на розвиток самосвідомості, осмислення й орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), на самоорганізацію, рух через самопізнання й самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, своєї розумової діяльності, цілісного "Я" (особистісна рефлексія) і через осмислення (аналіз) людиною особистості й діяльності партнера по спільній діяльності, взаємовідображення суб'єктами одне одного (міжособистісна рефлексія) з виходом на рефлексивну позицію студента.

Рефлексія детермінує всі інші професійні якості, тому навчальний процес у вищій школі має віднайти шляхи формування цілеспрямованого процесу рефлексії у студентів, починаючи з першого курсу.

Слід зазначити, що на заняттях має бути створено умови для особистої рефлексивної діяльності студента, яка може проходити як у групових (рольові ігри, вирішення проблемних професійних ситуацій), так і в індивідуальній формах. У будь-якому випадку рефлексія може здійснюватись студентом як в усній, так і в письмовій формі. У процесі здійснення рефлексивної діяльності студентам допомагають питання: "Що Ви хотіли отримати у процесі цієї діяльності?", "Що отримали насправді?", "У чому виявляються співпадання (неспівпадання) планів, очікувань і реальних результатів?", "У чому Ви вбачаєте причини цих неспівпадань?". Метою постійної рефлексії діяльності з боку студента має стати планування ним кожної наступної діяльності з урахуванням результатів рефлексії минулих дій.

У реальному навчальному середовищі сучасного університету існує багато методів навчання рефлексії: використання різного роду ігор, об'єднаних у навчальні сесії (О. Анісімов, Г. Щедровицький), культивування механізмів особистої та інтелектуальної рефлексії в ситуації лабораторного експерименту шляхом вирішення нестандартних творчих завдань (В. Зарецький, І. Семенов), організація спільної діяльності під час проведення психологічних тренінгів (І. Вачков) тощо [2].

Загальними психологічними механізмами рефлексії є: зупинка, фіксація, відсторонення, об'єктивація, огортання:

– зупинка – припинення змістовної діяльності в ситуації, пов'язаній з відсутністю засобів її вирішення; проблемно-конфліктна ситуація сприймається як невирішувана в наявних умовах, тому що попередній досвід у якісно змінених умовах не в змозі забезпечити позитивні результати; спроби вирішити проблему відомими способами є неефективними, тому вони призупиняються як безглузді в цій ситуації;

– фіксація: аналіз ходу і результатів попередньої роботи та формування суджень;

– відсторонення: вивчення себе, що діє у відстороненій позиції; реалізується здатність бачити свої дії в ситуації і перебудовувати її образ залежно від довільно обраної позиції;

– об'єктивація: аналіз своїх дій у системі існуючих або можливих дій; відновлення минулого досвіду і конструювання моделей власного майбутнього; відстежування причин і можливих наслідків своїх дій; здійснюється переконструювання ситуації;

– огортання: повернення до початкової ситуації, але в новій позиції і з новими засобами; співвіднесення своїх цілей і своїх дій, спрямованих на їх досягнення [3].

Цінністю рефлексії як якості особистості є те, що вона формує в людини здатність прораховувати реальні витрати на досягнення її цілей, і лише в результаті оптимального їх співвідношення починати будь-яку діяльність. Таким чином, рефлексія дає змогу реально оцінювати особисті можливості, співвідносити їх з можливостями інших людей, включених у спільну діяльність, враховуючи при цьому стан ситуації в цілому.

Однак у процесі навчання студентів формуванню особистої якості рефлексії слід зауважити, що можуть виникати певні проблеми, пов'язані з тим, що рефлектуючи щодо кожного особистого прорахунку в діяльності, студент буде намагатись уникати нової діяльності, якщо вона не є шаблонною з попередньою. Така ситуація може скластись стосовно студентів з високим рівнем тривожності, налаштованих лише на відмінний результат (якість перфекционізму) – тих, хто боїться виявити особисту необізнаність або неспроможність у спільній діяльності перед іншими студентами або викладачами. Таким чином, професійна рефлексія може стати чинником формування в людини невпевненості у власних силах щодо професійного розвитку й амбіцій.

Водночас нездатність до рефлексії призводить або до повторення однотипних помилок у діяльності, або до переоцінювання власних можливостей, результатом чого може стати непрофесіоналізм у діяльності, зіпсовані ділові стосунки та врешті-решт, крах ілюзій щодо особистих досягнень у професії.

Все це потрібно враховувати, пояснюючи студентам на прикладах важливість відсутності емоцій під час здійснення рефлексії власної діяльності.

Опитування студентів виявили цікавий факт: імпульсом до здійснення ними рефлексії стають саме негативні стани, які гальмують діяльність, призводять до внутрішнього конфлікту особи, яка включена у діяльність, врешті-решт змушують зупинитись і визнати наявність проблеми:

– неможливість здійснювати діяльність відповідно до чинних норм;
– неуспіх у діяльності;
– невідповідність результатів визначеним цілям;
– відсутність потрібного матеріалу.

Отже, саме проблемна ситуація змушує людину зупинитись і замислитись про причину неуспіху.

Позитивними наслідками рефлексії діяльності студентів можна вважати постійну самоосвіту, регуляцію стереотипів уявлень (гнучкість переконань), формування авторитету у професії, адекватність самооцінки.

Висновки. Таким чином, рефлексивна діяльність студента розвиває його здатність бачити проблеми особистої діяльності, модифікувати їх за рахунок власних внутрішніх ресурсів, самостійно здійснювати особистий вибір, нести відповідальність за прийняті рішення. Саме тому розвиток професійної рефлексії стає необхідною якістю для студента і важливим завданням для педагогів вищої школи.

Список використаної літератури

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб. : Речь, 2011. – 633 с.

2. Разина Т.В. Рефлексия в решении педагогических проблемных ситуаций / Т.В. Разина // Ярославский психологический вестник. – 2001. – № 5.

3. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г.О. Дегтяр. – Х., 2006. – 19 с.

Резван О.А. Проблемы формирования профессиональной рефлексии студентов

В статье определяется содержание концептов “рефлексия” и “профессиональная рефлексия”, виды рефлексии, которая может быть сформирована в процессе деятельности студента. Анализируются механизмы и причины возникновения рефлексии в деятельности человека. Обосновывается роль рефлексивной деятельности студента для его личностного и профессионального роста.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, профессиональная реализация, рефлексивная деятельность студента.

Rezvan O. Problems of formation of professional reflection of students

The article defined the content of the concepts ‘reflection’ and ‘professional reflection’ type of reflection that can be formed in the process of the student. The mechanisms and causes reflection of human activity. Substantiates the role of the reflective activity of the student for his personal and professional growth.

Key words: reflection, professional reflection, and professional realization, reflexive activities of the student.

УДК 371.13

Т.І. СУЩЕНКО

МАГІСТЕРСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ЯК ЗРАЗОК МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Висвітлено наукові авторські підходи до оновлення системи магістерської професійної підготовки викладачів вищої школи, розкрито особливості магістерського педагогічного процесу, який має стати прикладом, зразком майбутньої професійної діяльності випускників магістратури.

Ключові слова: магістерська професійна підготовка, педагогічний процес, професійна діяльність.

Спектр педагогічних послуг вищих навчальних закладів з професійної підготовки кваліфікованих спеціалістів, що надаються ними в умовах ринкової економіки, весь час змінюється.

Вагомі й швидкі успіхи досягаються там, де викладачі ВНЗ беруть на озброєння нові педагогічні технології високоякісної професійної освіти, спираючись на які вони мають змогу успішно готувати студентів до продуктивної кваліфікованої праці, гарантуючи та програмуючи її якість, відповідальність випускників за раціональність соціально значущих нововведень.

Втім, сьогодні український викладач вищої школи, на жаль, сам не має належної базової професійної освіти, тому не може нести повної відповідальності за якісне виконання важливого суспільного замовлення. Питання професійної підготовки кваліфікованого викладача вищої школи постає особливо гостро останнім часом, коли система вищої освіти в цілому значною мірою зазнає великих змін, які відбуваються в усіх сферах суспільства.

Але в Україні не існує навіть нормативно-правової основи, згідно з якою кожен викладач має здобути обов’язкову професійну освіту. Тільки останніми роками із цією метою на базі деяких ВНЗ було відкрито магістратуру, мета якої – надати можливість майбутнім і діючим викладачам отримати необхідні спеціалізовані знання з філософії освіти, педагогіки вищої школи й психології, сучасної інформатики, педагогіки викладання та здобути кваліфікацію викладача вищої школи.

Дуже важливо передбачити нові максимальні можливості професійного зростання викладачів на етапі оновлення всіх сфер життя сучасної вищої школи, принципово змінити її існуючий статус, перетворивши магістратуру в центри високого професіоналізму та творчості викладача, важливою функцією яких має стати створення багатого на розмаїття напрямів середовища для повноцінного професійного розвивального спілкування, цікавих зустрічей, забезпечення всіх умов для розвитку високої духовно-моральної культури, де можна навчитися всього того, що потрібно в сучасній і майбутній професійній діяльності викладача вищої школи.

Така соціально-педагогічна діяльність набуває нині особливого значення й гостроти. Практика свідчить про те, що суспільство й вища школа ще не зуміли скористатися багатими можливостями магістратури з професійної підготовки викладачів, унаслідок цього збільшується кількість невдах, залишаються нереалізованими тисячі науково-педагогічних талантів і обдаровань.

Наша дослідна діяльність у цьому напрямі довела, що сприятиме ефективному професійному становленню викладача вищого навчального закладу таке:

– використання й поширення результатів і досягнень наукових пошуків та досліджень з метою формування потягу до науки, наближення до ґрунтовного наукового пізнання, колективне й об'єктивне оцінювання перспективного досвіду викладацької діяльності колег;

– виявлення викладачів-майстрів, яким характерні мудрість, професіоналізм, вишуканість, інтелігентність, аристократизм;

– заснування "банку" (фонду) лекцій майстер-класу з метою поширення позитивного досвіду, включаючи використання їх як зразок у своїй діяльності;

– надання професійного визнання викладачам вищої школи тощо.

Розумне поєднання магістратури й стратегії розвитку наукового потенціалу викладачів означає початок якісно нового, цілісного підходу до створення необхідних умов професійно-особистісного зростання викладача вищої школи. Таке професійне зростання в єдиному процесі безперервної освіти має велике майбутнє, бо єдність, співробітництво та взаємодія здійснюються на основі спільної зацікавленості ВНЗ і викладача, в чому автор переконалась, перевіряючи свої висновки в багатьох магістерських аудиторіях.

Магістратура, утвердивши себе як повноцінне кільце в ланцюгу безперервного розвитку професійного потенціалу людей з вищою освітою, надає широкі й нетрадиційні можливості для інтенсивного формування таких важливих якостей магістрів, як: позитивне ставлення до власного життя й реалізації себе як особистості у викладацькій діяльності, яка відповідає природним даним, здатності до безперервного духовно-творчого самовдосконалення; соціальна відповідальність, що виявляється в піклуванні про продуктивний професійний саморозвиток тощо. Особливого значення набуває досвід магістратури із залучення магістрів до участі в організації захопливих і масштабних наукових пошуків, які здійснюються за принципом "вертикальної наступності" на всьому шляху безперервної освіти й за певних умов можуть стати для майбутніх викладачів виборчими інститутами повноцінної творчої життєдіяльності та розвитку індивідуальної обдарованості, поліпшення психологічного здоров'я, зняття напруження типового наукового життя, школою самостояння й управління у виконанні реальних життєвих ролей, місцем вибору життєвого шляху, накреслення особистих планів і цілей, набуття досвіду їх здійснення, нарешті, місцем наукового самоздійснення.

Уже сьогодні легко помітити, як відрізняється викладач, який закінчив магістратуру, від тих викладачів, яким ще не пощастило отримати радість пізнання себе як професіонала в процесі колективного розгадування педагогічних таємниць і цікавих дослідів з високодосвідченими викладачами, відчути свої здібності при дослідженні ще не існуючих дослідних моделей і гіпотез. І не така вже важлива сама та гіпотеза модель, як значення того, на що витрачена духовна енергія магістрантів, як багато вони пережили, перерадувались у процесі доцільно організованого магістерського педагогічного процесу.

Сучасне й глибоке теоретичне осмислення багатого методичного досвіду організації творчої діяльності магістрантів на принципах їхньої добровільної участі й особистого захоплення ще попереду (магістратура в Україні молода, тільки набирає своїх обертів), але вже зараз вона допомагає підвищити ефективність не тільки вузівського навчання, а й духовно збагатити педагогічний процес, що стане в їхній діяльності вирішальним фактором професійного самовдосконалення.

Дуже важливо передбачити нові прогресивні можливості розвитку методичного забезпечення магістерського педагогічного процесу на етапі оновлення всіх сфер життя суспільства й сучасної вищої школи, принципово змінити його існуючий статус.

Уперше термін “педагогічний процес” з’явився близько ста років, тому. У вітчизняній літературі його вперше увів в обіг П.Ф. Каптєрев, який вважав, що термін “педагогічний процес” слід використовувати для тлумачення того великого цілого, різноманітними властивостями, сторонами, засобами й моментами якого є навчання, освіта, виховання, розвиток тощо.

Серед найважливіших компонентів педагогічного процесу П.Ф. Каптєрев виділяв процес саморозвитку. Навчання й виховання, на його думку, в педагогічному процесі існують як частини цілого [1].

Відтоді в розвиток цього поняття зробили свій внесок відомі педагоги: Ш.О. Амонашвілі, Л.С. Виготський, М.А. Данилов, В.С. Ільїн, Н.К. Крупська, А.П. Пінкевич, В.О. Сухомлинський, Н.Д. Хмель, С.Т. Шацький та ін. Але жоден з педагогів-дослідників не зводив педагогічний процес або до навчання, або тільки до виховання. На жаль, у педагогічній практиці цей термін найчастіше ототожнюється з поняттям “навчання”, що збіднює педагогічний процес.

