

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 26 (79)

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. 26 (79). – 588 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	Сіднев Л.М.
доктор педагогічних наук, професор	Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор	Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
31 жовтня 2012 р. протокол № 2.

© 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

<i>І.В. Батрун</i> ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ-ГРОМАДЯНИНА ЯК КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО ЖИТТЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	10
<i>Г.В. Василенко</i> НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ ХХ СТ.	17
<i>Л.В. Герасименко</i> П. КАПТЕРЕВ ПРО РІЗНІ КОНЦЕПЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ	22
<i>Л.О. Голубнича</i> КЛАСИФІКАЦІЯ ДЖЕРЕЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ	30
<i>Т.В. Курило</i> ПЕДАГОГІЧНА ПУБЛІЦИСТИКА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО 60-Х РР. ХХ СТ. ЯК ПРОВІДНИК ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТИ	38
<i>С.М. Лобода</i> ІДЕЯ ТВОРЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТРУДОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ (1920–1930-ТІ РР.)	45
<i>А.В. Пермінова</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРІВ – ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ НА ПОЧАТКУ 1958 – НАПРИКІНЦІ 1979 РР.	54
<i>Н.В. Петренко</i> ЕКСКУРСІЙНА СПРАВА В УКРАЇНІ ЯК ФОРМА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.	62
<i>Л.П. Ткаченко</i> ДУХОВНЕ КРАСНОМОВСТВО: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	68
<i>І.І. Черевань</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ У 50-Х РР. ХХ СТ.	75
<i>О.О. Черкашина</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФТЕХОСВІТИ (1945–1958 РР.)	79
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>Я.М. Бельмаз</i> ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В США: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ	85
<i>Н.О. Брюханова</i> ПРОЕКТУВАННЯ ЦІЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНИХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	89
<i>О.Л. Бухало</i> ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	99
<i>С.О. Васильєва</i> ФОРМУВАННЯ СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	104
<i>А.В. Віндюк</i> АДАПТАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ ДО НОВИХ УМОВ І ТЕНДЕНЦІЙ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ	110

<i>Н.М. Голдши</i> АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ	115
<i>Ж.В. Давидова</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	122
<i>О.К. Данилевич</i> ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К БРАКУ И СОЗДАНИЮ СЕМЬИ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	127
<i>А.І. Дзундза</i> ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ.....	133
<i>І.І. Драч</i> ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	137
<i>М.Д. Дяченко</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА ЯК ФЕНОМЕН ЙОГО НАБЛИЖЕННЯ ДО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	144
<i>А.М. Єрмола, В.В. Гнидко</i> СУТНІСТЬ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ ТА ВИХОВАННІ: ПРОБЛЕМИ І СУПЕРЕЧНОСТІ	151
<i>О.А. Єрмоменко</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИХОВАННІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	158
<i>О.П. Зеленська</i> ДЕЯКІ ФІЛОСОФСЬКІ ПЕРЕДУМОВИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ У ВНЗ МВС УКРАЇНИ	163
<i>Т.В. Іваненко</i> ПОНЯТТЯ “ЗДОРОВ’Я” СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	171
<i>Л.І. Іванова</i> СУТНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ВІДХИЛЕННЯМИ У СТАНІ ЗДОРОВ’Я	176
<i>В.О. Коваленко</i> ПРОФЕСІЙНИЙ ОБРАЗ МИСЛЕННЯ ВЧЕНОГО-ПСИХОЛОГА ТА ПЕДАГОЛОГІЧНИЙ ОБРАЗ МИСЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ. ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОЛОГІСТИКИ.....	182
<i>О.М. Котикова</i> МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ БАЗОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ	191
<i>А.М. Крамаренко</i> ГЕНЕЗИС ІДЕЇ РОЗВИТКУ СОЦІОПРИРОДНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК ФЕНОМЕН НАБЛИЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	199
<i>Л.І. Круглик</i> ООНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ (6-Й КЛАС)	211
<i>В.В. Кулешова</i> ДО ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ (IGIP).....	215

<i>А.К. Куліченко</i> ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ США НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ	223
<i>Н.О. Курило</i> СОЦІАЛЬНИЙ ПАКЕТ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДІВ МОТИВУВАННЯ ПЕРСОНАЛУ МАЙБУТНІМИ ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯМИ	229
<i>А.Ф. Куринная</i> ПРОБЛЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ СУЩЕСТВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ СЛОВА В ЛИНГВИСТИКЕ	235
<i>Н.Б. Ларіна</i> МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ	242
<i>І.О. Лепьохіна</i> МЕТОДИКА СКЛАДАННЯ КОМПЛЕКСУ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ З ФІТБОЛАМИ	250
<i>Л.Л. Макаренко</i> ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	255
<i>О.Б. Мартинович</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА ЄНСЬКИМ ПЛАНОМ У ШКОЛАХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН	263
<i>Л.П. Маслюк</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО	273
<i>В.В. Орел</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ МАКРО- І МІКРОСОЦІОЛОГІЇ	278
<i>Л.А. Павленко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ДІАЛОГУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ	287
<i>О.Л. Передерій</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ УЧНІВ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ	293
<i>С.В. Понікаровська</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ	299
<i>Н.М. Попович</i> ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУР ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ	305
<i>І.І. Русинка</i> ПРИЙОМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ НА ПСИХІКУ ЛЮДИНИ	311
<i>О.Б. Рябова</i> СУТЬ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	318
<i>Л.О. Рябченко</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ”	323
<i>О.О. Самсонова</i> АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО СУТНОСТІ ПОНЯТЬ “МОДЕЛЬ” ТА “МОДЕЛЮВАННЯ СИТУАЦІЙ” В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА	333
<i>А.В. Свасьєв</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	339

<i>В.К. Сидоренко, Л.В. Кліх</i> РОЛЬ РОБОТОДАВЦІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ	346
<i>О.В. Стражева</i> ПРОФЕСИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	352
<i>Н.Ю. Стрельцова</i> ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕЙ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ НА ПРИКЛАДІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	357
<i>Л.О. Сущенко</i> ГЕНЕЗИС І РОЗВИТОК ІДЕЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ФЕНОМЕНУ НАБЛИЖЕННЯ ЙОГО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	363
<i>Р.В. Сущенко</i> СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ	369
<i>Т.І. Сущенко</i> ДЕЯКІ НАПРЯМИ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЦІННІСНОГО ОНОВЛЕННЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОГО Й ІНТЕГРОВАНОГО СВІТУ	376
<i>С.О. Табінська</i> ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	384
<i>І.Б. Учитель</i> КАТЕГОРІЯ “ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ” У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ.....	389
<i>О.О. Фунтікова</i> ВАЛЬДОРФСЬКИЙ ДОШКІЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЯК СПРОБА ЗМІНИТИ НА КРАЩЕ УКРАЇНСЬКЕ СУСПІЛЬСТВО	396
<i>О.В. Хаустова</i> ДУХОВНІСТЬ, ВІРА Й РЕЛІГІЙНІСТЬ У СУЧАСНІЙ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ	406
<i>Д.С. Ципіна</i> ВИЗНАЧЕННЯ Й ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	413
<i>С.О. Шабельник</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ	422
<i>С.І. Шандрюк</i> ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	427
<i>Н.П. Шаповалова</i> ЕКСПЕРИМЕНТ Е. ШЕЙНА З ВИЗНАЧЕННЯ “ЯКОРІВ КАР’ЄРИ” ЯК НАЙПОШИРЕНІШОЇ ТЕОРІЇ КАР’ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ.....	433
<i>Л.Б. Шумельчик</i> ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ГІРНИЦТВА.....	442

<i>С.Л. Яблочников</i> ЕВОЛЮЦІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СИСТЕМНО-КІБЕРНЕТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ Й СИСТЕМАМИ	447
--	-----

<i>Д.Н. Ядранский</i> ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СПОСОБ КОРРЕКТИРОВКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ	454
---	-----

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>В.В. Григораш</i> ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ РУКОВОДИТЕЛЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	459
--	-----

<i>Ю.В. Грицкова</i> ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ	464
---	-----

<i>О.А. Міщенко</i> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	472
--	-----

<i>В.В. Партола</i> УРАХУВАННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ ДИТИНИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ	477
--	-----

<i>В.В. Реутова</i> ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ”	481
--	-----

ВИЩА ШКОЛА

<i>В.В. Бондаренко</i> ІННОВАЦІЙНІ ВИМОГИ ДО РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	489
---	-----

<i>М.М. Василенко</i> СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ	494
--	-----

<i>О.П. Ганжа, О.О. Пейчева</i> БАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	500
---	-----

<i>И.В. Гиренко</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕМ ТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	505
---	-----

<i>О.В. Гончар</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ВИЩАХ УКРАЇНИ	510
--	-----

<i>О.В. Гур'єва</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ	516
--	-----

<i>О.Г. Гусак</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТУДЕНТІВ ВНЗ	521
---	-----

<i>О.С. Ісаєва</i> ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ	525
--	-----

<i>О.С. Калашиник</i> ПОБУДОВА РІЧНОГО ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ-ЧЕРЛІДЕРІВ У ВНЗ	532
<i>О.В. Литвиненко</i> РОЛЬ МІНІ-КОНФЕРЕНЦІЙ У РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРАНТІВ ВТНЗ	538
<i>Н.І. Лукашова</i> ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ – МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ХІМІЇ ТЕХНОЛОГІЄЮ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	544
<i>Г.Ю. Майський</i> ЗМІСТ ДИДАКТИЧНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	552
<i>О.І. Москаленко</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	556
<i>Л.М. Оліфіра</i> МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ.....	562
<i>В.М. Папуча</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК У СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ”	569
<i>Л.М. Тернавська</i> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НЕМОВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД)	574
<i>О.П. Ющенко</i> ЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОРОВ’Я СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	578
<i>А.В. Ятченко</i> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ’Я.....	583

ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ-ГРОМАДЯНИНА ЯК КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО ЖИТТЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті проведено аналіз системи громадського виховання, яку створив В.О. Сухомлинський, як цілісної концепції підготовки учнів середніх шкіл до життя в умовах сьогодення. Розглянуто фундаментальні засади цієї педагогічної системи, визначено шляхи формування людини-громадянина, які можуть застосовуватися в умовах сьогодення.

Ключові слова: громадянин, громадянське виховання, соціальна орієнтація.

Для сучасного перехідного періоду в житті України характерні суперечливі тенденції, які неминуче позначаються на підготовці молоді до майбутнього життя, суспільної і трудової діяльності. Демократизація, ринкова економіка, отримання громадянами прав і свобод супроводжуються необхідністю посилення особистої відповідальності за свою долю, небаченого досі зростання ролі кожного в життєвому та професійному самовизначенні, власному благополуччі. Громадянське виховання і навчання як окремі ланки загальної освіти повинні відіграти в цій справі особливу роль. У Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності чітко визначено мету такого виховання: “Сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними їй особистими якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток демократичного громадянського суспільства в Україні” [1, с. 9].

Таким чином, в умовах великих змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері виховання сучасної молоді, мета якого – формувати морально стійку та конкурентоспроможну особистість, виховання молоді людини як громадянина на основі оволодіння гуманістичними цінностями, нормами демократичної культури.

Вирішуючи цю проблему, необхідно звернутися до наукової та практичної спадщини видатних українських педагогів, зокрема В.О. Сухомлинського, який створив і досі неперевершену концепцію громадянського виховання дітей та молоді.

Окремі аспекти громадянського виховання привертали і привертають увагу дослідників. Зокрема проблематику громадянського виховання як частини педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського розглядали в останні роки В.Г. Кузь (виховання громадянина в контексті педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського), Л.С. Бондар (В.О. Сухомлинський про громадянське виховання школярів), Т.В. Філімонова (початкова школа громадянськості Василя Сухомлинського), О.Б. Петренко (гендерна компонента громадянського виховання школярів у контексті ідей В.О. Сухомлинського), М.В. Пшеничний (підготовка старшоклас-

ників до праці як умова громадського виховання в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського), С.М. Лобода (гуманістична концепція виховання особистості в публіцистичній спадщині Василя Сухомлинського), С.А. Литвиненко (актуалізація ідей В.О. Сухомлинського в соціально-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів в умовах громадянського суспільства), Н.А. Калініченко (діяльнісний підхід до проблеми виховання патріота-громадянина в педагогіці Василя Сухомлинського в сучасній школі) та ін.

Разом із тим особливої актуальності набуває проблема виховання громадянина як частина підготовки школярів до майбутнього життя, яка досі не була повно висвітлена в науковій літературі.

Таким чином, *метою статті* є аналіз системи громадянського виховання, яку створив В.О. Сухомлинський, як цілісної концепції підготовки учнів середніх шкіл до життя в умовах сьогодення.

Для В.О. Сухомлинського громадянськість – це складне морально-етичне утворення, яке ґрунтується на усвідомленні провідних ідей, які проголошені суспільством і взяті за основу національно-державного будівництва. В цьому полягає особлива роль його спадщини для України з погляду того, що дитина, підліток вже з дитинства повинні бути готові існувати в суспільстві, яке несе в собі відповідні ідеали. Цій проблематиці присвячені такі праці видатного вченого-педагога: “Як виховати справжню людину”, “Методика виховання колективу”, “Сто порад учителям”, “Народження громадянина”.

В.О. Сухомлинський наголошував, що “задовго до зрілості, наш підліток повинен жити громадянськими думками й прагненнями. Справжнє громадянське виховання у процесі навчання починається там, де думка надихає, пробуджує й утверджує прагнення до морального ідеалу” [11, с. 330].

“Як вихователь, класний керівник і викладач гуманітарних предметів я прагнув, щоб у підлітків розвивалося, загострювалося громадянське бачення світу” [10, с. 434], і саме громадянське бачення світу є, за В.О. Сухомлинським, фундаментальною основою існування людини в суспільстві.

В.О. Сухомлинський стояв на позиції, що “громадянськість – це насамперед відповідальність, обов’язок – та вища сходинка в духовному житті людини, на якій вона віддає себе служінню ідеалові” [5, с. 415].

На думку В.О. Сухомлинського, громадянин виростає там, де є почуття обов’язку перед людьми.

Звертаючись до проблеми виховання громадянина, В.О. Сухомлинський наголошував що “виховання – це передусім ідейне виховання, формування ідеології. А ідеологія людини залежить від того, що вона думає і як думає, які події, люди, явища хвилюють її, до чого вона прагне, що вважає добром і що – злом” [4, с. 365].

Актуальною видається і думка В.О. Сухомлинського відносно того, що “громадянські почуття – це найвищі й найблагородніші порухи душі, вони звеличують людину, утверджують у ній суспільну свідомість, честь, гордість. Громадянські почуття є головним джерелом моральної чистоти. Людині, в якій глибоко розвинене почуття громадянської гідності, властиве особливе бачення світу; все, що відбувається навколо неї, вона розглядає через призму громадянської значимості: те, що, здавалося б, не стосується її особисто, входить у її душу як особисте” [2, с. 520–521].

У цій системі чітко виокремлено етапи формування громадянського бачення світу – “від сім’ї, школи, колгоспу, села, району, області до горизонтів країни, Батьківщини” [8, с. 559].

“Я бачу, – наголошував В.О. Сухомлинський, – важливе виховне завдання в тому, щоб з перших кроків свідомого життя перед людиною було відкрито великий світ суспільного життя, світ Батьківщини, світ боротьби за її незалежність, честь, могутність. Ввести людину у цей світ не байдужим знавцем і спостерігачем, а активно діючою особою, яка має свою позицію, свою точку зору, свою заінтересованість у тому, що відбувається в світі...” [3, с. 486].

Видатний українець, справжній патріот В.О. Сухомлинський звертався до вчителів із закликом: “Створіть свою Хрестоматію громадянського виховання!”.

Безумовно важливим є висновок В.О. Сухомлинського, що Батьківщина – це духовна реальність, тому патріот не може бути бездуховною людиною, і прищеплювати школярам патріотизм потрібно з раннього дитинства. Він намагався пробудити в них почуття того, що Вітчизна – це рідний дім; щастя Батьківщини – особисте щастя кожного, її горе в годину тяжких випробувань – горе кожного [6, с. 395].

На думку В.О. Сухомлинського, важливою складовою громадського виховання школа стає тільки тоді, коли кожний учень відчуває себе громадянином, зберігає дух народу, його ідеї, духовні скарби та цінності. Необхідно бути громадянином з дитинства знати історію – славетне минуле й героїчне майбутнє. Навчання та виховання в школі від початку й до закінчення повинно бути процесом формування особистісних поглядів і переконань.

В.О. Сухомлинський писав: “Школу не можна уявити в штучно створеній обстановці ідеологічної стерильності. Навколо підлітків кипить складне й суперечливе життя: часто вони опиняються на перехресті ідейних впливів.... Ми ніколи не ухилялись від гострих питань, які ставили наші вихованці, від суперечливих і помилкових суджень. Навпаки, ми були дуже раді, що підлітки йдуть до нас з відкритою душею” [6, с. 466].

Ми повністю підтримуємо позицію В.О. Сухомлинського відносно того, що кожен педагог, ґрунтуючись на ідеях та провідних принципах національного громадського виховання, має створити власну хрестоматію громадянського виховання.

До цієї хрестоматії, на нашу думку, можна включити провідні ідеї громадського виховання, викладені В.О. Сухомлинським:

1. “Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевіряй свої вчинки, запитуючи себе: чи не робиш ти зла, незручності людям? Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре” [7, с. 146].

Отже, з перших днів життя дитина має усвідомлювати своє місце в суспільному житті, навчитися керувати своїми почуттями і бажаннями.

2. “Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром” [7, с. 147]. За переконанням В.О. Сухомлинського, дитина може осмислити себе громадянином свого суспільства, коли зрозуміє свій обов’язок платити добром за добро. Дорослі ж, у свою чергу, повинні вчити дитину роботи добро як антитезу злу. “Не будь байдужим до зла, – писав В.О. Сухомлинський. – Борись проти зла, обману, несправедли-

вості. Будь непримиренним до того, хто прагне жити за рахунок інших людей, завдає лиха іншим людям, обкрадає суспільство” [7, с. 150].

3. “Усі блага і радощі життя створюються працею. Без праці не можна чесно жити. Народ вчить: хто не працює, той не їсть. Назавжди запам’ятай цю заповідь...” [7, с. 148].

Отже, на думку В.О. Сухомлинського, виховання працелюбності в дитини, бажання працювати – це перший громадянський обов’язок.

4. “Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабким і беззахисним. Допомагай товаришу в біді. Не завдавай людям прикrostі. Поважай та шануй матір і батька – вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею” [7, с. 148–149].

У цих словах закладені основи громадянського виховання. Людська доброта, сердечність, бажання прийти на допомогу, чуйність – це ті прості й зрозумілі істини, які мають бути покладені в основу школи громадянського виховання дітей та молоді.

Саме ці істини Василь Олександрович вважав засадою громадянського виховання особистості, яка може ефективно та продуктивно існувати в суспільстві, що орієнтується на гуманні загальнолюдські цінності, саме ці істини повинен усвідомити кожен учень, який крокує в доросле життя.

У свою чергу, завдання педагогів полягає в тому, щоб ці істини були донесені до учнів у найбільш прийнятній формі, стали основою взаємовідносин школярів у мікросоціумі, тобто в шкільному колективі.

Особливу роль у здійсненні громадянського виховання дітей В.О. Сухомлинський відводить учителю, вихователю, який має бути для дітей взірцем громадянина, оскільки “... виховання – це єдність духовного життя вихователя і вихованців, єдність їх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань” [8, с. 433].

На думку вченого, такої єдності вчителя й учня можна досягти не на уроці, а в позаурочній діяльності – під час роботи в гуртках, у творчих об’єднаннях: “Єдності духовного життя, що являє собою сутність виховання, можна досягти лише тоді, коли кожний педагог не тільки викладач, а й член колективу, вихованців. Він захоплений діяльністю цього колективу, має із своїми вихованцями спільні інтереси” [8, с. 434].

В.О. Сухомлинський переконливо доводить, що слово – дуже важливий засіб виховання. “Слово вчителя набуває виховної сили лише тоді, коли діє сила особистого прикладу старших, коли всі інші виховні засоби пройняті моральною чистотою і благородством” [9, с. 243]. Це найважливіший засіб людського виховання: усе, що робить людина руками і головою, стає в її душі специфічно людським тільки завдяки слову; слово являє собою не тільки засіб передачі думок, знаків, а і засіб проникнення в людську душу; тільки слово є найтоншим інструментом, здатним доторкнутися до активних куточків людського серця [8, с. 623].

В.О. Сухомлинський вважав, що повноцінне виховання неможливе без урахування статевих особливостей дітей. Виховання хлопчиків – особливий напрям виховної роботи, в результаті якої ми маємо отримати покоління гідних чоловіків.

“Громадянська, моральна, етична, естетична зрілість, яку ми повинні сформувати в школі, виявляється передусім у тому, наскільки усвідомили наші вихованці в роки ранньої юності ту важливу істину, що за рівнем своїх фізичних і духовних сил вони мають бути справжніми чоловіками і справжніми жінками”

[5, с. 556]. Що для цього необхідно робити? Просто слід ставити юнаків і дівчат у позицію, коли необхідно проявити свої жіночі та чоловічі риси: збираємось у похід – хлопчики беруть на себе весь тягар ноші, оберігаючи дівчат від надмірного напруження сил; готуємо ковзанку – вся важка робота – хлопчача; їдемо в машині – краще місце дівчатам.

Включаються в ігри, особливо військові, і хлопці, і дівчата. Найважчу роботу тут виконують хлопчики, але й у дівчат тут особлива місія: і підмінити хлопця, і бути в грі особливою, благородною представницею жіночої статі, заради якої хлопчики ідуть, щоб проявити свою мужність, хоробрість, силу духу. “Вже в малюкові-першокласникові, в дошкільникові чоловічої статі треба виховувати справжнього чоловіка – і це значною мірою залежить від взаємовідносин у колективі, від того, яке місце займають майбутні чоловіки в усіх сферах, де виявляється характер, воля, цілеспрямованість особистості. Є три речі, які треба утверджувати в душах майбутніх чоловіків: обов’язок чоловіка, відповідальність чоловіка, гідність чоловіка” [5, с. 557].

У книзі “Методика виховання колективу” В.О. Сухомлинський зауважує: “Ми вважаємо дуже важливим моментом виховання справжнього чоловіка те, щоб хлопчик раніше, ніж дівчинка, включався в оплачувану продуктивну працю, щоб його заробіток йшов у загальний бюджет сім’ї.

Хай змалку хлопчик привчається до думки, що, ставши чоловіком і батьком, він, можливо, своєю працею утримуватиме всю сім’ю. В цьому обов’язок, відповідальність і гідність чоловіка. З почуттям презирства й нетерпимості хлопчики повинні ставитись до паразитизму, дармоїдства, нахлібництва” [5, с. 557].

Особливо багато рядків присвятив В.О. Сухомлинський вихованню дівчини, жінки, матері, виокремив коло правил виховання дівочої гідності, сили волі, дієвості, наполягав, “щоб кожна дівчинка виховувалась самобутньою і яскраво вираженою особистістю, щоб усім без винятку дівчаткам нестерпною була навіть думка лишатися непомітною, пасивною, слабовольною. Орієнтація дівчинки-жінки на активну участь у суспільному виробництві, а не на пасивну роль домашньої господарки, на пасивне обмеження сфери її діяльності доглядом за дітьми – ось що дуже важливо в тому загальному тоні, який має характеризувати духовне життя школи” [5, с. 573].

Значущим елементом у процесі формування громадянина виступає вироблення його соціальної орієнтації, яке, за В.О. Сухомлинським, виступає важливою умовою формування моральної зрілості, ідейної стійкості особистості. Велике значення в цьому процесі мали активні форми навчання – диспути, які проводились у Павлівській школі. Такі диспути, які сьогодні широко застосовуються в школі, давали поштовх до переосмислення знань, переконань, зміни власних поглядів, формування суспільної життєвої позиції.

Цінність дискусії полягає в тому, що відбувається переосмислення моральних звичок і знань, підліток сам вступає в боротьбу, яка захоплює його розум, почуття і душу. Саме в цей період відбувається формування власної життєвої позиції як соціальної орієнтації.

Дорослі не повинні забувати про соціальний розвиток особистості в підлітковому віці. В цей період (а саме: від 11 до 15 років) мораль слухняності, яка до цього часу переважала у психіці та поведінці дитини, перетворюється на мораль рівності: мати право вибору, право на власну думку, соціальну і громадянську позицію і стають головними.

Тому, на думку Василя Олександровича, авторитет дорослого повинен замінюватися на авторитет особистості. Розуміння дитиною, а потім і підлітком моральних проблем, оцінка тих чи інших вчинків частково залежить не лише від вчителів, а й від громадянської позиції батьків, від моральної атмосфери в родині, що зараз особливо актуально.

Процес соціалізації особистості тісно пов'язаний з готовністю підлітків до вступу в самостійне життя. Тому школа громадянськості має навчити дитину діяльності, орієнтуватись у різних сферах людської свідомості; володіти основами громадянського світогляду, що виявляється у свідомому, критичному ставленні й до себе, і до оточуючих; спілкуватись на засадах моральної, соціальної рівності, поваги тощо.

Висновки. Протягом своєї багаторічної натхненної праці В.О. Сухомлинський створив ефективну систему громадського виховання, науково обґрунтовану та підтверджену практичними результатами. В.О. Сухомлинський у своїй роботі та своїх творах розкрив і розвинув систему громадянського виховання від малого шкільного віку, яка і сьогодні має фундаментальне значення для всієї системи національного виховання.

Звернення до його досвіду дає українським педагогам, вихователям можливість по-новому осмислити сутність і методику громадського виховання, ефективно і, що головне, результативно формувати людину – громадянина гуманної соціальної спрямованості, здатну продуктивно існувати, працювати, відпочивати та творити в сучасному суспільстві.

Список використаної літератури:

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
2. Сухомлинський В.О. Виховання громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – С. 283–657.
3. Сухомлинський В.О. Виховання обов'язку / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 472–488.
4. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 359–366.
5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 403–639.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 283–582.
7. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 145–385.
8. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 393–628.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–274.
10. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 419–654.
11. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 149–416.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012.

Батрун И.В. Воспитание человека-гражданина как компонент подготовки к жизни в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского

В статье проведен анализ системы гражданского воспитания, которую создал В.А. Сухомлинский, как целостной концепции подготовки учащихся средних школ к жизни в условиях современности. Рассмотрены фундаментальные основы этой педагогической системы, определены пути формирования человека-гражданина, которые могут применяться в условиях современности.

Ключевые слова: *гражданин, гражданское воспитание, социальная ориентация.*

Batroun I. The training of a person and a citizen as a component of preparation for life in a pedagogical heritage of V. Sukhomlinsky

In the article the analysis of system of public education, which was created V. Sukhomlinsky as a holistic concept of education of schoolchildren to life in the modern conditions. Considered the fundamental bases of the educational system, defined the way of formation of a citizen, which may be applied in modern conditions.

Key words: *citizen, public education, social orientation, citizen vision.*

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ ХХ СТ.

У статті розкрито основні напрями формування економічних знань в учнів загальноосвітніх навчальних закладів України 1991–2000 рр.: організаційний, змістовно-процесуальний, методичний. Визначено основні форми, методи реалізації визначених напрямів у контексті шкільної економічної освіти.

Ключові слова: економічні знання, форми навчання, організаційні умови економічного навчання.

Науково-технічний прогрес, інтенсифікація економіки, комп'ютеризація економіки, подальше вдосконалення традиційних виробництв у промисловості, будівництві та народному господарстві, як відомо, зумовлює значний прогрес у науці, освіті, культурі, а їх досягнення, у свою чергу, реалізуються в піднесенні інформації й економічних знань, перетворенні їх на основний ресурс суспільно-економічного розвитку. У цей період, а у світі він почав відбуватися наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст., почалась акцентуація у працях європейських, американських, вітчизняних дослідників з економічної теорії на ролі та значенні інформації, знань, що призвело до розгляду економічних знань в межах поняття “індустрія знань” і вплинуло на початок змін змісту, видів економічних знань у 90-х рр. у школах України.

У педагогічній науці обґрунтування теоретико-методичних основ економічної освіти в загальноосвітніх середніх закладах знайшло своє відображення в сучасних дослідженнях О. Аменда, О. Камишанченко, Л. Любимова, І. Прокопенка, В. Розова; визначення економічних знань як структурного компонента змісту економічної освіти – А. Нісімчука, Н. Ничкало. Особливості використання економічних знань у початковій школі з'ясовано в працях Г. Ковальчук, Н. Побірченко; в основній школі – у дослідженнях Л. Круглик, О. Плахотник; у старшій школі – Д. Алфімова, В. Дрижак, Н. Юрчук; у змісті шкільного освітнього компонента – Л. Чеботарьової. Як бачимо, сьогодні нагромаджено багатий теоретичний досвід особливостей економічної освіти, але не узагальнено напрями реалізації економічних знань шкільної освіти у 90-х рр. ХХ ст., коли простежується зміна економічних знань учнів від буденних до наукових уявлень.

Мета статті – узагальнення напрямів формування економічних знань учнів у контексті освітніх процесів середньої школи України 90-х рр. ХХ ст.

Аналіз історії виникнення сучасних ліцеїв і гімназій показує, що 1991 р. був роком пошуку організаційних умов започаткування освітнього економічного простору та його інфраструктури в Україні. У цей час почали існувати: економічні класи в гімназіях та ліцеях; бізнес-ліцеї для учнів 8–11 класів; суботньо-недільні та вечірні заклади, створені на комерційних засадах, де учні поглиблено вивчають теоретичні основи макро- і мікроекономіки, які читають провідні вчені економічних факультетів ВНЗ [2]. Незвичайним і цікавим є досвід роботи ліцею “Професіонал” № 174 (м. Харків), який затверджено як регіональний експериментальний навчально-науковий комплекс “ліцей-ВНЗ”, де створено економічне відділення, що очолював доктор економічних наук, професор О. Тищенко [6]. Вчителі спеціа-

лізованої школи № 16 м. Харків разом із дослідним підприємством Інститут соціального іміджмейкінгу розробили авторську програму “Ділове спілкування. Реклама. Маркетинг”. На базі Московського районного відділу освіти м. Харків та кафедри педагогіки ХДПУ імені Г.С. Сковороди було створено лабораторію проблем загальної дидактики на чолі з кандидатом педагогічних наук, доцентом П. Москаленко. На базі Полтавського інституту економіки та менеджменту “Світоч” спільно з інститутом післядипломної педагогічної освіти відкривається обласна школа бізнесу учнівської молоді з метою розвитку підприємницьких здібностей школярів, вивчення елементів малого та середнього бізнесу [3]. На базі кафедри економіки та менеджменту Волинського державного університету імені Лесі Українки М. Карліном було підготовлено програму “Основи сімейної економіки та малого бізнесу” для учнів 8–9-х класів, яку в 1998 р. було рекомендовано Міністерством освіти України для викладання у школі.

У досліджуваній період ще не було створено систематичної та розгалуженої системи шкільної економічної освіти. Цей фактор вплинув на створення учителями інновацій у школах. Так, у Харківській СШ № 29 пізнання економічних понять починалося з 1 класу англійською мовою за нетрадиційними формами навчання – урок-казка, театралізовані сценки з економіки (початкова школа), семінари (основна школа), наукові повідомлення, участь у МАН (старша школа) [4]. У СШ № 134 (м. Харків) було розроблено для учнів 11 класів німецькою мовою “Бізнес-курс”, на якому відбувалося ознайомлення з основними напрямками економічного розвитку Німеччини, ведення переговорів із зарубіжними партнерами [4].

Теоретичні знання з економічного курсу підкріплялися різними формами цілеспрямованої позаурочної діяльності. У СШ № 16 м. Харків була організована дитяча неполітична організація “Ділова дитина”, спрямована на розвиток економіко-правової культури, підприємницьких якостей у молоді, вмінь приймати рішення, пристосовуватись до гнучких умов ринку праці. Поглиблення економічних знань учнів Фінансового ліцею м. Київ відбувалось на базі клубу “Формула успіху” і “Бізнес-леді” [5]. Формування національної свідомості майбутнього менеджера (економічний ліцей м. Миколаїв) проходило у клубі “Інтелігент”, де учні зустрічалися з науковцями, підприємцями, робили наукові доповіді-презентації з власного дослідження. На експериментальному майданчику приватного Донецького бізнес-ліцею було впроваджено бізнес-практикум, який проводився у приватних фірмах, податковій інспекції, суді та в органах виконавчої влади. Для майбутніх банкірів на базі Лівобережного філіалу було створено навчальний банк, де теоретичні знання із фінансово-кредитної діяльності та з франчайзингу відпрацьовувались на практиці [1].