Сучасні педагоги В.С. Ільїн, Н.К. Кузьміна дійшли висновку, що цілісна особистість формується тільки в цілісному педагогічному процесі, в якому повною мірою забезпечується гармонія педагогічних впливів. Автори сходяться на тому, що це керований процес, і тільки через розв’язання незліченних педагогічних завдань, підлеглих кінцевій меті системи, педагогічний процес вносить прогресивні зміни в розвиток особистості.

Магістерський педагогічний процес за логікою належить до неформального середовища професійного розвитку. Однак, по суті, він найбільш впливає на безперервне й усвідомлене духовне самовдосконалення, профе-

сійний саморозвиток викладача вищої школи. Він немов би природно "добудовує" незаповнені проміжки безперервного професійного становлення. Свобода і можливість вибору улюблених занять у магістратурі вищих навчальних закладів з метою реалізації професійних захоплень особливим чином впливають на характер самоорганізації всієї наступної життєдіяльності викладача, на базисну професійну підготовку та компетентність, допомагають усвідомленіше й надійніше знайти ідеальну модель майбутньої професійної діяльності, "приміряти" її до своїх можливостей і свого характеру, визначити гідне місце в житті, повноцінніше реалізувати творчі можливості.

Усе це дає підставу вважати, що *магістерський педагогічний процес у загальній системі безперервної професійної освіти виконує не додаткову, а випереджально-прогностичну функцію*.

Максимально враховуючи ті громадські умови, в яких житимуть і працюватимуть викладачі, прогресивні тенденції цього розвитку, пов'язані з переходом на рейки інтенсифікації професійно-творчого й духовного життя, а також соціальну активність, гуманізацію та демократизацію їхніх відносин, такий педагогічний процес формує вільну, духовно повноцінну особистість викладача на основі його власних потреб і природних даних. Це означає, що характерними особливостями педагогічної діяльності тих викладачів, які готують магістрантів до викладацької діяльності у вищих навчальних закладах, є не передача знань, а співтворчість, захоплення, дослідництво, творча діяльність, інтелектуальна змагальність, дискусійність, психологічний комфорт тощо.

Отже, магістерський педагогічний процес відрізняється за своєю сутністю від інших тим, що ставить у центр уваги не предмет, не зміст і навіть не метод, а особистість магістра, його потреби та інтереси. У зв'язку із цим магістратура вирішує нові етичні проблеми, відмовляючись від шкільного професійного егоцентризму, який часто виявляється щодо дитини у формулі: "Я знаю, як тобі треба діяти". У магістерському педагогічному процесі все навпаки: магістр сам обирає потрібне йому середовище, в якому самостійно регулює свої вчинки.

Оскільки термін "магістерський педагогічний процес" вводиться вперше, зупинимося детальніше на його тлумаченні.

Вихідними позиціями, інтегрованим концептом та базовим визначальним чинником ціннісного орієнтування при визначенні стратегії магістерського педагогічного процесу мають бути такі: верховенство духовної взаємодії та співтворчість, філігранна професійна довершеність, позитивно забарвлена емоційна насиченість, здатна полонити душі магістрантів, глибоке проникнення в ідеал викладацької діяльності, гордість, що стимулює активні способи професійної діяльності, глибоке відчування її святості й значущості, усвідомлене творення та розвиток самих себе.

Не варто забувати, що магістр являє собою інтелектуальну й духовну еліту свого народу. Звідси – мета організаторів магістратури – створити максимум умов для діяльного самовиявлення цієї елітності.

Розвиток основних теоретичних підвалин та побудова системного уявлення про магістерський педагогічний процес неможливі без урахування трьох важливих аспектів: закону часу й становища суспільства в ньому; закону простору, що передбачає врахування специфіки регіону, характеру взаємодії та стану освітньо-інтелектуальної діяльності (у великих і малих агломераціях); закону онтогенезу, що враховує особливості розвитку індивідуальності в конкретному середовищі.

Принципове значення має розгляд магістерського педагогічного процесу як цілісної системи формування особистості в специфічних умовах її життєвої діяльності – у сфері вищої професіоналізації. Найхарактернішими особливостями цієї сфери є невимушене, випереджальне професійне й наукове самовиявлення, вільний вибір форм і засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами [2].

Тому магістерський педагогічний процес не можна ототожнювати з навчальним. Перед ним не ставиться завдання опрацювати державний стандарт освіти, тому його більш логічно розглядати як процес професійно-творчої взаємодії, в якій найважливішу роль відіграють феномени професіоналізму, емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції тощо.

Магістерська аудиторія – теж не типове професійне об’єднання, що створюється на основі спільної захопленості конкретним видом професійно-творчої діяльності, яке за своєю формою більше схоже на розв’язання важливих для розвитку професійного потенціалу ситуацій і теоретико-педагогічних завдань. Таке об’єднання заперечує функціональний підхід до особистості магістранта, однобокість, фрагментарність, інтелектуальну перевантаженість педагогічного процесу.

Особливість магістерського педагогічного процесу полягає у створенні в академічній групі інноваційно-психологічного клімату як особливого освітнього довкілля, де відбувається динамічна розвиткова реалізація професійно-творчої активності. Важливими принципами такого процесу є його індивідуалізація, добровільність, пріоритет співтворчості, єдність розвитку й саморозвитку, емоційна привабливість міжособистісних стосунків.

Методика магістерського педагогічного процесу у зв’язку із цим теж не може бути нормативною. Вона будується на пізнанні та врахуванні теоретичних і прикладних вершинних досягнень професійної педагогіки й магістерської спеціальності, мотивації побажань, настрою та психологічного стану магістерської аудиторії, що зумовлює викладача перебудовувати власні методичні підходи залежно від ситуації. Відсутність загальних і єдиних підходів, точних навчальних планів і методик є важливою умовою забезпечення творчої свободи майбутніх викладачів. Методичні рекомендації розробляються й оновлюються на основі сучасних наукових поглядів на професію відповідно до змін, що відбуваються в житті суспільства.

У магістерському педагогічному процесі магістри не відтворюють те, що засвоюють (наприклад, культуру чи соціальний досвід). Завдяки своїй унікальності, неповторності вони їх розвивають, доповнюють і вдоскона-

люють. У цьому полягає закон творчої професійної поведінки й особливість методики педагогічного процесу в умовах магістратури, яка будується на всілякому заохоченні різнобічного професійно-творчого самовиявлення магістра, багатстві вражень, створенні спеціальних передбачених і спеціально збудованих оптимальних ситуацій, які є джерелом продуктивної творчої діяльності й професійної спільності.

Оптимальне функціонування магістерського педагогічного процесу забезпечується здатністю та вмінням його організаторів "притягати талантом", залучати магістрів до розвитку й саморозвитку власної системи цінностей, насичувати педагогічний процес такою професійно-творчою діяльністю, яка має велике духовне, соціальне та науково-педагогічне значення.

Тривалий час досліджуючи сутність магістерського педагогічного процесу, ми визначаємо його як *процес професійно-творчого й духовного взаємозбагачення викладачів і магістрів в умовах психологічно комфортного клімату навчальних відносин, діалогічної культури й науково-педагогічної співтворчості.*

Критерієм оптимальності системно-методичного забезпечення педагогічного процесу в умовах магістратури можна вважати започаткування в магістрів таких новоутворень, як: наявність гідної мети, соціальної визначеності й професійно-творчої активності.

У багатьох країнах світу ця система не тільки розробляється, а й науково обґрунтовано впроваджується.

Останнім часом, наприклад, у Великій Британії майже в кожному навчальному закладі існує своя схема визнання та нагородження викладачів. Спільною рисою цих схем є те, що спостерігається тенденція до надання належної уваги саме викладанню, а не лише науковій діяльності.

На основі "Білої книги" Національною асоціацією викладачів у сфері подальшої та вищої освіти (National Association of Teachers in Further and Higher Education – NATFHE) було розроблено низку рекомендацій щодо визнання та нагородження професіоналів викладання у вищій школі, наукового підходу до визнання професійної майстерності викладача вищої школи, визнання шляхів взаємодоповнення дослідної роботи й викладацької діяльності не за рахунок відокремлення цих двох видів діяльності викладача ВНЗ, визнання та нагородження викладачів вищої школи, які мають відбуватися на основі рівного доступу й можливостей для всіх представників професорсько-викладацького складу (у тому числі сумісників) тощо. Вказується на те, що схема визнання та нагородження викладачів вищої школи має бути узгодженою між представниками від роботодавців і академічних спілок, що й грошова винагорода не повинна виключати існуючих надбавок. Вказується, що процес оцінювання викладання та спільних має бути якнайменш бюрократизованим та відбуватися в гармонії з професійним і особистісним розвитком викладачів [3, с. 163].

Незважаючи на всі офіційні документи й рекомендації щодо визнання та нагородження викладачів вищої школи, в педагогічних колах Украї-

ни ще тривають тільки дискусії стосовно критеріїв визначення найкращих викладачів, їх визнання та нагородження.

Аналіз сучасного соціопедагогічного середовища, освітньо-наукового потенціалу в Україні підтверджує, що найважливішим у цьому контексті для підвищення якості сучасної й майбутньої вищої освіти є не існуюча самоплинна підготовка викладачів до науково обґрунтованої й оновленої професійної діяльності вищого ґатунку (тільки 10% викладачів мають для цього базову магістерську освіту), а надзвичайно гострою державною проблемою є подолання суцільного безкультур'я, відсутності інновацій в засвоєнні культурного багатства українського народу, створенні умов для повноцінної професійно-творчої самореалізації спеціалістів.

Такий взаємозв'язок можна виразити педагогічною формулою К.С. Станіславського: "учити навчаючись", зміст якої полягає в тому, що майбутні викладачі в умовах магістратури є скарбом нової, свіжої думки й оригінального розв'язання проблеми, а їхнє спілкування будується на взаємній необхідності професійної вищості в умовах спеціально створеного рольового, індивідуально-творчого, емоційно-позитивного співіснування. Коли такий взаємозв'язок настає, рівень творчих задумів майбутніх викладачів, кількість їхніх професійних "відкриттів" зростає відповідно до спільного творчого самопочуття, потреби включитись у колективний пошук і відчути в ньому власну обдарованість. Це є найважливішою передумовою ефективності магістерського педагогічного процесу та стійкої тенденції утвердження нових, емоційно-інтелектуальних відносин його суб'єктів, які будуються на прихильності до співтворчості та діалогу.

У зв'язку із цим можна виділити пріоритетні професійні якості та здібності, значення яких збільшується в міру демократизації освітніх процесів. До них належать: чистота професійних намірів, гнучкість методів педагогічної роботи, надання магістрам організаційної свободи, створення гармонійних доброзичливих відносин, здатність затребувати й оцінити ініціативу та творчу думку колег, вміння запалювати на творчу діяльність, ставити захопливі дослідні цілі, які вимагають згуртованості колективу, вміння враховувати специфічні аспекти посиленого інтелектуального середовища.

Отже, попередній розгляд теорії та практики магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури дав змогу зробити такі ***висновки.***

По-перше, надзавданням вищої професійної школи є мотивація й мобілізація кожного викладача на здобуття базової професійної магістерської освіти з метою підготовки до викладацької професійно-творчої діяльності, яку не можна розглядати тільки як його особисту справу.

По-друге, стан розвиненості педагогіки вищої школи на сучасному етапі, яка є джерелом прискорення й модернізації професіоналізму викладача вищої школи, вбирає консолідовані погляди та позиції щодо загальних питань професійної підготовки, але залишається мало дослідженим магістерський педагогічний процес, який відрізняється від інших тим, що

здатний інтенсифікувати, прискорювати шлях до реалізації найголовнішої мети – примноження професійно-творчого статусу викладача ВНЗ на рівень конкурентоспроможності в європейському освітньому просторі.

По-третє, магістерська аудиторія особлива. Здатність виконувати в ній функцію високопрофесійного наставника може не кожен навіть досвідчений викладач, а тільки той, хто сьогодні працює на майбутнє. Такі викладачі є, і вони покликані з честю виконати це складне державного значення завдання. Ректорати, деканати, кафедри їх мають визнавати і знати в кожному вищому навчальному закладі.

Сьогодні під час становлення та інтенсивного розвитку системи підготовки викладачів вищої школи в Україні необхідно звернути увагу на досвід зарубіжних учених. На нашу думку, питання апробації кожного з аспектів досвіду інших країн однозначно є позитивним та потребує ретельного подальшого вивчення.

Список використаної літератури

1. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982.

2. Ильин В.С. Проблема воспитания потребности в знании у школьников / В.С. Ильин. – Ростов н/Д., 1971.

3. Бельмаз Я.М. Принципи та джерела оцінювання діяльності викладачів вищої школи у США / Я.М. Бельмаз // Вища школа України: національні пріоритети і європейські орієнтири : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2010. – С. 158–159.

Сущенко Т.И. Магистерский педагогический процесс подготовки преподавателей вузов как образец будущей профессиональной деятельности

Представлено авторские научные подходы к обновлению системы магистерской профессиональной подготовки преподавателей высшей школы, раскрыто особенности магистерского педагогического процесса, который должен быть образцом, примером будущей профессиональной деятельности выпускников магистратуры.

Ключевые слова: магистерская профессиональная подготовка, педагогический процесс, профессиональная деятельность.

Sushchenko T. Master's teaching the process of preparing high school teachers as a model for future career

Presented by the author's scientific approach to the renewal of master's training high school teachers, especially Master of the pedagogical process, which should be a model, an example of future careers of graduates of the Judiciary.

Key words: master's training, educational process, professional activity.

УДК 378.311

І.В. ТАРАН

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто сутність професійного становлення майбутнього вчителя, а також визначено основні закономірності загальнопрофесійної підготовки, які стосуються сучасного фахівця. Визначено етапи професійного становлення майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійне становлення, професійна підготовка, професійні якості.

Традиційне розуміння вищої освіти як процесу оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками витісняється новим, більш широким поглядом на освіту як процес професійного становлення особистості майбутнього фахівця. В умовах переходу вищих навчальних закладів на нові моделі в освіті і технології навчання важливе значення має проблема професійного становлення майбутнього вчителя.

Вивченням проблеми професійного становлення займалися І. Батракова, В. Бодров, С. Вершловський, Е. Галицьких, А. Гогоберідзе, Е. Зеєр, Т. Кудрявцев, Є. Клімов, Л. Мітіна, Ю. Поварчуків, Н. Радіонова, А. Тряпіцина, Н. Чекальова та інші.

Мета статті **–** проаналізувати сутність професійного становлення майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах.

Теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури доводить, що існують різні підходи до визначення поняття “професійне становлення майбутнього вчителя”. Але в розумінні сутності цього процесу, виявляється спільність поглядів учених, які займалися цією проблемою. Питання професійного становлення майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах посідає центральне місце в дослідженнях багатьох учених.

У педагогічному словнику професійне становлення трактується як становлення професіонально значущих якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, що “індивідуалізується, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового устрою і способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії”.

Т. Кудрявцев у своїх наукових працях висвітлив професійне становлення як тривалий процес розвитку особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Центральна ланка цього процесу – професійне самовизначення [6].

Розробки Т. Зеєр присвячені проблемі професійного становлення як формоутворення особистості, що адекватне вимогам професійної діяльності [3].

Професійне становлення майбутніх вчителів здійснюється в процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя. У сучасних психо-

лого-педагогічних дослідженнях приділяється увага професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Підласий та інші); вдосконаленню технологій навчання майбутнього вчителя (В. Бондар, О. Мороз, О. Пєхота, О. Савченко та інші); оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх вчителів (Д. Кавтарадзе, М. Поташник, Т. Яценко та інші).

К. Левітан досліджує професійне становлення особистості вчителя як вирішення професійно значущих завдань, що все більше ускладнюються, – пізнавальних, морально-етичних і комунікативних, у процесі чого вчитель опановує необхідний комплекс ділових і етичних якостей, пов'язаних з його професією.

О. Акулова, С. Писарєва, Н. Радіонова, А. Тряпіцина розглядають професійне становлення як "складний процес професійного самовиховання, самоосвіти, самонавчання, який здійснюється в єдності з професійним вихованням, освітою, навчанням, спрямований на розвиток особистісного потенціалу".

Аналіз літератури дав змогу зробити висновок про те, що *професійне становлення – складна системна характеристика, що визначає процес і результат становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності.*

І. Глазкова так визначає мету професійної підготовки:

– формування якостей майбутнього вчителя (М. Кобзев, В. Страхов) [5];

– оволодіння систематизованими знаннями, уміннями, навичками та необхідними особистісними професійними якостями (Н. Хмель) [7];

– озброєння студентів професійними знаннями, уміннями навичками (Н. Кузьміна).

К. Абульханова-Славська розглядає професійну підготовку майбутнього вчителя через засвоєння цінностей майбутньої професії. Вони виступають основою формування ціннісно-професійної позиції, яка регулює процес вирішення професійних завдань.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що розробка системи професійної освіти підготовки у вищій школі здійснюється за такими напрямами:

– науково-теоретичні основи формування особистості педагога в процесі професійної підготовки (Ф. Гоноблін, М. Кухарев);

– питання методології формування особистості вчителя (С. Архангельський, А. Бойко, В. Ільїн, М. Каган, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, О. Щербаков);

– питання професійної підготовки та діяльності вчителів, викладачів (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Андреєва, Ю. Бабанський, В. Гриньова, М. Євтух, Н. Ничкало, О. Пєхота, Т. Сущенко);

– визначення науково обґрунтованого змісту професійного навчання, зміст педагогічних знань і вмінь (О. Абдуліна, В. Сластьонін, Л. Спірін, О. Щербаков, О. Острянська);

– методи професійного самовиховання та розвитку педагогічної техніки (Ю. Азаров, В. Кан-Калик, С. Омельченко).

Загальнопрофесійна підготовка майбутнього вчителя – об'єктивний процес, в основі якого лежать певні закономірності:

– зумовленість системи підготовки освітніми потребами особи та суспільства;

– відповідність змісту, форм, методів, технологій загальнопрофесійної підготовки рівню розвитку педагогічної науки й освітньої практики, особливостям професійної педагогічної діяльності в сучасних умовах;

– єдність завдань професійної освіти, виховання та розвитку майбутніх учителів у процесі підготовки;

– взаємозв'язок цілей, функцій, змісту та методів загальнопрофесійної підготовки;

– залежність якості загальнопрофесійної підготовки від характеру, змісту, форм і методів організації освітнього процесу й інші [1].

Розглядаючи професійне становлення майбутнього вчителя, учені виділяють стадії, рівні, етапи, які проходить фахівець у своєму професійному просуванні.

К. Левітан виділяє три основні стадії: *підготовча* (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; *початкова* (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості вчителя; основна (післявузівська) стадія. Це період розвитку особистості вчителя з метою її повної самореалізації в педагогічній діяльності.

Т. Кудрявцев, Е. Зеєр виділяють чотири стадії професійного становлення вчителя:

1. *Формування професійних намірів:* усвідомлений вибір особистістю професії на основі врахування своїх індивідуально-психологічних особливостей. Важливу роль у виборі професії відіграє спрямованість особистості на певний предмет праці, яка виявляється в інтересах, захопленнях.

2. *Професійна підготовка:* освоєння системи професійних знань, умінь і навичок, формування професійно важливих якостей особистості, схильності та інтереси до майбутньої професії.

3. *Професіоналізація:* адаптація й освоєння професії, професійне самовизначення, набуття професійного досвіду, розвиток властивостей і якостей особистості, які необхідні для кваліфікованого виконання професійної діяльності.

4. *Майстерність:* якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості в індивідуальний стиль діяльності [6].

З боку особистісного підходу професійне становлення у своїх дослідженнях розглядає Е. Галицьких. На її думку, етапам професійного становлення відповідають "фази" розвитку особистості майбутнього вчителя, що входить у нове середовище педагогічного ВНЗ:

– *адаптація* – освоєння цінностей і норм педагогічної культури, оволодіння засобами і формами діяльності;

– *індивідуалізація* – індивідуальність особистості майбутнього вчителя, самовизначення в професії, знаходження особистісного значення майбутньої професійної діяльності;

– *інтеграція* – професійна самореалізація в контексті педагогічної реальності.

Ми вважаємо, що такий підхід дає змогу визначити зміни майбутнього вчителя на різних етапах професійного становлення.

Продуктивною є концепція Б. Рябушкіна, який виділяє три взаємопов'язані етапи професійного становлення майбутнього вчителя:

1) засвоєння особистістю цінностей професійної діяльності; становлення образу педагогічного світу;

2) перетворення особистості на основі цінностей, формування образу "Я-педагог";

3) проектування, формування образу майбутньої індивідуальної педагогічної діяльності. Оформлення професійної позиції особистості.

О. Акулова, С. Писарєва, Н. Радіонова, А. Тряпіцина висловлюють ідею про те, що послідовне вивчення студентами педагогічних курсів відповідає етапам професійного становлення майбутнього вчителя. Вони виділяють три етапи освоєння професійно-освітньої програми, що відповідають етапам професійного становлення майбутнього вчителя:

1) *орієнтаційний,* метою якого є формування у студентів системи знань про саморозвиток особистості і її професійно-педагогічної спрямованості, а також особистісні освітньо-професійні орієнтації студентів;

2) *теоретико-методологічний.* Мета цього етапу в тому, щоб, спираючись на потреби, інтереси, студентів у галузі педагогіки, сприяти розвитку педагогічної культури студентів, на базі якої може бути здійснений багатоманітний життєвий вибір;

3) *діяльнісний,* його мета полягає в освоєнні студентами нових способів дій, оволодінні вміннями організації й аналізу педагогічної дійсності та самоорганізації в ній.

Л. Мітіна визначає такі характеристики праці вчителя: педагогічну спрямованість, педагогічну компетентність, педагогічну гнучкість. Вони є інтегральними характеристиками особистості вчителя, що зумовлюють ефективність педагогічної праці. Педагогічна діяльність вимагає від викладача вміння знаходити оптимальні рішення, бути педагогічно гнучким.

Р. Бендлер, Д. Гриндер вважають, що на практиці вчитель повинен мати гнучкість у поведінці, що включає безліч реакцій поведінки. Однією з головних причин, що породжують труднощі у професійній діяльності вчителя, є недостатня сформованість умінь саморегуляції в різних аспектах його особистісного розвитку. М. Бурно вважав, що головну роль у розвитку творчих здібностей відіграє гнучкість, що дає змогу змінити тактику і нормалізувати поведінку.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя розуміється як зростання, становлення, інтеграція й реалізація в педагогічному процесі професійно значущих особистісних якостей і здатностей, профе-

сійних знань і вмінь, якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, тобто творчої самореалізації в професії.

У цей час вимоги, що висуваються до фахівця, включають професійні, соціально-психологічні, особистісні та творчі. Сучасний учитель початкових класів має бути не тільки носієм знань, а й уміти їх застосовувати в нестандартних, нетипових ситуаціях у професійній діяльності. Чим більше варіантів ситуації, що вимагають знаходження нового способу застосування знань та чим швидше студент знаходить цей спосіб, тим більш гнучкі знання.

Формування професійних якостей у процесі підготовки у вищому навчальному закладі містить:

– високий професіоналізм;
– здібність до професійної адаптації;
– здібність до післядипломної освіти і самоосвіти;
– здібність до інтеграції з фахівцями суміжних та інших спеціальностей;
– здатність до проектної діяльності;
– системне бачення виробничих процесів [5].

У процесі підготовки у вищому навчальному закладі особистісні якості переплітаються з професійними. До сучасного фахівця висувають такі вимоги:

– розуміння сутності та соціальної значущості своєї спеціальності;
– дотримання моральних, етичних і правових норм суспільства;
– наявність аксіологічних спрямувань (ідеалів, цінностей, пріоритетів, мотивацій);
– знання законів міжособистісного спілкування й уміння використовувати їх на практиці;
– здатність приймати рішення і нести за них відповідальність;
– наявність особистісного соціального і виробничого досвіду;
– здатність враховувати в роботі чужий досвід;
– невиробничі резерви особистості (уміння створити сприятливий психологічний клімат у колективі, участь у суспільному житті).

Таким чином, сучасна підготовка вчителів має бути спрямована на розвиток їх професійного, особистісного потенціалу та індивідуальних особливостей.

Отже, майбутній учитель повинен уміти думати, тобто організувати взаємозв’язок минулих і справжніх подій; критично ставитися до іншого аспекту розвитку наших суспільств; уміти протистояти невпевненості та складності; займати позицію в дискусіях і відстоювати свою власну думку; бачити важливість політичного та економічного оточення, в якому проходить навчання і робота; оцінювати соціальні звички, пов’язані зі здоров’ям, споживанням, а також з навколишнім середовищем; уміти оцінювати витвори мистецтва і літератури.

Висновки. У статті проаналізовано сутність професійного становлення майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах. Аналіз психоло-

го-педагогічної літератури, наукових праць учених дав нам змогу стверджувати, що професійне становлення майбутнього фахівця в сучасних умовах до педагогічної діяльності не може бути спрямована тільки на набуття спеціальних знань, необхідний розвиток професійно-особистісних якостей.

Список використаної літератури

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.

2. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности : курс лекций / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 94 с.

3. Кудрявцев Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становлення / Т.В. Кудрявцев. – М., 1988.

4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М., 1994.

5. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя : автореф. дис. на соискание ученой стени д-ра пед. наук / Н.Д. Хмель. – К., 1986. – 46 с.

Таран И.В. К проблеме профессионального становления будущего учителя в процессе учебы в высшем учебном заведении

В статье рассмотрена сущность профессионального становления будущего учителя, а также выделены основные закономерности общепрофессиональной подготовки, которые касаются современного специалиста. Определены этапы профессионального становления будущего учителя.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная подготовка, профессиональные качества.

Taran I. To problem of professional becoming of future teacher in the process of studies in higher educational establishment

Essence of the professional becoming of future teacher is considered in the article, and also basic conformities to law of загальнопрофесійної preparation, which are produced to the modern specialist, are certain. Certain stages of the professional becoming of future teacher.

Key words: professional becoming, professional preparation, professional internalss.

УДК 378.12

О.Б. ТКАЧЕНКО

ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ (ПОЧАТОК XXI ст.)

У статті на основі аналізу історико-педагогічної літератури початку XXI ст. охарактеризовано основні підходи до оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ. Встановлено, що ними є частковий, універсальний, управлінський, ситуаційний, технологічний, комплексний та кваліметричний.

Ключові слова: оцінювання, підхід, професійно-педагогічна діяльність, викладач, якість.

Стратегічне завдання політики України на сучасному етапі – покращення якості освіти, досягнення рівня її відповідності актуальним та перспективним потребам особистості, суспільства та держави. Проблема оцінювання, розвитку та зростання професійно-педагогічної майстерності викладачів, яка має складний, неоднозначний характер, набуває особливої актуальності з огляду на низький рівень фінансування вузівської науки, зниження рівня методичної роботи на кафедрах, старіння технічних засобів навчання, відплив молоді із вищої школи до інших сфер. Як результат, популяризація систем управління якістю освіти відповідно до міжнародних стандартів вимагає нових підходів до відбору викладацьких кадрів ВНЗ, організації їх професійної діяльності та оцінювання її результативності.

Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, на початку XXI ст. з боку науковців, вчених, дослідників, педагогів особлива увага приділяється питанням оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів. Пошуки більш досконалих шляхів вирішення цієї проблеми здійснювалися в працях В. Болотова, К. Корсака, В. Мельника, М. Поташника, Ю. Похолкова, Н. Селезньової. Зокрема, Н. Бордовська, Г. Ксензова займались проблемами визначення видів оцінки; Т. Васильєва, І. Зварич – обґрунтування та узагальнення методів, а І. Нікуліна, О. Римська – встановлення критеріїв оцінювання якості діяльності професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ. Однак недостатньо дослідженими на сьогодні є питання визначення та обґрунтування основних підходів до оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ.

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури початку XXI ст. охарактеризувати основні підходи до оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи.

У результаті наукового пошуку було встановлено, що на початку XXI ст. було декілька підходів до вирішення проблеми оцінювання якості діяльності професорсько-викладацького складу. На нашу думку, ці підходи є різноаспектними, іноді навіть полярними, викликають широку дискусію. Отже, перший – частковий підхід, прихильники якого радять створювати таку систему показників оцінювання, яка відповідає управлінській проблемі, що вимагає оцінювання персоналу. Суттєвим недоліком такого під-

ходу є, на їхню думку, різні, частіше за все не пов'язана один з одною системи показників. Саме тому зазначений підхід не дає комплексної оцінки освітянської праці. Другий – універсальний підхід, заснований на тезі про те, що можлива система показників оцінки, яка б слугувала базою для вирішення проблем управління в цілому: і мотивації, і підбору кадрів тощо. Цю оцінку найбільш доцільно застосовувати при стратегічному плануванні, розробці програм розвитку навчального закладу. Проте спроби практичної реалізації такої системи виявляються невдалими, оскільки система показників оцінки занадто громіздка, анкети розростаються до десятка форм. Третій підхід – ситуаційний – полягає в ідеї неможливості створення узагальненої системи показників оцінювання. Прихильники цього підходу стверджують, що оцінка – умовна і змінна, а будь-який набір показників має значення тільки для конкретної ситуації [7].

За даними одного з дослідників [8], виділено два основні підходи до оцінювання якості діяльності професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ. Перший – гуманістичний – підхід орієнтований на забезпечення потреби студента в об'єктивності оцінки якості його освіти. При цьому підході можлива та необхідна участь студентів в оцінюванні якості викладача, тому що їм необхідні якісні знання, досвід та вміння. Другий, технологічний підхід – спрямований на технологію оцінювання. При такому підході участь студентів в оцінюванні якості викладача виключена, оскільки студенти ще не оволоділи навчальною дисципліною, а тому не мають критерію для її оцінювання. Викладач і сам бачить якість оволодіння студентом цією дисципліною, або ж думка студентів для нього непринципова. Підкреслимо, що спільним для обох підходів є те, що оцінювання якості освіти (процесу та результату) має здійснюватись за однозначними, зрозумілими та особистісно значущими для студента, викладача, адміністратора критеріями. Тому на цьому етапі виникає необхідність у розробці концепцій, моделей, принципів побудови і функціонування внутрішньовузівськох систем контролю за якістю вищої професійної освіти. Разом з цим необхідно чітко визначити критерії наявності та ефективності внутрішньовузівських систем контролю за якістю освіти, які б могли використовуватись експертами при проведенні атестаційної експертизи та акредитації ВНЗ. Внутрішньовузівська система контролю якості освіти, під якою мається на увазі сукупність принципів і методів виміру та збору інформації про основні параметри й показники технологічних процесів ВНЗ, результати його діяльності, не може бути ефективною, якщо її розглядати у відриві від всієї системи менеджменту якості. Тому дослідники розглядають систему контролю освіти як важливу її підсистему.

На думку М. Загірняка [2], існують такі підходи до оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів. Так, перший підхід – управлінський (з позиції менеджменту) – робить акцент на розвитку процедури оцінювання, використанні інструментів та дотриманні нормативно-правових актів. Найчастіше він спирається на підсумкове оцінювання, коли необхідно констатувати стан діяльності викладача ВНЗ і виправдати прийняття адміністративного рішення. Другий підхід, орієнтований на ро-

звиток, передбачає формальне оцінювання, яке застосовують для отримання проміжного зворотнього зв'язку, поки діяльність перебуває у процесі розвитку. Зворотний зв'язок дає змогу оперативно внести корективи в хід діяльності, переглянути її пріоритети та напрями.

Ще одним із сучасних підходів до оцінювання професійної компетентності педагога є комплексний, що складається з трьох поступових процедур: тестування (вимірювання когнітивного та психомоторного компонентів у структурі професійної компетентності), анкетування (вимірювання емоційного та психомоторного компонентів) та вивчення портфоліо педагога (визначення результативного та творчого компонентів). Відповідно до цього інструментами оцінювання виступають: тест професійної компетентності (ПК), опитувальник професійної компетентності та портфоліо – "папка спеціаліста" в певному конкретизованому вигляді.

Аналіз багаторічного зарубіжного та певного вітчизняного досвіду підтверджує ефективність використання тестування як одного із сучасних підходів до оцінювання рівня професійної компетентності педагога. Так, у широкому розумінні тестування – це сукупність процедурних етапів планування, складання та випробування тестів, опрацювання та інтерпретація їх результатів. Крім цього, тестування розглядається як метод педагогічної діагностики. Анкетування містить питання, розподілені по п'яти блоках, відповіді на які дають змогу з'ясувати: характерологічні особливості, мотиви та усвідомленість професійної діяльності, пізнавальні інтереси, розвиненість комунікативності. Портфоліо педагога – це "папка спеціаліста", що має таку структуру: папка досягнень, що містить докази результативності професійної діяльності (грамоти, дипломи, сертифікати тощо); папка розвитку (власні здобутки, що засвідчують професійне вдосконалення); робоча папка (матеріали для саморозвитку). З одного боку, портфоліо викладача потрібно керівництву ВНЗ для моніторинга ефективності роботи педагога, для його атестації, з іншого – для самоспостереження, самооцінки й самозростання викладача.

Як засвідчило проведене дослідження, останнім часом на зміну жорсткій визначеності критеріїв оцінювання приходить більш гнучке, орієнтоване на об'єктивність, нормативність, кількісну визначеність оцінювання професійно-педагогічної діяльності. Можливо, це зумовлено все більшою залежністю матеріального та соціально-психологічного статусу педагога від оцінки результатів його праці. Отже, на відміну від суб'єктивної оцінки експерта (інспектора, керівника), все частіше в освіті використовується кваліметричний підхід, що (з лат. квалі – якість та давньогрецьк. метріо – вимірювати) передбачає кількісний опис якостей предметів чи процесів. Кваліметрія – наукова галузь, що вивчає методологію й проблематику комплексних кількісних оцінок якостей будь-яких об'єктів – предметів чи процесів [1]. Кваліметрія – науково обґрунтоване оцінювання й системна діагностика професійної діяльності й рефлексії особистості.

Аналіз досліджень науковців [1; 4] довів, що використання кваліметрії в освіті є прогресивним кроком, що сприяє кращому вирішенню низки проблем і, насамперед, підвищенню її якості. Кваліметрія поділяється на

теоретичну й прикладну. Теоретична кваліметрія абстрагується від конкретних об'єктів і вивчає загальні закономірності й математичні моделі, що пов'язані з оцінюванням якості. Предметом теоретичної кваліметрії є підвищення точності, зменшення трудомісткості кількісних оцінювань якості й розробка методів і технологій раціонального використання кожного з кваліметричних методів. Прикладна кваліметрія адаптує й доводить до технологічного використання моделі якісного оцінювання якості. Педагогічна кваліметрія – практична наука, що поєднує в собі педагогіку, математику, загальну кваліметрію, психологію, соціологію й кібернетику.

Важливим елементом реалізації кваліметричного підходу є визначення вагомості кожного показника. Найчастіше для цього застосовується експертний метод. Створюється експертна група (експертами вважаються спеціалісти, які визначені професіоналами в певній галузі більшістю їх колег). Як правило, в освіті експертами обираються найбільш досвідчені педагоги, управлінці різних ієрархічних рівнів, науковці, спеціалісти з інших галузей знань. Експертна група може працювати за методом Дельфі (послідовна кореляція результатів на основі аргументації кожним експертом своєї оцінки) або за будь-яким іншим методом експертних оцінок (рейтингу, соціологічних досліджень, бальних оцінок тощо).

При визначенні самої процедури оцінювання важливим є дотримання психолого-педагогічних закономірностей. Мова йде про доцільність і оптимальність обрання методів оцінювання: анкетування, тестування, педагогічне та управлінське спостереження, хронометраж, моделювання, аналіз, узагальнення, вивчення результатів навчальної і педагогічної діяльності тощо.

Не менш важливим є управлінське супроводження процесу оцінювання (визначення відповідальних термінів, проведення навчання експертів, інструктажів), фінансово-економічне, матеріально-технічне, кадрове, психологічне забезпечення процедури оцінювання. Завершальним етапом оцінювання є розробка попередніх (поточних) рекомендацій.

Загальний алгоритм застосування кваліметричного підходу для оцінювання освітньої діяльності та її результатів можна подати у вигляді схеми (див. рис.).

Визначення показників (критеріїв) ↓
Визначення коефіцієнтів вагомості кожного показника та вибір шкали оцінювання ↓
Складання кваліметрії ↓
Оцінювання суб'єкта за кваліметричною моделлю ↓
Розробка рекомендації за результатами оцінювання ↓

Рис. Кваліметричний підхід для оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ

Погоджуємось з деякими дослідниками [5], що вироблення критеріїв оцінки якості викладацької діяльності є одним з важливих мотивів при професійному підході до здійснення процедури оцінювання. Не дивлячись на існування визначеного набору загальноприйнятних характеристик та критеріїв оцінки діяльності професорсько-викладацького складу залежно від його специфіки та місії, пріоритетність критеріїв у конкретному ВНЗ може бути різною. На цьому етапі оцінювання кадрів являє собою особливим чином організований процес визначення рівня професійно-педагогічної діяльності викладача та її результатів відповідно до встановлених стандартів і критеріїв, що виступають як засоби професійного розвитку [6].

Як зазначає І. Зварич [3], підходи до оцінювання професійно-педагогічної діяльності викладачів – це сукупність різних педагогічних дій, які використовуються для діагностування якості викладання навчального предмета і рівня знань педагога, його ставлення до студентів та впливу на їхню успішність. На думку дослідниці, оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ найбільш доцільно здійснювати на основі аналізу результатів особистісних досягнень педагога, а саме: рівня викладання навчальної дисципліни, науковості, майстерності оцінювання якісного рівня знань студентів, трудової дисципліни професорсько-викладацького складу, етики та естетики педагогів вищої школи, розвитку особистості, досягнень студентів.

Висновки. Отже, проведений аналіз висвітлення основних підходів до оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ засвідчив, що згадана проблематика досить активно обговорюється. Дослідниками визначено такі основні підходи до оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ, а саме: частковий, універсальний, ситуаційний, гуманістичний, технологічний, управлінський, комплексний, кваліметричний.

Список використаної літератури

1. Єльникова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій) / Г.В. Єльникова. – Х. : Основа, 2004. – 128 с.

2. Загірняк М. Система показників оцінювання діяльності керівників ВНЗ як управлінців вищої школи / М. Загірняк, А. Почтовюк // Вища школа. – 2007. – № 5 – С. 45–54.

3. Зварич І. Критерії оцінювання педагогічної діяльності викладачів у ВНЗ / І. Зварич // Молодь і ринок. – 2010. – № 5. – С. 21–29.

4. Корнещук Н.Г. Квалиметрия как инструмент оценки качества образования / Н.Г. Корнещук // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 3. – С. 16–20.

5. Никулина И. Оценка качества знаний через качество преподавательской деятельности / И. Никулина, О. Римская // Проблемы теории и практики управления. – 2006. – № 12. – С. 115–117.

6. Проблеми якості вищої освіти. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 231 с.

7. Руденко О.С. Теоретико-методологические основы исследования проблем качества преподавания в вузе / О.С. Руденко // Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования : матер. всерос. семинара : в 2 т. / под ред. Н.В. Бордовской. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 34–40.

8. Соболєв В.С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования / В.С. Соболев, С.А. Степанов // Университетское образование: практика и анализ. – 2004. – № 2 (30). – С. 102–110.

Ткаченко Е.Б. Подходы к оцениванию качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы (начало XX в.)

В статье на основе анализа историко-педагогической литературы XXI в. проанализированы основные подходы к оцениванию качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей ВНЗ. Определено, что такими выступают частный, универсальный, ситуационный, технологический, комплексный и квалиметрический.

Ключевые слова: оценивание, подход, профессионально-педагогическая деятельность, преподаватель, качество.

Tkachenko O. Approaches to evaluating the quality of vocational and educational activities of teachers in higher education (the beginning of the XX century)

In the given article on the analyses of the pedagogical literature of the beginning of the XXI century the main approaches to the assessment of quality of the professional and pedagogical activity of higher school teachers are analyzed. The individual, the universal, the control, the situational, the technological, the complex and the quolimetrical approaches are viewed here .

Key words: assessment, approach, professional and pedagogical activity, higher school teacher, quality.

УДК 378.147:81’271:640.4(045)

К.В. ТРОФІМУК

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи до професійного спілкування в зарубіжних вищих навчальних закладах.

Ключові слова: зарубіжний досвід, фахівці готельно-ресторанної справи, професійна підготовка, професійне спілкування.

Індустрія готельно-ресторанного бізнесу є невід’ємною складовою економіки України. Подальший розвиток цієї галузі зумовлює вдосконалення якості підготовки фахівців, які б відповідали міжнародним вимогам у сфері послуг. У системі фахової підготовки працівників готельно-ресторанної галузі у вищій школі обов’язковою умовою успішної навчальної та майбутньої фахової діяльності є знання основ різних видів спілкування, володіння культурою професійного мовлення та формування на цій основі відповідної компетенції ділової та міжособистісної взаємодії.

Аналіз досвіду підготовки фахівців з гостинності у провідних закладах світу, вивчення зарубіжних програм та основних методів навчання доводить доцільність їх використання при підготовці фахівців з готельно-ресторанної справи.