Особливістю 90-х рр. XX ст. була орієнтація змісту економічних знань на західні моделі економічного знання з урахуванням переходу країни на ринкові відносини. Цьому сприяла діяльність благодійних програм: фонд “Відродження” щодо впровадження методики викладання економіки Junior Achievement Inc на основі американських програм (підручник, задачник, ділові ігри, набір контрольних тестів); школи ЮНЕСКО; програми “Новий день”; Центр економічної освіти (ЦЕО, м. Харків) як незалежна некомерційна організація в галузі економічної освіти, що підтримувалася міжрегіональними фондами “Відродження” та “Євразія” щодо проведення методичних семінарів для учителів економіки середніх шкіл України; фонд “Тасис” здійснював організаційно-методичну та фінансову підтримку розвитку економічної освіти – проведення семінарів, конференцій, видання навчальних посібників. Наприклад, спецкурс Фінансового ліцею

м. Київ “Прикладна економіка”, що базувався на програмі Junior Achievement (США), а зміст економічних знань спрямовувався на усвідомлення економічної теорії вільного ринку, формування практичних навичок в управлінні підприємством у рамках системного підприємства, викладався англійською мовою викладачем-американцем. Спецкурс “Комп’ютер в офісі”, що передбачав поглиблення інтегрованих знань із математики, інформатики, менеджменту, економіки з використання мережі Інтернет, був сертифікованим одним із дилерів усього світу відомої фірми Apple Computer. Використання зарубіжного досвіду в шкільній практиці було на той час актуальним: вітчизняній педагогіці бракувало розробок дидактичного матеріалу, методики викладання економічних знань; певні труднощі в учителів викликало пояснення термінів, що зумовлювалося відсутністю їхньої належної підготовки.

У досліджуваний період змістовною була робота з учнівською обдарованою молоддю, яка презентувалась широким спектром форм: проекти (міжнародний українсько-голландський пілотний проект з економічної освіти та громадянського виховання), олімпіади з економіки (з 1997 р. вперше проходить Всеукраїнська олімпіада, олімпіада імені М. Ломоносова), турніри (районний, міський етапи Всеукраїнського турніру юних економістів, міський економіко-правовий турнір на базі НУА), наукові конференції у ВНЗ (Гагаринські читання, Каразінський колоквиум, Світ навколо нас, Нартекс), конкурси (Знавці професій, Всеукраїнський конкурс оригінальних педагогічних проектів, Всеукраїнський Форум “Молода економіка”, Мала академія наук, відкритий міський турнір з економіки “Економіка та підприємництво Східної України: становлення й перспективи розвитку”). У досліджуваний період уперше учні могли реалізувати себе на міжнародних іграх (Bank Master, Дюссельдорф, Німеччина), міжнародних змаганнях (HPGBC, які проводили Hewlett-Packard, Junior Achievement та Harvard Associates); учнівській науковій конференції “Актуальні питання економічної теорії”. Українські школярі готували наукові доповіді, відвідували одеський регіональний Центр нових інформаційних технологій, де ознайомилися з комерційною грою Messe, яка моделює реальні ринкові ситуації; брали участь в організації та проведенні на замовлення представництва ООН в Україні I Всеукраїнської імітаційної гри “Модель ООН в Україні” на базі Ліцею Шевченківського району м. Київ. Здобуття додаткових економічних знань у Фінансовому ліцеї (м. Київ) проходило в клубі “Фінансист”, який був центром наукової роботи ліцеїстів.

Аналізуючи стан економічної підготовки учнів в Україні в контексті якості економічних знань, слід зазначити, що з середини 90-х рр. XX ст. інститути вдосконалення, районні відділи освіти, школи починають відстежувати, аналізувати рівень економічних знань учнів на факультативах, спецкурсах, варіативних курсах для середньої школи чи спеціальних курсах з основ економіки, підприємництва бізнесу. На жаль, у цей період економічна освіта в українських навчальних закладах перебувала у стані становлення.

Висновки. До основних напрямів формування економічних знань у загальноосвітніх навчальних закладах України 1991–2000 рр. можна віднести: організаційний (інтенсивний процес відкриття спеціалізованих класів і приватних ліцеїв, гімназій, навчальних комплексів “школа-ВНЗ” з економічним профілем; створення творчих груп учителів щодо розробки програм навчальних курсів, факультативів для учнів 1–11-х класів з економіки та їх розповсюдження; створення експериментальних навчально-наукових комплексів “ліцей-ВНЗ”, майданчиків, класів з навчання за експериментальними програмами та методичними розробками

науковців; активізація захисту кандидатських і докторських дисертацій із формування економічних знань; робота з обдарованою дитиною, участь в олімпіадах, малій академії наук, конкурсах, наукових конференціях; створення інформаційного банку методичних напрацювань, узагальнення досвіду роботи вчителів, моніторинг якості економічних знань учнів, підготовка публікацій); змістовно-процесуальний (орієнтація змісту економічних знань на західні моделі економічного навчання з урахуванням національних особливостей освіти, переходу країни на ринкові; співпраця науковців, учителів, учнів; створення каталогу програм, методичних видань; проведення науково-практичних, інструктивно-методичних семінарів, консультацій, ділових ігор з викладачами економіки; застосування інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі, інтегрованого навчального матеріалу з економіки у структурі навчальних предметів, розробка бізнес-курсів іноземною мовою, введення економічних курсів у початковій школі, спецкурсів та практик на базі банку, економічних установ, створення власного бізнес-підприємства); методичний (професійна самоосвіта вчителів з економіки; методична освіта щодо переорієнтації змісту економічних знань на розуміння сутності економічних подій і явищ у ринкових умовах, розробка дидактичного й навчально-методичного забезпечення; “економізація” структури навчальних предметів базового компонента для відображення нових економічних понять відповідно до ринкових умов).

Дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого поглибленого вивчення потребують питання, пов’язані з узагальненням досвіду засвоєння школярами основ соціально-економічних знань у навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації як України, так і далекого зарубіжжя на початку ХХІ ст.

Список використаної літератури

1. Алфімов Д.В. Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб розвитку соціальної обдарованості майбутніх підприємців / Д.В. Алфімов // Гуманізація навчально-виховного процесу : [наук. – метод. зб.]. – Слов’янськ, 1999. – С. 84–87.
2. Загрий В.І. Формування у старшокласників пізнавального інтересу до економічних знань у позакласній роботі / В.І. Загрий. – Рівне, 1999. – 22 с.
3. Мирошніченко В.І. Про впровадження економічної освіти / В.І. Мирошніченко // Пост методика – 2003. – № 3 (49). – С. 32–36.
4. Прокопенко І.Ф. Людина у світі економіки та бізнесу / І.Ф. Прокопенко. – Х. : Основа, 1995. – 272 с.
5. Шпак О.Т. Економічна підготовка учнів у сучасних уроках господарювання / О.Т. Шпак // Рідна шк. – 1991. – № 3. – С. 14.
6. Ясинський В. Миссия элитарного лицея : беседа с ректором лицея “Профессионал” / В. Ясинський, И. Кузьменко // Время. – 1994. – 1 февраля. – С. 2.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012.

Василенко А.В. Направления формирования экономических знаний в школах Украины в конце XX в.

В статье раскрыты основные направления формирования экономических знаний в средних общеобразовательных учреждениях Украины 1991–2000 гг: организационный, содержательно-процессуальный, методический. Определены основные формы, метод, реализации этих направлений в контексте школьного экономического образования.

Ключевые слова: *экономические знания, формы обучения, организационные условия экономического обучения.*

Vasilenko A. Directions of the economic knowledge in the schools of Ukraine at the end of the twentieth century

The article discloses the basic directions of economic knowledge in secondary General education institutions of Ukraine 1991–2000: organizational, substantive and procedural, methodical. Defined are the main form, the method of realization of these directions in the context of the school of economic education.

Key words: *economic knowledge, forms of training, organizational conditions for economic training.*

П. КАПТЕРЕВ ПРО РІЗНІ КОНЦЕПЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Стаття висвітлює оцінку П. Каптеревим, видатним педагогом другої половини XIX – початку XX ст., різних концепцій змісту освіти. У роботі здійснено аналіз основних теорій у контексті антрополого-гуманістичної педагогічної концепції вченого та з'ясовано ставлення П. Каптерева до проблеми змісту освіти й шляхів її вирішення.

Ключові слова: утилітарний підхід, практичний утилітаризм, духовний утилітаризм, логічний підхід, матеріальна теорія освіти, формальна теорія освіти, класицизм, реалізм в освіті.

Зміст освіти – фундаментальна категорія дидактики, яка акумулює весь суспільно-історичний досвід, що передається від покоління до покоління, забезпечуючи розвиток молоді та суспільний прогрес. Зміст визначається цілями й завданнями конкретної епохи й суспільства, що потребує постійного його вдосконалення та оновлення. Трудність і глибина проблеми змісту освіти: визначення його складових, факторів, що впливають на нього, принципів відбору навчального матеріалу, класифікація навчальних предметів та інше осмислювалася протягом багатьох століть. Оцінювання вченими різноманітних теорій змісту освіти давало їм змогу повно й ґрунтовно висвітлити власне бачення проблеми й знайти оптимальні шляхи її вирішення. Глибокий знавець історії й теорії педагогічної науки П. Каптерев представив у своїх працях повний, об'єктивний аналіз існуючих теорій змісту освіти. Оцінки й висновки вченого допомагають краще зрозуміти цю проблему, зрозуміти особливості розвитку дидактики другої половини XIX ст. та критично оцінити сучасну ситуацію.

Науковий спадок П. Каптерева тільки повертається до широкого читача через багато років забуття, тому що життєві переконання вченого, його бачення шляхів реформування школи: автономність педагогічного процесу, незалежність його від політики, неможливість підпорядкування інтересам однієї політичної партії – не відповідали основним ідеологічним принципам радянської влади.

З другої половини XX ст. інтерес до постаті П. Каптерева, його наукового доробку інтенсивно зростає. Збільшення з кожним роком праць, присвячених вивченню психолого-педагогічного спадку вченого свідчить, на думку дослідника Л. Заварзіної, про виникнення нового напрямку в історії педагогічної думки – *каптерезнавства*. Так, внесок вченого в розвиток вікової і педагогічної психології досліджено Ю.В. Козловою. Антрополого-гуманістичне спрямування наукового доробку вченого вивчають І. Андрєєва, С. Єгоров, О. Міщенко. У працях І. Ісаєва, В. Сластьоніна, Є. Шиянова увага приділяється аналізу вчення П. Каптерева про педагогічний процес. Ґрунтовний аналіз педагогічного й наукового спадку Воронезького періоду життя вченого зроблено Л. Заварзіною. Детальне дослідження біографії вченого, його основних педагогічних ідей було представлено П. Лебедевим.

Висвітлення П. Каптеревим питання змісту освіти частково аналізувалося С. Єгоровим у контексті загальної характеристики розвитку дидактики другої половини XIX ст. та П. Лебедевим у контексті висвітлення психолого-педагогічних ідей вченого. Однак відсутність праць, присвячених детальному аналізу

поглядів вченого щодо проблеми змісту освіти, і зумовило *мету статті* – аналіз позиції П. Каптерева щодо історичних теорій змісту освіти в контексті вітчизняної педагогіки другої половини XIX – початку XX ст.

П. Каптерев вважав розробку змісту освіти, який сприяв би розумовому та духовному розвитку особистості, основним завданням справжнього дидакта, незалежно від того, у якій школі навчається дитина – народній, земській, церковно-приходській, реальному училищі, чоловічій чи жіночій гімназії [2, с. 436].

У праці “Історія російської педагогії” (1915) проблема змісту освіти представлена вченим як предмет гострих дискусій в освіті другої половини XIX ст. У своїх фундаментальних працях “Педагогічний процес” (1905), “Дидактичні нарисы” (1915), “Історія російської педагогії” (1915), а також у статтях “Про різноманітність і єдність навчальних курсів” (1893), “Основи класичної школи” (1899), “Наша майбутня середня школа” (1901) вчений глибоко аналізував різні теорії змісту освіти, висвітлюючи їх позитивні й негативні боки.

Вивчення педагогічного спадку П. Каптерева дає змогу визначити три основні підходи до проблеми змісту освіти, висвітлені ним на основі аналізу різноманітних поглядів своїх попередників і сучасників у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

Утилітарний підхід виявляється у виділенні комплексу знань і вмінь, що спрямовані допомогти людині реалізуватися в житті або в майбутній професії. П. Каптерев поділяв утилітаризм на практичний і духовний.

Основоположник *практичного утилітаризму* Г. Кершенштейнер та його послідовники вважали, що зміст навчання має сприяти оволодінню основами майбутньої професії для подальшої реалізації. Критерієм відбору освітнього матеріалу, на їх думку, повинен слугувати ступінь його практичної значущості в майбутньому житті.

Характеризуючи цей напрям, П. Каптерев зауважував, що діяльність людей різноманітна й складна, специфічна для різноманітних професій: “З часом коло корисних предметів поступово розширювалося і стало обіймати цілі групи різноманітних предметів, що склалися в систему життєво корисної, прикладної освіти! Корисно знати військові науки, юридичні, корисно бути знайомим з медициною, з торговими операціями і з іншими прикладними знаннями” [2, с. 437]. Однак при такій постановці питання залишалися не розкритими аспекти формування моральності, загальнолюдських якостей, що не влаштовувало вченого. Тому П. Каптерев наполягав на подоланні утилітаризму, значно поширеного в другій половині XIX ст. Усвідомлюючи потреби часу у висококваліфікованих спеціалістах, учений розумів важливість спеціально-професійної освіти, однак був переконаний, що ніколи високі практичні професійні навички не можуть здобутися в школі, оскільки їх формування потребує багато часу, іноді всього життя. Спираючись на праці своїх попередників – М. Пирогова В. Стоюніна, К. Ушинського, – П. Каптерев доводив, що спеціальна освіта має розвиватися на міцному ґрунті загальної, яка сприяє формуванню наукового світогляду та розвитку духовних якостей особистості. Тому основний зміст навчання в школі повинен бути, на думку педагога, загальнотеоретичним. Вся увага вченого була спрямована на висвітлення проблеми змісту загальної освіти: “...відповідаючи на питання: чому навчати? Як навчати? За яких обставин? Кому навчати? – дидакт повинен мати на увазі виключно загальну освіту” [2, с. 437]. Цю думку вченого підтримував і його сучасник В. Вахтеров, який у статті “Чи можлива рівна для всіх загальна освіта” (1907) вказував, що ідеальною має бути загальноосвітня школа, яка рахується з індивідуальними нахилами і здібностями кожного учня.

Духовний утилітаризм, основоположником якого П. Каптерев назвав Г. Спенсера, виявлявся у виділенні системи позитивних наук, спрямованих допомогти людині реалізувати потребу в самозбереженні, у виконанні батьківських, громадянських обов'язків та в отриманні задоволення від життя. Л. Толстой теж відзначав важливість навчальних предметів, що допомагають молоді з'ясувати сенс життя, своє місце серед людей, допомагають стати кращими, чеснішими, справедливішими [6].

Відзначивши позитивне бажання вчених сприяти задоволенню потреб учнів, П. Каптерев вважав духовний утилітаризм шкідливим, оскільки, спираючись у виборі навчальних предметів тільки на їх корисність для молоді, існує небезпека переходу в дидактичний енциклопедизм: "Кожна галузь знання являє собою більшу чи меншу цінність, у кожній науці міститься частинка людського генію; тому шкода викидати з курсу які б то не було знання, все корисно" [2, с. 446]. Таким чином, утилітарний підхід, на думку вченого, не міг задовольнити потреби школи другої половини XIX ст.

Другий підхід у розумінні змісту освіти, визначений П. Каптеревим, – **логічний**. Він представлений *матеріальною та формальною теоріями освіти*.

Сутність *матеріальної теорії (теорії енциклопедизму)* полягала в передачі учням максимальної кількості корисних знань із різних галузей науки. Наслідком такого підходу, на думку П. Каптерева, було перевантаження школярів інформацією, яка обов'язково мала запам'ятовуватися. До енциклопедичних предметів учений відносив громадянську історію, історію літератури, лінгвістику, ботаніку, зоологію, мінералогію, які були сповнені різноманітних фактів, але не містили широких узагальнень, формул і законів.

П. Каптерев, спираючись на праці своїх попередників – М. Пирогова, В. Стоюніна, К. Ушинського, П. Юркевича, – наголошував, що великий обсяг розрізнених фактів, які механічно заучуються, гальмують розумовий розвиток, відбивають бажання навчатися.

Формальна теорія (дидактичний формалізм) розглядала навчання як засіб розвитку розумових здібностей учнів, незалежно від навчального матеріалу. Розумові вміння й навички в роботі, на думку прихильників цієї теорії, складаються в індивідуальний метод, який може бути перенесено на виконання абсолютно нових завдань, покращуючи і прискорюючи їх вирішення [2]. Навчальні предмети, з позиції дидактичного формалізму, мали містити більше раціональної складової (висновків, широких узагальнень, формул, законів), ніж матеріальної: математика, механіка, філософія, логіка.

Підтримуючи ідею формального розвитку, визначену попередниками, П. Каптерев, обґрунтовував його необхідність, виходячи з розуміння сутності освітнього процесу загалом. Важливість розвитку здібностей і мислення як складової саморозвитку вчений доводив, аналізуючи зміст і результати тогочасних освітніх реформ: нові правила, методи (наочний, звуковий спосіб навчання грамоті, гри), які вводилися в практику роботи прогресивними вчителями, були спрямовані на розвиток особистості. Виникнення цієї ідеї спочатку в роботі вчителів-практиків, а потім у працях науковців XIX ст. було зумовлено, на думку П. Каптерева, потребами часу (виховання свідомих, знайомих, активних громадян тогочасної Росії).

Саме здобувши формальний розвиток, як вважав П. Каптерев, людина здатна активно працювати над собою, оскільки озброєна необхідними методами, вміннями та знаннями. Однак, на відміну від своїх попередників, прихильників теорії дидактичного формалізму, вчений відзначав важливість розвитку не тільки

ки розумових, а й інших духовних якостей: “Формально розвинута здібність – це гарно загострений ніж, яким можна й хліба відрізати і людину вбити. У самому ножі немає ні схильності, ні яких би то не було вказівок на те, що ним будуть різати: хліб чи людину. Це буде залежати від руки, яка візьме ножа. Те ж саме являють собою й формально розвинуті здібності: вони просте знаряддя, яке можна спрямувати в будь-який бік, на благо, або на зло, на один предмет, або на інший” [3, с. 390]. Цю думку П. Каптерева підтримував його сучасник І. Сікорський, який відзначав, що гімнастика розуму забезпечує формування “мефистофельської” тонкості, жорсткості, холодності, шаблонності, вміння робити умовиводи, але не навчає бачити істину: “Тільки осердечений розум забезпечує людині можливість розуміння того, що відбувається поза її свідомістю і того, що відбувається в ній самій – у її інтелекті, моральному розвитку” [5, с. 8]. Так, привчаючи дитину до відповідальності, формуючи почуття порядку, дисциплінованості, вихователі формують волю людини. Ця властивість розвивається матеріально (накопичення інформації про важливість тієї чи іншої риси) та формально “мистецтво й легкість у вдосконаленні рухів і вчинків” [2, с. 209].

Логічний підхід щодо складу навчальних предметів мав багато недоліків, на думку П. Каптерева, що на практиці виявлялося в нехтуванні фактичними знаннями, втратою “природної чутливості” й допитливості.

Саме тому, ґрунтуючись на працях К. Ушинського, П. Каптерев, а пізніше І. Сікорський наполягали на поєднанні оптимального обсягу різноманітних знань для формування світогляду, моральних переконань людини й розвитку її розумових здібностей.

П. Каптерев, як і його попередники – К. Ушинський, П. Юркевич та сучасники – В. Вахтеров й І. Сікорський – вважав, що привчання дитини ґрунтовно мислити потребує опори на знання, оскільки на них ґрунтується думка. П. Каптерев був близький до поглядів свого попередника Е. Бенеке, який у статті “Керівництво до виховання й навчання” (1872), розглядаючи питання формальної й матеріальної освіти, вказав, що різниця між ними є хиткою: “...ми ніколи не досягаємо різкого розмежування матерії й форми, те, що було формою, становиться потім матерією і навпаки. Отже, це розмежування є не просто образне, але й неправильне, яке можна використати, на жаль, у буденному спілкуванні, а не в науці” [1, с. 25]. П. Каптерев, як і Е. Бенеке, переконливо доводив, що навчання не може розвиватись без знань. *Тому в обґрунтуванні власної концепції змісту освіти П. Каптерев синтезував формальну й матеріальну теорії, бо вони взаємопов’язані й повинні реалізовуватися в умовах цілісного педагогічного процесу:* “Чітко розподіляти формальну й матеріальну освіту не можна. Розумові вправи можуть ґрунтуватися тільки на певному матеріалі, а матеріал так чи інакше обумовлює вправи” [2, с. 450]. Слід зазначити, що в своїх поглядах на зміст освіти П. Каптерев спирався на праці Е. Бенеке, К. Ушинського, які першими обґрунтували теорію функціонального матеріалізму, що передбачала єдність оволодіння знаннями і вміннями їх використовувати в практичній діяльності.

Класичний і реалістичний підходи. Гостра боротьба між класиками й реалістами, як зазначав П. Каптерев, розгорнулася на початку 60-х рр. XIX ст. і тривала більше ніж десять років.

Класицисти відстоювали ідеали гімназичної освіти з широким курсом давніх мов, реалісти наполягали на розширенні змісту освіти циклом природничих наук, наблизивши, таким чином, освіту до реального життя.

На сторінках “Вестника Европы”, “Голоса” з’являлися полемічні статті з цього питання. Вивчивши сутність зазначеної дискусії, П. Каптерев, як і його попередник К. Ушинський, виступав проти класицизму в освіті. Антагоністичну позицію щодо класицизму займав і сучасник П. Каптерева І. Сікорський, який критикував тогочасні гімназії за їх відірваність від життя, “сухість” змісту освіти, його затереотизованість, що завдавало шкоди чуттєвому розвитку школярів.

П. Каптерев заперечував позицію М. Каткова, К. Леонтьєва, які доводили, що школярі не в змозі оволодівати науковими знаннями в школі, що тільки вивчення давніх мов загартовує розум, надаючи матеріал для різноманітних вправ і готує до сприймання інших навчальних дисциплін. На думку вченого, догмат про те, що давні мови позитивно впливають на формальний розвиток – “катехизу” людей, чужих для педагогіки [3, с. 389]. Так, учений наголошував, що вивчення мов може бути науковим і ненауковим, а тому сумнівною є позиція М. Каткова і К. Леонтьєва, що вони можуть підвести до вивчення інших наук: “...прагнуть підготувати до наукових занять – і намагаються заборонити вивчення науки в школі. Це все одно, що вимога: до того часу не входи у воду, доки не вивчишся плавати. Так і тут: я доти не дам тобі науки, поки ти не дозрієш для неї” [3, с. 451]. До того ж успішне вивчення математики, історії, географії в практиці гімназичного навчання доводило неправильність позиції опонентів К. Ушинського, а пізніше П. Каптерева щодо нездатності свідомості дітей сприймати інші науки, окрім давніх мов.

З думкою П. Каптерева щодо відсутності прямої залежності між вивченням давніх мов та інших навчальних предметів не погоджувалися вчителі-практики, про що свідчить аналіз архівних матеріалів. Так, у журналі педагогічної ради І Харківської чоловічої гімназії міститься протокол засідання від 4 травня 1902 р. щодо обговорення змін у навчальних планах, впроваджених Міністерством Народної Освіти циркуляром від 11.06.1901 р. У виступах учителів гімназії Шейдта, Чеканова та інших зазначалося, що скасування викладання латини в 1 і 2 класах та грецької мови в 3 і 4 класах “...негативно відобразилося на викладанні математики, російської мови, нових мов і деякою мірою Закону Божого” [7, арк. 39]. Аналіз цього документа дав можливість виявити конкретні негативні моменти у вивченні інших предметів, зумовлених, на думку вчителів Харківської гімназії, відміною вивчення давніх мов:

- погіршення пам’яті учнів;
- учні гірше, менш зв’язно стали викладати свої думки, відповідаючи на уроках із Закону Божого;
- втрата можливості усвідомити граматичну основу й термінологію латини, яка допомагала в оволодінні російською та новими іноземними мовами;
- погіршення в оволодінні зв’язним мовленням при вивченні іноземних мов;
- зниження усвідомленості та наполегливості праці [7].

Таким чином, слід зазначити неоднозначність у ставленні науковців, педагогів практиків до класичної освіти в другій половині XIX на початку XX ст.

Незважаючи на виступи захисників класицизму, П. Каптерев доводив його неспроможність, спираючись на такі аргументи: відсутність професійних учителів давніх мов, невідповідність викладання давніх мов тогочасним гуманістичним та реалістичним тенденціям в суспільстві: “...вивчення давніх мов у школах є результатом історичних традицій, а не філософських і психологічних або педагогічних причин” [3, с. 19]. Педагог допускав можливість їх вивчення, але в старшому віці й залежно від спеціалізації (методики, юристи, філологи).

Класична школа, на думку педагога, давала однобічну, філологічну, а не загальну гуманітарну освіту, що не відповідало визначеній ним меті: сприяння саморозвитку та вдосконаленню учня, досягнення ним суспільного ідеалу активного громадянина.

Реалістичний підхід, який активно впроваджував К. Ушинський, спрямовувався на формування наукового світогляду школярів і передбачав вивчення навчальних предметів про природу навколишню та природу людини: природознавство, біологія, анатомія, хімія, гігієна, географія, вітчизняна історія та ін. Але реалізм, як зауважував учений в “Історії російської педагогії” (1910), було взято під підозру, оскільки він сприяв формуванню матеріалістичного світогляду, породжував “сумніви і неправильні погляди”, які часто породжували протест проти існуючих порядків.

Узагальнення матеріалу щодо аналізу П. Каптеревим основних підходів до розгляду питання змісту освіти подано в табл.

Таблиця

Основні підходи до змісту освіти, визначені П. Каптеревим

Назва підходу	Представники	Основні ідеї	Ставлення П. Каптерева
Утилітарний підхід: – <i>практичний утилітаризм</i>	Г. Кершенштейнер	Зміст освіти має сприяти оволодінню основами майбутньої професії.	П. Каптерев критикував цей підхід за ігнорування питань морального розвитку й формування загальнолюдських якостей.
– <i>духовний утилітаризм</i>	Г. Спенсер, Л. Толстой	Зміст освіти мають становити корисні для учнів навчальні предмети, які сприяють реалізації їхньої потреби в самозбереженні й дають змогу з'ясувати сенс життя та своє місце серед людей	П. Каптерев негативно оцінював духовний утилітаризм, наголошуючи що вибір корисних предметів приведе до дидактичного енциклопедизму, бо так чи інакше всі науки мають певну корисність для школярів
Логічний підхід: – <i>матеріальна теорія освіти</i>	Я.-А. Коменський, Г. Спенсер	Передача максимальної кількості корисних знань із різних галузей науки	П. Каптерев наголошував на переважанні фактичним матеріалом як негативному наслідкові енциклопедизму.
– <i>формальна теорія освіти</i>	А. Дістервег, І. Песталоцці, М. Пирогов, П. Юркевич	Зміст освіти має спрямовуватися на розвиток розумових вмінь і навичок школярів.	П. Каптерев указував, що формальна теорія ширша й дієвіша, ніж матеріальна, але як негативний її момент відзначав нехтування фактичними знаннями, що зумовлювало втрату допитливості
– <i>функціональний матеріалізм</i>	Е. Бенеке, П. Каптерев, К. Ушинський	Зміст освіти являє собою єдність знань та вмінь їх використовувати в практичній діяльності	Поділяв погляди представників функціонального матеріалізму, наполягав на поєднанні в змісті освіти різноманітних знань для формування наукового світогляду та розвитку розумових і духовних якостей учнів
Класичний підхід	М. Катков, К. Леонтьєв, Д. Толстой	Основу змісту має становити вивчення давніх мов, які повинні підготувати школярів до оволодіння іншими науковими знаннями	Негативно ставився до класицизму в освіті, вважаючи його відірваним від життя й потреб школярів

Реалістичний підхід	К. Ушинський	У зміст освіти мають входити різноманітні знання, що забезпечать формування наукового світогляду школярів	П. Каптерев позитивно ставився до реалізму в освіті, вказуючи на його значення в розвитку природної допитливості учнів і в процесі формування практичних умінь і навичок
---------------------	--------------	---	--

Висновки. Аналіз оцінок різних наукових теорій змісту освіти, зроблений П. Каптеревим, дає можливість сформулювати чітке уявлення щодо пріоритетів самого вченого у вирішенні цього питання. Не відкидаючи ідеї практичної цінності знань, П. Каптерев був прихильником дидактичного формалізму, вважаючи, що формування розумових та інших духовних якостей можливе тільки завдяки оволодінню знаннями. При цьому заслугою вченого було відзначення важливості вивчення природничих дисциплін для формування наукового світогляду й об'єктивного погляду на навколишню дійсність. Перспективами подальших досліджень є вивчення сутності наукових дискусій ученого щодо змісту освіти та способів реалізації запропонованих ним ідей у сучасній педагогіці.

Список використаної літератури

1. Бенеке Э. Руководство к воспитанию и обучению / Э. Бенеке // Педагогический сборник. – 1872. – № 7. – С. 17–32.
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев ; под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
3. Каптерев П.Ф. История русской педагогики: учебн. пособие для высших и средних учебных заведений / Петр Федорович Каптерев ; послесл. В.П. Борисенков ; предисл. Н.В. Бордовская ; ред. серии А.А. Корольков. – СПб. : Алтейя, 2004. – 559 с.
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Николай Иванович Пирогов ; сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
5. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения / Игорь Алексеевич Сикорский. – К. : Тип. товарищества И.Н. Кушнирев и Ко, 1909. – 112 с.
6. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Лев Николаевич Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.
7. Державний архів Харківської області / Ф – 265 Перша чоловіча Харківська гімназія. – оп. 1. – Спр. 273. Протоколи засідань Педагогического совета за 1903 год, 1903 р., 150 арк.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2012.

Герасименко Л.В. П. Каптерев о разных концепциях содержания образования

Статья выявляет оценку П. Каптеревым, выдающимся педагогом второй половины XIX – начала XX в., различных концепций содержания образования. В работе осуществлен анализ основных теорий в контексте антрополого-гуманистической педагогической концепции ученого и выяснено отношение П. Каптерева к проблеме содержания образования и путей ее решения.

Ключевые слова: утилитарный подход, практический утилитаризм, духовный утилитаризм, логический подход, материальная теория образования, формальная теория образования, классицизм, реализм в образовании.

Herasymenko L. P. Kapterev about the various conceptions of education matter

In this article the deep analysis by P. Kapteryev, an outstanding pedagogue of the second half of the nineteenth – early twentieth century, various concepts of education is revealed. The paper analyzes the major theories in the context of anthropological and humanistic pedagogical concept of eminent scientist and founds P. Kapteryev's attitude to the problem of educational content and ways to solve it.

Key words: *utilitarian approach, practical utilitarianism, spiritual utilitarianism, logical approach, the material theory of education, formal education theory, classicism, realism in education.*

КЛАСИФІКАЦІЯ ДЖЕРЕЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ

У статті розглянуто умовну класифікацію педагогічно-історіографічних джерел. З'ясовано загальні риси джерел педагогічної історіографії, історичної й історико-педагогічної наук. Висвітлено своєрідність педагогічно-історіографічних джерел. Значну увагу приділено характеристиці типів, родів і видів джерел педагогічної історіографії. Встановлено їх значення для педагогічно-історіографічної науки.

Ключові слова: класифікація, тип джерел, рід джерел, вид джерел, педагогічна історіографія, педагогічно-історіографічне джерело.