Особливості підготовки фахівців з готельно-ресторанної індустрії за кордоном досліджували такі науковці: С. Байлік, А. Віндюк, В. Квартальнов, М. Курдакова, К. Стародуб, В. Федорченко та ін. Проте в наукових працях недостатньо висвітлено питання підготовки до професійного спілкування в майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи.

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки до професійного спілкування фахівців з готельно-ресторанної справи у різних країнах світу.

Зарубіжні науковці Л. Ваген, М. Райлі, А. Саак підкреслюють важливість міжособистісного спілкування для ефективної роботи фахівців готельно-ресторанної індустрії. Л. Ваген зазначає, що кар’єрне зростання безпосередньо залежить від умінь працювати в команді, спілкуватися на робочому місці та сформованої культури професійного спілкування [2, с. 279]. Науковець доводить, що техніка спілкування з клієнтами потребує багато навичок, таких як ефективне вербальне та невербальне спілкування і здібність ставити питання та уважно вислуховувати клієнтів. Підтвердженням цих навичок є знання різних типів особистості та різноманітних культурних особливостей, а також досконалі знання про послуги, які надає підприємство [2, с. 278].

Американський науковець К. Анарауд у своїй дисертації “Порівняльний аналіз характеристик та навичок студентів та працівників галузі, які необхідні для успішної кар’єри у готельно-ресторанному бізнесі американ-

ських та російських випускників вищих навчальних закладів з гостинності" досліджує перевагу знань і навичок з готельно-ресторанної галузі. Американські студенти та працівники (штат Південна Кароліна), які мають досвід роботи у цій сфері, вважають найбільш важливими для успішної роботи мотивацію, вміння слухати, навички усного спілкування, відносини з колегами, навички роботи у команді, творче мислення, діловий етикет, вміння вирішувати проблеми та непорозуміння з клієнтами [6]. Студенти з Росії (м. Псков) найважливішими виділяють такі знання та навички: знання іноземної мови, уміння налагоджувати відносини з клієнтами, вести діалог, вміння слухати, навички міжособистісної комунікації [6].

На основі теоретичного аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених і навчальних планів університетів різних країн світу з'ясовано, що велику увагу в навчанні менеджерів у індустрії гостинності приділяють різним формам комунікативного мовлення та культурі професійного спілкування. Так, в Університеті Флориди при підготовці бакалаврів за спеціальністю "Менеджмент туризму та гостинності" усі основні предмети та форми практики спрямовані на розвиток професійних, комунікативних та аналітичних навичок майбутніх фахівців [5, с. 182]. Вивчаючи дисципліни "Комунікаційний менеджмент" та "Організація та етика професійної поведінки", студенти набувають таких комунікативних умінь та навичок: інформаційний обмін – сприйняття інформації, її розповсюдження, обмін думками, рішеннями, взаємне узгодження дій в умовах організації спільної діяльності; встановлення відносин у системі рольових і міжособистісних зв'язків.

Інститут Ватель (Франція) готує фахівців готельно-ресторанної справи за різними спеціалізаціями [4, с. 142]. Значна увага приділяється дисциплінам, при вивченні яких формується культура професійного спілкування. До них належать: "Менеджмент людських ресурсів", "Переговори та управління в менеджменті готельного господарства", "Спілкування", "Англійська мова / навички ведення переговорів". Ці навчальні програми надають можливість сформувати та максимально розвинути всі необхідні комунікативні навички.

У Великій Британії одним із провідних ВНЗ, що здійснює підготовку фахівців з готельно-ресторанного менеджменту, є Корнуоллський коледж [7]. Серед дисциплін, які розглядають різні форми спілкування та комунікативної поведінки, є такі: "Організаційні навички поведінки та лідерства", "Комунікаційний менеджмент", "Поведінка клієнтів", "Корпоративне спілкування", "Організація культури спілкування", "Етика готельного господарства", "Інтегроване ринкове спілкування", "Міжнародне спілкування у світовому бізнесі".

Розглянемо детальніше особливості кожної навчальної дисципліни.

"Організаційні навички поведінки та лідерства" – при засвоєнні матеріалу із цієї дисципліни студенти отримують навички різних форм спілкування як майбутнього лідера. Цей курс аналізує, до яких компаній звертатися в кризових ситуаціях, як працювати зі ЗМІ, управляти людьми і на-

дихати співробітників. Студенти вивчають як традиційні методи комунікації, так і нові комунікаційні технології, такі як блоги, Інтернет, електронну пошту, веб-зустрічі й обмін миттєвими повідомленням.

При вивченні дисципліни "Комунікаційний менеджмент" студенти вчаться використовувати комунікаційні стратегії, які включають письмові та усні повідомлення для вирішення проблем і для досягнення професійних цілей на робочому місці. Головна мета цього курсу – допомогти студентам стати більш компетентними, впевненими й універсальними комунікаторами. Кожен студент готує чіткі та потужні повідомлення – звіти, усні виступи, листи і записки.

"Поведінка клієнтів" – цей курс спрямований на вивчення різних форм людської поведінки та психологію спілкування. Студенти набувають навичок з розв'язання конфліктів, установлення контактів з різними віковими групами людей. За допомогою комунікативних тренінгів студенти легко долають усі комунікативні бар'єри.

"Корпоративне спілкування" – цей курс надає студентам знання та вміння в галузі організації взаємодії людей. Отримані навички дають змогу встановлювати психологічний контакт з діловими партнерами, досягати точного розуміння в процесі спілкування, прогнозувати поведінку ділових партнерів. В основі дисципліни лежать загальноприйняті потреби до спілкування, які нерозривно пов'язані з визнанням неповторності, цінності кожної особистості: ввічливість, коректність, тактовність, точність, скромність.

"Організація культури спілкування" – ця дисципліна розвиває знання та навички менеджерів гостинності, необхідні для вирішення цілого ряду проблем переконливої комунікації. Дисципліна заснована на принципах ефективної управлінської комунікації, а також концепції організаційної поведінки та навичок міжособистісного спілкування. Курс ознайомлює з теорією та принципами переконання й фокусується на їх застосуванні в різних управлінських та лідерських умовах.

"Етика готельного господарства" – при засвоєні цього курсу студенти вивчають норми та правила ділового спілкування при вербальному і невербальному спілкуванні; особливості спілкування з представниками ділових і політичних кіл; набувають навичок з психології ділових відносин при організації та проведенні прийомів і ділової наради, а також спілкування з відвідувачами.

"Інтегроване ринкове спілкування" – курс розроблений, щоб надати студентам основи та навички, необхідні для розробки, управління та оцінювання інтегрованих маркетингових комунікаційних програм. Курс направлений на вивчення культури спілкування в індустрії гостинності. Адже за останнє десятиліття значно підвищились комунікаційні можливості, доступні для споживачів та організацій. З такою кількістю різних засобів для спілкування зі споживачами і серед них працівники повинні підходити до фахового спілкування з базовою підготовкою. Через аудиторні вправи, тематичні дослідження, рекламну критику, он-лайн-спостереження

та участь, а також спільну роботу з компаніями, студенти засвоюють навички необхідні для управління маркетингом компанії.

"Міжнародне спілкування у світовому бізнесі" – курс розроблений, щоб допомогти менеджерам розвивати знання при спілкуванні між людьми, які не поділяють однакових культурних передумов. Студенти засвоюють знання про спілкування в різному мовному середовищі, дізнаються про комунікаційні особливості, які відрізняються в культурних групах, у тому числі використання візуального контакту, мови тіла, особистого простору, ієрархії та часу. Додаткові теми включають в себе переконання і ведення переговорів з культури й етики спілкування в міжнародному бізнесі. Студенти вивчають це за допомогою поєднання теорії та практики. Навчальні заходи включають в себе лекції, екскурсії, дискусії, групові проекти, студентські та гостьові презентації, аналіз конкретних міжкультурних управлінських проблем з акцентом на сферу послуг.

Отже, в Корнуоллському коледжі значна кількість дисциплін спрямована на формування навичок спілкування. При цьому використовуються різні методи підготовки, а саме: тренінги, презентації, ділові ігри, тематичні дослідження, групові проекти, дискусії тощо.

На сьогодні в Російській Федерації існує значна кількість наукових праць, які присвячені вдосконаленню системи професійної освіти у сфері туризму, складником якої є готельно-ресторанна галузь. Ряд праць присвячено вдосконаленню комунікативних компетенцій майбутніх фахівців з гостинності.

У своїй праці К. Стародуб, досліджуючи формування практичної компетентності менеджерів з готельного господарства у ВНЗ, вказує, що на перше місце фахівці готелів як характеристику практичної компетентності в основному виносять комунікабельність, терпимість, професійну тактовність, вміння співпереживати, тобто віддають перевагу особистим якостям, вважаючи, що головне в професійній діяльності – це вміння викликати прихильність до себе. А це можливо тільки тоді, коли фахівець вдосконало володіє навичками спілкування [3, с. 113].

Як зазначає А. Віндюк, на відміну від навчального плану підготовки вахівців з напряму "Готельно-ресторанна справа" в Україні, в освітній програмі підготовки фахівців із сервісу та туризму зі спеціальності 230500 "Соціально-культурний сервіс і туризм" у Російській Федерації значна кількість годин відведена на вивчення таких дисциплін, як "Мовна комунікація", "Російська мова і культура мови", "Людина та її потреби", "Професійна етика та етикет", "Психодіагностика", "Психологічний практикум" [1, с. 139]. Відповідно знання цих дисциплін одночасно формують у студентів навички комунікативної компетенції та міжособистісного спілкування. У зміст цих дисциплін входять такі розділи, як: різновиди ділового спілкування; ділові стратегії; службове спілкування; труднощі та бар'єри комунікації; мовна діяльність, які безпосередньо допомагають сформувати у майбутніх фахівців комунікативні вміння. При засвоєнні цих розділів як метод практичної під-

готовки використовують практичні вправи, ділові ігри, мозковий штурм, аналіз конкретних фахових ситуацій тощо.

Висновки. Таким чином, зарубіжні ВНЗ, які готують фахівців для готельно-ресторанної індустрії, значну увагу приділяють формуванню професійного спілкування, вивченню ділової етики та різних форм комунікативного мовлення. Тому створення й удосконалення системи формування професійного спілкування фахівців у цій галузі в Україні вимагає залучення досвіду інших країн, які вже є визнаними лідерами і мають певний позитивний досвід у підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців.

Список використаної літератури

1. Віндюк А.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика : монографія / А.В. Віндюк. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – 340 с.

2. Линн В.В. Гостиничный бизнес / Ван Дер Ваген Линн. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 416 с.

3. Стародуб К.А. Формирование практической компетентности менеджеров гостиничного хозяйства в ВУЗе : дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования / К.А. Стародуб. – М., 2007. – 171 с.

4. Федорченко В.К. Педагогіка туризму : [навчальний посібник] / [за ред. В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістерова]. – К. : Слово, 2004. – 276 с.

5. Чорна Л.В. Зміст освіти в туризмі в університетах США / Л.В. Чорна // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2010. – № 16 (203). – С. 181–187.

6. Annaraud K.D. Comparison of University students, faculty, and industry assessments of characteristics and skills necessary for a successful career in Restaurant and Hotel Management by American and Russian hospitality graduates : A Dissertation for the Degree of Doctor of Education / Katerina D. Annaraud ; Tech University. – Texas, 2004. – 110 p.

7. Cornell University: Courses of Study 2011–2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://courses.cornell.edu/index.php?catoid=12.

Трофимук Е.В. Зарубежный опыт подготовки к профессиональному общению будущих специалистов гостинично-ресторанного дела

В статье рассматриваются особенности подготовки к профессиональному общению будущих специалистов гостинично-ресторанного дела в зарубежных высших учебных заведениях.

Ключевые слова: зарубежный опыт, специалисты гостинично-ресторанного дела, профессиональная подготовка, профессиональное общение.

Trofimuk E. Foreign experience of future hotel and restaurant business specialists training in the field of professional communiction

This article discusses features of the training of future specialists of hotel and restaurant business in foreign universities.

Key words: foreign experience, the specialists of hotel and restaurant business, training, professional communication

УДК 371.3

О.В. ЦАРЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ВВНЗ

У статті розглянуто сутність і особливості застосування навчально-ігрового проектування у вищому військовому навчальному закладі.

Ключові слова: проект, навчально-ігрове проектування, проектна діяльність курсантів.

Інноватизація освіти у вищому військовому навчальному закладі (далі – ВВНЗ) на основі технологічного підходу до підготовки курсантів покликана забезпечувати орієнтацію професійної підготовки на гуманітарно-особистісний розвиток майбутніх офіцерів державної прикордонної служби, оскільки зростають вимоги до формування в них високих професійних і морально-етичних якостей, уміння самостійно приймати своєчасні та правильні рішення, творчо працювати з особовим складом прикордонної служби з метою виховання національно свідомих громадян – патріотів України.

Підвищені вимоги суспільства спонукають до змін в організації навчального процесу шляхом впровадження інноваційних технологій в освітній процес вищої військової школи, в основі яких лежать проектування, ігрові методи та їх поєднання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу дійти висновку, що вчені та педагоги виявляють посилену увагу до проблеми використання навчальних ігор в освітньому процесі.

Впроваджувати проектні технології в навчальний процес пропонували І. Зайцева, Т. Поглазова, В. Стрельцов; поєднання методу проектів і навчальних ігор здійснювали Т. Качеровська, Н. Кічук; аналіз навчально-ігрової діяльності проведено в дисертаційних роботах Р. Аппатової, Є. Балакірєвої, Г. Девяткіної; проводити заняття у формі ігор пропонували Г. Іллюстров, Д. Кавтарадзе, Л. Романишина, О. Торічний, О. Чугрина.

Особливості впровадження цих інновацій знаходять широке застосування й у психолого-педагогічній практиці. Зокрема, методику проведення навчально-педагогічних ігор у ВНЗ обґрунтував П. Щербань, який зазначав, що “ігрове імітаційне моделювання різних ситуацій виникло давно. Так, воєнні ігри на тактичних картах і ящиках з піском відомі вже двісті років” [1, с. 11]. Адже вважається, що перші серйозні ігри дорослих людей були військовими іграми, зокрема, військові маневри – це глобальні ігри за особливими правилами.

Однак невирішеними частинами загальної проблеми залишилися процеси підготовки курсантів до застосування навчально-ігрового проектування у гуманітарній підготовці.

Метою статті є обґрунтування сутності навчально-ігрового проектування та визначення особливостей його застосування у вищому військовому навчальному закладі.

Навчально-ігрове проектування відноситься до категорії інноваційних педагогічних технологій, що може використовуватися не тільки в гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників, а й при вивченні інших дисциплін у вищій військовій школі з дотриманням певних алгоритмічних кроків і педагогічних умов упровадження цієї технології. Можливість широкого використання навчально-ігрового проектування, як інноваційної педагогічної технології, пояснюється чіткою структурованістю етапів, процедур, прийомів, сукупністю таких форм, методів і засобів навчання, що приводять до досягнення гарантованого результату з мінімальними витратами часу та сил учасників навчального процесу.

Перевага застосування навчально-ігрового проектування перед традиційними методами навчання полягає в тому, що з'являється можливість спроектувати і спеціально розробити такі ігрові вправи, за допомогою яких моделюється будь-яка навчальна, проблемна чи професійна ситуація. Відтак майбутні офіцери-прикордонники матимуть змогу продемонструвати свої знання з гуманітарних дисциплін, змоделювати власний зразок можливих професійних дій у такій навчально-ігровій ситуації, проаналізувати діяльність своїх колег, визначити оптимальний і ефективний варіант розв'язування дидактичних завдань і службово-професійних проблем тощо. У ході навчальних ігор відбуватиметься інтервенція (втручання) викладача в групову ситуацію "тут і зараз", що активізуватиме до діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників. Такі інтервенції відомі під іншими назвами – "вправи, що створюють структуру відносин", "моделювальні ігри", "рольові ігри" тощо [2, с. 10].

Передбачається, що курсанти будуть усвідомлювати особистісну значущість знань з усіх дисциплін, які вивчаються у ВВНЗ, сформованих професійних умінь і навичок, котрі стають засобом пробудження та розвитку їхньої пізнавальної активності, мислення і виховання кращих людських якостей (громадянської активності, безкомпромісності й мужності в обстоюванні істини, розуміння цінності творчої праці, сприйнятливості до наукової аргументації, допитливості тощо). Водночас у навчанні, що має гуманістичну спрямованість, підготовка фахівця є одночасно і процесом саморозвитку особистості, і його результатом. Тому гуманітарна підготовка курсантів набуває особливої значущості у професійному навчанні майбутніх офіцерів-прикордонників.

Професійна діяльність буде ефективною лише за умов ґрунтовної та всебічної фахової підготовки, що передбачає планомірні, організовані заходи, спрямовані на засвоєння військово-професійних і гуманітарних знань, оволодіння уміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, котрі відповідають вимогам професії. Тому особливо актуальними на сьогодні є проблеми, пов'язані з відновленням наукового підходу до визначення системи організаційних і педагогічних умов формування у майбутніх фахівців професійної спрямованості, де на основі глибоких знань з різних дисциплін, у тому числі й гуманітарних, умінь, на-

вичок, високої пізнавальної активності та самостійності, інтересу до діяльності, сформує їх професійну готовність.

У ході аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики (далі – ОКХ) на випускника Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького ми звернули увагу на зміст оперативно-службових функцій, умінь і здатності майбутнього офіцера-прикордонника вирішувати проблеми і завдання навчально-виховної (педагогічної) та соціальної діяльності, що передбачає ґрунтовну гуманітарну підготовку майбутніх офіцерів і формування в них таких умінь:

– орієнтуватися в системі сучасних психологічних концепцій;

– організовувати й особисто проводити підготовку персоналу органів охорони державного кордону;

– створювати власні ефективні методики викладання навчальних дисциплін;

– реалізовувати знання із соціальних і психолого-педагогічних основ управління навчанням;

– володіти інноваційними методами активізації навчально-пізнавальної діяльності;

– вміти моделювати дії підрозділів щодо охорони державного кордону в повсякденних умовах, процесів системи прикордонного контролю та органів охорони кордону при проведенні спеціальних заходів і прикордонних (спільних) операцій;

– застосовувати теорію та методологію інновацій в управлінській діяльності;

– упроваджувати теоретико-методологічні інновації в управлінській діяльності;

– реалізувати знання із соціологічних і психолого-педагогічних основ управління людьми для формування стилю керівництва та необхідних якостей керівника;

– самостійно і своєчасно приймати відповідні рішення, наполегливо реалізувати їх з розумним ризиком, шукати нові нестандартні рішення та нести повну відповідальність за результати цієї діяльності [3, с. 54–64].

Аналіз вимог до освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього офіцера-прикордонника дає змогу зазначити, що у професійній підготовці військовослужбовців значне місце посідає гуманітарна освіта, що передбачає сукупність знань у галузі соціально-психолого-педагогічних наук і пов’язаних з ними практичних навичок і умінь вирішувати службово-професійні завдання у майбутній фаховій діяльності офіцера-прикордонника як одного з аспектів його соціалізації та входження у професійне середовище. Гуманітарний (від лат. humanitas – людська природа, освіченість; людство) – такий, що має стосунок до свідомості людини і людського суспільства. Метою гуманітарної освіти є “духовна культура, в якій людина відтворює себе у своїй людській цінності, … що дає змогу адаптуватися до сучасного суспільства” [4, с. 159].

Завдання педагога у ВВНЗ полягає в такому: організувати курсантів і спрямувати їхню активність на формування умінь майбутніх офіцерів-прикордонників самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці, спочатку в спроектованих моделях діяльності; розвивати кожного курсанта як творчу особистість; залучити кожного з них до пізнавального процесу; формувати у них навички пошукової та дослідної діяльності, розвивати критичне мислення, а також виявляти свої особисті здібності в груповій співпраці, у діалогічній взаємодії, набуваючи комунікативних умінь; грамотно працювати з інформацією з метою створення власних проектів навчальних ігор тощо. Однією з найпопулярніших форм організації такої роботи є проектна діяльність курсантів, що лежить в основі педагогічної технології навчально-ігрового проектування.

Спроектовані моделі професійних дій у вигляді навчальних ігор створять умови майбутнім офіцерам-прикордонникам заздалегідь пізнати та зрозуміти структуру і причинно-наслідкові взаємозв'язки того, що відбувається в реальному службовому середовищі, навчитися новим способам поведінки і перевірити їх на практиці.

Якщо аналізувати ігрові методи як складові технології навчально-ігрового проектування за цільовим спрямуванням, то їх можна згрупувати на дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізувальні, а враховуючи характер і мету педагогічного процесу, на навчальні, тренінгові, контрольні, узагальнювальні, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні методи [5, с. 188]. Концептуальною основою ігрових методів навчання є психологічні механізми діяльності в грі, що ґрунтуються на фундаментальних потребах особистості в самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації. Під час навчальної гри курсант може усвідомити, як він поводить себе у змодельованій ігровій ситуації та може зосередитись на засвоєнні теоретичного матеріалу, що вивчається, на загальновизнаних і найбільш ефективних та оптимальних способах поведінки.

Розглядаючи імітаційні технології активного навчання, Н. Борисова небезпідставно виокремлює серед ігрових технологій, що формують професійні якості студентів, поряд з імітаційними тренінгами та діловими іграми, ще й ігрове проектування [6]. Однак дослідниця чітко не розмежовує ігрове проектування та ділову гру. Натомість, не кожна гра виступає проектом, а тільки та, що відповідає основним його вимогам:

– наявність значущої проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання; практична й теоретична значущість результатів;

– самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

– використання дослідницьких методів;

– структурування змістової частини проекту [7, с. 59].

У цьому аспекті доцільними є визначення змісту обов'язкових критеріальних вимог до сучасного тлумачення проективної технології, що

здійснює Г. Сазоненко [8, с. 118], і які ми адаптували до діяльності курсантів у навчально-ігровому проектуванні:

– наявність освітньої проблеми, складність і актуальність, що відповідає навчальним запитам та життєвим потребам майбутніх офіцерів-прикордонників;

– дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми, що є основою навчально-ігрового проекту;

– структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування;

– моделювання умов для виявлення курсантами навчальної проблеми: постановка, дослідження, пошуки шляхів розв'язання, наприклад в ігровій ситуації, експертиза й апробація версій, конструювання підсумкового проекту (чи його варіантів), його захист, корекція та реалізація у вигляді навчальної гри;

– самодіяльний характер творчої активності майбутніх офіцерів-прикордонників;

– практичне або теоретичне (але в будь-якому разі прикладне) значення результату діяльності (навчально-ігрового проекту) та готовність курсантів до його застосування;

– професійна цінність реалізації навчально-ігрового проектування, у ході чого курсанти здобувають знання, розвивають важливі для офіцера-прикордонника особистісні якості, оволодівають необхідними способами мислення та діяльності.

Розкриємо сутність тієї частини технології навчально-ігрового проектування, що співвідноситься з розумінням технології сучасного проектного навчання.

Науковці пропонують різні технологічні алгоритми організації проекту, тобто процесу проектування. Проте дослідники єдині у визнанні трьох основних етапів у структурі проектування: підготовчого, дослідницького (технологічного) й завершального. Безумовно, знання основних етапів створення проекту, уміння спланувати роботу, здійснювати оцінювання та контроль є актуальними для майбутніх офіцерів-прикордонників.

Використання навчально-ігрового проектування в навчальному процесі ВВНЗ дасть курсантам змогу оволодіти низкою практичних умінь, серед яких: уміння, пов'язані з розвитком інтересу; уміння знаходити оптимальні та ефективні практичні дії, досліджувати умови їх реалізації на практиці, визначити цінність спроектованих моделей практичної діяльності, оцінити результати і сформулювати висновки тощо.

Тому саме в процесі застосування навчально-ігрового проектування створюються умови, за яких відбувається перехід від "передавання знань" до "навчання жити" [9, с. 12].

Сутність проектного навчання у гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників полягає в тому, що в процесі роботи над навчальним проектом відбувається засвоєння реальних явищ – навчальних, професійних, соціальних у ході "проживання" курсантами "конкретних ситуа-

цій подолання труднощів” [10, с. 229]. Оскільки такі ситуації створені як моделі реальних, і демонстрація реалізації цих проектів часто відбувається у формі рольової чи ділової гри, то можна говорити про застосування навчально-ігрового проектування у гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів.

Відтак можна дійти висновку, що людина, яка займається проектуванням, прагне не лише створити новий об’єкт (наприклад, ігрову модель професійної ситуації фахової діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників), а й “змінити ситуацію, надати об’єкту нову, ліпшу якість, намагається задовольнити різноманітні соціальні вимоги, що висуваються замовником або суспільством у цілому до об’єкта проектування, тобто у спроектованій навчально-ігровій моделі, а тому має володіти не лише технічними й природничо-науковими, а й соціально-гуманітарними знаннями” [11, с. 220].

Тому, використання технології навчально-ігрового проектування, що ґрунтується на процесі розробки ігрових проектів у ході гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, передбачає використання курсантами знань з педагогіки, психології, соціології та інших гуманітарних дисциплін для створення таких моделей службово-професійної діяльності, що не були впроваджені в реальності, тобто є такими, що йдуть попереду дійсності.

Висновки. Отже, аналіз сутності навчально-ігрових технологій дає змогу визначити основні особливості їх застосування в навчальному процесі ВВНЗ, які полягають в тому, що під час проведення навчальних ігор можна створювати можливі службово-професійні ситуації, здійснювати їх усебічний аналіз, спільно вирішувати поставлені завдання. У ході спроектованої ігрової взаємодії курсанти матимуть змогу виокремити важливі елементи зі складних комплексів особистих і міжособистісних проблем та відобразити їх у вигляді спроектованої моделі або схеми дій для вирішення поставлених завдань. Тому навчальні ігри відтворюватимуть предметний зміст гуманітарних дисциплін і соціальну сутність службово-професійних ситуацій майбутніх офіцерів-прикордонників, моделюватимуть систему відносин, специфічних для цієї діяльності, а отже, покращать практичну спрямованість підготовки майбутніх охоронців кордону.

Перспективи подальших наукових пошуків визначаємо в напрямі розробок спеціальних методик ігрових проектів, які доцільно застосовувати у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників при вивченні гуманітарних та інших дисциплін.

Список використаної літератури

1. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П.М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 206 с.

2. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения : пер. с нем. / К. Фопель. – М. : Генезис, 2003. – 336 с.

3. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випускника Національної академії державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – 66 с.

4. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

6. Борисова И.В. Конструирование деловых игр / И.В. Борисова // Новые методы и средства обучения. – 1989. – № 2(6). – С. 54–75.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. вузов / под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.

8. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г.С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.

9. Малашенко К. Технологія проектного навчання / К. Малашенко // Завуч. – 2006. – № 13. – С. 12–14.

10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

11. Научно-технический прогресс : словарь / В.Г. Горохов, В.Ф. Халипов. – М. : Политиздат, 1987. – 366 с.

Царенко О.В. Особенности применения учебно-игрового проектирования в ВВУЗ

В статье рассмотрена сущность и особенности применения учебно-игрового проектирования в высшем военном учебном заведении.

Ключевые слова: проект, учебно-игровое проектирование, проектная деятельность курсантов.

Tsarenko O. Peculiarities of educational and game projecting adopted in Military higher educational establishment

The article concerns the essence and peculiarities of educational and game projecting adopted in Military higher educational establishment.