Успішність будь-якої наукової роботи значною мірою залежить від того, наскільки вона відповідає потребам часу. Головне “покликання” історії педагогіки – працювати на сьогодення. На сучасному етапі становлення незалежної самостійної держави перед істориками педагогіки постає завдання осмислити прогресивні ідеї минулого з позиції сьогодення, щоб, використовуючи інноваційні підходи, вирішувати нові проблеми, які постали перед педагогічною наукою і практикою у зв'язку зі створенням національної системи освіти. Але “істинне новаторство у будь-якій справі, особливо у такій складній, як навчання і виховання, є можливим лише на міцному науковому фундаменті, на критичному використанні історично-педагогічного досвіду минулого, ознайомлення з яким попереджає від непотрібних захоплень та помилок, від відкриття давно відкритого”, – відзначає Н. Коляда [5, с. 54]. Отже, на сучасному етапі генезису педагогічної науки вітчизняний академік О. Сухомлинська відзначає зростання кількості дисертацій та інших наукових праць, присвячених історико-педагогічним проблемам [9, с. 6].

Однак, як стверджує Е. Дніпров, саме “історіографія формує та робить доступним “банк” історико-педагогічних ідей; показує хід їх нагромадження (чи втрати), вплив цих ідей на сучасні теоретичні розробки; аналізує шляхи й напрями історико-педагогічних досліджень, їх передумови, умови та фактори, їх типологію, динаміку та географію, їх спадкоємність і взаємозв'язок” [2, с. 19]. Останнім часом історіографічна складова стала обов'язковим компонентом у дисертаційних роботах або в дослідженнях історико-педагогічного характеру. Щоб визначити завдання дослідження, необхідно з'ясувати, чого вже досягли науковці в конкретному питанні, у чому полягають їхні досягнення та недоліки. Історіографічний аналіз, у свою чергу, базується на дослідженні джерел педагогічної історіографії. Отже, ретельне вивчення джерельної бази є запорукою об'єктивних і достовірних результатів будь-якого наукового історичного пізнання, між тим, “ступінь усвідомлення теоретичного та практичного значення класифікації можна вважати показником методологічної зрілості будь-якої історичної наукової дисципліни”, – наголошує Д. Раскін [7, с. 83].

Аналіз досліджень свідчить, що останніми десятиріччями з'явилася значна кількість праць історіографічного характеру. Загальні методологічні питання педагогічного джерелознавства також знаходять відображення у сучасних наукових розвідках. Так, історіографічні дослідження, що аналізували існуючі праці з

окремих історико-педагогічних питань та робили спроби прослідкувати розвиток історико-педагогічної науки, з'явилися на теренах України ще у XIX ст. У XX ст. історіографічну традицію продовжили М. Гордієвський, М. Грищенко, М. Даденков, О. Дзверін, М. Миронов, В. Науменко, С. Постернак, С. Русова, Я. Ряппо, С. Синицький, М. Скрипник, С. Чавдаров, Я. Чепига, М. Ярмаченко та ін. Деякі теоретичні та методологічні аспекти педагогічної історіографії розглядають у дослідженнях Н. Гупан та Е. Дніпрова.

Окремі проблеми педагогічного джерелознавства розглядали в різні часи М. Анісов, К. Васильєв, С. Іванов, Н. Коляда, О. Кошелєва, М. Михайлова, Д. Раскін, М. Шабасєва та ін. Відбувалося це, на думку Д. Раскіна, скоріш інтуїтивно, без опори на спеціально розроблену теорію і на досягнення попередників [7, с. 89]. Питання класифікації історико-педагогічних джерел стали предметом дослідження М. Михайлової та Д. Раскіна.

Як свідчить аналіз наукової літератури, вітчизняні історики, навпаки, глибоко вивчають не тільки теоретичні, методологічні та практичні питання історіографії й джерелознавства, а й висвітлюють зв'язки зазначених історичних наук, активно дискутують питання класифікації джерел, наукового апарату історіографії та джерелознавства, його структури й історіографічної джерельної бази, розробляють лекційні курси, видають сучасні підручники та навчальні посібники з джерелознавства й історіографії для студентів історичних факультетів. Найновітнішими та досконалішими з них є "Історичне джерелознавство" (2002 р.) та "Українська історіографія" (2004 р.). Проте в науково-педагогічній літературі питання класифікації джерел педагогічної історіографії на сьогодні ще не знайшли повного відображення.

Мета статті – на основі аналізу історичної й історико-педагогічної літератури висвітлити класифікацію педагогічно-історіографічних джерел та охарактеризувати їх типи, роди й види.

Історики одностайно відзначають відсутність універсальної класифікації джерел за певними спільними ознаками. Проблема полягає в тому, що для кожної історичної епохи, як і для кожного історіографічного періоду розвитку науки (а відповідно й історико-педагогічної) притаманні деякі специфічні різновиди джерел, котрі, у свою чергу, розрізняються походженням, способом відбиття дійсності, формою й іншими властивостями.

Між тим, класифікація об'єктів пізнання є важливою складовою для організації науково-дослідницької діяльності. О. Багдашина бачить необхідність розробки класифікації джерел у поглибленні розуміння природи історичного джерела; у сприянні подальшому розвитку наук, які вивчають джерела, адже класифікація джерел слугує теоретичною основою історичного та логічного пізнання; у кращому вилученні інформації історичного характеру, що міститься в однотипних джерелах, використовуючи уявлення про загальні особливості та властивості певного виду чи типу джерел [1, с. 69].

Усвідомлюючи особливе значення класифікації в науці, Д. Раскін відзначає науково зумовлену класифікацію джерел як найперше методологічне завдання. Вона дає змогу вирішувати питання автентичності, репрезентативності, достовірності та відносної цінності різноманітних джерел. Класифікація також є передумовою теоретичного й історичного аналізу джерел. "Від глибини та зумовленості класифікації джерел залежить, у кінцевому рахунку, і ефективність способів та методів їхнього дослідження, тобто доведеність і достовірність результатів історичного вивчення. Класифікація та систематизація історичних джерел

також, як і типологія інформації, що досліджується, будучи одним із етапів наукового дослідження, є невід'ємною частиною кожної сучасної наукової дисципліни” [7, с. 83].

Зазначимо, що науковці (О. Богдашина, М. Ковальський, П. Кулаковський, Л. Пушкар'єв та ін.) наголошують на методологічній необхідності відрізняти класифікацію джерел від їх систематизації, щоб запобігти теоретичній плутанині. Так, класифікація спирається на внутрішній об'єктивний зв'язок між різними категоріями джерел, тоді як систематизація є простим групуванням джерел у певну систему залежно від мети та завдань конкретного дослідження. Крім того, на відміну від класифікації, яка є об'єктивно необхідною теоретичною умовою будь-якого аналізу джерел, систематизація визначається суб'єктивним фактором, оскільки дослідник сам обирає систему та прийоми систематизації [4, с. 12].

Питання класифікації джерел є складним і дискусійним. Підтримуючи запропонований радянським істориком Л. Пушкар'євим підхід до класифікації джерел, найбільш доцільним їх розподілом вважаємо розподіл на типи – “найбільш широкі категорії джерел, які відрізняються один від одного самим принципом зберігання та кодування інформації, тобто найбільш загальною його властивістю” [6, с. 191], роди (наприклад, документальні, оповідальні тощо) та види. Серед типів джерел науковці (В. Іконніков, Я. Калакура, В. Пічета, Л. Пушкар'єв, Д. Раскін та ін.) виділяють писемні, речові й усні. Зазначимо, що подані типи джерел залучаються до будь-якого історичного дослідження, тобто мають цінність для історичної, історико-педагогічної, історіографічної та педагогічно-історіографічної наук.

Спираючись на умовну класифікацію історіографічних джерел, що міститься у підручнику для студентів-істориків “Українська історіографія” (2004 р.) [3, с. 19–22] та на класифікацію історико-педагогічних джерел, надану Д. Раскіним у праці “Класифікація історико-педагогічних джерел” [7, с. 85–98] розглянемо вказані типи джерел з точки зору педагогічної історіографії.

Так, з погляду хронології педагогічних уявлень народу та його педагогічної думки, відомості про їхні особливості містить усна народна творчість. Наприклад, матеріали билин можна тлумачити як відображення масової педагогічної свідомості; прислів'я та приказки відбивають народну педагогічну думку і є одним із джерел вивчення її розвитку, адже саме вони фіксують найбільш загальні й постійні стереотипи виховання, передавання досвіду, основ світогляду та навичок праці. Усні джерела відіграють також важливу роль у встановленні витоків педагогічної науки та в дослідженні передісторії педагогіки. Крім того, вони відображають єдність педагогічної думки та педагогічної дії. Однак і сьогодні цей різновид усної педагогіки залишається актуальним, бо поряд з офіційною писемною педагогічною наукою формується народне розуміння педагогічних явищ. Цей тип педагогічно-історіографічних джерел дає змогу простежити відбиток поширюваних наукових поглядів та зворотний вплив суспільної педагогічної свідомості на світогляд науковців-педагогів.

До специфічних усних педагогічно-історіографічних джерел належать також усні доповіді, виступи в дебатах, в дискусіях, обговорювання наукових проблем, лекційні курси. Як відзначає видатний радянський історіограф – С. Шмідт, вказаний тип джерел сприяє пізнанню “клімату” та, особливо, “мікроклімату” науки, визначає ефективність розвитку та розповсюдження наукових знань, виявляє, що повсякденно впливало на спосіб мислення учених, формувало їх світогляд та які проблеми їх більш за все турбували [10, с. 265]. Крім того, науковці

(Є. Городецький, М. Нечкіна, О. Сахаров, С. Шмідт та ін.) відзначають суспільне значення усних джерел, зокрема, лекцій і семінарських занять.

Найважливішим і найчисленнішим типом педагогічно-історіографічних джерел є писемні джерела. Вони відображають практично весь розвиток педагогічної науки в найбільш концентрованому вигляді. Погоджуючись з думкою певної частини дослідників (Л. Пушкарьова, Д. Раскіна та ін.) про необхідність поділяти писемні джерела на роди, оскільки “логіка класифікації вимагає виділення крупних спільностей писемних джерел, які б відображали найбільш суттєві зв’язки та відмінності між ними за способом кодування у них інформації, котрий є породженням їхніми суспільними функціями” [7, с. 90], розділимо писемні педагогічно-історіографічні джерела на оповідальні, дидактичні та документальні.

Оповідальні джерела в педагогічній історіографії відіграють таку саму значну роль, як і в історії педагогіки чи в загальній історії, але відрізняється ціннісний внесок певних його видів залежно від їхньої специфіки. Розподіл оповідальних педагогічно-історіографічних джерел на види дещо наближається до поділу історико-педагогічних та історичних джерел, але й має свої особливості. Так, вони включають такі види джерел: наукові (монографії, наукові статті, матеріали конференцій тощо); публіцистичні (статті, записи виступів тощо); науково-популярні; особистого походження (автобіографії педагогів, спогади та мемуари, щоденники, листи, особові архівні фонди тощо); критико-бібліографічні (бібліографічні довідники, бібліографічні огляди, літописи наукових видань, рецензії тощо); художні (оповідання, романи, нариси).

З огляду на те, що педагогічна історіографія – це наука, а будь-яка наука базується на результатах роботи науковців, то головним або домінуючим видом оповідальних педагогічно-історіографічних джерел вважаються наукові джерела, котрі краще за інших розкривають погляди вчених. Вони виражені працями науковців. Це наукові дослідження, які можуть мати форму монографій, статей, матеріалів конференцій, брошур, друкованих заміток тощо. Пріоритетним носієм розвитку науки історіографи одностайно визнають монографії, тобто наукові рефлексії, присвячені одній конкретній проблемі. Саме вони закладають основу створення узагальнювальних праць і є основним джерелом поширення історико-педагогічних знань та розвитку науки. Наукові педагогічно-історіографічні джерела, які висвітлюють одну й ту саму педагогічну проблему, характеризуються належністю до різних періодів розвитку історико-педагогічної науки, що протиставляє їх науковим історико-педагогічним джерелам, котрі належать тому самому часу, що й досліджувані в них педагогічні проблеми або явища. Своєрідним різновидом наукових педагогічно-історіографічних джерел є підготовчі матеріали наукових праць – це великі масиви переробленого матеріалу, чернетки, пробні начерки, відкинуті варіанти текстів, тексти з редакційною правкою тощо.

Значення публіцистики для історіографії визначається особливою роллю, яку відігравала педагогічна проблематика в суспільному житті країни. Погляди багатьох видатних педагогів та мислителів відбивалися саме в публіцистичних статтях. Так, Д. Раскін відзначає в педагогічній думці “значну питому вагу” публіцистичних виступів та міцний зв’язок педагогічної публіцистики з педагогічною теорією [7, с. 96–97]. Тому вона часто слугує історіографу джерелом, яке розкриває генезис педагогічної думки. Науково-популярна література відрізняється науково-популярним викладом матеріалу та нерідко дає первісне відбиття й узагальнення явищ педагогічної науки.

Важливий вид педагогічно-історіографічних пам'яток становлять джерела особистого походження, до яких належать автобіографії педагогів, спогади, мемуари, щоденники, листи, особові архівні фонди, приватні колекції. Цінність цих матеріалів для вивчення біографії педагога, характерних рис його особистості, його поглядів, діяльності є загальновизнаною. Але для педагогічної історіографії роль цих джерел більш значуща. За допомогою єдності емоційного та раціонального в джерелах особистого походження дослідник визначає й просліджує становлення педагогічних принципів їх власника, намагається встановити особливості мислення їхнього творця, його психічного обліку, поведінки, особливості сприйняття і відображення ним педагогічних явищ та ідей у своїй творчості, відмінні прийоми педагогічної майстерності, літературного та дослідницького таланту, його місце в суспільно-політичному житті країни, ставлення до нього сучасників та наступних поколінь. Складність та багатоаспектність цієї роботи відзначає С. Шмідт. Науковець попереджує, що вона “вимагає особливої обережності у висновках, є здатною породити небезпеку опинитися в полоні суб'єктивних уявлень або “необачності середньостатистичної достовірності”, піддатися спокусі “традиційних” (але не завжди перевірених або заснованих лише на аналогії) суджень” [10, с. 267].

Доповнює відомості про життєвий і творчий шлях відомих педагогів та вивчення критико-бібліографічних джерел. Бібліографічні довідники, бібліографічні огляди, літописи наукових видань, рецензії на наукові праці та навчальну літературу є не тільки ще однією своєрідною і відмінною рисою педагогічно-історіографічних джерел, а й жанром історіографічних дискурсів. Книжкова палата України, Національна бібліотека ім. В.І. Вернадського та інші бібліотеки регулярно видають бібліографічні покажчики, серед яких і педагогічно-тематичні, що дають історіографу уявлення про тематичну спрямованість досліджень, їх кількісні параметри, науковий досвід окремих науковців. Як справедливо відзначив О. Сахаров, особливо важливим є дослідження рецензій і відгуків на наукову літературу, тому що вони не просто містять оцінювання цих праць сучасними фахівцями, а й дають змогу з'ясувати “проходження” концепції у наукове середовище та виявляють її вплив на розвиток педагогічної думки та науки. Крім того, вони самі нерідко пропонують нові цікаві рішення проблеми, що розглядається [8, с. 133].

Художні педагогічно-історіографічні джерела, а саме романи, оповідання, нариси, лірика, п'єси, повісті, перш за все, відображують поширення та сприйняття суспільством тих або інших педагогічних явищ, проблем виховання та освіти. Вони сприяють виявленню передумов, а іноді й обґрунтуванню суспільно-педагогічного руху. Застосування цих джерел для аналізу історичної епохи, особливо тих часів, відзначає Д. Раскін, коли науково-педагогічна і художня література не були суворо розмежовані, дає історіографу можливість побачити епоху “зсередини”, але при вивченні художньої літератури потрібно завжди враховувати художню специфіку творів.

Одним із важливих і водночас специфічних педагогічно-історіографічних джерел є дидактичні джерела (термін введено Д. Раскіним [7, с. 91, 94–95]), які безпосередньо пов'язані з педагогічним процесом та слугують вираженням єдності педагогічної думки й педагогічної практики. До них відносяться такі види джерел: підручники, навчальні посібники тощо; навчальні плани, програми, плани уроків тощо; протоколи педагогічних рад, звіти викладачів тощо; конспекти лекцій, навчальні зошити.

Специфіка цього виду джерел полягає в їх функціональному призначенні та невіддаленості в часі від зафіксованих у них фактів. Перший вид з перелічених дидактичних джерел – підручники й навчальні посібники – є певним відображенням педагогічної думки та рівня розвитку педагогічної науки. Навчальна література здебільшого синтезує найновітніші (для свого часу) досягнення в галузі науки. У цьому її можна порівняти з академічними працями, тим більше, що в ХХ ст. підручники та навчальні посібники з педагогіки й історії педагогіки готували видатні вчені. Цей різновид дидактичних джерел призначений для навчання (та пов'язаного з ним виховання) наступного покоління, передавання йому педагогічних знань, підтримки їх спадкоємності та формування суспільної педагогічної свідомості, у чому Я. Калакура віддає пріоритет саме навчальній літературі [3, с. 20].

Навчальні плани та програми являють собою офіційні документи, що регламентують навчально-виховний процес. Цей вид джерел виконував певні практичні функції в дійсності, що їм відповідала, тому вони більше, ніж підручники чи науково-популярна література відображають реальну дійсність. Тобто навчальні плани та програми є цінним джерелом для історії педагогіки й педагогічного джерелознавства. Але водночас вони є незамінними й для історіографії, адже вивчаючи їх і порівнюючи з навчальними планами та програмами інших років, дослідник має можливість прослідкувати становлення й розвиток освіти та виховання в державі; дізнатися, як змінювались зміст освіти, її мета, завдання; встановити взаємозв'язок стану й генезису освіти та виховання із соціально-політичним й економічним станом суспільства.

Конспекти лекцій та учнівські зошити допомагають дослідникам історіографії з іншого боку, ніж при роботі з навчальними планами та програмами, дослідити розвиток освіти, зміну змісту та цільових настанов. Крім того, конспекти лекцій також, як правило, відображають педагогічну думку викладачів, тобто вони являють собою матеріал для вивчення еволюції педагогічної думки та педагогічних знань.

Свою специфіку як педагогічно-історіографічні пам'ятки мають документальні джерела, які відіграють пріоритетну роль у конкретно-історичних дослідженнях. Історіографи застосовують ті види документальних джерел, котрі безпосередньо чи опосередковано мали будь-який вплив на розвиток педагогічної науки, систему освіти та виховання на всіх рівнях, діяльність наукових педагогічних установ, професійну підготовку вчителів тощо. Ці джерела поділяють на такі види: актові, статистичні, картографічні.

Історіографічне значення актових джерел визначається тим, що вони відображають офіційні настанови органів освіти, державних органів і суспільних організацій з питань освіти й виховання. Наприклад, у радянські часи вони мали директивно-зобов'язувальний характер й визначали зміст освіти, її цілі та завдання, мали неабиякий вплив на розвиток педагогічної науки в цілому. Статистичні джерела викликають інтерес щодо кількісної характеристики поширення певних педагогічних явищ, питань освіти та виховання, підготовки вчителів тощо. Шляхом порівняння статистичних даних історіограф відтворює генезу тих або інших педагогічних аспектів. Картографічні джерела, з іншого боку, сприяють вивченню розвитку тих педагогічних аспектів, що подані в них. Так, вивчення картограм розповсюдження освіти в різних регіонах України дає науковцям змогу простежити становлення та поширення останньої.

Картографічні джерела наближуються до третього типу – речових пам'яток, котрі дедалі частіше залучаються до педагогічно-історіографічних джерел. Мова йде про фотографії та зображення провідних педагогів, їхні особисті речі, предмети побуту, дослідницькі засоби, робочі кабінети, кіно-, відео- та фотодокументи. Як підкреслює Я. Калакура, акцент на персоніфікацію науки спричинив висунення речових джерел на одне із чільних місць.

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави зробити такі **висновки**:

- педагогічно-історіографічні джерела можна умовно поділити на типи, роди та види;
- типи педагогічно-історіографічних джерел не відрізняються від історико-педагогічних та історичних;
- серед родів і видів педагогічно-історіографічних джерел є своєрідні, притаманні лише педагогічній або історіографічній наукам;
- усі різновиди джерел мають важливе, але не однакове значення для педагогічної історіографії.

Перспективами подальшої розвідки можна вважати вивчення різних видів критики джерел.

Список використаної літератури

1. Богдашина О.М. Джерелознавство історії України: теорія, методика, історія / О.М. Богдашина. – Харків : Вид-во “Тарбут-Лаам”, 2005. – 192 с.
2. Днепров Э.Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики / Э.Д. Днепров // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. : сб. науч. тр. / под ред. Э.Д. Днепров и Б.К. Тебиева. – М., 1985. – С. 5–24.
3. Калакура Я.С. Українська історіографія / Я.С. Калакура. – К. : Генеза, 2004. – 495 с.
4. Ковальский Н.П. Некоторые теоретико-методологические вопросы советского источниковедения / Н.П. Ковальский, П.М. Кулаковский // Теория и методика историографических и источниковедческих исследований. – Днепропетровск, 1989.
5. Коляда Н.М. Дослідження історії вітчизняного дитячого руху радянського періоду: джерелознавчий аспект / Н.М. Коляда // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – № 1. – С. 54–60.
6. Пушкарев Л.Н. Классификация письменных источников по отечественной истории / Л.Н. Пушкарев – М., 1975. – 281 с.
7. Раскин Д.И. Классификация историко-педагогических источников / Д.И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики : сб. науч. тр. / под ред. Э.Д. Днепров и О.Е. Кошелевой. – М., 1989. – С. 85–98.
8. Сахаров А.М. Методология истории и историография (статьи и выступления) / А.М. Сахаров. – М. : Изд-во моск. ун-та, 1981. – 216 с.
9. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
10. Шмидт С.О. Некоторые вопросы источниковедения историографии / С.О. Шмидт // Проблемы истории общественной мысли и историографии. – М. : Наука, 1976. – С. 264–274.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012.

Голубничая Л.А. Классификация источников педагогической историографии

В статье рассматривается условная классификация педагогическо-историографических источников. Выяснены общие черты источников педаго-

гической историографии, исторической и историко-педагогической наук. Освещено своеобразие педагогическо-историографических источников. Значительное внимание уделено характеристике типов, родов и видов источников педагогической историографии. Установлено их значение для педагогическо-историографической науки.

Ключевые слова: *классификация, тип источника, род источника, вид источника, педагогическая историография, педагогическо-историографический источник.*

Holubnycha L. Classifications of pedagogical historiography sources

The article deals with conditional classification of pedagogical and historiographical sources. General features of pedagogical historiography sources with sources of history and history of pedagogic are cleared up. The peculiarities of pedagogical and historiographical sources are shown. Considerable attention is paid to the characteristics of the types, the sorts and the kinds of pedagogical and historiographical sources. Their meaning for pedagogical historiography is determined.

Key words: *classification, type of sources, sort of sources, kind of sources, pedagogical historiography, pedagogical and historiographical source.*

**ПЕДАГОГІЧНА ПУБЛІЦИСТИКА
В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО 60-Х РР. ХХ СТ.
ЯК ПРОВІДНИК ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглянуто оригінальну концепцію педагогічної творчості В.О. Сухомлинського, основу якої становили ідеї гуманізму, педоцентризму та народної педагогіки. Доведено, що значущість педагогічної творчої діяльності педагога полягає в тому, що в умовах ідеологічного тиску він виступив на захист людської індивідуальності, зберігаючи пріоритети духовно-морального національного виховання.

Ключові слова: педагогічна публіцистика, гуманізм, особистість, моральне виховання.

Політична відлига кінця 50-х рр. ХХ ст. сприяла відновленню гуманістичної спрямованості вітчизняної педагогіки. На думку багатьох істориків педагогіки, провідною в педагогічному творчому пошуку радянської педагогіки 60-х рр. ХХ ст. була ідея створення гуманістичних стимулів для спонукання школярів до навчання й особистісного розвитку. Як зауважують дослідники історії розвитку вітчизняної освіти й науково-педагогічної думки (О. Адаменко, Л. Березівська, В. Курило, О. Сухомлинська та ін.), у педагогічній теорії й практиці 60-х рр. ХХ ст. відбувається поступова зміна ціннісних орієнтацій – з панівної суспільної установки на особистісну орієнтацію.

Як видно з архівних документів [3; 4], а також свідчень самих учасників інноваційних перетворень (І. Білодід, М. Лисенко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко та багато інших), прерогативою означеного часу стала можливість обговорення актуальних проблем розвитку освіти. Публіцистична діяльність на новому етапі усвідомлюється педагогами як важливий аспект професійної педагогічної творчої діяльності. Таким чином, ідея поширення передового педагогічного досвіду засобами педагогічної публіцистики набула вагомого значення. У цей період процес персоніфікації творчої ініціативи вчителів набув найбільш активних форм. Журналістська діяльність провідних педагогів, учителів-практиків стала одним з головних стимулювальних чинників переходу до нової гуманістичної парадигми освіти. З особливою силою проявилася тенденція до активізації публіцистичного чинника в переломні, кризові моменти історії, яким є аналізований час – етап “хрущовської відлиги” і, відповідно, народження педагогіки В. Сухомлинського.

Актуальність обраної нами теми посилюється тим фактом, що на сьогоднішній праці В.О. Сухомлинського, розпорошені на шпальтах педагогічної преси, ще недостатньо ґрунтовно досліджено.

Метою статті є узагальнити на основі матеріалів педагогічної публіцистики В. Сухомлинського 60-х рр. ХХ ст. основні ідеї гуманістичної концепції освіти видатного педагога.

У своїх творах педагог зумів органічно поєднати наукову теорію й учительську практику, що були просякнуті високим суспільно значущим пафосом, педагогічною пристрасстю. Повага до особистості дитини, урахування її потреб

та інтересів, духовно-моральне виховання в колективі – провідні теми педагогічної публіцистики В. Сухомлинського.

Протягом 60-х рр. ХХ ст. виходять друком і в Радянському Союзі, і закордоном науково-публіцистичні праці В. Сухомлинського: “Формування комуністичних переконань молодого покоління” (1961 р.), “Духовний світ школяра” (1961 р.), “Людина неповторна” (1961 р.), “Моральний ідеал молодого покоління” (1963 р.), “Виховання особистості в радянській школі” (1965 р.), “Етюди про комуністичне виховання” (1967 р.), “Серце віддаю дітям” (1968 р. – НДР, 1969 р. – УРСР), “Павлицька середня школа” (1969 р.), “Народження громадянина” (1970 р.) й ін., які стали видатним явищем у світовій педагогіці.

Користуючись документальними матеріалами й відомостями із сімейного архіву, О. Сухомлинська підрахувала, що свої творчі ідеї та результати новаторської педагогічної практики видатний український педагог виклав у 48 книгах, 500 статтях, 1500 казках і оповіданнях для дітей, які було видано 59 мовами в Болгарії, Румунії, Югославії, Польщі, Чехословаччині, Японії, Таїланді, Монголії, Угорщині, Німеччині, Китаї й багатьох інших країнах загальним тиражем понад 15 млн примірників [2, с. 392–393].

Показово, що, маючи багатий досвід власної публіцистичної діяльності, В. Сухомлинський наголошував на тому, що поряд з науково-педагогічною й методичною літературою в бібліотеці справжнього вчителя неодмінно повинна бути й педагогічна публіцистика: “В особистій бібліотеці кожного справжнього вчителя повинен бути разом з літературою зі спеціальності й публіцистичний матеріал, який збагачує його духовний світ” [8, с. 137–144]. Педагог-публіцист переконливо рекомендував учителям позначати в газеті, що можна й потрібно прочитати з неї й узяти “собі на замітку”. В. Сухомлинський вважав, що почерпнуті з газет і журналів актуальні факти повсякденного шкільного життя допоможуть учителю у вирішенні складних педагогічних проблем.

Світовою педагогічною спільнотою визнано, що духовно-морально-етичні питання виховання молодого покоління якнайповніше розкрив у своїх працях В. Сухомлинський. Бібліографія творчості педагога представлена вражаючою кількістю розвідок українських, російських, китайських, німецьких учених. Виховна система, розроблена В. Сухомлинським, на спільну думку дослідників (І. Зязюн, М. Мухін, Є. Родчанін, О. Сухомлинська та ін.), становить гуманістичну концепцію виховання, спрямовану на формування в людини творчого мислення.

Принцип індивідуальності, який є однією з аксіом педагогіки з моменту її зародження й наявний майже в усіх працях педагогів-класиків, становить ядро гуманістичної системи вченого. Уявлення про поетичну й глибоко гуманну у своїй основі педагогіку В. Сухомлинського можна вибудувати вже на основі самих тільки назв його педагогічних творів (наприклад, поетика змісту книги “Школа радості”: “Перший рік – вивчення дітей”, “Школа під блакитним небом”, “Куточок мрії”, “Мандрівка у світ праці”, “Ми слухаємо музику природи”, “Зимові радості й турботи”, “Перше свято жайворонка”, “Ми живемо в саду здоров’я” тощо). Лейтмотивом усієї педагогічної діяльності В. Сухомлинського, стрижнем усієї його педагогічної системи є безмежна любов до дітей. “Що найважливіше було в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей”, – напише він у передмові до своєї першої книги “Серце віддаю дітям” [7, т. 3, с. 7].

На думку Василя Олександровича, любов і повага до дитини є головним свідченням професіоналізму педагога. “Які б грані людської волі й розуму, серця

й мудрості ні відкривались у вашій особистості перед дитиною, – зауважував В. Сухомлинський, звертаючись до вчителів, – схвалення, похвала, захоплення, гнів, обурення, засудження (на ці почуття вихователь теж має право, він не безплотний ангел), будь-яка з цих граней повинна відкритися на тлі головного – поваги людської гідності, піднесення людини” [6, т. 1, с. 15].

До проблеми особистості й професійних якостей сучасного вчителя В. Сухомлинський повертався у своїх педагогічних працях неодноразово. Так, у “Школі радості” ми читаємо: “Хто не знає дитину, той не може бути вихователем” [7, т. 3, с. 29]; “Є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем, серед цих якостей на першому місці – уміння проникати в духовний світ дитини” [7, т. 3, с. 30]. Як бачимо, серед особистісних якостей учителя вчений особливо виокремлював “гуманне начало, яке має бути закладене в кожному істинному педагогові”.

В. Сухомлинський вважав, що вчительська праця – це творчість, а не буденне “втискування” в дітей знань. Покликання вчителя він бачив у тому, щоб дитина вчилася не заради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Він підкреслював, що справжній учитель-майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все своє життя. Видатний педагог-гуманіст був щиро переконаний у тому, що тільки творчий учитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності в дітей. В. Сухомлинський закликав учителів пам’ятати головне правило педагогічної діяльності: “Обдаровані й талановиті всі без винятку діти” [8, с. 137–144]. Використовуючи такі форми, як “уроки мислення”, “уроки творчості”, В. Сухомлинський прагне виховувати творче ставлення до всіх видів діяльності, у такий спосіб він підводив учня до усвідомлення необхідності в самовдосконаленні, у можливості самому творити в собі особистість: “Гуманне ставлення до дитини означає розуміння вчителем тієї простої й мудрої істини, що без внутрішніх духовних зусиль дитини, без бажання бути хорошою – неможлива школа, неможливе виховання. Справжній майстер виховання й спонукає, і змушує, і силує, але все це робить таким чином, що в дитячому серці ніколи не згасає цей дорогоцінний вогник – бажання бути хорошою. Справжня гуманність виховання відзначає майстерність, мистецтво, уміння збудити в дитині думку про те, що вона ще не стала такою, якою може й повинна бути” [8, с. 94].

Таким чином, педагогічна творчість, за В. Сухомлинським, – це керована педагогом діяльність одної дитини або дитячого колективу, спрямована на створення нового, на вираження самого себе.

Василь Олександрович особливо наголошував на значущості морального виховання як основи розвитку повноцінної особистості. На думку педагога-гуманіста, головне завдання школи полягає в максимальному задоволенні духовних потреб, їхньому розвитку й вихованні.

Величезну виховну роль у духовному світі дитини видатний педагог відводить слову – це слово вчителя, книга, мова живопису тощо. Усе це покликане пробудити допитливу думку дитини, сприяти прояву творчої індивідуальності, розвитку пізнання. Одним з провідних засобів формування духовних інтересів особистості в авторській концепції В. Сухомлинського є книга, якій педагог надавав винятково важливого значення. Він ретельно добирав літературу для читання з урахуванням вікових особливостей дитини. “Читання, слухання художнього твору – своєрідний творчий процес, – писав учений, – учень, який читає літературний твір, наповнює слово пристрасстю свого серця – він або захоплю-

ється красою, благородством, моральною величчю, або ж відчуває обурення. Ось чому ми надаємо виняткового значення читанню художніх творів на уроці й удома” [10, с. 245].

За щирим переконанням педагога-гуманіста, витоками духовності для дитини є “любов до матері й батька, дідуса й бабусі, народної пісні й казки, до вітчизняної історії”. Традиції рідного народу, за визначенням педагога, становлять “корінь духовності”, а “серцевина людини – любов до Батьківщини” [11, с. 28]. Національні культурно-історичні традиції видатний педагог визнавав основою школи. В оригінальній концепції педагогічної творчості В. Сухомлинського воєдино злилися національні звичаї українського народу й принципи шкільної та сімейної педагогіки.

Як людина свого часу В. Сухомлинський стверджував, що виховання гармонійно розвиненої особистості може ґрунтуватися лише на комуністичній моральності, яка пронизує всі грані людської особистості, відкриваючи перед кожним шлях до суспільних, ідейних, творчих, трудових, естетичних цінностей: “Молодь повинна вчитися комунізму, засвоюючи весь комплекс знань, набутих людством, учитися комунізму практично, у житті, пізнаючи життя й перебудовуючи його” [9].

Завершуючи короткий аналітичний огляд ключових для осмислення педагогічного світогляду В. Сухомлинського творів, ми можемо констатувати, що основу його оригінальної концепції педагогічної творчості становлять ідеї гуманізму, педоцентризму, народної педагогіки.

Гуманізація й демократизація як основні та магістральні напрями розвитку радянської освіти, визначені в нових Законах про школу, прийнятих ще наприкінці 1950-х рр., і підкріплені положеннями Морального кодексу, на спільну думку багатьох істориків педагогіки (Е. Дніпров, Л. Березівська, М. Богуславський, Р. Шакіров, О. Сухомлинська та ін.), не були повною мірою реалізовані в реальній шкільній практиці, а залишилися в площині ідеологічних імперативів. Формальні розмови про особливу роль учителя в суспільстві в 1970-ті рр. розходилися з дійсністю, у якій професіоналізму, особистим якостям, творчій активності відводилася другорядна роль, а головними були прояви лояльності й підкорення партійно-бюрократичній системі ідеологічного керівництва школою.

Якщо символом “хрущовського десятиліття” була реформа, то двадцятиріччя брежнєвського правління історики характеризують як епоху консерватизму, закріплення досягнутих результатів, згладжування очевидних суперечностей. Разом з економічною кризою в країні почала відчуватися криза ідеологічна: “Фактично склалася ситуація, коли ідеали комуністичного виховання перестали відповідати реальним прагненням людей. Виховання комуністичної моральності в школі перестало підкріплюватися особистісними цінностями й потребами, що реально існували в суспільстві. Виникло явище так званої “подвійної моралі” [1, с. 499]. Проте школа до останнього залишалася оплотом соціалістичних цінностей, але й вона не могла стримати натиск настроїв, що зароджувалися в суспільстві.

Система життєвих установок такого роду не могла не наштовхуватися на різні види громадського опору (мирна демонстрація в Новочеркаську (1962 р.), Художня виставка в Манежі (1962 р.) тощо). Наприкінці 1960-х рр. розпочалась кампанія переслідування “інакомислення”.

Розпочавши в 1967 р. на сторінках журналу “Народное образование” (1803 р. – по теперішній час, м. Москва) полеміку навколо нарисів Василя Олек-

сандровича “Этюды о коммунистическом воспитании”, радянська офіційна авторитарна педагогіка аж до 1990-х рр. виступала з критикою гуманістичної творчої концепції В. Сухомлинського. Як свідчить О. Сухомлинська, “ця полеміка значною мірою вплинула не тільки на долю батька, його творчість, а й, на мій погляд, більше на подальший розвиток педагогічної науки і шкільної практики в країні” [5, с. 11]. Критикувався сам принцип гуманістичного ставлення до дитини, ідея вільного творчого розвитку, характерна для цього педагогічного напрямку, якій протиставлялась ідея відповідальності, що реалізовувалася в тогочасній школі за допомогою методики вимог. Зрештою, критикувалась навіть ідея любові до дитини як прояв “чуждого” радянському суспільству й педагогіці принципу буржуазного світу – “педоцентризму”.

З огляду на введені О. Сухомлинською до наукового обігу нові документальні матеріали щодо перебігу дискусії з приводу педагогічної творчості В. Сухомлинського [5], діяльність видатного педагога можна охарактеризувати: з одного боку, як віддане служіння основним комуністичним установкам і партійній політиці радянської держави, з іншого – супротив авторитарним методам виховання, різкою незгодою з догматичними положеннями концепції однобічного впливу суспільства на формування людини, яке призвело до нехтування особистісною індивідуальністю.

Значущість педагогічної творчої діяльності В. Сухомлинського, на наш погляд, полягає в тому, що в умовах ідеологічного тиску тоталітарної системи радянський педагог висловив своє негативне ставлення до авторитарних методів виховання, виступивши на захист людської індивідуальності й зберігаючи пріоритети духовно-морального національного виховання на противагу ідеологічному. Статті й великі твори педагогічної публіцистики В. Сухомлинського на яскравих прикладах з повсякденної практики Павлиської школи демонструють, що і в умовах авторитарної системи можлива реалізація гуманістичних ідей у вихованні. Хоча незаперечним лишається й той факт, що постулати панівної в радянському суспільстві комуністичної ідеології, щоправда значною мірою ідеалізовані В. Сухомлинським, були покладені в основу його власної концепції педагогічної творчості.

І в часи розквіту професійної діяльності, і після того, як педагог пішов з життя, твори В. Сухомлинського продовжували виходити друком по всьому світу (“Методика виховання колективу” (1971 р.), “Розмова з молодим директором” (1973 р.), “Листи до сина” (1978 р.), “Сто порад учителям” (1984 р.), “Як виховати справжню людину” (1989 р.), “Хрестоматія з етики” (1990 р.), “Обережно, дитина” (2009 р.) й ін.), а творчий спадок, представлений на їх сторінках, продовжує знаходитися в епіцентрі дискусії, боротьби педагогічних напрямів, представників протилежних ідейних течій.

Педагогічна публіцистика видатного педагога, як для свого часу в умовах існування педагогіки в радянській системі, мала випереджальний характер. Незважаючи на всесвітнє визнання, у вітчизняній системі освіти гуманістична концепція педагогічної творчості В. Сухомлинського набула широкого розголосу й практичного поширення лише тільки у 80–90-ті рр. ХХ ст.

Педагогічна творчість на цьому етапі розглядається як процес вирішення педагогічних завдань у мінливих суспільних умовах, пошук та знаходження нових методів і засобів педагогічної праці; самореалізація педагога, віднаходження індивідуальних шляхів професійного зростання. Великого значення В. Сухомлинський надавав вихованню особистості, віднайшовши шляхи, засоби, джере-

ла такого виховання в досвіді народу, традиціях, звичаях, рідній мові. Особливе місце у творчій лабораторії педагога відводилося відродженню прогресивних гуманістичних ідей національного виховання, української народної педагогіки, а також виявленню й вивченню вітчизняного передового педагогічного досвіду.

Висновки. Отже, характерною рисою педагогіки 60-х рр. XX ст. було відродження ідеї наступності, яку в радянський час розглядали в плані все більш глибокого обґрунтування марксистсько-ленінської ідеології й визначали як “вірність традиціям”. Незважаючи на авторитарний ідеологічний тиск у системі освіти з боку партії й держави, офіційної педагогіки й педагогічної науки, у якій ідеї педагогіки творчості тільки проголошувалися, спадкоємність цих ідей не уривалася завдяки практичній діяльності педагогів і можливості публікацій вітчизняними педагогами своїх педагогічно-публіцистичних праць. Промовистий факт: публіцистичну діяльність педагога починають розглядати як один з провідних видів професійної педагогічної діяльності.

Перспективу подальших досліджень, на нашу думку, повинно скласти відновлення від ідеологічних нашарувань текстів педагогічної публіцистики та вивчення оригінальних ідей гуманістичної освіти В. Сухомлинського.

Список використаної літератури

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А.И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – С. 499.
2. Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд.: Л.Д. Березовська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
3. Стенограма республіканської наради директорів сільських шкіл УРСР з питань перебудови роботи шкіл. 4 – 5 квітня 1961 р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 3050. – 137 арк.
4. Стенограма республіканської наради по питанню поліпшення “Читанки” для 1 класу, 1969 р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 6795. – 38 арк.
5. Сухомлинская О. Этюды о В. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / О. Сухомлинская. – Харьков : Акта, 2008. – 432 с.
6. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В.А. Сухомлинский ; сост.: О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979–1981.
7. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения : в 5 т. / В.А. Сухомлинский ; редкол.: А.Г. Дзевирин (пред.) и др. – К. : Рад. шк., 1979.
8. Сухомлинский В.А. Мы – сельские учителя / В.А. Сухомлинский // Сов. педагогика. – 1968. – № 6. – С. 137–144.
9. Сухомлинский В.А. Нравственный идеал молодого поколения / В.А. Сухомлинский. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 152 с.
10. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1973. – 272 с.
12. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – С. 28.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012.

Курило Т.В. Педагогическая публицистика В.А. Сухомлинского 60-х гг. XX в. как проводник идей гуманистического образования

В статье рассмотрена оригинальная концепция педагогического творчества В.А. Сухомлинского, основу которой составили идеи гуманизма, педоцентризма и народной педагогики. Доказано, что значимость педагогической творческой деятельности педагога состоит в том, что в условиях идеологического

давления он выступил в защиту человеческой индивидуальности, сохраняя приоритеты духовно-нравственного национального воспитания.

Ключевые слова: педагогическая публицистика, гуманизм, личность, нравственное воспитание.

Kurylo T. Pedagogical Publicism of V.O. Sukhomlinsky in 1960s as a Guide of Ideas of Humanistic Education

In the article the original concept of pedagogical creativity of V. O. Sukhomlinsky, which is based on the humanism, progressive education and folk pedagogy is discussed. It is proved that the significance of the teacher's pedagogical creativity consists in the fact that under ideological pressure he defends human individuality, keeps the spiritual and moral priorities of national education.

Key words: teaching publicism, humanism, personality, moral education.

ІДЕЯ ТВОРЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТРУДОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ (1920–1930-ТІ РР.)

У статті висвітлено інформаційний потенціал фахової періодики у творенні вітчизняної системи освіти на засадах трудової школи, з'ясовано роль педагогічної преси у розгортанні педагогічних дискусій і систематизації досвіду педагогів-науковців, учителів-практиків, організаторів освіти. У результаті аналізу газетних і журнальних публікацій виявлено, що часописи використовувалися в повсякденній шкільній практиці як універсальний підручник з рідної мови, літератури, історії, краєзнавства й нерідко заміняли вчителю навчально-методичні посібники.

Ключові слова: трудова школа, педагогічна журналістика, фахова періодика, педагог, народна освіта.

Визначальною тенденцією розвитку педагогічної думки є виділення на певних етапах тих чи інших проблем, ідей, що набувають значення своєрідного інтегративного начала. На початку ХХ ст. таким логічним центром педагогічної науки і практики була ідея творення вітчизняної трудової школи. Нині ця ідея відновлюється вже в аспекті актуалізації проблеми комерційної освіти. У цьому контексті стає доцільним звернення до ідей наукової думки 20–30-х рр. ХХ ст. Кардинальні підходи до реформування системи освіти в ці роки, широкий експериментальний пошук педагогів, наростання зацікавленості з боку громадськості можуть бути певною мірою екстрапольовані на освітні реалії сьогодення.

Мета статті – дослідити інформаційний потенціал фахової періодики у творенні вітчизняної системи освіти на засадах трудової школи, з'ясувати роль педагогічної преси в розгортанні педагогічних дискусій і систематизації досвіду педагогів-науковців, учителів-практиків, організаторів освіти.

З остаточним установаженням у 1920 р. на українських землях радянської влади розпочався новий період в історії України. Організатор української системи освіти, громадський і культурний діяч Я. Ряппо охарактеризував 20-ті рр. ХХ ст. як період “радянського культурного будівництва в Україні” [19, с. 11]. Українська система освіти й педагогічний рух опинилися під сильним ідеологічним і адміністративним впливом керівництва РСФРР.

Як свідчать праці сучасних істориків освіти (Л. Березівська, В. Богуславський, В. Кульчицький, І. Лікарчук, Д. Розовик, Р. Шакіров та ін.) і безпосередніх учасників процесу становлення української системи освіти 1920–1930-х рр. (А. Альберштейн, Г. Гринько, В. Марков, Я. Ряппо, В. Ястржембський), історія вітчизняної освіти цього періоду драматична й суперечлива. Більшовики, перебуваючи в ситуації політичної нестабільності й постійних воєнних дій, намагалися керувати державою, використовуючи школу й учительство як інструмент свого впливу. Один з організаторів й ідеологічних керівників радянської системи освіти Н. Крупська наголошувала на прямій залежності завдань радянської освіти від планів комуністичної партії: “Немає нічого більш наївного, як твердження, що педагогіка може й повинна бути далекою від політики. Педагогіка – наука на 3/4 суспільна, тому ніяк від неї не можна відділити жагучі проблеми політики,

жагучі проблеми сучасності” [7, с. 106]. Освітнянську справу в РСФРР очолили видатні діячі РКП (б): Н. Крупська, А. Луначарський, А. Менжинська, М. Покровський та ін.

Прийняте Державним комітетом народної освіти РСФРР (Наркомпрос) у вересні 1918 р. “Положение о единой трудовой школе” визначило розвиток освітнього процесу в усіх радянських республіках. Основні положення цього документа ґрунтувалися на реформаторських ідеях початку ХХ ст. – єдиної, трудової, демократичної, національної школи, які, щоправда, було переглянуто в руслі класово-партійних завдань комуністичного будівництва.

Перший нарком освіти РСФРР А. Луначарський дав таке визначення поняття “єдина школа”: “Уся система нормальних шкіл, починаючи з дитячого садка аж до університету, являє собою єдину школу, єдину безперервну драбину, всі діти повинні вступати до одного і того самого типу школи і однаково починати свою освіту і що всі вони мають право йти по цій драбині до її найвищих щаблів”. За основу навчання було взято трудовий принцип, який ґрунтувався на психологічних засадах “рухливого творчого знайомства зі світом”, а в соціальному плані мав на меті “ознайомити учнів з тим, що найбільше їм потрібно буде в житті, а також і з тим, що відіграє вирішальну роль у сучасності: хліборобською та промисловою працею во всій її різноманітності” [13, с. 221–231].

Безпосередні дії радянської держави з утілення демократичних ідей у житті: запровадження обов’язкової, безкоштовної освіти для всіх громадян, рівноправність в освіті жінок і чоловіків, школи з рідною мовою викладання, безперечність світської освіти тощо – стали потужним поштовхом до посилення громадсько-педагогічного руху й творчого педагогічного пошуку вчителів в союзних республіках. Народний комісаріат освіти (Наркомос) УСРР теж ще в 1919 р. розпочав розробляти радянську концепцію побудови освітньої системи, поклавши в основу саме Положення про єдину трудову школу Наркомосу РСФРР [19, с. 11].

Проте загальнодержавна радянська освітня політика, яку наполегливо й жорстко впроваджував Державний комітет народної освіти на чолі з А. Луначарським, вимагала підпорядкування й уніфікації української школи до загальної системи радянської єдиної трудової школи. Таким чином, діяльність освітянських органів управління УСРР протягом 1920–1930 рр. опинилася в ситуації ідеологічного й адміністративного тиску з боку керівних органів радянської держави, який з часом вилився в гоніння й репресії.

Українські освітні керівники окресленого періоду Г. Гринько, О. Шумський, М. Скрипник та ін. протягом усього десятиріччя перебували в стані постійної полеміки й навіть протистояння з центральними органами влади.

Заступник наркома освіти УСРР у 1920–1930-х рр. Я. Ряппо охарактеризував ситуацію в українській освіті так: “Український Наркомос, не зв’язаний ніякими деклараціями про єдину трудову школу, став рішучим прихильником професійної освіти, перегляду освітньої політики РСФСР” [18, с. 576].

Нарком освіти України в 1927–1933 рр. М. Скрипник, наголошуючи на об’єктивному впливові особливостей промислового розвитку в республіці на стан освітніх справ, виголосив компромісну для того часу думку, що “...треба взяти з російської й української системи те, що є живе й відповідає практиці, відкинувши геть усе те, що не відповідає життю й привело до розриву з практичною роботою” [21, с. 21].

Українська освіта на початку 1920 р. мала значні здобутки на шляху творення єдиної трудової народної школи, які були забезпечені зусиллями попередніх націонал-демократичних урядів, у ній превалювали відмінні від загальноро-

сійської риси дійсно національної й професійної освіти. На Союзній нараді наркомів освіти (29 листопада 1923 р.), виступаючи співдоповідачем з Н. Крупською з питання про систему народної освіти, Я. Ряппо пояснив суть системи організації шкільної освіти в УСРР: “Враховуючи конкретні потреби теперішнього часу на господарчому фронті (...) Наркомос УСРР переніс центр складності шкільної реформи на професійну освіту, котра базується на певних галузях праці, намагаючись створити біля неї єдину монолітну систему освіти”. Головне завдання школи українські освітяни вбачали в тому, щоб “готувати до життя” [26]. Серед причин, які зумовили розбіжності в системах освіти УСРР і РСФРР, організатори освіти визначали неоднакові культурно-господарські умови життя, різночасний початок будівництва радянської системи освіти (в Україні він розпочався на три роки пізніше, ніж у Росії) та ін. [6, с. 3–5].

Протягом 1919–1924 рр. проходить низка нарад союзного рівня, на яких обговорюються питання створення загальної для всіх радянських республік системи освіти. Українська освітянська громада опинилася в складній суперечливій ситуації. Незважаючи на те, що “Постанова всесоюзної наради наркомів освіти з питань погодження систем освіти” (29 грудня 1922 р.) визнала обидві системи освіти РСФРР і УСРР життєздатними й такими, що можуть розвиватися паралельно [16], 24 листопада 1922 р. рішенням засідання пленуму ЦК КП(б)У “за намагання відокремити процес розвитку освіти в Україні від Росії та інших республік” першого Наркома освіти УСРР Г. Гринька було звільнено, у 1938 р. він був розстріляний [23, кн. 2, с. 31–36]. Партійне керівництво в аналізований період вдавалося до відвертої політики адміністративного тиску, переводячи суто освітні питання в ідеологічну площину.

У 1922 р. на сторінках провідних педагогічних видань – журналу “Шлях освіти” й тижневого додатка “Виробнича думка” газети “Народній учитель” з українського боку, а також журналу “На путях к новой школе” з російського – розгорнулася дискусія, яку розпочали заступник Наркома освіти УСРР Я. Ряппо й члени науково-педагогічної секції Державної вченої ради Наркомпросу РСФРР (російською Государственный ученый совет – Гус) Н. Крупська й Г. Гордон [4, с. 5–15]. Дискусія тривала до 1930 р., то вщухаючи, то спалахуючи з новою силою. Опоненти обговорювали концептуальні засади систем народної освіти УСРР і РСФРР у різних аспектах: трудове навчання й упровадження профосвіти, зміст і методи навчання й виховання радянської молоді, педагогічна освіта, концептуальні засади створення навчальної літератури, роль педагогічної преси в освітньому житті тощо.

Одним з гучних дискусійних сплесків була кампанія “Система освіти та обговорення мас” (1928 р.), яку Наркомос України, змушений захищати досягнення національної системи освіти за допомогою найширших кіл громадськості, розпочав напередодні II Всесоюзної партнаради з народної освіти щодо питання уніфікації систем освіти союзних республік [22]. Найзапекліші дискусії з боку української педагогічної громадськості точилися навколо ідеї максимального наближення освіти до потреб економіки, що було цілком доцільно в умовах господарської розрухи: “Запровадження в життя ідеї трудової школи – це категорична вимога радянської суспільності, це бо створює сприятливі умови соціалістичного будівництва” [25, с. 1–2]. “Профосвіта, яка дає відповідну трудкваліфікацію”, на думку голови ДНМК УСРР того часу В. Ястржембського, повинна усвідомлюватися “осередковим моментом у радсистемі” [26, с. 1].

Ідея побудови української системи освіти за схемою РСФРР та БСРР критикувалася й організаторами, і вчителями-практиками, педагогами України:

“Потрібно, щоб система наросвіти забезпечувала практичну підготовку до життя та праці маси юнацтва та давала змогу правильно й свідомо вибирати професію. З цієї точки погляду і профшколи УСРР, і дев’ятирічки РСФРР в однаковій мірі нас не задовольняють. Дев’ятирічки – не дають практичної підготовки, не мають достатньо виявленого виробничого ухилу; профшколи – дуже рано примушують підлітка робити остаточний вибір професії” [12, с. 3]. Натомість як головний аргумент на користь української системи педагогічна громада висувала ідею поєднання спеціальної й загальноосвітньої підготовки: “Ми думаємо, що в цьому відношенні т. зв. українська освітня система багато правильніше підійшла до справи, правдивіше визначила шляхи розв’язання проблеми народної освіти. Придбання певної трудової кваліфікації – ось на чому мусить бути скупчена головна увага освітньої роботи” [6, с. 3–5]. Українські освітяни спростовували принцип суто загальноосвітньої підготовки, оскільки він не готував людину до життя. На противагу пропонувалося раннє спеціальне (професійне) навчання. Організатори української освіти вибудовували систему профільних вертикалей, за якої зберігалася наступність на всіх ступенях спеціальної (професійної) підготовки – від школи ФЗУ до інституту: “За нашою ж системою загальної освіти, семирічка або рівна обсягом знань допоміжна школа даватиме культурну підготовку кадрам, що виконують нескладну операцію, далі – профтехнічні школи, що політехнізуються, даватимуть підготовку робітникам висококваліфікованим, що регулюють машини й знаряддя, тоб-то, технікам і, нарешті, вищі школи – технікуми даватимуть підготовку інженерам функціональним у вузькій галузі керівництва, а інститути – інженерам організаторам виробництва” [14, с. 5–6]. Протягом 1920–1930 рр. Наркомос України впроваджував професійну наступність освіти шляхом побудови системи навчальних закладів ступенями й вертикалями, наприклад, індустріально-технічна вертикаль включала реалізовані семирічки, або школи учнівства, індустріально-технічні професійні школи широкого профілю й відповідні технікуми та інститути.

Усього цього не було в російській моделі освіти [3, с. 153–211]. А. Луначарський 16 жовтня 1927 р. у доповіді на X сесії ЦВК СРСР визнав досягнення української системи освіти в плані оптимального поєднання в українській профшколі спеціальної й загальноосвітньої підготовки: “Ми самі наблизились останнім часом до українського типу і ось чому. Наша дев’ятирічка не дає людину, підготовлену до життя, а дає людину, підготовлену лише на шляху освіти. Що таке взагалі освічена людина? Це дилетант і базікало. Якщо крім загальної освіти, вона не здобула ще спеціальної освіти, то нікуди не годиться” [11, с. 49–50]. По суті, Нарком освіти РСФРР із запізненням на сім років повторив думку, висловлену Наркомом освіти УСРР Г. Гриньком у доповіді “Соціалістична освіта юнацтва” на Всеросійській нараді 27 грудня 1920 р.: “Поняття загальноосвітньої, що не дає жодної кваліфікації, школи для юнацтва в умовах перехідного періоду повинно бути відкинуте” [20]. Перевага української системи освіти полягала саме в її прагматичній спрямованості, наближеності до потреб економіки й реалій життя.

Найгостріша полеміка розгорнулася навколо питання організації навчального процесу, що безпосередньо стосувалося змісту, форм і методів педагогічної діяльності, ролі вчителя й рівня його професійної підготовки: “Мало знати мету, бажати її здійснити, мало назвати керівничого процесу, – треба щоб цей керівничий **умів і міг** (тоб-то) мав змогу цей процес провадити. Ось чому питання про **підготовку вчителя** (знов аналогія: як питання про кваліфікацію робочого робітника та про методіку (в тій самій аналогії: проточно розміщений інженером план стосовно показаних прийомах роботи) і про техніку навчально-виховавчого процесу став пе-

ред слухачами в усю свою широчінь” [5, с. 1]. Соціально-економічні перетворення, що відбувалися в радянській державі, радикально змінили статус педагога, його освітні функції, відповідно змінилися й вимоги до його професійних якостей.

Дискусія розділила педагогічну громадськість на діаметрально протилежні табори: “З одного боку, є “крайній лівий ухил” (...). Тут крім невеличкої, порівняно, групи переконаних майстрів педагогічної техніки, які дійсно з запалом працюють над методикою комплексової системи й у фанатичнім освітленні блиском нової комплексової методики, що на їх очах народжується й будується, не бачать, щиро, не бачать, що діється з цією комплексовою системою навколо них; є значно більша група, так би мовити, “примазавшихся”, тобто таких комплексників, для яких оця “возня й метушня” з комплексами захоче їхню методичну несвідомість у захисний колір і становить певний чудовий ґрунт для переведення безпідставних, невідповідальних, комплексних експериментів.

Без сумніву, є другий крайній ухил, назвіть його правим ухилом: це вороги комплексової системи. Їх неозброєних оком одразу й не побачиш, вони наче тихенько сидять, мовчать, часом і комплекси переводять, але їхню мовчазну оцінку також треба взяти на облік.

І, як водиться, є третя течія – посередині між дитячою хворобою лівизни й крайньою правою, є **центр** “комплексової політики”: це прихильники (а часом і проводирі) комплексової системи, які уважно й критично додивляються і стежать за станом комплексового фронту, стежать за його успіхами й поразками.

На нашу думку, ці три течії знайшли б спосіб взаємного порозуміння, коли б остаточно було розв’язано проблеми **системи й методу**” [17, с. 2–3].

З попередньо викладеного очевидно постає суспільно значуща роль педагогічної преси 1920–1930 рр. як колективного пропагандиста, агітатора й організатора вчительських мас і широкої громадськості. Педагогічна періодика того часу була невід’ємною складовою державної системи політосвіти, ідеологічною трибуною культурно-освітньої й політико-виховної роботи серед населення. Прихильниками активного використання педагогічної преси виступали П. Блонський, Н. Крупська, А. Луначарський, С. Шацький та ін.

У своїх статтях і виступах перед учителями Н. Крупська неодноразово зверталася до проблем педагогічної преси й публіцистики, називаючи її засобом педагогічної пропаганди, яка давала учительству можливість “перетворювати індивідуальний досвід роботи в колективний” [8, с. 75], рекомендувала використовувати публіцистичні матеріали в навчальній роботі для того, щоб у “живих образах дати молоді можливість зрозуміти все, що відбувається навколо неї” [9, т. 1, с. 540]. На думку Н. Крупської, тематика педагогічної преси повинна обиратися таким чином, щоб основна увага на шпальтах газет і журналів приділялася висвітленню героїчного революційного минулого, відданій праці вчителів, досягненням у галузі педагогічної науки тощо. Головне завдання педагогічної журналістики, на її думку, полягає в тому, щоб закріпити у свідомості кожного вчителя розуміння “сутності комуністичного виховного процесу”, допомагати виробити звичку підходити до “кожного питання з точки зору цілого” [9, т. 1, с. 592]. У соціальному плані, на думку Н. Крупської, педагогічні журнали повинні бути таким органом, “куди пише рядовий учитель, куди він іде зі своїми думками, сумнівами, удачами й невдачами” [8, с. 75].

Наркомос УСРР виступив активним ініціатором створення професійної періодичної преси для вчителя, вирішення цього питання було визначено як один з пріоритетів освітньої політики. У період 1920–1930 рр. виходить з друку: бюлетенів – 24; вісників – 3; записок – 4, збірників (наказів, методичних матері-

алів, праць тощо) – 8; листів (інформ., інстр., інстр. – інформ.) – 4; журналів – 56, газет – 17. З них: українською – 89, російською – 23, єврейською – 2, польською – 4, німецькою – 1, есперанто – 1, невизначено – 4. Значна кількість періодичних видань друкується спочатку виключно російською мовою, орієнтуючись на загальний простір поширення в СРСР, а згодом, виконуючи завдання українізації, переходить на українську мову.

Завдання побудови нової української школи на національних засадах, над якими працював Наркомос УСРР, було переглянуто з огляду на пріоритети уніфікації радянської системи освіти.

В українській педагогічній пресі розпочалася кампанія жорсткої критики шкіл соцвиху: “Учительство складається здебільшого, з непролетарського елементу та з осіб старої педагогічної освіти. Характеристичні риси дореволюційної школи зникаються з елементами родинної педагогіки та знущання з дітей. Та й самі підручники соцвиху не завжди просякнуті щирою комуністичною думкою. Взагалі школа соцвиху не є “домом радости”. Вона не користується авторитетом серед дітей. Не дивно ж, що до політичного виховання дітей беруться нерадянські елементи: сіоністи, укапісти, меншовики, меноніти, просто собі ксьондзи і анти-семіти” [2, с. 6–7]. У ході реалізації політики радянської влади щодо забезпечення кожної національності рідною школою етнонаціональний принцип виховання поступово було замінено концепцією інтернаціонального виховання, а до навчальних планів було введено обов’язкове вивчення російської мови [1, с. 15–26].

У 1929 р. відбувся “пролетарський суд над недобитками української петлюрівської контрреволюції”, над “Спілкою визволення України”. Теоретиків і творців національної школи 1917–1920 рр. С. Єфремова, В. Дурдуківського, О. Гермайзе та інших було проголошено “теоретиками педагогіки українського фашизму”, з чого розпочалася “нещадна, непримиренна боротьба” з національно свідомою педагогічною громадськістю й українською інтелігенцією взагалі [10, с. 30–40]. Більшу частину освітянських діячів, організаторів української системи освіти, науковців було заарештовано й потім розстріляно (Г. Гринько, В. Дурдуківський, С. Єфремов, Я. Чепіга та ін.). Імена провідних педагогів того часу тільки сьогодні стають відомими навіть для фахівців.

Освітня Україна, керівництво Наркомосу УСРР відкидало навіть можливість уніфікації системи освіти до російської. У вересні 1929 р. заступник Наркома освіти Я. Ряппо запропонував у разі необхідності уніфікувати російську систему до української [20]. Для того, щоб подолати супротив освітян і керівників Наркомосу УСРР, у 1930 р. партійне керівництво ініціювало 23 Всеукраїнські конференції й наради, на яких було розглянуто питання уніфікації системи освіти в УСРР на зразок системи освіти, що існувала у РСФРР [24].

Уніфікація освітньої системи, яка відбувалася всупереч думці педагогів і керівників освіти України на засадах комуністичної ідеологізації й формалізації педагогічної діяльності за обставин адміністративного свавілля партійних керівників союзної держави, на довгий час зупинила природний процес послідовного розвитку й призвела до втрати напрацювань української освіти й педагогіки, спричинила занепад педагогічної творчості в 1931–1959 рр. ХХ ст.

Проаналізувавши газетні й журнальні публікації, ми дійшли висновку, що проблеми соціальної динаміки країни наклали свій відбиток на процес формування вітчизняної системи освіти і педагогічної преси 1920–1930 рр. Протистояння двох різних напрямів – комуністичного й національно орієнтованого, що відображало різність умонастроїв і світоглядних позицій у суспільстві на початку ХХ ст., особливо загострилося в 1920–1930 рр.

Комуністична лінія педагогічного мислення виходила з уявлення про суспільство як механічний агрегат, морально-ціннісні орієнтири якого визначалися принципом комуністичної доцільності. На передній план висувалася ідея – виховання “нової” людини, людини-комуніста.