Key words: project, educational and game projecting, cadets projecting activity.

УДК 378.18

Н.А. ЧОРНОУС

СУТНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто роль навчального співробітництва і технологію взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Визначено параметри групової взаємодії, які найбільше впливають на мотивацію та успішність навчання в умовах співробітництва.

Ключові слова: навчальні умови, цільова структура, система винагород, оцінка, співробітництво, суперництво, групова діяльність, успішність навчання.

“Навчальне співробітництво” як термін використовується в педагогічній літературі, особливо західній, вже досить давно. Як педагогічна технологія воно асоціюється з ідеями гуманістичного напряму у філософії та освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї. У багатьох країнах Заходу за допомогою методики навчального співробітництва реалізується прагматичний підхід до організації навчального процесу, в ході якого студентів, які працюють у так званій “малій групі” і колективно вирішують певне навчальне завдання, об’єднують спільність цілей, індивідуальна відповідальність і рівні можливості для досягнення особистого успіху.

У вітчизняній педагогіці 80-х р. XX ст. під дією об’єктивних соціально-політичних зрушень у суспільстві відбувся різкий сплеск інтересу до педагогічного співробітництва. Педагогіка співробітництва стала об’єктом широкого обговорення на сторінках педагогічної періодики та знаменувала собою перехід до нових, більш гуманних і демократичних відносин зі студентами. Можна стверджувати, що актуалізація в сучасній навчальній практиці методики навчального співробітництва є свідченням розвитку демократичних засад в освітній сфері в напрямі гуманізації відносин серед колективу студентів, які спільно працюють протягом одного чи кількох занять, щоб разом дізнатися про щось нове.

Мета статті – дослідити навчальні умови, які орієнтовані на взаємодію учасників навчально-виховного процесу, з погляду зарубіжних педагогів; визначити параметри групової взаємодії, які найбільшою мірою впливають на мотивацію та успішність навчання в умовах співробітництва.

Розробка основної ідеології навчання у процесі співробітництва належить трьом групам американських педагогів: з університету Джона Хопкінса (Р. Славін), університетів штатів Міннесота (Р. Джонсон і Д. Джонсон) та Каліфорнія (С. Каган). У вітчизняній педагогіці процес деталізації цих ідей, відповідно до специфіки сучасної вищої школи в цілому і конкретних навчальних предметів зокрема, тільки розпочинається.

Спершу розглянемо ті завдання, які стоять перед викладачем при організації роботи на занятті, що проводиться у формі навчального співробітництва [1], серед яких:

– визначення цілей заняття;

– проведення організаційних заходів: підготовка аудиторії та навчальних матеріалів, формування навчальних груп, розподіл ролей між учасниками кожної групи;

– повідомлення завдань і очікуваних після їх виконання результатів;

– допомога студентам на початковому етапі роботи в групі;

– спостереження за ходом спільної діяльності студентів, її коректування в разі необхідності;

– оцінювання роботи студентів, організація колективного обговорення ефективності обраної ними стратегії взаємодії.

У межах поставленої у статті мети доцільним є аналіз навчальних умов, які можуть забезпечити ефективну організацію кожного із зазначених вище етапів навчального спілкування.

На етапі формулювання цілей такого заняття викладач традиційно виділяє чотири цілі: практичну, навчальну, виховну і розвивальну. Особливу увагу слід звернути на постановку виховної мети, яка обов'язково повинна включати в себе соціальний аспект, а саме: визначення конкретних умінь міжособистісного спілкування, які будуть необхідні студентам на занятті. Необхідні вміння є похідними від типів взаємозалежності студентів під час спільної діяльності, які, у свою чергу, можуть бути такими:

– залежність від єдиного завдання та мети, яка може бути досягнута тільки спільними зусиллями;

– залежність від джерел інформації, при якій кожен студент може або володіти лише часткою загальної інформації, розподіленої між усіма учасниками групи, або бути необмеженим в інформаційному просторі та виходити лише з того, який особистий внесок саме він повинен зробити у вирішення поставленого загального завдання;

– залежність від єдиного для всіх навчального матеріалу (вправи, тексту, лабораторної роботи, серії завдань тощо);

– залежність від єдиного для всіх комплекту засобів навчання (матеріалів для ручної праці, предметної наочності, технічних засобів тощо);

– залежність від єдиного для всіх заохочення, при якій усі члени групи заохочуються або однаково, або ніяк не заохочуються.

Відповідно, виховні цілі заняття можуть передбачати формування таких умінь, як уміння прислухатися до думки товаришів; приймати іншу точку зору; бути толерантним; поводитися коректно під час дискусії; здійснювати максимально об'єктивну самооцінку; тяжіти до співпраці, а не до конкуренції; брати посильну участь у здійсненні спільної справи; нести відповідальність за прийняті рішення; уміти знаходити спільну мову з людьми, з якими відносини не дуже дружні; поважати індивідуальні цінності інших; позитивно сприймати будь-які результати роботи тощо.

Етап організації робочих місць, навчальних матеріалів і студентів для спільної роботи здійснюється з огляду на багато чинників. І, напевно, найскладнішим для викладача завданням є врахування таких чинників при поділі студентів на групи (команди). Принципи, за якими формується команда, виступають, на думку розробників методики навчального співробітництва [2], головною відмінною особливістю цього типу навчання порівняно з просто навчанням у малих групах. Традиційні малі групи можуть варіюватися за розмірами, не потребують високої міри згуртованості та не

є дуже тривалими у часі. Команда, навпаки, є товариством партнерів, яке відзначається особливою згуртованістю, позитивним командним духом і тривалою співпрацею.

Ідеальною кількістю в команді вважається чотири особи. Команди формуються, виходячи з різних мотивів: дружніх відносин, спільності інтересів, випадкового вибору чи намірів викладача. Важливо, щоб вони були достатньо гетерогенними, рівномірними за навчальними здібностями студентів. Завдяки цьому досягається одна з важливих цілей навчального співробітництва: максимізація можливостей взаємного навчання, адже методика навчального співробітництва спрямована саме на реалізацію добре знайомої всім істини про те, що людина найкраще вчиться тоді, коли вчить когось.

Проблемним питанням для багатьох дослідників цієї методики є питання про те, як довго може існувати команда. Деякі дослідники говорять про термін у півроку, деякі вважають за доцільне створення команди для виконання якогось одного завдання. С. Шехтер, наприклад, рекомендує зберігати постійний склад команди до того часу, поки її робота не приведе до успіху [1]. На його думку, розформування команди, спільна робота якої не склалася, може дати негативний результат, тому що члени такої команди не здобудуть позитивного досвіду спільного вирішення конкретного завдання і можуть загалом зневіритися в ефективності співпраці.

У зв’язку із цим слід підкреслити, що життєздатність команди часто залежить від її гетерогенності та може піддаватися сумніву у випадку, коли команда створюється волею випадку. Якщо, скажімо, усі члени команди матимуть низький рівень успішності, то завдання, до складу яких буде входити обговорення якоїсь проблеми, будуть завчасно приречені на невдачу, бо жоден з учасників не зможе ініціювати обговорення чи висловити свою думку настільки зрозуміло для інших, щоб вони могли її розвинути чи опонувати. І, навпаки, співпраця в одній команді студентів з різним рівнем успішності змушуватиме їх вчитися один в одного, уможливлюватиме взаємну допомогу і сприятиме вдосконаленню їх навчальних умінь.

Сказане вище свідчить на користь цілеспрямованої участі викладача у формуванні груп. Такі групи, як показує практика, існують довше. Проте, навіть якщо група склалася випадково і не є достатньо гетерогенною, позитивним результатом може стати набуття студентами досвіду спілкування в різних ситуаціях. Зокрема, доктор С. Кейган радить змінювати склад команд кожні 5–6 тижнів, навіть якщо вони вдало функціонують [2]. Тоді, на його думку, студенти мають кращі шанси для набуття нових соціальних і академічних умінь у нових ситуаціях.

Важливим моментом цього етапу організації навчального співробітництва є розподіл ролей між учасниками команди. Ролі передбачають різнобічну участь студентів у роботі команди, наприклад:

– моніторинг рівномірної участі кожного члена команди, уникнення домінування когось одного під час роботи;

– контроль за досягненням спільної думки;

– перевірка того, чи всі розуміють завдання і що треба робити для його виконання;

– фіксація всіх дій команди;

– повідомлення результатів виконаної командою роботи всій аудиторії тощо.

Дослідники стверджують, що закріплення ролей за кожним студентом надає йому особливої ваги у роботі всієї групи і підвищує самооцінку, особливо в тих студентів, у яких вона занижена [3].

Наступним завданням викладача є допомога студентам на початковому етапі роботи в групі. Важливо сформувати у студентів на цьому етапі так зване відчуття "ліктя товариша" і відчуття відповідальності. Більшість дослідників [4] відзначає, що для успішної колективної роботи вагомою є як індивідуальна, так і групова відповідальність і вважають це відмітною рисою навчального співробітництва. Для стимулювання індивідуальної відповідальності можуть використовуватися такі правила, як оцінювання всією групою участі кожного з її учасників у роботі (за балами) або заборона всій команді переходити до наступного етапу роботи, поки кожен учасник не закінчить свою частину завдання [3].

На етапі контролю за ефективністю заняття в режимі навчального співробітництва, викладач стежить за дотриманням чотирьох головних принципів організації роботи студентів [2]: позитивної взаємозалежності студентів; індивідуальної відповідальності; рівної участі; одночасної взаємодії.

Іншою важливою умовою ефективної співпраці є рівна участь усіх у виконанні завдання. Вона забезпечує академічні та соціальні успіхи студентів. Таким чином, студент матиме змогу реалізувати свої сильні сторони і зміцнити слабкі.

Здійснюючи контроль за роботою команд, викладач може виявити ситуації, які потребують його участі. Він може підказати членам команди, як краще побудувати свою роботу, щоб задіяти всіх; або відзначити помічені ним вдалі рішення; або підкорегувати міжособистісні відносини. Проте ця участь не повинна бути частою і надмірною. Викладач повинен залишатися фасилітатором навчального процесу, а не домінувати в ньому.

Кінцеве оцінювання ефективності діяльності студентів та їх взаємодії у процесі співпраці надає усьому заняттю в режимі навчального співробітництва завершеного вигляду, виявляє слабкі місця і допомагає визначити можливості вдосконалення навчальних досягнень студентів, а також їх умінь спілкуватися.

Висновки. До головних умов ефективної організації навчального співробітництва слід віднести необхідність забезпечення: а) свідомої творчої взаємозалежності членів команди; б) інтенсивного спілкування усіх учасників; в) свідомої особистої участі у спільній роботі та відповідальності за її успіх; г) постійного формування навичок роботи в команді; д) регулярного обговорення ходу спільної діяльності з метою підвищення її ефективності.

Список використаної літератури

1. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / под ред. С. Шехтера, Н. Воскресенской. – 2-е изд. – М. : Учительская газета, 1998. – 190 с.
2. Kagan S. Cooperative Learning / S. Kagan. – Resources for Teachers, Inc., 1999.
3. Cooperative language learning / ed. Carolyn Kessler. – Prentice-Hall, Inc., 1992.
4. Slavin R.E. Cooperative Learning / R.E. Slavin. – New York : Longman, 1983.

Чорноус Н.А. Сущность учебного сотрудничества студентов

В статье рассмотрена проблема роли учебного сотрудничества и технология взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса. Определены параметры группового взаимодействия, которые в наибольшей степени влияют на мотивацию и успеваемость обучения в условиях сотрудничества.

Ключевые слова: учебные условия, целевая структура, система вознаграждений, оценка, сотрудничество, соперничество, групповая деятельность, успеваемость обучения.

Chornous N. The essence of educational cooperation of students

The article discusses the problem of the role of academic cooperation and it's cooperation technology between the participants of the educational process. In the article it is determined the parameters of the group interaction that have the greatest impact on motivation and training progress in conditions of cooperation.

Key words: educational conditions, the target structure, system of awards, evaluation, cooperation, competition, group activity, training progress.

УДК 378.147.001.2

Л.І. ЯРОСЛАВСЬКА

ПРОВЕДЕННЯ ДИСКУСІЙ І ДИСПУТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ТА ЇХ РОЛЬ У ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті висвітлено проблему подолання педагогічних бар'єрів студентів шляхом проведення з ними на заняттях з іноземної мови дискусій та диспутів. Розкрито питання особливостей і вимог щодо їх організації та проведення. Запропоновано приклади завдань для проведення дискусій, а також приклади тем диспутів. Наведено й обґрунтовано результати, що отримано завдяки застосуванню дискусій і диспутів на заняттях з іноземної мови з метою подолання педагогічних бар'єрів.

Ключові слова: дискусія, диспут, студенти, педагогічні бар'єри, вищий навчальний заклад.

Як засвідчує практика вищої школи, у навчальному процесі вищого навчального закладу існує ще не вирішена суперечність між наявністю великої кількості різноманітних педагогічних бар'єрів і відсутністю науково обґрунтованих та експериментально перевірених шляхів їх подолання. Так, дані проведеного пілотажного дослідження серед студентів і викладачів I–III курсів факультетів іноземної філології, російської мови та світової літератури, українського мовно-літературного та історичного Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (усього опитано 485 осіб) засвідчують, що негативний вплив бар'єрів змісту та форм навчального процесу відчувають близько 90% опитаних; бар'єри спілкування є проблемою для 96% респондентів; із психофізіологічними бар'єрами стикаються 75%, з емоційними – 77% опитаних. Не менш негативно впливають на діяльність студентів такі групи педагогічних бар'єрів, як сенсові, інформаційні, оцінні; дисциплінарні, організаційні, мотиваційні тощо. Водночас, аналіз наукової літератури з проблеми педагогічних бар'єрів дає підстави свідчити, що попри значну увагу вчених до зазначеної проблеми та наявність результатів дослідження окремих її аспектів (суті бар'єрів, їх функцій, особливостей тощо) проблема саме подолання педагогічних бар'єрів не була предметом спеціального дослідження, адже наукових праць, у яких розкривалися б питання шляхів, методів, засобів подолання педагогічних бар'єрів, не виявлено.