У цей же час потужна ідейна течія українського національного відродження вирішувала питання осмислення історичної долі України, її культури й місця у світовій цивілізації; в українській педагогіці відбувалося активне засвоєння ідей європейської й американської педагогіки – ці явища не тільки помітно вплинули на українську творчу педагогічну думку, а й багато в чому зумовили характер усієї культури України в аналізований час.

Провідною ідеєю педагогічної преси, яку вітчизняним організаторам освіти довелося відстоювати в жорсткій ідеологічній боротьбі протягом 20-х рр. ХХ ст., була ідея трудової школи, яка вдало поєднувала загальну й спеціальну (професійну) освіту, мала чітку соціальну спрямованість, що було принципово важливо в умовах революційних перетворень, індустріалізації країни. Однак процес уніфікації й формалізації радянської школи, який набирав обертів, а також хвиля найжорсткіших репресій припинили національно своєрідний творчий розвиток української системи освіти.

Висновки. Визначна роль педагогічної преси цього етапу полягала в тому, що часописи використовувалися в повсякденній шкільній практиці не тільки як впливові пропагандистські матеріали поширення комуністичної ідеології, а і як універсальний підручник з рідної мови, літератури, історії, краєзнавства й нерідко заміняли вчителю навчально-методичні посібники. У цей час було започатковано найвпливовіший український науково-теоретичний педагогічний журнал – “Шлях освіти”, який, єдиний серед широкого кола української педагогічної періодики, залишався найзатребуванішим професійним часописом протягом усього ХХ ст.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні процесів виникнення, становлення, розвитку й упровадження в практику певних ідей вітчизняної педагогіки, зокрема періоду народження української держави 1917–1920 рр.

Список використаної літератури

1. Авдієнко М. Народна освіта на Україні в 1927–1928 рр. / М.О. Авдієнко // Рад. освіта. – 1928. – № 10. – С. 15–26.
2. Арнаутів В. Політичне виховання дітей у занепаді (Принципові зауваження) / В. Арнаутів // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. “Народний Учитель”. – 1928. – № 47 (145). – 21 листопада. – С. 6–7.
3. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л.Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
4. Гордон Г. Новая школа / Г. Гордон // На путях к новой школе. – 1922. – № 1. – С. 5–15.
5. До підсумків I-ої сесії Держнаукметодкому // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 7. – 17 лютого. – С. 1.
6. Зеленський. Систему освіти УСРР – на обговорення мас. Практично переглянути систему / Зеленський // Виробнича думка. – 1928. – № 39 (139). – 26 вересня. – С. 3–5.
7. Крупская Н.К. Конференция по педагогическому образованию / Н.К. Крупская // На путях к новой шк. – 1924. – № 2. – С. 106.
8. Крупская Н.К. Об учителе: избр. ст. и речи / Н.К. Крупская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 327 с.
9. Крупская Н.К. Педагогические сочинения : в 10 т. / Н.К. Крупская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959–1962.

10. Кулініч О.С. Педагогіка українського фашизму (Теорія виховання “С. В. У.”) / О.С. Кулініч // Ком. освіта. – 1931. – № 5/6. – С. 30–40.
11. Луначарский А.В. Десять лет культурного строительства в стране рабочих и крестьян // А.В. Луначарский. – М. ; Л. : б. н. в., 1927. – С. 49–50.
12. Осадченко. Систему освіти УСРР – на обговорення мас. Використати досвід двох систем / Осадченко // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. “Народний Учитель”. – 1928. – № 40 (140). – 3 жовтня. – С. 2–4.
13. Основные принципы Единой трудовой Школы. А.П. Гройным “Основы Единой Трудовой Школы-коммуны” 1919–1920 гг. // Ф. 166, оп. 1, спр. 12, 257 с.
14. Писаренко С. За українську систему / С. Писаренко // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. “Народний Учитель”. – 1928. – № 39 (139). – 26 вересня. – С. 5–6.
15. Протоколи засідань Колегії Наркомосу УСРР. 3 листопада 1922 – 18 грудня 1923 р. // Ф. 166, оп. 2, спр. 826, 149 арк.
16. Протоколы совещаний наркомов просвещения союзных и автономных республик 1919–1924 гг. / [ред.: М.П. Ким, Л.В. Иванов, Ф.И. Шаронова]. – М. : Наука, 1985. – 231 с.
17. Родіонов К. Комплексів система і предметів техніка / К. Родіонов // Нар. учитель. Тижневий додаток. – 1926. – № 12. – 24 березня. – С. 2–3.
18. Ряппо Я. Развитие украинской системы образования / Я. Ряппо // Педагогическая энциклопедия : у 3 т. / [под ред. А.Г. Калашникова]. – М. : Раб. просвещения, 1927–1930. – Т. 3. – 1930. – 576 с.
19. Ряппо Я. Система народного просвещения Украины : сб. материалов, ст. и докл. / Я. Ряппо. – Харьков : Гос. изд-во Украины, 1925. – 231 с.
20. Ряппо Я.П. У чому головні розбіжності між системами народної освіти УСРР і РСФРР / Я.П. Ряппо // Наука і освіта. – 1929. – 24 березня.
21. Система народної освіти // Альберштейн, Ястржембський В. Система народної освіти : збірник. – Б. м. : ДВУ, 1929. – С. 21.
22. Тези доповіді Ястржембського та пропозиції ДНМК і Колегії НКО про сучасний стан масової школи та заходи до її удосконалення. Нарис професора Готалова-Готліба про систему народної освіти у Франції, 1928 р. // Ф. 166, оп. 8, спр. 535, 267 арк.
23. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. / [за ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 552 с.
24. Центральний державний архів громадських об'єднань України // Ф. 166, оп. 14, спр. 57, арк. 38.
25. Школа повинна стати дійсно трудовою // Виробнича думка. Тижневий додаток до газ. “Народний Учитель”. – 1928. – № 47 (145). – 21 листопада. – С. 1–2.
26. Ястржембський В. Система освіти, її реалізація та більші завдання / В. Ястржембський // Шлях освіти. – 1928. – № 7. – С. 1–5.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012.

Лобода С.Н. Идея создания отечественной трудовой школы в контексте развития украинской педагогической журналистики (1920–1930-е гг.)

В статье освещен информационный потенциал профессиональной периодики в создании отечественной системы образования на основе идеи трудовой школы, обозначена роль педагогической прессы в развертывании педагогических дискуссий и систематизации опыта ученых-педагогов, учителей-практиков, организаторов образования. В результате анализа газетных и журнальных публикаций выявлено, что журналы использовались в повседневной школьной практике как универсальный учебник родного языка, литературы, истории, краеведения и нередко заменяли учителю учебно-методические пособия.

Ключевые слова: трудовая школа, педагогическая журналистика, профессиональная периодика, педагог, народное образование.

Loboda S. The Idea of Creation of National Labor School in the Context of Ukrainian Educational Journalism (1920–1930s)

In the article the information potential of professional periodicals in the context of creation of the national education system on the basis of labor school is covered, the role of educational media in pedagogical discussions and systematization of experience of researchers, educators, practitioners, and organizers are defined. The analysis of newspaper and magazine publications revealed that the magazines were used in everyday school practice as the native language, literature, history, or ethnology universal textbooks and they often replaced teacher guide manuals.

Key words: labor school, educational journalism, professional periodicals, teacher, national education.

**ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИК НАВЧАННЯ
ІНЖЕНЕРІВ – ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ
НА ПОЧАТКУ 1958 – НАПРИКІНЦІ 1979 РР.**

У статті розглянуто особливості методик навчання інженерів-педагогів, які залежали від розвитку швейної промисловості, проведення наукових досліджень у галузі педагогіки та методики професійної освіти.

Ключеві слова: інженерно-педагогічна освіта, інженер – педагог, методика навчання, технічні дисципліни, зміст, методи, форми, засоби навчання.

Серед стратегічних завдань реформування вищої освіти України, визначених Національною доктриною розвитку освіти, пріоритет надається тим, які забезпечують розвиток людини, формують освічену та творчу особистість. Одним із напрямів вирішення цих завдань є вдосконалення навчально-виховного процесу в інженерно-педагогічних закладах освіти. Це зумовлено тією обставиною, що в умовах конкуренції зростає потреба в підготовці компетентних інженерів – педагогів, які б нарівні з міцними техніко-технологічними знаннями володіли б методикою передачі їх учням і робітникам, мали б досить високий рівень професійної майстерності.

Здобуття учнями певної професії передбачає вивчення ними професійно спрямованих навчальних дисциплін теоретичного та практичного характеру, зміст яких відповідає певній галузі виробництва. Досвід роботи професійних навчальних закладів показує, що саме фахівець інженерної професії з педагогічною підготовкою на прикладі конкретної галузі виробництва може забезпечити якісне навчання учнів у процесі оволодіння ними певною професією. З огляду на це, майбутній інженер – педагог повинен володіти знаннями та вміннями з технічних навчальних дисциплін, щоб мати можливість навчати учнів певної професії, й методичних дисциплін, щоб мати змогу організувати навчальний процес. На забезпечення майбутнього інженера-педагога необхідними знаннями та вміннями повинні бути спрямовані відповідні методики навчання.

Особливості методик навчання на різних етапах розвитку професійної освіти розкрито в працях багатьох учених, зокрема О. Гребенюка, Н. Ерганової, О. Коваленко, В. Скакуна, Л. Тархан, Т. Яковенко та ін.

Проблему методики професійного навчання майбутніх інженерів – педагогів швейного профілю розглянуто у контексті дослідження виробничої практики, формування у фахівців творчих умінь, індивідуалізації навчання у працях Т. Дев'ятьярової, О. Кириченко, Т. Попової.

Метою статті є аналіз розвитку методик навчання інженерів – педагогів швейного профілю на початку 1958 – наприкінці 1979 рр. і визначення їх особливостей, що дасть змогу прогнозувати розвиток методик навчання у перспективі.

Методика навчання визначає мету та зміст підготовки фахівця, вибір методів, організаційних форм і засобів навчання. З огляду на це, розглянемо й оха-

рактизуємо складові методики навчання інженерів – педагогів швейного профілю на початку 1958 – наприкінці 1979 рр.

Мета методики навчання інженерів – педагогів (незалежно від хронологічного етапу) полягає у формуванні цілісної системи інженерних і методичних знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності на виробничих підприємствах та в навчальних закладах системи ПТО.

Оскільки методика навчання майбутніх інженерів – педагогів швейного профілю передбачає інженерну та методичну підготовки, визначимо зміст кожної із цих складових. З огляду на те, що формування змісту інженерної підготовки методики навчання безпосередньо залежить від швейної галузі виробництва, розглянемо більш детально її характеристику [1].

Хронологічний етап (1958–1979 рр.) характеризується розвитком швейного виробництва шляхом збільшення кількості великих підприємств легкої промисловості, темпів зростання і продуктивності праці, зростання рівня механізації.

Швейні підприємства почали виготовляти продукцію розширеного асортименту, а саме [2–6]: пальто для хлопчиків шкільного віку, дитячі костюми, чоловічі брюки, чоловічі демісезонні пальто, чоловічі бавовняні та вовняні брюки, костюми, дитячі вовняні костюми, чоловічі бавовняні, шовкові та вовняні сорочки, дитячі сорочки, білизну для дітей ясельного віку, жіночі та дитячі сукні, жіночі сукні з полотна кримплен, куртки із синтетичних тканин, плащі, жакети, напівпальто зі штучного хутра тощо.

Було розширено не тільки асортимент швейних виробів, а й асортимент тканин, з яких вони виготовлялись: вовняних, трикотажних, кримпленових; з'явилися матеріали з підвищеним вмістом синтетичних волокон: лавсан, нітрон, капрон; неткані та дубльовані матеріали, штучна шкіра, хутро, нові об'ємні синтетичні тканини [1].

Збільшився асортимент швейних ниток, за допомогою яких виготовляли швейні вироби: шовкові, бавовняні, штапельні синтетичні, армовані, комплексні синтетичні. Були науково обґрунтовано вимоги до тканин, ниток, фурнітури, їх фізико-механічних властивостей, наявності пороків [1].

Внаслідок широкого впровадження машин, механізмів, пристосувань, транспортних засобів на швейному виробництві практично було виключено ручну працю. Серед пристосувань, які дали змогу поліпшити якість продукції та скоротити час на виконання технологічних операцій застосовувались [7–9]: пристосування для вшивання тасьми, розрізання входу в кишеню, вшивання канта, виготовлення поясів, транспортери тощо.

Швейні підприємства, що мали великі потужності, було оснащено спеціальними машинами та машинами напівавтоматичної дії, спеціальним обладнанням для підготовчого та розкрійного цехів, волого-теплової обробки [10].

Аналіз архівних документів свідчить, що значну роль у розвитку швейного виробництва цього періоду відіграла наука. Робітники Центрального науково-дослідного інституту швейної промисловості, дослідно-технічних лабораторій, будинків моделей, конструкторських бюро, фабричних лабораторій та колективи науково-педагогічних працівників ВНЗ активно працювали над вирішенням питань технічного прогресу, підвищення продуктивності праці, поліпшення якості та розширення асортименту продукції [1].

До нових розробок та впровадження їх у швейне виробництво належать: уніфікація та стандартизація деталей крою, з'єднання та збирання деталей крою за допомогою термопластичних синтетичних клеїв, розробка типології фігур населення, встановлення їх розмірних характеристик, створення технологічних конструкцій одягу, виготовлення лекал поточно-механізованим способом на виробництві, використання лекал-шаблонів, лекальний і безлекальний метод розкрою одягу різного асортименту, створення класифікації обладнання, розробка конструкції голок різного призначення [1].

Зміни, що відбулися у швейній промисловості на цьому хронологічному етапі, вплинули на формування змісту інженерної підготовки методики навчання інженерів – педагогів швейного профілю, а саме на зміст технічних навчальних дисциплін. У цей хронологічний період для підготовки інженерів – педагогів швейного профілю застосовувались такі технічні дисципліни: “Основи технології вузлової обробки швейних виробів”, “Матеріалознавство швейного виробництва”, “Конструювання одягу” та “Машини й апарати швейного виробництва”.

До змісту перелічених навчальних дисциплін були включені теми чи окремі питання, що відображали зміни, які відбулися у швейному виробництві. Аналіз навчально-програмної документації та навчальної літератури, на підставі яких здійснювався процес навчання майбутніх інженерів – педагогів у різних ВНЗ у цей період [1], дав змогу визначити й узагальнити зміст навчальних дисциплін (див. табл.).

Успішність вивчення змісту перелічених навчальних дисциплін залежала від застосування педагогом відповідних методів, форм і засобів навчання. Кожна із цих навчальних дисциплін містить навчальний матеріал як для формування у майбутніх інженерів – педагогів швейного профілю професійних знань, так і професійних умінь та навичок. З огляду на це, серед методів, форм і засобів повинні бути обрані ті, що забезпечують передачу студентам необхідної навчальної інформації (формування знань) та практичне її застосування (формування вмінь і навичок).

З метою визначення раціональних методів, форм і засобів навчання слід провести дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу та виявити його основні групи. Найбільш поширеною ознакою, на основі якої здійснюється дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу, є характер основних понять навчальної дисципліни [11].

Аналізуючи навчальний матеріал дисциплін “Основи технології вузлової обробки швейних виробів”, “Матеріалознавство швейного виробництва”, “Конструювання одягу” та “Машини й апарати швейного виробництва” з точки зору основних понять, його можна розподілити на три групи: 1) навчальний матеріал, що розкриває питання техніки; 2) навчальний матеріал, що розкриває питання технології виробництва; 3) навчальний матеріал, що розкриває питання сировини та матеріалів.

Огляд методичних рекомендацій [1] щодо викладання перелічених навчальних дисциплін свідчить про те, що для формування у майбутніх інженерів – педагогів професійних знань стосовно техніки, технології виробництва, сировини та матеріалів застосовувались пояснювально-ілюстративні (або словесні та

наочні) методи навчання. А саме: розповідь, пояснення, бесіда, лекція, робота з підручником, демонстрація.

Для формування у майбутніх інженерів – педагогів професійних вмінь і навичок стосовно застосування техніки, сировини та матеріалів, а також здійснення технологічних процесів швейного виробництва, застосовувались практичні методи навчання. А саме: усні та письмові вправи, вправи пошукового характеру, графічні роботи, лабораторні роботи.

Для цього хронологічного етапу найбільш характерними є фронтальні та колективні (загальногрупові) форми навчання. Фронтальна форма навчання застосовувалась для повідомлення навчальної інформації великій кількості студентів (навчальний потік, декілька груп), тобто при проведенні теоретичних занять. Колективна (загальногрупова) форма роботи застосовувалась при проведенні практичних і лабораторно-практичних занять.

Стосовно засобів навчання, які використовувались при викладанні навчальних дисциплін, перелічених у табл., у цей період найбільш поширеними були натуральні зразки й ілюстративні посібники.

До натуральних зразків належали макети, моделі, муляжі, обладнання, пристосування, інструменти, матеріали тощо. Головним постачальником натуральних зразків до навчального закладу були промислові підприємства (зокрема швейні) для яких готували фахівців.

До ілюстративних посібників належали плакати, схеми, креслення, рисунки, фотографії, кінофільми, діафільми тощо. З кінця 60-х рр. XX ст. у навчальному процесі почали активно використовувати документацію письмового інструкування (технологічні, інструкційні й інструкційно-технологічні картки).

У цей період також набули розповсюдження технічні засоби навчання (аудіовізуальні) – кіно-, діа-, епіпроектори, звукові записи, телебачення, радіо. Найбільш поширеним технічним засобом навчання було навчальне кіно, яке давало змогу демонструвати об'єкти і явища в русі та розвитку.

Іншим технічним засобом навчання, який використовували в навчальному процесі підготовки майбутніх інженерів – педагогів швейного профілю, був кодоскоп.

Загальну характеристику інженерної підготовки методики навчання майбутніх інженерів – педагогів швейного профілю (зміст технічних дисциплін, методи, форми та засоби навчання, які застосовувались для їх викладання) подано в таблиці.

Як було зазначено раніше, іншою складовою методики навчання майбутніх інженерів – педагогів швейного профілю є методична підготовка, яка необхідна для успішного здійснення професійної діяльності (навчального процесу) в професійно-технічному навчальному закладі при підготовці кваліфікованих робітників.

У 60–70-х рр. XX ст. методична підготовка майбутніх інженерів – педагогів завдяки науковим дослідженням А. Битева, В. Никифорова, Б. Соколова [12–14] почала розглядатися як відносно самостійна система професійних знань та вмінь. Методичну складову професійної підготовки становили навчальні дисципліни: “Методика викладання технічних дисциплін”, “Технічні засоби навчання”, “Методика виховної роботи”. “Методика виробничого навчання” здійснювалась як факультативна дисципліна.

**Характеристика інженерної підготовки методики навчання
майбутніх інженерів – педагогів швейного профілю**

Технічні навчальні дисципліни та їх зміст	Методи	Форми	Засоби
Основи технології вузлової обробки швейних виробів: 1. Загальні технічні умови на викроювання деталей швейних виробів. 2. Загальні технічні умови на пошиття швейних виробів. 3. Вузова обробка пальто, курток, піджаків, брюк, спідниць, жилетів. 4. Вузова обробка суконь, блузок, чоловічих сорочок	Словесні та наочні (розповідь, пояснення, бесіда, лекція, робота з підручником, демонстрація), практичні (усні й письмові вправи, вправи пошукового характеру, графічні роботи, лабораторні роботи)	Фронтальна (навчальний потік, декілька груп), колективна (загальногрупова)	Натуральні зразки (макети, моделі, муляжі, обладнання, пристосування, інструменти, матеріали тощо), ілюстративні посібники (плакати, схеми, креслення, рисунки, фотографії, кінофільми, діафільми, технологічні, інструкційні й інструкційно-технологічні картки та ін.), технічні засоби навчання (кінопроектор, діaproектор, кодоскоп тощо)
Матеріалознавство швейного виробництва: 1. Загальні відомості про текстильні волокна. 2. Класифікація текстильних волокон. 3. Основи технології текстильного виробництва. 4. Загальні відомості про ткацтво та оздоблення тканин. 5. Склад, будова та властивості тканин. 6. Властивості тканин. 7. Колористичні властивості тканин. 8. Сортність тканин. 9. Асортимент тканин. 10. Різні швейні матеріали. 11. Оздоблювальні матеріали. 12. Фурнітура для одягу. 13. Швейні нитки. 14. Клейові матеріали і тканини з клейовим покриттям			
Машини й апарати швейного виробництва: 1. Обладнання розкрійного цеху. 2. Устаткування для волого-теплової обробки. 3. Обладнання швейних цехів. 4. Відомості про машинні голки			
Конструювання одягу: 1. Короткі відомості з морфології й антропометрії. 2. Основи конструювання одягу. 3. Основи конструювання жіночого одягу. 4. Види покроїв одягу. 5. Особливості розробки конструкції виробу. 6. Конструювання поясних виробів. 7. Конструювання одягу за індивідуальними замовленнями населення. 8. Конструювання чоловічого одягу. 9. Конструювання дитячого одягу. 10. Особливості конструювання виробів з нових матеріалів. 11. Технічне моделювання одягу. 12. Виготовлення лекал та їх технічне розмноження			

Усі методи, форми, засоби навчання, які використовувались педагогами при викладанні технічних дисциплін, стали предметом вивчення навчальної дисципліни “Методика викладання технічних дисциплін”, окремого розділу навчальної дисципліни “Основи професійної педагогіки” – “Дидактичні особливості викладання загальнотехнічних та спеціальних предметів” [11].

Аналіз навчально-програмної документації різних навчальних закладів дав змогу узагальнити зміст навчальної дисципліни “Методика викладання технічних дисциплін”, який включав такі теми: “Завдання та зміст навчання у професійно-технічних училищах”, “Загальна характеристика процесів, форм та методів навчання”, “Повідомлення навчального матеріалу учням”, “Матеріальна база для теоретичного навчання”, “Лабораторно-практичні роботи”, “Планування, контроль та облік теоретичного навчання”, “Методична робота”, “Шляхи та засоби підвищення якості навчання” [1].

Узагальнений зміст навчальної дисципліни “Методика виховної роботи” включав такі теми [11]: “Виховання учнів у процесі навчання”, “Трудове виховання учнів”, “Формування творчої активності учнів у процесі навчання”, “Керівництво виховною роботою в училищі”.

Оскільки технічні засоби навчання не були в цей період різноманітними та дуже поширеними зміст навчальної дисципліни “Технічні засоби навчання” включав декілька тем: “Екранні засоби”, “Звукотехнічні засоби”, “Допоміжні засоби” [1].

Узагальнений зміст навчальної дисципліни “Методика виробничого навчання” включав такі теми: “Фізіологічні основи розвитку трудових навичок”, “Психологічні основи виробничого навчання”, “Процес виробничого навчання”, “Методи виробничого навчання” [1].

У 1973 р. Всесоюзним науково-дослідним інститутом профтехосвіти було розроблено принципи створення навчально-програмної документації. У практику роботи професійно-технічних навчальних закладів було запроваджено перспективно-тематичне планування, що забезпечувало раціональний розподіл програмного матеріалу кожної теми на уроки. Це сприяло взаємозв’язку навчальних дисциплін між собою та виробничим навчанням. Питання стосовно створення навчально-програмної документації також розглядалися при вивченні навчальних дисциплін “Методика викладання технічних дисциплін” та “Методика виробничого навчання”.

Загальну характеристику методик навчання інженерів – педагогів швейного профілю 1958–1979 рр. подано на рис.

Висновки. Отже, проведений аналіз дав змогу визначити особливості методик навчання (зміст, методи, засоби та форми навчання) інженерів – педагогів швейного профілю 1958–1979 рр.

Подальшого дослідження потребує визначення змін у змісті методик навчання інженерів – педагогів швейного профілю, які відбувались з розвитком швейної промисловості, проведенням наукових досліджень у галузі педагогіки та методики професійної освіти на наступних хронологічних етапах.

Список використаної літератури

1. Пермінова А.В. Развитие методик обучения будущих инженеров – педагогов швейного профиля в другой половине XX столетия : дис.. канд. пед. наук : 13.00.02 ; защищена 27.10.2011 ; утверждена 29.03.12 / Анна Васильевна Перминова. – Х., 2011. – 162 с.
2. Совершенствование производства и труда на Тираспольской швейной фабрике имени 40-летия ВЛКСМ. – М. : ЦНИИТЭИ легкой промышленности, 1972. – 29 с.
3. Швейная промышленность : [ст. науч. сотруд.]. – М. : ЦНИИТЭИ легкой промышленности, 1972. – № 4. – 17 с.
4. Швейная промышленность : [ст. науч. сотруд.]. – М. : ЦНИИТЭИ легкой промышленности, 1971. – № 11. – 16 с.
5. Швейная промышленность : [ст. науч. сотруд.]. – М. : ЦНИИТЭИ легкой промышленности, 1978. – № 3. – 27 с.
6. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / Н.Е. Эрганова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 160 с.
7. Организация и механизация производства на главном предприятии одесского производственного швейного объединения имени Воровского. – М. : ЦНИИТЭИ легкой промышленности, 1967. – 86 с.
8. Народне господарство Української РСР в 1979 році // Статистичний щорічник. – К., 1980.
9. Швейная промышленность : [ст. науч. сотруд.]. – М. : ЦНИИТЭИ легкой промышленности, 1972. – № 12. – 12 с.
10. Оборудование швейного производства / [Н.М. Вальщиков, А.И. Шарапин, И.А. Идиатулин, Ю.Н. Вальщиков]. – [2-е изд.]. – М. : “Легкая индустрия”. – 1977. – 520 с.
11. Батышев С.Я. Основы профессиональной педагогики / С.Я. Батышев. – М. : “Высш. школа”, 1977. – 304 с.
12. Бытев А.А. Методика преподавания технических дисциплин / А.А. Бытев. – Минск : Высш. шк. 1975. – 271 с.
13. Научная организация труда и производства на опытно-технической фабрике имени Клары Цеткин. – М. : ЦИНТИ легкой промышленности, 1970. – 25 с.
13. Соколов Б.А. Методические основы преподавания технических дисциплин : [учебник] / Б.А. Соколов. – М. : “Высш. школа”, 1981. – 189 с.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012.

Перминова А.В. Особенности методики обучения инженеров – педагогов швейного профиля в начале 1958 – в конце 1979 гг.

В статье рассмотрены особенности методик обучения инженеров – педагогов, которые зависели от развития швейной промышленности, проведения научных исследований в отрасли педагогики и методики профессионального обучения.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, инженер – педагог, методика обучения, технические дисциплины, содержание, методы, формы, средства обучения.

Perminova A. Features teaching methods engineers, teachers sewing profile of early 1958's to the late 1979's

The paper deals with features of teaching methods engineers, teachers, relying on general intellectual development of society, the level of technical progress, scientists and educators.

Key words: engineering, teacher education, engineer, teacher, teaching methodology, technical subjects, contents, methods, forms, training aids.

ЕКСКУРСІЙНА СПРАВА В УКРАЇНІ ЯК ФОРМА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку екскурсійної справи в Україні в другій половині XIX – початку XX століття.

Ключові слова: екскурсійна справа, освітній туризм, види екскурсій, Кримський гірничий клуб.

Екскурсійна діяльність – один з важливих напрямів “освітнього туризму”, який з кожним роком приваблює наших співвітчизників, готових за таку послугу платити певні кошти. Для освітян екскурсійна діяльність є нестандартною, цікавою й досить ефективною формою навчання та виховання як молодого покоління, так і дорослого населення. Особливо актуальною екскурснознавча підготовка є для фахівців туристичної галузі: сприяє формуванню в них педагогічної культури для успішної особистісної та професійної самореалізації.

Екскурсійна справа в Україні має давні традиції. Аналіз науково-педагогічної літератури, спеціальних періодичних видань різних років [1–7] свідчить про те, що протягом тривалого часу вітчизняна прогресивна інтелігенція та педагоги намагались використовувати екскурсії як засіб навчання й виховання молодого покоління, при цьому допомагаючи розвивати туристичну індустрію. Незважаючи на це, історія розвитку екскурсійної діяльності в Україні, досвід наших попередників у справі організації системи її наукового забезпечення, підготовки та перепідготовки кадрів залишаються недостатньо вивченими у вітчизняній історіографії. Існують дослідження у галузі педагогіки туризму В. Квартального, А. Рідина, А. Ставровського, В. Федорченка та ін., у яких розкрито зміст, мету, завдання і методику підготовки організаторів туристсько-краєзнавчої роботи для сьогодення, але вони майже не звертають увагу на досвід наших попередників, які мали чималі здобутки в цьому напрямі туристичної діяльності. Лише нечисленні статті містять звернення щодо різних аспектів історії розвитку музейного й екскурсійного туризму в Україні, починаючи з другої половини XIX ст. Тому проблема організації екскурсійної справи як оригінальної форми навчання й виховання наприкінці XIX – початку XX ст., вивчення досвіду наших попередників, які працювали в цьому напрямі та здобули цікаві для сьогодення доробки, є досить актуальною як для педагогічної науки, так і для сучасного туристичного бізнесу.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку екскурсійної справи в Україні в другій половині XIX – початку XX ст.

Розвитку екскурсійної діяльності як неформальної форми навчання й виховання наприкінці XIX – початку XX ст. сприяла низка соціально-культурних та освітніх факторів. Друга половина XIX ст. ознаменувалася появою різноманітних загальноросійських туристських товариств і клубів: Товариство любителів природознавства, Російський туринг-клуб, Російське товариство туристів, які ставили за мету використання туризму й екскурсійної діяльності для просвітницької роботи серед населення, особливо серед учнівської молоді. Показовим бу-

ло те, що в їх роботі брали участь відомі вчені, мандрівники, письменники, громадські діячі (В. Вернадський, Д. Мамин-Сибіряк, Д. Менделєєв, І. Павлов, М. Пржевальський та ін.). Прогресивні вітчизняні педагоги того часу також звернули особливу увагу на екскурсійну справу як на ефективний засіб покращення викладання природничих предметів і наближення учнів до природи. Але важливим поштовхом до розширення екскурсійної діяльності став циркуляр міністра народної освіти 02.08.1900 р. № 20.185, який скасовував літні канікулярні роботи учнів та замість них рекомендував керівникам навчальних округів і педагогічним радам організовувати для учнів у період канікул оздоровчі прогулянки та мандрівки [2]. Наприклад, у Харкові в 1900 р. у школах Товариства грамотності було впроваджено загальноосвітні прогулянки за містом пішки та залізницею [7]. Під керівництвом відомого педагога М. Раєвської було навіть організовано особливу комісію, яка створила програму таких загальноосвітніх прогулянок [1, с. 735].

Певну роль у розвитку навчальних екскурсій відіграло введення у березні 1902 р. спеціального тарифу № 6900 на проїзд учнів, які відправлялися на екскурсії [3]. На всіх залізницях Російської імперії для всіх груп екскурсантів установлювався здешевлений проїзд у вагонах 3 класу, а вихованцям “нижчих” навчальних закладів на поїздки, котрі не перевищували 50 км, надавався безкоштовний проїзд. Протягом років умови цього спеціального тарифу для учнів, які здійснювали групові екскурсії, дещо змінювались, але в цілому зберігалися до 1917 р.

Наприкінці 90-х рр. XIX ст. екскурсійна робота, яка почалася стихійно, поступово отримує теоретичну базу. У різноманітних періодичних виданнях виходили статті, автори яких намагалися висвітлити питання теорії екскурсознавства. Важливою віхою в цьому напрямі стала книга “Шкільні екскурсії”, написана групою викладачів Петербургського лісного комерційного училища під редакцією Б. Райкова (вийшла в 1910 р.), де вперше було розроблено основні принципи екскурсійної методики та запропоновано систему навчальних екскурсій за всіма предметами для усіх класів.

Напочатку XX ст. почалося видавництво спеціальних журналів, присвячених екскурсійній справі: “Екскурсійний вісник”, “Руський екскурсант”, “Шкільні екскурсії і шкільний музей”. Якщо останній журнал було повністю присвячено шкільній екскурсійній справі, то два інших постійно публікували теоретичні статті з екскурсознавства, доповіді про вже проведені екскурсії, поради щодо організації екскурсій для школи, списки літератури. Так, журнал “Руський екскурсант” одним з перших зробив спробу класифікувати екскурсії для учнів, згрупувавши їх у вісім типів:

1. Історико-археологічні, які у свою чергу поділялися на ознайомчі та дослідницькі, причому останні вважалися найбільш важливими. Беручи участь у таких екскурсіях, учні досліджували географічні особливості місцевості, пам’ятки давнини, старовинні книги, журнали, рукописи, гравюри, ікони, записували оповідання та пісні місцевих мешканців, описували обряди тощо. Зібрані матеріали поповнювали колекції шкільних музеїв.

2. Історико-літературні, учасники яких відвідували місця, пов’язані із життям видатних письменників, поетів, учених, художників, державних та громадських діячів. Важливе значення надавалось безпосереднім зустрічам із сучасниками видатних людей.

3. Природничо-історичні, які мали за мету ознайомити учнів з природою тієї місцевості, де вони живуть. Особлива увага надавалась збору різноманітних колекцій: ботанічних, зоологічних, геологічних.

4. Екскурсії на фабрики та заводи з метою профорієнтаційної роботи для учнів старших класів.

5. Художньо-географічні й етнографічні екскурсії об'єднували три види екскурсій: художні, географічні та етнографічні, тому що кожний із цих видів екскурсій як самостійний уважався малодоступним для школярів.

6. Екскурсії трудової допомоги (виникли в період Першої світової війни) являли собою поїздки груп учнів у село для допомоги в сільськогосподарській роботі тим селянським родинам, які залишились без робочих рук.

7. Загальноосвітні та побутові екскурсії, які передбачали ознайомлення міських школярів із життям у селі (із селянською працею та побутом, природою), а сільських дітей – із життям у місті (показували вокзали, міські вулиці, громадські установи, заводи, фабрики тощо). Тим, хто брав участь у таких екскурсіях, надавалося завдання зробити доповідь про побачене.

8. Розважальні екскурсії й екскурсії відпочинку, що являли собою колективний відпочинок класу чи школи на природі.

Наведена екскурсійна класифікація була першим досвідом аналізу всього різноманіття екскурсій, які проводилися на вітчизняному ґрунті в зазначений період.

Наприкінці XIX – початку XX ст. велику рекламно-видавничу діяльність щодо популяризації екскурсійної справи проводив Кримський гірничий клуб в Одесі (пізніше Кримсько-Кавказький гірничий клуб), який мав філіали в Ялті, Києві, Катеринославі, Харкові. Діяльність Кримського гірничого клубу заклала основи вітчизняної екскурсійної практики та методики. Усі екскурсії, які проводилися Клубом, можна поділити на три групи: 1) наукові, пов'язані із дослідженнями членів Клубу; 2) навчально-пізнавальні – для учнів та молоді; 3) туристичні. За 25 років (з 1891 до 1914 рр.) Клубом було проведено 156 екскурсій – 20 наукових, 43 навчально-пізнавальних, 93 туристичних.

Екскурсійна секція Клубу, очолювана Ф. Вебером, розробила різноманітні за тривалістю та програмою маршрути. Велику увагу приділяли розвитку пізнавальних екскурсій для учнів, що мали за мету ознайомити учнів з вітчизняними історичними та природними пам'ятниками, перш за все Криму. Вони продовжувались, як правило, у канікулярний час і мали тривалість від 5 до 16 днів. З метою їх організованого проведення, професор Новоросійського університету, лікар Р. Прендель та краєзнавець А. Бертє-Делагард розробили спеціальну програму “Основи для організації туристичних екскурсій”. Слід зазначити, що для кожної екскурсії правління Клубу складало план, який затверджувався піклувальником Одеського навчального округу.

Враховуючи високу вартість екскурсій, Клуб створив спеціальний “учнівський фонд”, що складався з коштів, вилучених з публічних лекцій, які проводилися його членами, та пожертв. Гроші цього фонду йшли на матеріальну допомогу юним екскурсантам. Крім того, Клуб брав на себе організацію притулків у місцях відпочинку та харчування екскурсантів. Цікавим є те, що екскурсії розглядалися не тільки як пізнавальний та навчальний засіб, а і як оздоровчі заходи. Перед та після екскурсії обов'язково проводився медичний огляд учнів. Протягом 1890-х рр. “вітчизнознавчі” екскурсії, як їх називали, стали невід'ємною частиною лікувально-виховної роботи гімназій, які співпрацювали з Кримським гірничим

клубом [4]. До Криму потягнулися екскурсії від земських шкіл, реальних, комерційних, педагогічних училищ, фельдшерських та інших курсів.

Із часом почала вдосконалюватись і методика проведення екскурсій. Різноманітна професійна орієнтація навчальних закладів вимагала від членів Клубу включення у навчально-виховні походи й екскурсії відвідування виробничих підприємств. Наприклад, у Севастополі учні відвідували суднобудівний завод та військові кораблі Чорноморського флоту, у Балаклаві – завод з вирощування мідій, у Бахчисараї – кустарні татарські виробництва, плантації виноградарств, сади та дослідні сільськогосподарські ділянки.

За свідченнями сучасників, в окремі місяці Ялта наповнювалась учнями, які “цілими навчальними закладами на чолі з викладачами в кількості нерідко 100–150 осіб” прибували до Ялти. Ялтинське відділення Клубу знаходило місце для їхнього перебування, організовувало перевезення багажу, клопотало перед членами міської управи про безкоштовні відвідування міського саду тощо. Із часом надання додаткових послуг екскурсантам до основного комплексу екскурсійного обслуговування стало частиною роботи Клубу, що давало змогу повною мірою задовольняти потреби туристів і досягати більшої кількості відвідувань Криму [4]. Завдяки цій діяльності на початку ХХ ст. краєзнавчі екскурсії набули широкого розповсюдження в Україні, а Крим став колискою краєзнавчого екскурсійного руху. Саме тут народилися й отримали визнання пішохідний, гірничий туризм, а також було апробовано всі види екскурсій.

На початку ХХ ст. вже перетворений у “Кримсько-Кавказький” Клуб почав поступово розширювати географію таких пізнавальних мандрівок. У 1910-х рр. Правління Клубу проводило роботу з організації екскурсій не тільки до Криму, а й до Кавказу. Так у 1913 році екскурсійна секція підготувала багатоденні екскурсійні маршрути Кримом, Кавказом, Уралом, Дніпровськими порогами. Тривалість деяких маршрутів становила 40 днів. Навіть з початком Першої світової війни, незважаючи на величезні труднощі, зусиллями Ялтинського відділення Кримсько-Кавказького гірничого Клубу екскурсійний рух не припинявся. Члени Клубу вважали екскурсії не пустою розвагою, на їхню думку, вони по-своєму “стабілізували” суспільство, яке перебувало у важкому положенні, сприяли збереженню наукового та культурного потенціалу, були необхідним засобом для розумового, духовного й фізичного розвитку людини. В умовах воєнного часу було припинено групові краєзнавчі екскурсії, але Ялтинське відділення продовжувало організовувати пішохідні екскурсії для гімназистів. У 1915 р. було проведено 17 таких екскурсій для 300 учнів. Великою заслугою Клубу було те, що розвиток екскурсійної діяльності проходив на фоні відкриття різноманітних виставок, музеїв.

Війна негативно вплинула на географію шкільних екскурсій і мандрівок. На території України різко скоротилася кількість дальніх екскурсій, але продовжувала розвиватися екскурсійна справа територією окремих губерній. У 1915–1917 рр. у процесі перегляду навчальних планів і програм було затверджено нову програму для вищих початкових шкіл, у якій вказувалось про обов’язковість включення екскурсій у навчальні плани з відведеним на них часом. Таким чином, екскурсії, пов’язані з начальним планом, були визнані рівноправними серед інших форм навчання.

Серйозною перешкодою при організації екскурсій з учнями була відсутність екскурсійних навичок у вчителів. Розуміючи, що слабкі знання теорії екскурсійної справи заважають якісному проведенню екскурсій, різноманітні гро-

мадські організації та наукові товариства, що займалися їх розвитком, почали відкривати курси підготовки керівників екскурсій.

На початку XX ст. ще не розроблялись методичні прийоми екскурсій, не аналізувались особливості екскурсійного показу та вимоги до екскурсійного оповідання. Головним уважалося ознайомлення екскурсантів з унікальними природними, історичними пам'ятками та надання відповідної інформації, повнота якої залежала лише від знань екскурсовода. Але з розвитком екскурсійної справи почав зростати інтерес до засвоєння методів екскурсійної роботи. Однак відсутність єдиного методичного екскурсійного центру не дала змоги на той час створити систему підготовки керівників учнівських екскурсій. Поради щодо організації та проведення екскурсій можна було отримати тільки із журналів. Але жоден із них не міг повністю замінити спеціального навчання під керівництвом досвідчених теоретиків і практиків екскурсійної справи. Тому платні курси з підготовки керівників екскурсій, що організовувались у різних містах, викликали великий інтерес серед учителів. До їх програми було включено лекції й екскурсії. Інтерес, виявлений учителями до курсів з підготовки керівників природничо-історичних екскурсій із дітьми, свідчив про міцні позиції, яке завоювала собі екскурсійна справа напочатку XX ст.

Кримсько-Кавказький гірничий клуб також підключився до роботи з підготовки керівників екскурсій серед шкільних учителів. У червні 1902 р. відбулася перша педагогічна екскурсія до Криму вчителів дитячого навчального округу [5]. Педагогічні екскурсії Кримсько-Кавказького гірничого клубу стали ще однією дієвою формою пропаганди освітнього туризму. У подальші роки учасники таких екскурсій повертались до Криму, але вже зі своїми учнями, виконуючи одне із завдань Клубу: “збільшити потік туристів до цього благодатного краю”.

Крім того, у справі раціональної постановки екскурсій Кримом Клубом було поставлено питання про відбір та підготовку провідників. У зазначений період провідниками були місцеві жителі, як правило, не писемні та далекі від увічливого поводження з екскурсантами. До червня 1913 р. ці провідники не отримували плати за свої послуги, заробляючи “на чай” від туристів. Ця форма оплати праці провідників часто набувала характеру випрошування та ставала джерелом непорозумінь і справедливого невдоволення екскурсантів. Щоб виправити таке положення, правління Клубу залучало з провідників осіб, які зарекомендували себе досвідченими і чесними та призначало їм платню в розмірі 30 рублів кожного місяця з обов'язковою відмовою від “чайових”, зберігаючи за ними право лише на отримання “чайових” у вигляді добровільної винагороди від екскурсантів. Правління Клубу займалося також безпосередньою підготовкою провідників з метою розширення кадрів, що давало змогу не залежати від непередбачуваних ситуацій.

У 1912 р. Кримсько-Кавказький гірничий клуб уже мав конкурентів як в Криму, так і інших місцях держави. Великий інтерес до екскурсій привів до створення екскурсійних комісій, бюро, комітетів, що діяли при певних громадських і наукових товариствах. Такі екскурсійні комісії були створені в Харкові, Києві, Ялті, Одесі. Вони брали на себе функції сприяння екскурсійним групам і окремим екскурсантам при ознайомленні зі столицями, губернськими містами, Кримом тощо.

З 1910 р. ці установи почали організовувати екскурсії для сільських жителів у інші сільськогосподарські губернії. Вони проводилися з метою ознайомлення з високопродуктивними сільськими господарствами і стали досить корис-

ними для селян, які брали в них участь. У багатьох господарствах у результаті такого своєрідного обміну з'явилися різноманітні нововведення.

Крім екскурсійних організацій при різноманітних товариствах, стали відкриватися приватні туристичні контори, які пропонували свої послуги при проведенні екскурсій. Так, ялтинський купець Бебеш, власник екіпажів, який довгий час співпрацював з Кримським гірничим клубом за наймом, організував власні екскурсії за клубними маршрутами. Активно рекламувалися Контора екскурсій братів Кадієвих, Гірничі екскурсії товариства перевізників у Ялті. Свою екскурсійну контору, врешті-решт, відкрив незмінний керівник екскурсійного бюро Кримського гірничого клубу Ф. Вебер.

Висновки. Розвиток екскурсійної діяльності наприкінці XIX – початку XX ст. відбувався під впливом певних соціально-культурних та освітніх факторів; специфіка екскурсійної діяльності зазначеного періоду полягала в тому, що ця робота проводилася представниками прогресивної інтелігенції в межах туристичних товариств та клубів, вона мала на меті не тільки оздоровлення і загартування молоді, а й отримання конкретних навчально-виховних результатів: безпосереднє ознайомлення як учнів, так і дорослих людей з матеріальною та духовною культурою, природою рідного краю; вивчення конкретних історичних і географічних матеріалів; поширення здобутих знань серед населення; стимулювання любові до Батьківщини, культури свого народу і природи своєї землі. Крім того, вона сприяла економічному розвитку окремих регіонів.

Список використаної літератури

1. Багале́й Д.И. История города Харькова за 250 лет существования : монография /Д.И. Багале́й, Д.П. Миллер – Х., 1993. – Т. 2. – 973 с.
2. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1900. – С. 10–23.
3. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1900. – С. 3–8.
4. Записки Крымского горного клуба. – Одесса, 1902. – № 1–12.
5. Записки Крымского горного клуба. – Одесса, 1904. – № 1–12.
6. Записки Крымско-Кавказского горного клуба. – Одесса, 1908. – № 1–12.
7. Исторический обзор деятельности Харьковского общества распространения в народе грамотности (1869–1909 гг.) / сост. А. Дидрихос. – М., 1911. – 262 с.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2012.

Петренко Н.В. Экскурсионное дело в Украине как форма обучения и воспитания во второй половине XIX – в начале XX в.

С историко-педагогических позиций осуществлен анализ развития экскурсионного дела в Украине во второй половине XIX – начале XX века.

Ключевые слова: экскурсионное дело, образовательный туризм, виды экскурсий, Крымский горный клуб.

Petrenko N. Excursion practice in Ukraine as a form of education and mentoring during the second half of XIX – at the beginning of XX cc.

An historical analysis of educational excursion business in Ukraine in the second half of the XIX – early XX century.

Key words: tour business, educational tourism, excursion types, the Crimean mountain club.

ДУХОВНЕ КРАСНОМОВСТВО: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті йдеться про становлення та розвиток духовного красномовства, його вплив на систему освіти. Досліджено підходи перших наставників-християн до створення нової педагогічної парадигми. Проаналізовано зміст та особливості навчання риторики за часів утвердження християнської освіти.

Ключові слова: схоластика, гомілетика, риторика, катехізис, гомілія.

Духовне красномовство посідає провідне місце в системі прикладних риторик, оскільки воно стояло біля витоків такого важливого освітнього напрямку, як християнський. Християнська освіта широко використовувала риторичний потенціал особистості, що й зумовило значні успіхи та досягнення церкви. Цілком зрозуміло, що сьогодні на часі ретельний аналіз уже набутого досвіду, бо створення нових парадигм не мислиме без глибокого вивчення кращих здобутків світової культури та педагогіки. Останнім часом значно посилюється інтерес до проблем комунікації у цілому та риторики як науки і навчальної дисципліни зокрема.

Наукова розробка означеної проблематики довгий час перебувала поза увагою науковців. Однак навчання перших християн досліджувалося в руслі історії педагогіки О. Джуринським, П. Каптеревим, М. Левківським та іншими вченими. Цікавими є розвідки С. Бабишина, О. Лужникова, В. Німчука про теоретичні основи та першоджерела християнської освіти, але роль духовного красномовства як навчальної дисципліни не досліджувалася.

Мета статті полягає у визначенні сутності духовного красномовства та його значення для становлення освітніх систем різних періодів.

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

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

Античні традиції виховання та навчання можна побачити й у спадщині Василя Кесарійського. У своєму трактаті “Про те, як молодь може взяти корисне з язичницьких книг” він висловлює позитивне ставлення до спадщини греко-римської освіченості. Услід за Плутархом Василь Кесарійський оцінював світську освіту як таку, що необхідна на землі, але абсолютно непотрібну в потойбічному світі. Відповідно, вершиною виховання визнавалися молитва, піст, відмова

від мирського життя. Дух людини треба було виховувати і спрямовувати, бо, на думку Василя Кесарійського, він може бути як добром, так і злом для людини. Основою виховання богослов вважав самопізнання [8, с. 68].

Визнавав певні здобутки античної педагогіки Аврелій Августин, який вважав Платона предтечею християнства, схвалював тих риторів, які зверталися до душі та психології учнів, високо цінував дидактичні можливості програми семи вільних мистецтв, пропонував навчати християнських кліриків за програмами риторичних шкіл. Однак Августин відкидав античні традиції щодо прикрашення мовлення, захоплення вимислом, доводячи, що провідне місце у навчанні має посісти Біблія, вивчення суті речей, а не слів. Християнська догматика ставала головним компонентом освіти, світські знання в процесі навчання слід трактувати як другорядні, допоміжні [8, с. 119]. На думку Л. Іванова, трактат Аврелія Августина “Про християнське вчення” фактично є розмірковуванням про роль риторики у тлумаченні біблійних положень та становленні християнського проповідництва. Його заслугою можна вважати те, що риторика не була відкинута християнами і продовжувала розвиватися [1, с. 72].

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

Перше століття нашої ери позначене появою нової релігії, а разом з нею – появою нової часткової риторики – гомілетики. Гомілетика – мистецтво християнської проповіді. Першим проповідником можна справедливо вважати Ісуса Христа, потім проповідниками стали його апостоли. Ще раніше в пророчих книгах з’являється поняття “провидець”, “людина Божа”. Старослов’янське “пророк” буквально означає “наперед”. Пророками вважалися люди глибоко захоплені релігійною ідеєю, їм була необхідна велика духовна робота, ніякої спеціальної підготовки вони не потребували, оскільки проповідували устами Бога. Про істинного пророка говорять: “Слово Боже в нього і через нього питають Бога, а у лжепророка слова нема”. Пророки виступали захисниками слабких і знедолених, коли ще не існувало уявлень про право. М. Бердяєв писав: “Пророк – одинак, його б’ють камінням і зневажають, однак він завжди соціалізований, оскільки звернений до долі народу, до звершення його історії. Пророки борються і страждають за релігійний ідеал, вони попереджають про небезпеку в часи безтурботного життя, вони – духовні вожді суспільства, істинні святі” [2, с. 95]. Пророцтва зберігалися в пам’яті учнів і послідовників, а потім письмово фіксувалися. Однак пророком може бути людина, обрана Богом, проповідників же необхідно було готувати. Спершу підготовку проповідників узяли на себе монастирі; рицарські ордени. Пізніше з’явилися духовні школи і семінарії. Важливою частиною навчання в таких закладах було глибоке вивчення богослів’я. Богословська проповідь була невід’ємною складовою молитовних зборів. У проповідях нерідко у формі притч, обговорювалися соціально-політичні та етичні питання, котрі цікавили людей у певну історичну епоху.

Християнська проповідь увела в систему образотворчих засобів життєвий матеріал, наприклад, порівняння, взяті з реального життя (будівництво, хліборобство тощо). Такі прийоми робили християнську проповідь доступною для людей різного соціального статусу. Теоретик християнства Аврелій Августин у трактаті “Про навчання проповідників” говорив про роль учителя, який має бачити перед собою аудиторію і досягати взаєморозуміння з нею [8, с. 186]. Впер-

ше було висунуто вимоги як до оратора (пастиря), так і до слухачів (пастви). Антична риторика не займалася такою проблематикою.

У IV ст. визначалися три основні форми проповіді: гомілія, бесіда і слово. Гомілія – спеціальна форма проповіді, яка характеризується двома рисами: а) тісним зв'язком з біблійським текстом, який є основою для проповіді; б) характером вільної, невимушеної розмови зі слухачами. Згодом гомілія почала тяжіти до учительської форми. У X–XI ст. перевагу почали надавати притчам. Уміння тлумачити притчі цінувалося як високе мистецтво. Фундаментальною рисою релігійного красномовства стало цитування Св. Письма (будь-яку думку краще висловити і підтримати цитатою з Біблії, ніж власними словами) – принцип, який у практичній гомілетичі зберігся до нашого часу.

У подальшому школи катехізису трансформувалися в кафедральні та єпископські школи. Однак О. Джуринський зауважує, що “більшість християн аж до V ст. здобували вищу освіту в навчальних закладах античного типу. Вони відвідували риторичні школи, де навчалися за програмою “семи вільних мистецтв”. Починаючи з III ст. збільшується кількість учителів-християн: граматиків, риторів, філософів”. Дослідниця О. Корнілова зазначає, що “після офіційного прийняття Римом християнства церква поступово одержала повну монополію на освіту у Середньовіччі. З тої пори основою богословської освіти (тривій) на довгі століття стала риторика, разом з діалектикою і граматикою – допоміжними дисциплінами еллінських риторичних шкіл” [4, с. 203].

Греко-римська освіченість поширилася на периферію античного світу, так у Галлії поширеними були граматичні й риторичні школи. Прямою спадкоємицею еллінсько-римської культури стала Візантія, однак особливого зацікавлення античною спадщиною не виникло. Згідно з історичними дослідженнями, в історії Візантії були періоди, коли влаштовувалися жорстокі утиски прихильників античної освіченості. Розпорядженням імператора в 529 р. закрили Платонову Академію в Афінах, заборонили сплачувати гроші вчителям-риторам, граматикам, після чого школи античного типу у Візантії закрилися. У XIII ст. у Візантії посилювався західний вплив. О. Піскунов так характеризує той період: “Особливістю візантійської культури і педагогічної думки стало формування їх на різномірній етнічній основі. Домінуючим став грецький етнос, який користувався особливою підтримкою держави і церкви. Інша особливість полягала в тому, що Візантія одночасно наслідувала античну і християнську традиції. Ідеалом освіченого візантійця вважалася людина з греко-римською класичною освітою і християнсько-православним світоглядом. Подібний ідеал виник як перехідний від античного до середньовічного” [7, с. 263]. До XIV ст. Візантія за рівнем освіченості перевищувала Західну Європу. Формальних соціальних обмежень на здобуття освіти не існувало, освічені люди мали високий статус. Наявність освіти була обов'язковою для чиновників і служителів церкви.

Слід зазначити, що змінився і сам характер риторики, змістовий компонент дисципліни. По-перше, вона стала тяжіти до спрощених форм, уникати прикрас, користуватися прямими доказами. Так, учителі риторики Мінуцій Фелікс і Тітиан наставляють учнів: “Від сили красномовства змінюється становище навіть очевидних речей. Нерідко це буває через легковажність слухачів, які захоплюються красою слів, відволікаються від суті речей і без розмірковувань погоджуються з усім, що сказано; вони не відрізняють правду від брехні, не знаючи, що й у неймовірному буває істина, а в істиноподібному брехня”. По-друге, навчання риторики набуло чітко окреслених завдань: 1) будь-який виступ слід

будувати як проповідь; 2) варто враховувати особливості слухачів (вік, освіту, віросповідання); 3) будь-яка промова спрямована на те, щоб дати слухачам духовну їжу, сприяти їх духовності. Завдання християнського оратора – не вразити, переконати слухача в істинності вчення. По-третє, християнська риторика відмовляється від марнославства. Повчальний сюжет і велич християнської тематики виключають демонстрацію власної словесної майстерності. Саме християнські ритори вперше закликали слухачів до діалогу, просили перебивати промову, якщо щось не зрозуміло, ставили запитання і спонукали до цього слухачів. Незважаючи на новаторство, християнська риторика базувалася на відомих уже зразках. Г. Курбатов виділяє три види християнських риторичних творів:

- екзегетичні (ті, що трактують Святе Писання) твори і проповіді, які повністю застосовували доробок античних граматиків у тлумаченні текстів Святого Письма;

- настановча проповідь, яка багато взяла від античних зразків дорадчого красномовства;

- богословська проповідь, що використовувала багатий арсенал прийомів античної філософії (дотепні життєві порівняння, антитези, докази від супротивного тощо) [5, с. 342].

Усе викладене вище дає змогу зробити висновки, що християнська риторика, перейнявши традиції античності, трансформувала їх у якісно нові форми і вираження, і навчання. Ці надбання перейшли до освітніх систем Візантії та Середньовіччя.

Візантійська педагогічна традиція скерувала вектор виховання на пізнання власної душі, самовдосконалення. Світська освіта розглядалася як шлях пізнання божественної істини, душа людини визначалася як мікросвіт, який шляхом виховання треба привести до гармонії між земним і небесним існуванням. Візантійські вчені-схоласти заклали ідеї універсальної енциклопедичної освіченості. Відома дослідниця візантійської культури З. Удальцова характеризує риторичну освіту того часу: “Граматичні школи почали включати риторичні справи до постійних програмних занять, наприклад, роботу над текстом, що включала чотири операції: розбір, декламація, пояснення і критичний аналіз твору. Поступово програми ускладнювалися, школи перетворювалися у своєрідні вищі навчальні заклади. Мета навчання полягала в опануванні семи вільних мистецтв. Риторика стає постійним складником освіти, що готує до вищого ступеня – богослов’я” [9, с. 187]. Характерною особливістю візантійської освіти стає певна спеціалізація навчання, яку надають конкретні школи. Так, в Афінах й Антіохії акцентували увагу на риторичі, у Бейруті – на вивченні права, в Александрії – на вивченні філософії, філології і медицини. В усіх вищих школах викладалася риторика. Серед методів навчання популярними були змагання учнів. Г. Жураховський зазначає: “... навчання виглядало так: учитель читав, давав зразки тлумачень, відповідав на питання, організовував дискусії. Учні вчилися цитувати напам’ять, складати перекази, коментарі, описи, імпровізації. Для оволодіння мистецтвом ритора необхідними були глибокі знання: вивчалися поеми Гомера, твори давньогрецьких письменників, Біблія, навчання відомих богословів. У X ст. з програм виключили латину (як усе, що нагадувало про “варварський” Захід). Найважливішим джерелом освіти стала література. Вищі навчальні заклади ставали осередками педагогічної думки, просвіти, наприклад, константинопольська вища школа – Аудиторіум, яка з IX ст. стала зватися Магнаврська” [7, с. 71]. Значно посилюлася роль в освіті монастирів. Монастирські вищі школи спочатку діяли

як релігійно-педагогічні общини. Головним предметом для вивчення була Біблія. На основі біблійних текстів учили граматики, філософії. Такий підхід спонукав опановувати риторичне мистецтво, знайомитися з різними видами риторичних творів.

Таким чином, Візантія продовжила античні риторичні традиції, утвердила риторику як навчальну дисципліну, і як обов'язковий елемент тривіуму, розвинула гомілетуку, сприяла створенню нових підходів до навчання риторики та нових форм її реалізації. Загальновідомо, що Візантія дала потужний поштовх до розвитку освіти у слов'янському світі: візантійці Кирило і Мефодій створили слов'янську писемність, відкрили перші школи в Болгарії; Київська Русь після хрещення перейняла традицію організації “шкіл учіння книжного”.

У Ранньому Середньовіччі в більшості країн Західної Європи ще зберігаються традиції античної духовної культури. Перший систематичний виклад різних галузей знань здійснив римський вчений-енциклопедист, автор майже 600 наукових праць Марк Теренцій Варрон. У дев'ятитомній енциклопедії “Дисципліни” він розглядає “сім вільних мистецтв” – граматику, риторику, діалектику, музику, арифметику, геометрію, астрономію і додає до них медицину й архітектуру, підкреслюючи їх практичне значення. Грецька освіта знайшла себе у середньовічних галузях знань, що було безпосередньо заслугою Варрона [8, с. 364].

У працях М. Гриценка, О. Дубасенюк, В. Кравець, М. Левківського домінує думка, що європейські народи на той час були малоосвіченими. Шкіл було небагато, і в основному вони зосереджувалися при монастирях та церквах, при єпископських кафедрах, але значення їх відчувалося. Школа зберігала елементи античної культури, передавала їх наступним поколінням, поширювала знання. Існувало три види шкіл: нижчі, середні, вищі. Нижчі мали на меті підготовку суто духовних осіб – кліриків. Зокрема, С. Каріков у дисертаційному дослідженні “Реформація і становлення Євангелістичної Церкви та школи у Брауншвейзі (1517–1555 pp.)” так характеризує вплив церкви на освіту: “Церква визначала і навчальну програму шкіл, головним завданням яких була підготовка майбутніх кліриків. Засобом поширення євангелістичних ідей у цей час були теологічні лекції та дискусії прибічників Реформації”. Тому основна увага приділялася вивченню латині, молитов, процесу Богослужіння. Середні школи тут здебільшого існували при єпископських кафедрах, вивчали сім “вільних мистецтв”. У початкових класах – тривіум, три науки про слово (граматика, риторика, діалектика), у старших – квадріум, чотири науки про числа (арифметика, геометрія, астрономія, музика). Вищі школи в XI–XIV ст. також передбачали вивчення “вільних мистецтв”, де ці дисципліни становили зміст викладання на молодших факультетах. Проти монополії церкви у духовній сфері вперше виступила нова міська культура. На початку XII ст. почали створюватися латинські школи, на противагу соборним та монастирським. Латинські школи дали початок гуманітарним гімназіям, де в основу навчання було покладено вивчення грецької та латинської мови і літератури. До другої половини XIX ст. гуманітарні гімназії були домінуючим середнім навчальним закладом, закінчення якого давало змогу вступити до університету [3, с. 15].

Особливо ґрунтовно вивчалися дисципліни, які були базовими для священнослужителів, – граматики, риторики, музики. Граматика була головним навчальним предметом. Вивчення латини починалося із засвоєння найпростіших словосполучень та елементарних правил, оскільки правила були досить складними, наприклад, розділові знаки з'явилися тільки в VIII ст. Підручники почали

поступово спрощуватися, здійснювалися пошуки нових форм. Так, деякі навчальні посібники подавали латинську граматику і Біблію в заримованому вигляді. Після засвоєння граматики переходили до вивчення літератури. Спочатку читали короткі літературні тексти, далі поетичні твори. Однак слід зазначити, що вибір літератури був консервативним. Перевагу надавали відомим богословським трактатам, вивчалися твори Катона, Сенеки, інших античних авторів. Грецьку мову вивели з програми, її замінила латина, класичні твори вивчалися за латинськими перекладами.

Дослідник С. Бабишин відзначає, що діалектика й риторика викладалися одночасно. Перша вчила правильно мислити, будувати аргументи і докази, навчала виголошувати промову логічно. Друга – правильно конструювати словесні фрази, застосовувати прийоми красномовства, яке надзвичайно цінувалося у служителів культури й аристократів [1, с. 206]. Аналіз критичної літератури доводить, що навчання риторики спиралося, перш за все, на твори Арістотеля, епоха раннього християнства запропонувала для вивчення тексти святого Августина. У перші століття середньовіччя риторику вивчали за Квінтіліаном і Цицероном, потім – за Алкуїном, а з X ст. – знову за Квінтіліаном. Д. Латишина зазначає, що універсальними методами навчання риторики було заучування і відтворення зразків. Переважала думка, що посидючість – найкращий спосіб оволодіння християнським шкільним знанням [1, с. 143].

У період з XII до XV ст. освіта поступово виходить зі стін церкви і монастирів. Починає розвиватися міська освіта, змінюється статус учителя. Наприкінці XI – початку XII ст. у системі церковних і міських шкіл зароджується традиція університетів. М. Левківський зазначає, що мережа університетів швидко розширювалася. Якщо в XIII ст. в Європі було 19 університетів, то в наступному столітті додалося ще 25. Зміст навчання у них визначався програмою семи вільних мистецтв [6, с. 243]. Риторика як навчальна дисципліна остаточно закріпилася в європейській системі навчання. Європейські традиції прийшли в Україну в XV ст. через програми і статuti братських шкіл.

Висновки. Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що духовне красномовство, яке було відсутнє в часи античності, набуло значного поширення в християнській освіті. За часів християнства з'явилися нові риторичні жанри і форми (гомелія, бесіда, сповідь), що зробили значний внесок у процес формування духовності й моральності різних народів.