Заняття з іноземної мови, зокрема англійської, становлять у цьому аспекті особливий інтерес, адже, з одного боку, специфіка дисципліни збільшує ймовірність появи педагогічних бар'єрів, зокрема бар'єрів спілкування, інформаційних тощо, проте, з іншого боку, мають великий арсенал можливостей і шляхів подолання педагогічних бар'єрів.

Метою статті є розкриття питання подолання педагогічних бар'єрів у процесі проведення дискусій і диспутів зі студентами на заняттях з іноземної мови.

Проведення дискусій і диспутів зі студентами, особливо на заняттях з іноземної (англійської) мови, має багато переваг. По-перше, участь у них

спонукає студентів до активних роздумів, вимагає бути небайдужими, активними, виявляти ініціативу, сприяє розвитку таких комунікативних умінь, як: слухати партнера, виявляти особливості в конфліктному, проблемному, діловому спілкуванні, переконувати, аргументувати, відстоювати свої позиції, вільно висловлювати свою думку. По-друге, застосування дискусій і диспутів у процесі занять зі студентами за умов вибору актуальних та життєвих тем сприяє розвитку їхнього інтересу до процесу навчання. Варто наголосити, що проведення дискусій і диспутів також дає змогу урізноманітнити навчальний процес. По-третє, при організації дискусій обов'язково враховуються процеси взаємодії та взаємовпливу студентів, тобто вони набувають досвіду позитивного співробітництва.

Однак, для того, щоб проведення дискусій і диспутів дійсно стало ефективним у процесі подолання педагогічних бар'єрів, варто додержуватись певних вимог щодо їх організації та проведення.

Так, на підставі аналізу наукової літератури [1; 5; 7; 10] ми дійшли висновку, що організація й проведення дискусій передбачає такі етапи:

– постановка проблеми: чітко та ясно сформулювати проблему; створити ділову обстановку; розподілити функції між учасниками; домогтися розуміння кожним учасником цілей; зацікавити кожного у вирішенні проблеми;

– вирішення проблеми: утримувати хід обговорення в заданому руслі, не допускати відхилення від проблеми; виділити основні точки зору; робити проміжні висновки; не допускати повторення сказаного; з'ясувати думки учасників; використовувати ідеї учасників для вирішення проблеми; активізувати пасивних учасників;

– контроль: підбити заключний підсумок, порівняти його з поставленою метою; подякувати учасникам за роботу; виділити внесок кожного у вирішення проблеми.

Проведення на заняттях зі студентами диспутів з метою подолання педагогічних бар'єрів також передбачає попередню підготовку як з боку викладача, так і з боку студентів [2–4; 9]. Робота має відбуватися в декілька етапів:

– підготовчий: вибір теми (актуальність, злободенність теми та її пізнавальний характер); підготовка студентів (читання літератури, розподіл ролей);

– проведення диспуту: оголошення теми; вступне слово ведучого (обґрунтування актуальності теми); оголошення дискусійних питань; виступи учасників; обговорення окремих питань (аргументація та контраргументація точок зору);

– підсумковий етап: підсумкове слово ведучого; формулювання висновків; оцінювання дій учасників (активність, емоційність, інформативність виступів, дотримання мовленнєвого етикету).

Дуже важливо, щоб теми для обговорення були життєво важливими та надзвичайно актуальними для студентів, які б спонукали студентів до активних роздумів, що б вимагало від них бути небайдужими, активними, виявляти ініціативу, сприяло б розвитку таких комунікативних умінь, як: слухати партнера, виявляти особливості в конфліктному, проблемному, ді-

ловому спілкуванні, умінь переконувати, аргументувати, відстоювати свої позиції, що сприяло б у результаті подоланню емоційних, психофізіологічних бар'єрів і бар'єрів спілкування.

Наведемо приклади тем диспутів, що можуть бути проведені під час практичних занять з англійської мови:

1. Бар'єри в навчальному процесі: стимул діяльності чи перешкода?

2. Проблема відсутності інтересу до навчання у студентів: результат професійної некомпетентності викладачів чи недосконалості навчальної програми?

3. Конфлікт: різновид бар'єрів чи їх результат?

Однією з переваг проведення дискусій є те, що це дає змогу організувати як роботу студентів у групах, так і в парах.

Так, для роботи в групах можуть бути запропоновані такі завдання:

1. Працюйте в групах (3–4 особи) і на основі аналізу думок усіх членів групи заповніть схему "Проблеми студентів та молоді". Обговоріть їх. Спробуйте віднайти вирішення для кожної проблеми. (Work in small groups (3–4) and using the ideas you have collected make a mind map "Students' and youth problems". Discuss them. Try to find the way out of each problem).

2. Працюйте в групах по 3–4 студенти. Розподіліть бар'єри зі схеми "Проблеми студентів та молоді" відповідно до того, наскільки вони є актуальними для вашої групи. Поясніть свій вибір, використовуючи наведені прикметники (Work in groups of 3–4. Range the problems/barriers from the mind map "Students' and youth problems" in order of importance to your group. Explain your choice, using the adjectives *big, urgent, burning, main, major, chief, most important, baffling, troublesome, recurring, minor, painful*).

3. Працюйте в групах по 3–4 студенти. Оберіть одну проблему/бар'єр, що Ви хотіли б обговорити. Нижче наведено запитання, що допоможуть вам (Work in groups of 3–4. Choose one of the barriers/problems you would like to discuss. Here are some questions to help you develop your discussion):

● Це для Вас серйозна чи другорядна проблема? Поясніть чому. – Is it a serious or minor problem for you? Explain why.

● Коли виникла ця проблема і що стало її причиною? – When did this problem arise and what caused it?

● Чи можете Ви уникнути проблеми? – Can you run away from your problem?

● Ця проблема з тих, що час від часу повторюються, чи з тих, що трапляються одноразово? – Is it a recurring problem or a one-off?

● Знаєте Ви інших студентів, у кого є така проблема? – Do you know any other students experiencing the same problem?

● Які обставини можуть ускладнювати цю проблему? – What circumstances can worsen this problem?

● Чи намагались Ви вирішити її? – Have you tried to solve this problem?

● Яким чином Ви намагались її владнати? – In what way did you try to sort it out?

● Які труднощі Ви відчули при її вирішенні? – What do you find a stumbling block to solve it?

● Чи існує швидкий шлях подолання цієї проблеми? – Is there any quick fix for this problem?

● Чи існує людина, яка б могла допомогти Вам владнати цю проблему? – Is there anyone who can help you iron out this problem?

● У кого Ви зазвичай просите поради? – Who do you usually ask for advice or help?

● Чи може порада іншого допомогти впоратися з проблемою? – Does other people's advice help you to tackle the problem?

Для роботи в парі студентам можуть бути запропоновані такі вправи:

1. Роки в університеті можуть бути як складними, так і чудовими. Що Вам подобається в студентському житті, а що ні? Заповніть таблицю та покажіть її партнеру. Порівняйте їх. Що в них однакового, а що відрізняється? Поділіться з рештою групи Вашими висновками (The years at the university can be both difficult and wonderful. What are some of the things you like about being a student and what makes you sad now and then? Fill in the table and show your list to your partner. Compare them. What is similar and different in your lists? Report your findings to the group):

Мені подобається бути студентом, тому що… (I like being a student because…)	Мені не подобається бути студентом, тому що… (I don't like being a student because…)

2. Працюйте в парах. Висловіть свою згоду чи незгоду з нижченаведених тверджень. Завершіть їх. Поясніть можливі причини, наслідки та запропонуйте свої шляхи вирішення (Work in pairs. Agree or disagree with the statements given below. Complete each statement. Explain possible reasons, consequences and ways out):

– Студенти часто відчувають непорозуміння з викладачами…– Students have many misunderstandings/conflicts with teachers …;

– Студенти відчувають нестачу друзів... – Students today feel lack of real friends…;

– Студенти сьогодні можуть здаватися недисциплінованими та егоїстичними… – Students today may seem undisciplined and selfish…;

– Студентство сьогодні ледащо… – Students nowadays are lazy…;

– Багато студентів відчувають невпевненість у собі…– Many students feel lack of self-confidence…;

– Студенти часто відчувають страх, тривожність…– Students often feel fear, anxiety…;

– Мотивація студентів вчитися знизилася останнім часом… – Students' motivation for studying has decreased lately…;

– Студенти не можуть впоратися зі швидкими темпами навчання… – Students can’t cope with the rapid speed of studying …

3. Працюйте удвох. Оберіть п’ять найактуальніших для вас обох проблем та заповніть таблицю, де вкажіть деталі, причини та можливі шляхи їх подолання (Work with a partner. Choose 5 the most painful problems for you both and complete the chart with details, reasons and ways out of these 5 problems of students):

Постановка проблеми / Define the problem	Деталі / Details	Можливі причини / Possible reasons	Шляхи подолання / Ways out

У допомогу студентам на практичних заняттях з іноземної мови доцільно пропонувати словосполучення, фрази, вислови, що можуть використовуватися ними у процесі участі в дискусіях і диспутах. Найбільш вживаними словосполученнями з англійської мови можуть стати такі: на мою думку… – in my opinion…, to my mind…; я вважаю… – I think…; я згоден – I agree; цілком з Вами згоден – I quite agree with you; я повністю згоден з тим, що…– I completely/fully agree with/that…; я схиляюсь до того, щоб погодитися з Вашою ідеєю/твердженням/пропозицією – I tend to agree with your idea/ statement/suggestion; я Вас в цьому підтримую – You have my support on this; я повністю згоден з цим/Вами – I absolutely agree with this/with you; я не згоден – I disagree; я розумію Вашу точку зору, але… – I see your point but…; так, але… – yes, but…; на жаль, я не погоджуюся з … – I’m sorry but I don’t agree with…; боюсь, у мене інша думка – I’m afraid I have to differ; я маю сказати, що абсолютно не згоден – I have to say that I totally disagree; я б хотів додати… – I would like to add… тощо.

На підставі проведеного спостереження під час занять з англійської мови можемо зробити висновок, що в результаті проведення дискусій та диспутів на заняттях зі студентами змінюється характер їхньої діяльності, адже збільшується кількість студентів, хто активно й ініціативно вирішують вправи та ситуації, виявляють інтерес до процесу навчання. У студентів формуються комунікативні вміння (слухати партнера, виявляти особливості в конфліктному, проблемному, діловому спілкуванні, переконувати, аргументувати, відстоювати свої позиції, вільно висловлювати власну думку тощо), емпатійні вміння (інтуїтивно розуміти емоційний стан інших членів групи, створювати з ними атмосферу емоційної близькості та теплоти, усвідомлювати їхні думки та почуття тощо), рефлексивні вміння (аналізувати й розуміти свій емоційний стан і поведінку, пояснювати, оцінювати свої дії, здійснювати різні способи перевірки та контролю своєї поведінки та діяльності тощо) вміння.

Висновки. Таким чином, проведення дискусій та диспутів сприяє розвитку в студентів комунікативних, емпатійних, рефлексивних умінь, що стає передумовою подолання емоційних, психофізіологічних бар’єрів і бар’єрів спілкування. Розвиток активності, ініціативи, а також інтересу

студентів до процесу навчання під час проведення дискусій і диспутів на заняттях з іноземної мови стає передумовою подолання бар'єрів змісту та форм навчального процесу, дисциплінарних, організаційних, сенсових, мотиваційних тощо.

Список використаної літератури

1. Бодалев А.А. Личность в общении. Избранные труды / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
2. Васильєва М.П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / М.П. Васильєва. – Х., 1997. – 23 с.
3. Вербовая Н.В. Искусство речи / Н.В. Вербовая, О.С. Головина, В.В. Уранова. – М. : Искусство, 1974. – 303 с.
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
5. Коган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений / М.С. Коган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 206 с.
7. Куницына В.Н. Стиль общения и его формирование / В.Н. Куницына. – Л., 1985. – 110 с.
8. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс / Я.А. Лупьян. – Минск : Высшая школа, 1988. – 233 с.
9. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.
10. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения / Е.В. Цуканова. – К. : Вища школа, 1985. – С. 13–14.

Ярославская Л.И. Проведение дискуссий и диспутов на занятиях по иностранному языку со студентами и их роль в процессе преодоления педагогических барьеров в высшем учебном заведении

В статье освещена проблема преодоления педагогических барьеров студентов путем проведения с ними на занятиях по иностранному языку дискуссий и диспутов. Раскрываются вопросы особенностей и требований их организации и проведения. Предлагаются примеры заданий для проведения дискуссий, а также примеры тем диспутов. Приводятся и обосновываются результаты, полученные благодаря применению дискуссий и диспутов на занятиях по иностранному языку с целью преодоления педагогических барьеров.

Ключевые слова: дискуссия, диспут, студенты, педагогические барьеры, высшее учебное заведение.

Yaroslavskaya L. Conduct discussions and debates in the classroom for foreign language students and their role in overcoming educational barriers to higher education

In the article the problem of overcoming of students' pedagogical barriers through carrying out with them discussions and debates at the foreign language classes is described. The problems of peculiarities and demands of their organization and carrying out are revealed. The examples of the tasks for carrying out discussion and the examples of topics for debates are suggested. The results received due to carrying out discussions and debates at the foreign language classes with the aim to overcome pedagogical barriers are provided and grounded.

Key words: discussion, debate, students, pedagogical barriers, higher educational establishment.

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 24 (77)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: Е.О. Борисенко, Г.І. Гутман, О.В. Лобода
Технічний редактор: А.А. Ільєнкова

Підписано до друку 30.05.2012.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 34,24. Обл.-вид. арк. 33,53. Тираж 500 пр. Зам. № 38-11Ж.

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.