Фактично невивченим є навчальний потенціал релігійної літератури, у чому й убачаємо перспективу подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики / Н.А. Безменова. – М. : Просвещение, 1991. – 480 с.
2. Бердяев Н.А. Эстетические трактаты / Н.А. Бердяев. – Л. : Культурное наследие, 1978. – 352 с.
3. Каріков С. Реформація і становлення Євангелістичної Церкви та школи у Брауншвейзі (1517–1555 рр.) : автореферат дис. ... к. істор. наук / С. Каріков. – К., 2007.
4. Корнилова Е.Н. Риторика – искусство убеждать. Своеобразие публицистики античной эпохи : учеб. пособ. / Е.Н. Корнилова. – М. : Изд-во МГУ, 2002. – 208 с.
5. Курбатов Г.Л. Риторика / Г.Л. Курбатов // Культура Византии : в 2 т. – М. : Мир, 1984. – Т. 1.
6. Левківський М.В. Історія педагогіки / М.В. Левківський. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 360 с.

7. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981.
8. Ранович А.Б. Первоисточники по истории раннего христианства / А.Б. Ранович. – М. : Мысль, 1990. – 685 с.
9. Удальцова З.В. Византийская культура / З.В. Удальцова. – М. : Наука, 1988. – 364 с.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2012.

Ткаченко Л.П. Духовное красноречие: исторический аспект

В статье идет речь о становлении и развитии духовного красноречия, его влиянии на систему образования. Исследованы подходы первых наставников-христиан к созданию новой педагогической парадигмы. Проанализировано содержание и особенности учебы риторики во времена утверждения христианского образования.

Ключевые слова: *схоластика, гомилетика, риторика, катехизис, гомилия.*

Tkachenko L. Spirit oratory: historical aspect

Speech goes in the article about becoming and development of spiritual eloquence, his influence, on the system of education. Investigational going of the first tutors-christians near creation of new pedagogical paradigm. Maintenance and features of studies of rhetoric is analysed in the days of claim of christian education.

Key words: *skholastika, gomiletika, rhetoric, catechism, gomiliya.*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ У 50-Х РР. ХХ СТ.

У статті розкрито соціально-політичні умови розвитку профорієнтації у школі, узагальнено її форми та методи, визначено особливості організації професійної орієнтації учнів середніх шкіл України 50-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: професійна орієнтація, виробниче навчання, виробничі експерименти, учнівські бригади, шкільна практика.

Кардинальні соціально-економічні перетворення в країні зумовили нові вимоги до створення ринку праці, що вимагає від молоді передусім високого професіоналізму, творчості, максимального розкриття й використання внутрішнього потенціалу особистості. Це можливо за умов свідомого й правильного вибору професії. Вищезазначене доводить необхідність проведення профорієнтаційної роботи з учнями в умовах школи.

Одним із шляхів розв'язання цих завдань є критичне осмислення набутого історичного досвіду з проблеми організації професійної орієнтації учнів середніх шкіл України у 50-х рр. ХХ ст. Саме в цей період простежується зміна соціально-економічних умов, що вплинуло на оновлення змісту, форм і методів професійної орієнтації учнів в умовах шкільного середовища.

У науковій літературі визначається, що зазначена проблема досліджувалася в таких аспектах: підготовка до професійно орієнтаційної роботи з учнями (А. Андарало, М. Весна, О. Добенько, К. Жубаєва, С. Золотухіна, Р. Іваненко, Т. Колісник, О. Лук'янченко, К. Нестеренко, Є. Попкова та ін.), психолого-педагогічні засади підготовки молоді до вибору фаху та вивчення соціально-економічних передумов професійного самовизначення (С. Агєєв, П. Атутов, О. Вайсбург, Ю. Гільбух, Є. Климов, Н. Кнорр, Л. Кондрашова, В. Моляко, Є. Павлютенков, Б. Федоришин, С. Чистякова та ін.), філософські й соціологічні аспекти обрання професії підростаючим поколінням (В. Анненков, Т. Афанасьєва, С. Карпіловська, Л. Кондратьєва, В. Курт, Н. Удовиченко та ін.), інтереси, мотиви спрямованості учнів у виборі професії (О. Голомшток, С. Крягжде, О. Мороз, І. Назимов, Є. Павлютенко, Л. Тимчук, В. Ярошенко та ін.). Педагогічні засади орієнтації старшокласників на різні професії, зокрема на педагогічну, у дослідженнях розглядали В. Вострікова, О. Добенько, Н. Кнорр, О. Медведенко, О. Негривода, на професії робітничої та сільськогосподарської сфери – Д. Закатнов, О. Капустіна, О. Мельник, В. Романчук, на професії підприємницького напрямку – Д. Закатнов, С. Мельник, О. Тополь. У цих працях експериментально перевіряються умови, структура організації профорієнтації та її зміст, сукупність доцільних педагогічних засобів для свідомого вибору професії старшокласниками при вивченні навчальних дисциплін різного циклу.

У працях історико-педагогічного характеру знайшли певне відображення такі питання: висвітлення історії зародження профорієнтаційної діяльності з молоддю (А. Кал'янов, В. Носков), виявлення основних передумов та етапів розвитку ідей професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній педагогічній думці 50–80-х рр. ХХ ст. (О. Олеярник), порівняння особливостей

функціонування професійної орієнтації учнів в Україні та Німеччині в ринкових умовах (М. Кузів). У цих дослідженнях розкрито загальні тенденції розвитку професійної спрямованості навчання саме в педагогічних працях вітчизняних науковців досліджуваного періоду. Однак у працях відсутній порівняльний аналіз організації професійної орієнтації учнів на певні професії відповідно до нормативних документів держави, специфіки соціально-економічних умов різних регіонів України саме другої половини ХХ ст., що детермінували сучасний стан ринку праці.

Усе це свідчить, що питання організації професійної орієнтації підростаючого покоління не можна вважати розв'язаним. У зв'язку із цим виникають суперечності:

- між нагромадженим позитивним досвідом організації професійної орієнтації учнів досліджуваного періоду і відсутністю його критичного узагальнення;
- між потребою надання допомоги молоді у виборі професії та реальним станом професійної підготовки у школі;
- підвищенням рівня вимог до професійного самовизначення учнів загальноосвітніх закладів та відсутністю належної профорієнтаційної підготовки вчителів до розв'язання надзвичайно важливої як для школи, так і для суспільства в цілому проблеми.

Мета статті – узагальнити особливості професійної орієнтації учнів у загальноосвітніх навчальних закладах досліджуваного періоду в контексті освітніх процесів України у 50-х рр. ХХ ст.

На основі історико-типологічного, історико-структурного, хронологічного, ретроспективного аналізів теорії та практики школознавства України було простежено динаміку розвитку особливостей професійної орієнтації учнів у логічній послідовності у 50-х рр. ХХ ст. Початок дослідженого періоду характеризується значними післявоєнними соціально-економічними змінами, посиленням практичної спрямованості середньої школи, яка брала на себе функцію професійної підготовки молоді, школа ставала трудовою з виробничим навчанням. Як показав аналіз офіційно-нормативних документів, період 50-х рр. ХХ ст. ознаменувався широким здійсненням політехнізації, упровадженням суспільно-корисної праці у початковій та основній школі для отримання учнями трудових орієнтирів у житті (збереження суспільної власності, охорона природи, розподіл праці) та виробничої праці у школі. Ці питання передбачали підготовку підростаючих поколінь до життя, передачу учням трудового досвіду, що було основою для формування майбутньої професії.

Зазначимо, що в цей період державна ідеологія була спрямована на визначення пріоритетних напрямів у навчально-виховному процесі виключно з комуністичних позицій, що визначало зміст профорієнтації: відображення фактів, реалії побудови соціалізму. Так, у досліджуваній період обов'язково у працях з профорієнтації підкреслювалося (з посиланням на документи Комуністичної партії Радянського Союзу, її керівників), що праця стала справою честі, слави, доблесті та героїства. Зазначалося, що поширення виробництва продовольчих товарів, оснащення найновішою технікою промисловості і сільського господарства потребує від молоді оволодіння професійними знаннями і вміннями, новою технікою та творчими методами роботи. Це вплинуло на формування мети профорієнтації учнів: орієнтація молоді, що закінчує середні школи, не лише на ВНЗ, а й на те, щоб іти працювати в сільське господарство, на фабрики та заводи, на будівництва. У цей період молодь, яка працювала на виробництві чи в сільському господарстві, мала змогу здобувати вищу фахову освіту, навчаючись на вечірніх та заочних відділах навчальних закладів.

Аналіз нормативних документів, постанов дав змогу уточнити завдання професійної орієнтації учнів як розвиток у школярів уміння орієнтуватися в самому собі – виявляти і перевіряти свої інтереси та покликання, особисті здібності, усвідомлювати, яких знань і особистих якостей ще не вистачає, щоб успішно працювати в тій галузі, котра їх цікавить.

Аналіз історико-педагогічних джерел, педагогічної преси 50-х рр. XX ст. стосовно проблеми дослідження дав підстави зробити висновок, що в Україні увага науковців, педагогів була зосереджена на вирішенні профорієнтаційних завдань у політехнічній освіті (А. Зільберштейн, М. Скаткін, О. Ясько) і виробничому навчанні (І. Винниченко, А. Тер-Гевондян), а також у ході трудового (В. Абаєв) та підготовки учнів до корисної праці (Д. Шепелев, І. Федоренко) [2; 4; 6]. У цих працях професійна орієнтація була спрямована на підготовку підростаючого покоління до вибору професії відповідно до потреб у кадрах промисловості, сільського господарства і культури того часу. Автори, розкриваючи досвід роботи, приділяли увагу виробленню свідомої дисципліни та навичок трудової поведінки, як невід’ємної риси моральних якостей радянського учня, що вважалося наслідком сукупності всіх виховних впливів на школяра.

Р. Ніколаєнко підкреслював, що професійна орієнтація учнів та вибір ними спеціальності буде успішними, якщо орієнтацію на професію починати в процесі навчання і виховання у школі та в позашкільних дитячих установах – в гуртках, піонерських клубах, дитячих технічних і агробіологічних станціях [3].

Аналіз педагогічної практики, узагальнення досвіду вчителями на сторінках преси дав змогу виявити, що після 1958 р. змістове забезпечення профорієнтації старшокласників, насамперед, з метою реалізації вимоги зміцнення зв’язку школи із життям, здійснювалося двома шляхами: пошук нововведень педагогами (включення школярів у виробничі процеси, здійснення професійної підготовки у школі, реалізація зв’язку процесу навчання з виробничою працею шляхом посилення практичної спрямованості навчальної роботи і створення умов для здобуття професії, що були потрібні для того регіону де навчалися учні); створення нового типу пізнавальної діяльності (позаурочна пізнавальна діяльність, що організовувалась не за принципом доповнення до навчального процесу, а як самостійна виробнича діяльність).

Публікації вчителів шкіл того часу розкривають основні форми профорієнтації: індивідуальні завдання з використанням статистики розвитку країни; громадянські уроки, робочі кімнати для трудового навчання; навчальні цехи і ділянки на промислових підприємствах у процесі професійної орієнтації старшокласників; екскурсії (промислово-виробничі, комерційно-економічні, культурно-світні), після яких учні на стендах показували своєрідність технології виробництва певної галузі й стадії переробки сировини в готову продукцію, демонстрували її зразки; практикуми на виробництві, де учні на робочому місці опановували різні професії; виробнича бригада на шефському підприємстві; шкільний гурток з вивчення трактора; учнівська бригада механізаторів для опанування сільськогосподарських професій; лабораторії, у яких збирали апаратуру; ремонтно-будівельний цех, де навчалися ремонтувати приміщення, навчальні кабінети; семінар-симпозіум (рада спеціалістів з окремих наукових проблем); усний журнал (про особливості певної професії); зустрічі з передовиками виробництва; бесіди, наукові читання про видатних людей виробництва, сільського господарства, науки, техніки і мистецтва, на яких роз’яснювали особливості їхньої професійної діяльності, розкривати їхні особисті якості, показуючи, що саме зробило їх вида-

тними людьми; прес-конференції про досягнення у науці, техніці, на виробництві та у сільському господарстві [1; 2; 4–6].

Висновки. Таким чином, у 50-х рр. ХХ ст. у шкільній практиці організація профорієнтації у школах проводилася за такими напрямками в процесі навчально-виховної роботи з учнями в школі та в позашкільній роботі: ознайомлення учнів з розвитком народного господарства і культури країни, орієнтація учнів на робітничі професії; виховання в учнів комуністичної свідомості, радянського патріотизму та комуністичного ставлення до праці; формування в учнів широких і стійких інтересів до професій, з переконанням, що в цій галузі праці вони будуть найбільш корисними для загальної справи; застосування різноманітних форм і методів профорієнтації, спрямованих на формування стійких інтересів до робочої професії; включення учнів у виробничі відносини.

Подальшого дослідження потребують вивчення форм, методів профосвіти учнів у 80-х рр. ХХ ст.; вивчення підготовки старшокласників до вибору професії в процесі профільного навчання ХХІ ст.

Список використаної літератури

1. Д'яконенко П.А. Навчально-виробничі екскурсії / П.А. Д'яконенко // Підготовка учнів до корисної праці: із досвіду роботи школи. – Х. : Радянська школа, 1956. – С. 22–31.
2. Зільберштейн А.І. Деякі висновки з досвіду здійснення політехнічного навчання в школах Харківської області / А.І. Зільберштейн, О.М. Ясько. – Х. : ХДПІ, 1958. – С. 14–25.
3. Ніколаєнко Р.Н. Професійна орієнтація учнів та вибір ними спеціальності / Р.Н. Ніколаєнко. – К. : Радянська Україна, 1954. – 123 с.
4. Федоренко І.Т. Школярі-фрезерувальники / І.Т. Федоренко // Підготовка учнів до корисної праці: із досвіду роботи школи. – Х. : Радянська школа, 1956. – С. 16–18.
5. Шевченко Д.Г. Шкільний гурток по вивченню трактора / Д.Г. Шевченко // Підготовка учнів до корисної праці: із досвіду роботи школи. – Х. : Радянська школа, 1956. – С. 60–69.
6. Шепелев Д.Ф. Практична підготовка учнів / Д.Ф. Шепелев // Підготовка учнів до корисної праці: із досвіду роботи школи. – Х. : Радянська школа, 1956. – С. 19–24.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012.

Черевань И.И. Особенности организации профессиональной ориентации учащихся средних школ Украины в 50-е гг. XX в.

В статье раскрыты социально-политические условия развития профориентации в школе, обобщены ее формы и методы, определены особенности профориентации учащихся средних школ Украины 50-х гг. XX в.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, производственное обучение, производственные экскурсии, ученические бригады, школьная практика.

Cherevan' I. Features of the organisation of vocational guidance of pupils of secondary schools of Ukraine in the 50-ies of XX century

The article explores the socio-political conditions for the development of vocational guidance in the school, are summarized its forms and methods, define the particulars of vocational guidance of pupils of secondary schools of Ukraine 50-ies of XX century.

Key words: professional orientation, vocational training, industrial tours, student brigade, the school practice.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФТЕХОСВІТИ (1945–1958 РР.)

У статті розкрито особливості організації методичної роботи у навчальних закладах профтехосвіти в конкретний хронологічний період. Доведено, що організація і проведення методичної роботи залежали від підготовки якісних навчальних планів і запровадження програм, а також від створеної системи перепідготовки викладацьких кадрів.

Ключові слова: навчально-методична робота, заклади профтехосвіти, особливості методичної роботи, навчальні плани, перепідготовка викладацьких кадрів.

У системі роботи навчального закладу серед видів освітньої діяльності (навчальна, виховна) методична займає особливе місце. Методична робота сприяє творчому застосуванню вчителями на уроках і в позакласній роботі різних методик, технологій; стимулює пошук нових раціональних методів і форм організації й проведення навчально-виховного процесу; забезпечує належний рівень фахової майстерності педагогів; здійснює підтримку реалізації потенційних професійних можливостей, сприяє виконанню професійних обов'язків відповідно до зростаючих суспільних вимог.

Методична робота як наукова проблема належить до актуальних і в певному плані досліджених проблем. Так, сутнісні характеристики методичної роботи (поняття, мета, завдання) розглянуто в працях Ю. Бабанського, Є. Бондаренка, В. Журавльова, І. Кривоноса, М. Скаткіна, В. Сухомлинського, М. Ярмаченко, О. Ярошенко та ін. Узагальнення досвіду методичної роботи в різних типах навчальних закладів України здійснено Т. Лебединець, О. Сидоренком, А. Ярмолю та ін.; питання організації науково-методичної роботи з учителями початкової загальноосвітньої школи в Україні в конкретних хронологічних межах розглянуто Н. Матвеевою.

Однак на сьогодні поза увагою науковців залишилося питання організації навчально-методичної роботи в закладах профтехосвіти в 1945–1958 рр.

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури виявити й охарактеризувати особливості навчально-методичної роботи в навчальних закладах профтехосвіти в 1945–1958 рр.

Після переможного завершення Великої Вітчизняної війни перед країною постало завдання відновити та перевершити довоєнний рівень економіки; однак усі її галузі, і в першу чергу важка промисловість, відчували гостру нестачу кваліфікованих робітничих кадрів, підготовка яких була сферою турботи системи трудових резервів.

У зв'язку із цим Рада народних комісарів СРСР наприкінці серпня 1945 р. прийняла постанову, спрямовану на поліпшення навчально-виховної роботи в училищах і школах фабрично-заводського навчання.

Серед ряду центральних підрозділів міністерства були і безпосередньо призначені для організації та проведення методичної роботи, в першу чергу навчально-методичне управління, яке складалося з таких відділів: програмно-

методичного (сфера діяльності: розробка загальних принципових питань методології та методики професійного навчання, навчальних планів і програм, загальних й окремих методик виробничого навчання і викладання теоретичних дисциплін, методичних матеріалів на допомогу майстрам, викладачам та керівникам училищ і шкіл ФЗН); підручників і навчальних посібників (упорядкування, підготовка до друку та видання, аналіз раніше виданих, встановлення номенклатури наочного приладдя для навчальних закладів та їх виробництво); технічного (визначення типів виробів, які виготовляються під час виробничого навчання, норм часу на їх виробництво, розробка типової технології і технічних вимог на основні зразки цієї продукції тощо); навчально-методичної інспекції (розробка принципових питань про типи навчальних закладів, їх структуру й організацію роботи в них, а також різноманітних положень, правил, настанов, інструкцій, узагальнення і пропаганда досвіду кращих зразків навчальної роботи) [3; 4].

Що стосується територіальних (місцевих) управлінь трудових резервів, то до їх відома, зокрема, належали питання організації навчання та виховання молоді в училищах і школах ФЗН на базі затверджених міністерством планів і програм, керівництво проведенням випускних кваліфікаційних іспитів, налагодження і систематичний контроль роботи навчально-методичних органів навчальних закладів, підготовка та перепідготовка майстрів виробничого навчання, викладачів, вихователів й інших працівників училищ і шкіл ФЗН. При керівниках республіканських, обласних і міських управлінь, аналогічно попередньому часу, функціонували навчально-виробничі ради, “покликані надавати методичну допомогу працівникам училищ і шкіл ФЗН у справі підвищення якості виробничого і теоретичного навчання й обміну досвідом роботи кращих училищ і шкіл ФЗН”, однак зміст інструктивного листа міністерства (від 30.01.1947 р.), яким регламентувалася діяльність зазначених органів, по суті справи являв собою перероблене Положення про навчально-виробничі ради при начальниках міських, обласних і республіканських управлінь трудових резервів, затверджене ліквідованим Головним управлінням 20.08.1943 р. [2, с. 114; 5].

Отже, саме навчально-методичному управлінню, враховуючи тогочасну думку уряду щодо превалюючого впливу виробничого навчання на рівень професійної підготовки молоді, новостворене міністерство доручило внести зміни в існуючі раніше плани шкіл ФЗН, запропонувавши при цьому передбачати збільшення часу на виробниче навчання за рахунок скорочення і перебудови програм предметів теоретичного курсу [6, с. 7; 7, с. 2].

У наступні роки зазначені плани постійно вдосконалювалися, особливо в училищах. Цей процес зумовлювався підвищенням загальноосвітнього рівня вступників, заснуванням нових типів навчальних закладів профтехосвіти, зростанням вимог до професійних здібностей випускників.

Суттєва перебудова планів відбулася дещо пізніше, коли міністерство, враховуючи постійно зростаючий рівень шкільної підготовки молоді, дозволило вступ на ряд складних спеціальностей в училищах лише особам з освітою не нижче ніж 7 класів загальноосвітньої школи, розробивши і впровадивши при цьому з 1951/52 н.р. нові плани для груп, сформованих із такого контингенту [9, с. 3].

Ці навчальні плани, на відміну від попередніх, не включали загальноосвітніх дисциплін, які вивчалися в 5–7 класах середньої школи. Це дало змогу збільшити час на деякі спеціальні предмети теоретичного курсу (спецтехнологію, матеріалознавство, креслення) та запровадити нові (основи технічної механіки, основи електротехніки).

У наступні роки тенденція залежності навчальних планів від майбутньої професії набула подальшого розвитку, внаслідок чого в училищах різного профілю вони почали все більше відрізнятися один від одного; крім того, згідно з вимогами часу поступово змінювався і склад предметів теоретичного курсу в них. Так, наприклад, при затвердженні у 1956 р. навчальних планів для ремісничих училищ металістів, металургів і гірників було визнано недоцільним та припинено викладання основ технічної механіки, запроваджене в 1951 р.; натомість вихованці почали вивчати загальну металургію й хімію. Водночас були переглянуті навчальні плани і програми гірничопромислових училищ, у результаті чого в них були впроваджені розділи автоматичного регулювання швидкості подачі комбайнів, пускової та захисної електроапаратури, дистанційного управління електродвигунами тощо [8].

При цьому слід зазначити, що процес удосконалення навчальних планів мав не тільки перманентний, а і зворотний характер; так, у ремісничих училищах металургійного й гірничого профілю вже в 1958 р. знову було впроваджено викладання основ технічної механіки та матеріалознавства, виключених з планів ще в 1954 р., а загальної металургії та хімії припинено; одночасно курс виробничого навчання порівняно з 1956 р. був скорочений ще на 189 год, тобто на 9%, що дало можливість ввести нові теоретичні дисципліни (гірничу справу та техніку безпеки) [8].

У 50-х рр. XX ст. розроблялися і навчальні плани для нових типів закладів профтехосвіти, зокрема для училищ механізації сільського господарства, технічних і будівельних училищ.

Другим кроком, спрямованим на усунення недоліків, зазначених у серпневій (1945 р.) постанові Ради народних комісарів, стала робота із суттєвого підвищення професійного рівня педагогічного складу працівників системи профтехосвіти, яка здійснювалася шляхом створення власної відомчої мережі підготовки і перепідготовки кадрів, а також залученням сторонніх висококваліфікованих фахівців.

Так, уже в 1946 р. згідно з розпорядженням уряду СРСР перший загін випускників ВНЗ (800 інженерів та 1700 викладачів загальноосвітніх предметів) отримав призначення на роботу в училища і школи ФЗН; крім того, водночас різні міністерства й відомства перевели до цих навчальних закладів 13 475 висококваліфікованих робітників і спеціалістів на посади майстрів виробничого навчання та старших майстрів [1, с. 348; 6, с. 7]. Із цього часу мережа професійно-технічних закладів поповнювалася щорічно зростаючим контингентом випускників інститутів і технікумів; наприклад, в 1955–1956 рр. в училища і школи ФЗН нашої республіки одержали призначення більше ніж 850 осіб із тих, хто закінчив вищі та середні спеціальні навчальні заклади, а за 1951–1959 рр. – понад 2500 молодих спеціалістів. Цьому сприяли і тогочасні кроки уряду зі збільшення кількості закладів, які готували інженерно-педагогічних працівників для сфери професійної освіти; зокрема, після серпневої (1955 р.) Постанови Ради Міністрів “Про заходи по подальшій індустріалізації, поліпшенню якості й зменшенню вартості будівництва” для забезпечення новостворених будівельних училищ кваліфікованими майстрами виробничого навчання і викладачами були засновані два індустріальних технікума, а в трьох раніше існуючих відкриті вечірні відділення будівельного профілю; аналогічна ситуація спостерігалася і в інших галузях народного господарства. Як наслідок, постійно зростав прошарок педагогічних працівників навчальних закладів профтехосвіти з вищою і середньою осві-

тою; якщо в 1951 р. вони становили 43,3% контингенту викладачів і майстрів, то в 1958 р. – уже 55,5% [8, с. 108, 110].

Для налагодження методичної роботи, спрямованої на підготовку висококваліфікованої робочої зміни для різних галузей народного господарства, Головним управлінням трудових резервів, реорганізованим згодом у міністерство, було здійснено ряд конкретних заходів.

Так, з метою покращення незадовільного на той час кваліфікаційного й педагогічного рівня значної частини майстрів, викладачів і керівного персоналу училищ і шкіл ФЗН була створена розгалужена мережа короткострокових курсів-семінарів (окремих для кожної з перелічених категорій); для працівників, які не мали педагогічної освіти, впроваджене обов'язкове вивчення педмінімуму (надалі розширене до обсягу педучилища чи учительського інституту, залежно від посади); керівний склад обласних і міських управлінь трудових резервів та частина керівників навчальних закладів відточувала свою майстерність на шестимісячних Всесоюзних курсах та в їх філіалах, заснованих при ряді індустріально-педагогічних технікумів; ефективною формою підвищення кваліфікації в той час виступали і “Педагогічні читання”, покликані, в першу чергу, сприяти узагальненню кращого досвіду навчально-виховної діяльності в закладах профтехосвіти. Позитивно впливали на зміцнення виробничо-педагогічного складу училищ і шкіл ФЗН також поповнення цього контингенту випускниками середніх спеціальних і ВНЗ, досвідченими спеціалістами базових підприємств та слухачами спеціально створених піврічних курсів для підготовки майстрів виробничого навчання з висококваліфікованих робітників.

Важлива роль у налагодженні методичної роботи в системі профтехосвіти належала навчально-методичним кабінетам при територіальних управліннях трудових резервів, заснованих у 1945 р. На них покладалася організація постійних семінарів, конференцій, циклів лекцій і доповідей з метою підвищення кваліфікації молодосвідчених майстрів і викладачів; вивчення й узагальнення досвіду роботи кращих педагогічних працівників та визначення на цій основі нових форм і методів навчання; упорядкування методичних розробок з найбільш складних тем програми; опрацювання матеріалів з проведення перевірних і випускних іспитів; сприяння навчальним закладам у налагодженні роботи методичних комісій та у створенні лабораторій, предметно-технічних і методичних кабінетів тощо.

Копітка робота була проведена в зазначений період Головним управлінням трудових резервів та новоствореним міністерством стосовно визначення найбільш раціональних навчальних планів (в першу чергу ремісничих у залізничних училищах), у яких у кінцевому підсумку при переважному значенні виробничого навчання доволі вагоме місце посів і теоретичний курс (зі складом предметів, залежних від майбутньої спеціальності вихованців).

Певні зрушення відбулися і стосовно зміцнення навчально-виробничої бази училищ і шкіл ФЗН, зокрема шляхом централізованих та відомчих поставок техніки, матеріалів й інструментів для виробничих майстерень, обладнання для лабораторій і кабінетів; однак тогочасні потреби закладів профтехосвіти вимагали значно більшого.

Що стосується розробки теоретичних питань методики виробничого навчання, то в той час науковцям ще не вдавалося дати досить глибоке обґрунтування навіть його методів та детально розкрити зміст кожного з них, що поясню-

валося незадовільним станом наукових досліджень у цій галузі й узагальненням передового досвіду проведення навчально-виховного процесу.

Висновки. Отже, стосовно питання про стан методичної роботи в навчальних закладах професійно-технічної освіти у 1945–1958 рр. слід зазначити, що фактично це був етап її зародження і первісного становлення, оскільки до його початку внаслідок об'єктивних причин (20–30-х рр. ХХ ст. – розпоширеність закладів поміж міністерства і відомства, пізніше – напружені воєнні роки) централізована теоретична та практична діяльність у цій сфері по суті не велася.

Список використаної літератури

1. О мерах по улучшению подготовки трудовых резервов и увеличению количества рабочих, подготавливаемых в ремесленных, железнодорожных училищах и школах ФЗО // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам : в 5 т. – М. : Политиздат, 1968. – Т. 3. – С. 341–349.
2. О работе учебно-производственных советов / М.С. Розофаров // Трудовые резервы СССР : сборник официальных материалов. – М. : Госуд. изд-во юридической литературы, 1950. – С. 114–115.
3. О структуре Министерства трудовых резервов // Сборник приказов и инструкций Министерства трудовых резервов Союза ССР (декабрь 1947 года). – М. : Труд-резервиздат, 1948. – С. 3–4.
4. Положение об учебно-методическом управлении Министерства трудовых резервов / М.С. Розофаров // Трудовые резервы СССР : сборник официальных материалов. – М. : Госуд. изд-во юридической литературы, 1950. – С. 12–13.
5. Положение о городском, областном, краевом и республиканском управлении Министерства трудовых резервов / М.С. Розофаров // Трудовые резервы СССР : сборник официальных материалов. – М. : Госуд. изд-во юридической литературы, 1950. – С. 8–10.
6. Приказ министра трудовых резервов СССР № 183 “О мерах по улучшению подготовки трудовых резервов и увеличению количества рабочих, подготавливаемых в ремесленных, железнодорожных училищах и школах ФЗО” // Производственное обучение. – № 10–11. – С. 4–8.
7. Пронин В. За дальнейшее улучшение подготовки и увеличение трудовых резервов / В. Пронин // Производственное обучение. – 1946. – № 10–11. – С. 1–3.
8. Пузанов М.Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М.Ф. Пузанов, Г.И. Терещенко ; [под ред. Н.М. Ковальчука]. – К. : Вища школа, 1980. – 231 с.
9. Травинов П. Новые учебные планы в училищах / П. Травинов // Производственное обучение. – 1955. – № 7. – С. 3–5.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2012.

Черкашина О.О. Особенности методической работы в учреждениях профтехобразования (1945–1958 гг.)

В статье раскрыты особенности организации методической работы в учебных учреждениях профтехобразования в конкретный хронологический период. Доказано, что организация и проведение методической работы зависит от подготовки и внедрения в практику качественных учебных планов и программ, а также от созданной системы переподготовки преподавательских кадров.

Ключевые слова: учебно-методическая работа, учреждения профтехобразования, особенности методической работы, учебные планы, переподготовка преподавательских кадров.

Cherkashyna O. Features of methodological work in the institutions of technical and vocational education (1945–1958 yrs)

In article it is opened features of the organisation of methodical work in vocational training educational institutions during the concrete chronological period. It is proved that the organisation and carrying out of methodical work depends on preparation and introduction in practice of qualitative curricula and programs, and also from the created system of retraining of teaching personnel.

Key words: *educational methodical work, establishments of vocational training, feature of methodical work, curricula, retraining of teaching personnel.*

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В США: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

Статтю присвячено питанню вдосконалення педагогічної освіти у США. Проаналізовано рекомендації щодо підвищення якості підготовки вчителів, запропоновані Американською федерацією вчителів.

Ключові слова: вчитель, підготовка вчителів, США, вдосконалення педагогічної освіти.

Проблема якості підготовки вчителів є актуальною для більшості країн світу, в тому числі і США. Початок XXI ст. – це час, коли увага до педагогічної освіти вийшла на державний рівень. За ініціативою Барака Обами уряд США передбачає щорічно виділяти близько 6 млрд дол. США як інвестиції в підвищення рівня підготовки американських учителів. Ці інвестиції мають бути спрямовані на вдосконалення програм підготовки вчителів, стипендії для майбутніх учителів (особливо дефіцитних учительських спеціальностей), організацію системи обов'язкової та загальної післядипломної освіти, супровід учителів-початківців, матеріальне стимулювання вчителів-наставників тощо [1].

Мета статті – проаналізувати основні проблеми педагогічної освіти в США та шляхи їх вирішення.

Починаючи з кінця 1990-х рр. здійснюються чимало спроб модернізації та вдосконалення педагогічної освіти у США (наприклад, діяльність робочої групи Корнегі “Викладання як професія”, створення у 2002 р. Національної ради зі стандартів викладання тощо).

У кінці XX ст. висловлювалися різні пропозиції щодо вдосконалення підготовки вчителів, іноді зовсім протилежні. Так, один із напрямів реформування педагогічної освіти є зовсім парадоксальним. Його прибічники (наприклад, Д. Баллу (D. Ballou), С. Солер (S. Soler)) закликають до послаблення ролі професійних навчальних закладів, які готують майбутніх учителів, за допомогою дерегуляції підготовки вчителів: “федеральний уряд повинен зруйнувати монополію педагогічних навчальних закладів на підготовку вчителів” [3]. Фордхемська фундація (Fordham Foundation) порушила питання щодо ліцензування вчительської професії [2]. Навчальні центри, онлайн-університети також підтримують альтернативні шляхи опанування вчительської професії.

Інший підхід реформування педагогічної освіти полягає в удосконаленні університетської підготовки: оновленні та поглибленні змісту освіти, упорядкуванні критеріїв оцінювання майбутніх учителів та підвищенні стандартів вступного й випускного тестів, приділенні більшої уваги клінічній (практичній) підготовці.

Американська федерація вчителів (American Federation of Teachers – AFT) вважає, що шлях до вдосконалення підготовки вчителів – це розвиток такої полі-

тики держави, що посилює та підтримує вчительську професію як справжню професію з усіма класичними атрибутами [4, с. 13–14].

У своїй статті ми зосередимося на звіті Американської федерації вчителів, зробленому в 2000 р. провідними фахівцями у сфері педагогічної освіти, розглядаються проблеми, що постали перед сучасною педагогічною освітою, а також шляхи вирішення зазначених проблем.

Отже, серед основних проблем американської педагогічної освіти виділено такі:

- складності у залученні до здобуття педагогічної освіти найбільш здібних молодих людей. Серед причин називають низьку заробітну плату, несприятливі умови праці, відсутність поваги до професії вчителя;
- невідповідність стандартів вступу до університету на педагогічні спеціальності та отримання диплома вчителя;
- недофінансування педагогічної освіти;
- слабкі зв'язки педагогічних факультетів із факультетами гуманітарних наук;
- недостатній консенсус щодо змісту навчального плану;
- складність в узгодженні змісту чотирирічної програми з погляду балансу між гуманітарними науками, педагогічними та фаховими дисциплінами;
- відсутність стандартів клінічної (практичної) підготовки, внаслідок чого спостерігається випадковість у підборі персоналу для практичної підготовки майбутніх учителів, невідповідність цілей програм, їх змісту, критеріїв оцінювання студентів;
- недостатня практична підготовка, яка знімає відповідальність зі студентів за результати своєї роботи під час проходження практики [4, с. 16].

У контексті зазначених проблем Американська федерація вчителів запропонувала десять рекомендацій для реформування педагогічної освіти.

1. Вимога щодо обов'язкових курсів з гуманітарних наук.

Ця вимога поширюється на всі факультети, на яких готують майбутніх учителів. Ці курси мають передувати спеціальній педагогічній підготовці. Вони повинні надавати широкий виклад предмета відповідно до стандартів освіти.

2. Підвищення прохідного бала вступу на педагогічні спеціальності.

Американська федерація вчителів ініціювала підвищення стандартів для зарахування на педагогічні спеціальності.

3. Введення національного вступного тесту.

Пропонується розробити національний тест, який би проводився вищими навчальними закладами для відбору кандидатів на вступ на педагогічні спеціальності. Такий тест перевіряв би знання з математики, англійської мови, точних та соціально-суспільних наук.

4. Глибоке вивчення предметів зі спеціальності.

Знання, які здобувають майбутні вчителі зі спеціальності, повинні відповідати новим сучасним стандартам навчання та викладання в загальноосвітній школі.

5. Удосконалення програми з педагогіки.

Програма з педагогіки повинна ґрунтуватися на найсучасніших та найкращих дослідженнях, які висвітлюють ефективні шляхи навчання учнів. Програма має бути розроблена під керівництвом поважних органів, до складу яких входять провідні вчені та педагоги, наприклад під егідою Національної академії наук.

6. Посилення клінічної (практичної) підготовки.

Пропонується розробити ефективні моделі практичної підготовки майбутніх учителів. Ці моделі повинні включати такі характеристики:

- вчитель-наставник, з яким студент буде співпрацювати в класі, має бути відібраний на основі своєї професійної майстерності, підтвердженням чого може бути, наприклад, взаємовідвідування;
- вчителі-наставники мають бути спеціально підготовленими до роботи такого роду, брати на себе відповідальність за практичну підготовку майбутніх учителів та отримувати гідну винагороду за свою роботу;
- викладачі вищого навчального закладу, які керують педагогічною практикою студентів, мають більше часу проводити зі студентами в школі. Їхня діяльність також повинна бути оплачуваною;
- керівники педагогічною практикою, які є сполучною ланкою між університетом, коледжем і школою, мають бути спеціально підготовленими та отримувати компенсацію за свою роботу;
- всі три суб'єкти, які є відповідальними за практичну підготовку майбутніх учителів, – учителі-наставники, викладачі вищого навчального закладу й керівники педагогічною практикою – повинні працювати спільно із самого початку і впродовж усього процесу педагогічної практики, висуваючи відповідні цілі та розробляючи критерії оцінювання студентів.

7. Введення випускного тесту для отримання ліцензії, який би забезпечив ретельну перевірку.

Пропонується розробити випускний тест зі спеціалізації та педагогіки, який би ретельно перевіряв знання випускників. Існуючі тести характеризуються недостатньо повним та глибоким змістом і низьким прохідним балом.

8. Можливість підготовки вчителів протягом п'яти років.

Американська федерація вчителів рекомендує, щоб процес підготовки майбутніх учителів тривав не менше ніж п'ять років. Це може бути п'ятирічна університетська програма, яка надає студентам можливість ранньої педагогічної практики (як спостерігаючої, так і виробничої). Протягом п'ятого року навчання студенти проходять інтенсивну клінічну (практичну) підготовку, тісно співпрацюючи з учителями-наставниками. Якщо університетська програма розрахована на чотири роки, то необхідно, щоб молодий спеціаліст пройшов протягом року так звану "інтернатуру" в школі.

9. Посилення ролі вступного періоду для молодих учителів.

Кожен молодий учитель має право пройти програму вступу в професію (незалежно від терміну університетської програми). Ця програма повинна включати відбір та підготовку вчителів-наставників, які могли б якісно навчати, підтримати та оцінити молодих колег.

10. Вимога високих стандартів до альтернативних програм.

Альтернативні програми підготовки вчителів також повинні мати у своєму складі обов'язковий курс з педагогіки, який забезпечить майбутніх учителів знаннями та вміннями для ефективного викладання в школі. Для визнання альтернативної програми випускники мають скласти тест зі спеціалізації та педагогіки [4, с. 7–10].

Таким чином, перед президентами та ректорами університетів постало завдання підготовки висококваліфікованих учителів, яке передбачає відповідне фінансування педагогічної освіти, підтримку програм практичної підготовки,

посилення зв'язків між фаховими дисциплінами та педагогікою, заохочення викладачів до співпраці із загальноосвітніми школами.

Національна рада з акредитації педагогічної освіти (the National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE) має встановити вищі стандарти з профілюючих предметів для абітурієнтів і випускників педагогічних факультетів. Також необхідно прописати стандарти для педагогічної практики, які мають включати критерії відбору вчителя-наставника, роль університету, вимоги до діяльності всіх учасників процесу підготовки майбутніх учителів тощо.

Місцеві органи управління освітою також не повинні залишатися осторонь цього процесу. Вони мають бути відповідальними за педагогічну практику, співпрацюючи як з вищими навчальними закладами, так і школами, готуючи вчителів до ефективного виконання ролі наставників.

У якісній підготовці майбутніх учителів зацікавлені також спілки вищої освіти [4, с. 10–11].

Висновки. Отже, ті проблеми, які були визначені в підготовці майбутніх учителів у США, часто зустрічаються і в інших країнах, у тому числі й в Україні. Шляхи їх вирішення, які пропонуються різними освітніми організаціями, можна врахувати при модернізації педагогічної освіти в Україні.

Список використаної літератури

1. Рубцов В. Модернизация педагогического образования в США / В. Рубцов // Учительская газета. – 2010. – № 40. – 5 октября.
2. Ballou D. The Case Against Teacher Certification / D. Ballou, M. Podgursky // The Public Interest. – 1998. – № 132. – P. 17–29.
3. Ballou D. Addressing the Looming Teacher Crunch: The Issue Is Quality / D. Ballou, S. Soler. – Washington D.C. : Progressive Policy Institute, February, 1998.
4. Building a Profession: Strengthening Teacher Preparation and Induction. Report of the K-16 Teacher Education Task Force. – Washington D.C. : American Federation of Teachers, 2000. – 52 p.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012.

Бельмаз Я.Н. Педагогическое образование в США: проблемы и пути решения

Статья посвящена вопросу усовершенствования педагогического образования в США. Анализируются рекомендации по повышению качества подготовки учителей, предложенные Американской федерацией учителей.

Ключевые слова: учитель, подготовка учителей, США, усовершенствование педагогического образования.

Belmaz Y. Teacher Education in the USA: Problems and Ways of Solution

The article deals with the issue of improvement of teacher education in the USA. The recommendations for reshaping teacher education, suggested by the American Federation of Teachers, are analysed.

Key words: teacher, teacher training, the USA, improvement of teacher education.

ПРОЕКТУВАННЯ ЦІЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНИХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито актуальність оновлення цілей педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів як компетентних педагогічних працівників. Обґрунтовано і на стратегічному рівні реалізовано процес проектування цілей педагогічної підготовки цих фахівців.

Ключові слова: інженери-педагоги, компетентні педагогічні працівники, освітні цілі, проектування цілей педагогічної підготовки. Підготовка компетентних викладацьких кадрів для ПТНЗ та ВНЗ I–II рівнів акредитації є головним завданням, яке постало перед сучасною інженерно-педагогічною освітою. Його виконання приводить до переорієнтування чинного проекту педагогічної підготовки фахівців на формування особистостей, здатних системно реалізовувати набуті компетенції (методологічну, проектувальну, креативну, комунікативну, менеджерську й науково-дослідну) під час здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Детерміновані структурними елементами особистості фахівця (професійною педагогічною спрямованістю, знаннями, уміннями й навичками відповідно до функцій професійної діяльності, а також професійно важливими якостями та здібностями), професійні компетенції, у свою чергу, також мають бути орієнтованими на структуру особистості, про що йшлося у більш ранніх публікаціях [1–3].

Закономірним є те, що в результаті педагогічного проектування кожна дидактична складова (цілі, зміст, технології) педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів має змістовно відтворювати структурні елементи особистості в єдності професійних педагогічних компетенцій.

Щоб дидактичні складові підготовки, зокрема цілі, відповідали зазначеним вимогам, необхідно обґрунтувати і реалізувати процес їх проектування відповідно до здобутків теорії цілепокладання, загальних принципів проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів (системності проектування, багатомірності проектувальної діяльності, дієвої узгодженості етапів проектування, єдності у моделюванні професійної педагогічної компетентності інженерів-педагогів та відповідної системи їхньої підготовки) та принципів педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Мета – це ідеальне утворення, яке за допомогою різноманітних розумових засобів втілення бажаного результату (продукту) визначає і спрямовує діяльність людини. Однозначного зв'язку між потребою й способом її задоволення немає. Те, як буде складатися діяльність, яка виходить з будь-якого мотиву, визначається метою [6, с. 12].

Мету діяльності можна розглядати за різними ознаками:

- за ступенем привласнення окремою людиною – ідеалістична, іманентна, матеріалістична [4, с. 14];
- за сферою задоволення потреб – когнітивна, психомоторна, афективна [7, с. 24];

– за ступенем диференціації (конкретизації) – конкретна [10, с. 184]; вихідна (загальна), конструктивна й оперативна [8, с. 17]; направляюча, груба й тонка [7, с. 23]; стратегічна, тактична й оперативна [5].

Стратегічні цілі, за вимогами, що містяться в Комплексі нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти [9], мають бути згруповані відповідно до кожного з типових завдань професійної діяльності педагогічних кадрів. Типові завдання поділяються на професійні (далі – ПФ), соціально-виробничі (далі – СВ) та соціально-побутові. При цьому кожне із завдань має клас: стереотипне (С), діагностичне (Д) чи евристичне (Е). Вид та клас завдання утворюють першу складову характеристики вмінь, що до нього належать, а другу складову утворюють види самих умінь: знаково-розумове (далі – ЗР), знаково-практичне (далі – ЗП), предметно-розумове (далі – ПР) чи предметно-практичне (далі – ПП).

За ступенем сформованості особистісних якостей у вітчизняній педагогіці (за теорією В. Беспалька) додержуються таких рівнів цілеутворення:

- пошуково-аналітичний (уміння упізнавати раніше засвоєну інформацію про об'єкти, процеси або дії з ними);
- репродуктивної діяльності (застосування раніше засвоєних дій стосовно виконання поставленого завдання);
- суб'єктивної продуктивної діяльності (виконання нетипового завдання, що вимагає дій евристичного типу);
- об'єктивної продуктивної діяльності (виконання науково-дослідного завдання).

Цілі педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є матеріалістичними, адже залежать від потреб суспільства в компетентних педагогічних працівниках ПТНЗ та ВНЗ I–II рівнів акредитації, вони мають відповідати рівню суспільного розвитку і педагогічної системи. Зважаючи на особливості педагогічної професії, цілі підготовки охоплюють більше когнітивну за необхідними ступенями сформованості, а також афективну сфери потреб в освітніх послугах студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Такі цілі спрямовують педагогічну діяльність у будь-який час на всіх її рівнях (стратегічному, тактичному й оперативному) та етапах (проектування, реалізація, контроль та коригування), утворюючи надскладну систему із численними зв'язками між елементами. При цьому досягнення цілей нижнього порядку в своїй єдності має забезпечувати досягнення цілей вищого порядку доки не буде виконана головна мета всієї діяльності.

Сучасні цілі професійної підготовки мають бути комплексними і надавати можливість перевірки їхньої реалізації, тому їхнє формулювання має відображати:

- основні вимоги до фахівця, закладені у стандарті освіти;
- предмет навчальної діяльності або зміст навчального матеріалу, який має бути засвоєним тими, хто навчається;
- особистісну якість, яка підлягає формуванню, та її кількісно-якісні й швидкісні характеристики;
- умови реалізації сформованої якості (просторово-часові характеристики).

Мета статті – обґрунтувати та реалізувати процес проектування цілей педагогічної підготовки компетентних інженерів-педагогів.

Процес проектування цілей визначається метасистемою, до якої включена ця діяльність, а саме проектуванням системи педагогічної підготовки компетен-

тних інженерів-педагогів. Процес цієї проектувальної діяльності складається з етапів: підготовка, розробка, перевірка й завершення, які реалізуються за допомогою організаційних (далі – Ор), змістовних (далі – З) й особистісних (далі – Ос) дій. Таким чином, кожен етап здобуває змісту:

– етап підготовки: Ор – аналіз умов здійснення проектувальної діяльності (середовища, засобів, термінів, колективу проектувальників, правового, теоретичного та методичного забезпечення); встановлення ступеня забезпеченості проектувальної діяльності просторовими, часовими, людськими та іншими ресурсами; З – аналіз проблеми проектування та визначення системоутворювального фактора; визначення задуму; встановлення форми проекту; прогнозування й формулювання цілі проектування; висування гіпотези; визначення завдань проектування (планування розвитку проектувальної ідеї); встановлення необхідної теоретичної та методичної основ проектування (закони, закономірності, принципи та правила навчання тощо); визначення способів виконання завдань проектування; Ос – розуміння і прийняття власної ролі у групі проектувальників; усвідомлення потреби у здійсненні проектувальної діяльності; осмислення вихідної ідеї; прояв спрямованості на конкретне проектування; аналіз власних можливостей у питаннях проектування та предметній сфері у контексті окреслених завдань; формування необхідного ставлення до складових процесу проектувальної діяльності;

– етап розробки: Ор – визначення способів використання ресурсів; планування використання ресурсів; підготовка ресурсів до використання; підтримка на належному рівні основних ресурсів; визначення, залучення і використання додаткових ресурсів, які становлять умови змістовного розвитку; З – аналіз професійної діяльності фахівця; аналіз і діагностика стану педагогічної системи, процесу, ситуації; генерування оригінальних ідей стосовно вирішення виявлених суперечностей (винахідництво); розробка концептуальних (змістовних) положень проектування; побудова моделі педагогічної системи, процесу чи ситуації (моделювання); конкретизація цілей проектування стосовно всіх рівнів (видів) проекту (прогнозування результату); розробка змісту навчання або виховання (конструювання); вибір технологій навчання (виховання) тощо; Ос – “входження” педагогів у процес педагогічного проектування; забезпечення процесів осмислення вихідних теоретичних ідей побудови проектованих об’єктів; вибір власних проектних позицій; заняття діяльнісної позиції; “включення” механізмів рефлексії й трансценденції для переосмислення досвіду і його проблематизації; забезпечення процесів цілепокладання, розробка змісту, технологій тощо;

– етап перевірки: Ор – перевірка повноти й адекватності створених умов і визначених ресурсів стосовно здійснення проектувальної діяльності; залучення і використання додаткових ресурсів, які становлять умови адекватної перевірки якості проекту та його коригування; З – розумова, експертна чи експериментальна перевірка проектувальних рішень; порівняння попередніх та отриманих результатів проектувальної діяльності; коригування проекту; Ос – забезпечення процесів осмислення проектувальних рішень; “включення” механізмів рефлексії; забезпечення процесів коригування проекту;

– етап завершення: Ор – констатація повноти й ефективності визначених ресурсів; З – ухвалення рішення про використання проекту й оформлення кінцевого варіанта проекту; Ос – усвідомлення проектувальником власної готовності до кожного зі здійснених етапів проектувальної діяльності; рефлексія на рівні проектувальної діяльності.

Слід уточнити, що розробка проекту педагогічної підготовки компетентних інженерів-педагогів має здійснюватися відповідно до принципів підготовки цих фахівців. Серед принципів підготовки як основні обґрунтовано такі: спрямованість на формування компетентного інженера-педагога; узгодженість професійних педагогічних компетенцій та наступність їх формування; особистісно зумовлена структура зазначених компетенцій; компетентісно відповідне формулювання цілей, формування змісту освіти та вибору технологій навчання на різних етапах педагогічної підготовки; системність міжпредметних зв'язків; поетапне формування виконавчих дій; активізація навчання; наскрізний характер професійної педагогічної спрямованості; міцність формування педагогічних знань, умінь та навичок; постійний розвиток професійно важливих здібностей та якостей; розвиток творчого потенціалу особистості; забезпечення постійного зворотного зв'язку та ін.

Узгодження наведеного процесу педагогічного проектування, яке здійснюється відповідно до принципів педагогічної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, і характеристик освітніх цілей дає змогу отримати дії, що становлять процес проектування цілей педагогічної підготовки компетентних інженерів-педагогів (табл.).

Щодо змістовних дій дещо уточнимо. Усі завдання, що становлять діяльність, яка передує взаємодії викладача й студентів у межах різних компетенцій, є професійними, а ті, що становлять безпосередню взаємодію також у межах різних компетенцій, – соціально-виробничими.

Стереотипними завданнями є ті, які стосуються відтворення інформації законодавчих та нормативних актів, інші ж, і їх більшість, є діагностичними, що вимагають конкретизації чи узагальнення відомої інформації, або евристичними, котрі вимагають певного пошуку під час вирішення поставлених завдань. Зазвичай до таких віднесено етапи та напрями проектування у межах різних компетенцій, крім методологічної. Але трирівнева шкала не задовольняє характеристики педагогічних завдань, адже теоретичний пошук та вирішення нестандартних завдань можуть мати суб'єктивний характер, а можуть мати й об'єктивний.

В останньому випадку мова буде йти про науковий пошук, навчання якому завдячує творчим технологіям (перед ними в напрямі зростання рівня знаходяться репродуктивні, проблемно-розвивальні, евристичні технології). Отже, для того, щоб при виборі технологій навчання уникнути суперечностей між класом завдань та видом технологій, що забезпечують належний рівень сформованості відповідних умінь, приймається чотирирівнева структура професійних завдань.

Щодо формулювань цілей, які мають найточніше відображати результат підготовки та відповідати необхідним вимогам, то їхніми складовими, виходячи з концепції дослідження, мають бути професійна педагогічна спрямованість, професійні знання, уміння й навички, а також професійно важливі здібності та якості. Це положення удосконалює формулу постановки цілей педагогічної підготовки інженерів-педагогів як компетентних педагогічних працівників: “На основі прагнень, інтересу ..., уявлень про що, знань чого ... коли ... і як ... вміти робити що ...”.

Наприклад, методологічна компетенція включає такі типові завдання педагогічної діяльності: визначення сутності та складових педагогіки (1. ПФ.Д.01); підготовка та здійснення науково-педагогічного дослідження (1. ПФ.Д.02); застосування наукових підходів з метою пізнання педагогічних об'єктів (1. ПФ.Д.03); відтворення системи і структури вітчизняної освіти, місця й ролі у них інженерно-педагогічних навчальних закладів (1. ПФ.С.04); визначення компонентів педагогічного процесу (1. ПФ.Д.05); характеристика суб'єктів педагогічної системи (1. ПФ.Д.06); пояснення підходів до визначення змісту загальної та професійної освіти (1. ПФ.Д.07); обґрунтування застосування способів професійної підготовки (1. ПФ.Д.08); характеристика уроків теоретичного і виробничого навчання (1. ПФ.Д.09); порівняння виховних систем (1. ПФ.Д.10).

Перше завдання вимагає сформованості вмінь: усвідомлюючи сутність і роль педагогіки у розвитку суспільства, на основі знань її предмета, основних категорій функцій та завдань, місця в системі інших наук, ретельно аналізувати поняття “педагогічна система”, усестороннє розкривати взаємодію педагогічної теорії і практики (1. ПФ.Д.01.ПР.Р.01).

Друге завдання діяльності буде вирішено за наявності у майбутнього інженера-педагога вмінь: усвідомлюючи методологічну основу педагогіки, виявляючи інтерес до історії, сучасності й перспектив розвитку педагогічної науки, на основі знань принципів і логіки науково-педагогічного дослідження визначати актуальність, чітко формулювати об'єкт, предмет, мету й завдання педагогічного дослідження та грамотно використовувати понятійний апарат педагогіки (1. ПФ.Д.02.ПР.Р.01); встановлюючи зв'язки між загальнонауковими та конкретно-науковими методами наукового пошуку, на основі знань характеристик та особливостей застосування методів науково-педагогічного дослідження згідно з метою та завданнями конкретного дослідження відповідально і цілеспрямовано вибирати й застосовувати теоретичні, емпіричні й математичні методи (1. ПФ.Д.02.ПР.Р.02).

Проектувальну компетенцію спрямовано на вирішення таких завдань: аналіз та конструювання освітньої документації професійної підготовки фахівця (2. ПФ.Е.01); аналіз та прогнозування мети навчання (2. ПФ.Е.02); діагностика та коригування стану навчального процесу (2. ПФ.Е.03); конструювання змісту навчального матеріалу (2. ПФ.Е.04); визначення технологій навчання і виховання (2. ПФ.Д.05); проектування мотиваційних технологій навчання (2. ПФ.Е.06); проектування технологій орієнтовної основи діяльності (2. ПФ.Е.07); проектування технологій виконавчої діяльності (2. ПФ.Е.08); проектування технологій контролю діяльності (2. ПФ.Е.09); проектування технологій виховної роботи (2. ПФ.Е.10); прогнозування та планування навчального процесу (2. ПФ.Е.11); проектування часткових технологій навчання (2. ПФ.Е.12); проектування креативних технологій навчання (2. ПФ.Е.13).

Першому завданню відповідають уміння: знаючись на правових основах виробничих процесів, тенденціях розвитку технічних систем і технологічних процесів у відповідній галузі, уміти розробляти докладну, цілісну функціональну структуру реальної діяльності майбутнього фахівця того чи іншого освітньо-кваліфікаційного рівня (2. ПФ.Е.01.ПР.Р.в.01); ґрунтуючись на взаємозв'язках виробничої, професійно-технічної й інженерно-педагогічної галузей економіки, знаючись на видах, призначенні та структурі нормативних документів, що визначають зміст освіти й організацію освітнього процесу, а також принципах дидактичного проектування, способах збору та опрацювання інформації щодо професійного призначення й умов працевлаштування випускників професійно-

технічних і вищих I–II рівнів акредитації навчальних закладів, уміти розробляти кваліфікаційну характеристику, навчальні плани (2. ПФ.Е.01.ПР.Рв.02).

Наступне завдання вимагає сформованості вміння: прагнучи всестороннього вивчення категорії цілей у структурі діяльності, враховуючи здобутки у теорії педагогічного цілепокладання, формулювати освітньо-професійні цілі, які виражені в еталонних діях учнів (студентів) на глобальному та етапному рівнях (2. ПФ.Е.02.ПР.Рв.01).

Креативна компетенція реалізується в таких завданнях: здійснення творчого перетворення педагогічних та інженерних об'єктів; оформлення результатів творчого перетворення педагогічних та інженерних об'єктів.

Перше завдання реалізується за умови наявності таких умінь: прагнучи нових та нестандартних рішень професійних завдань, на основі знань видів та особливостей здійснення розумових операцій, що становлять основи творчого пошуку, відомих підходів щодо вирішення творчих завдань уміти раціонально планувати та здійснювати творчу розумову діяльність (3.ПФ.Е.01.ПР.Рв.01); виказуючи власне оригінальне ставлення до об'єктів інженерно-педагогічної діяльності, на основі знань законів і принципів їхньої організації, переваг і недоліків уміти визначати об'єкти в педагогіці й інженерії, бажане функціонування яких вимагає нових поглядів, нестандартних оригінальних рішень (3.ПФ.Е.01.ПР.Рв.02); вбачаючи актуальність та зважуючи можливості вдосконалення об'єктів інженерно-педагогічної діяльності та способів їхнього використання, на основі характеристик нового продукту уміти реалізовувати й коригувати прийняті рішення у сфері інженерно-педагогічної творчості (3.ПФ.Е.01.ПР.Рв.03).

Друге завдання здобуває рішення за допомогою вміння: на основі знань прийомів оформлення матеріалів, що супроводжують отримання нового продукту згідно з необхідними вимогами подавати, акуратно оформлювати результати творчого перетворення педагогічного чи інженерного об'єкта (3.ПФ.Д.02.ПР.О.01).

У межах комунікативної компетенції виділено завдання: опрацювання навчально-наукових текстів (4.ПФ.Д.01); розробка моделі педагогічного спілкування (4.ПФ.Е.02); здійснення педагогічного спілкування (4.СВ.Д.03); вирішення конфліктних ситуацій педагога та учнів (студентів) (4.СВ.Е.04); самоаналіз комунікативної діяльності (4.СВ.Д.05).

Завдання під номером один вимагає сформованості вміння: віддаючи належне значенню текстів як носіїв змісту навчання, необхідності вільного володіння професійною термінологією, знаючись на текстових структурах, їх будові й правилах текстотворення, уміти розробляти усні та письмові навчально-наукові тексти (4.ПФ.Д.01.ПР.Р.01).

Друге завдання вирішується за допомогою вміння: усвідомлюючи роль комунікативних умінь викладача у процесі педагогічного спілкування, його зовнішнього вигляду і психоемоційного стану, знаючись на моделях риторичного впливу, принципах, стилях і засобах педагогічного спілкування, уміти розробляти модель педагогічного спілкування під час реалізації проекту підготовки фахівців (4.ПФ.Е.02.ПР.Рв.01).

Менеджерська компетенція розкривається у завданнях: аналіз управлінської бази (5.СВ.Д.01); розробка управлінських рішень (5.СВ.Е.02); реалізація управлінських рішень (5.СВ.Д.03).

Виконання першого завдання передбачає наявність умінь: усвідомлюючи важливість у професії вмінь з освітнього менеджменту, розуміючи різницю між організацією, управлінням та менеджментом, виявляючи інтерес до основних

факторів, що зумовлюють розвиток педагогічного менеджменту, використовуючи знання видів і сутності функцій педагогічного менеджменту вміти здійснювати їхній усебічний аналіз (5.СВ.Д.01.ПР.Р.01); відтворюючи у пам'яті лінію поведінки різних керівників та додаючи до цього знання стилів і методів керівництва, уміти їх характеризувати з боку можливості й необхідності застосування у педагогічних ситуаціях (5.СВ.Д.01.ПР.Р.02).

Друге завдання вимагає вмінь: знаючись на видах та структурних підрозділах освітніх установ, їхніх зовнішніх та внутрішніх взаємозв'язках, методах і засобах керівництва, уміти розробляти проекти і програми функціонування підрозділів професійно-технічних та вищих I–II рівнів акредитації навчальних закладів (5.СВ.Е.02.ПР.Рв.01); прагнучи досягнення рівня управлінської майстерності, знаючи складові професійної компетентності менеджера освіти, види колективів в освітніх установах, а також характер їхніх вертикальних і горизонтальних зв'язків, володіючи методами й засобами управління, уміти обґрунтовувати та приймати управлінські рішення стосовно учнівського та педагогічного колективів (5.СВ.Е.02.ПР.Рв.02).

Науково-дослідна компетенція включає завдання: підготовка наукового дослідження (6.ПФ.Т.01); здійснення наукового дослідження (6.ПФ.Т.02); опрацювання та відстоювання результатів наукового дослідження (6.ПФ.Е.03).

Першому завданню відповідають уміння: переслідуючи ідею оптимізації умов здійснення професійної педагогічної діяльності викладачів технічних дисциплін та підвищення її ефективності, застосовуючи наукову інтуїцію, аналітичність, критичність та логічність мислення, розвинуту уяву, знаючись на освітньому законодавстві, нормативних положеннях здійснення навчально-виховного процесу, розвитку педагогічної теорії та практики, уміти визначати суперечність у системі професійної освіти і формулювати певну педагогічну проблему (6.ПФ.Т.01.ПР.Р.01); усвідомлюючи важливість наукового вирішення певної педагогічної проблеми, виходячи з актуальності дослідження, на основі знань наукових категорій, методологічних основ педагогічних досліджень уміти розробляти план-проспект дослідження (6.ПФ.Т.01.ПР.Рв.02).

Виконання другого завдання забезпечує вміння: маючи на меті вирішення сформульованої науково-педагогічної проблеми, володіючи знаннями щодо структури науково-дослідної діяльності, видів, напрямів, принципів, методів, засобів здійснення науково-дослідної роботи у галузі освіти, способів оптимальної самоорганізації наукової діяльності, уміти цілеспрямовано й наполегливо здійснювати наукові дослідження в освітній галузі (6.ПФ.Т.02.ПР.Рв.01).

Усі з визначених умінь віднесено до предметно-розумових, крім одного, яке передбачає вивчення законодавчих актів, є знаково-розумовим. Це продиктовано положеннями Комплексу, з одного боку, та специфікою педагогічної праці – з іншого. Згідно з Комплексом, вид уміння визначається характером предмета чи знаряддя праці (природні або штучні об'єкти, знаки та знакові системи, що заміщують ці об'єкти), а також способом виконання дії (практичне або розумове виконання операцій з об'єктом чи знаком, що його заміщує). При цьому практичні вміння використовуються при вирішенні завдань, які орієнтовані на психомоторику та регламентовані алгоритми діяльності, а розумові – на здібність мислити, вміння робити висновки та приймати своєчасні обґрунтовані провідні рішення. У педагогічній праці, яка є дуже гнучкою й творчою, практично відсутня алгоритмізація і психомоторика, яка важлива під час реалізації тих чи інших проектів, не здійснюється за шаблоном, а вимагає пристосування до ситу-

ації для найповнішого розкриття ідеї підготовки. Навіть коли перевірка підготовки викладача до заняття здійснюється за розробленими документами та матеріалами, які являють собою знакові системи, і тому, на перший погляд, вимагають застосування знаково-практичних умінь, проте слід розглядати ці знаково-практичні вміння як часткові відносно вміння конструювати дидактичні матеріали, складати плани підготовки, розробляти програми тощо, а ці вміння є предметно-розумовими. Скоріше, знаково-практичні вміння мають трактуватися як навички, з яких складаються більш комплексні та важливі для педагога педагогічні вміння. Тобто викладач, розробляючи виховні та дидактичні проекти, мислить не знаками, а педагогічними об'єктами, які мають здебільшого ідеальну форму (матеріальну форму мають технічні та інші засоби навчання, які викладач створює для проведення заняття).

Виходячи із зазначеного, нами визначено рівні сформованості кожного вміння: виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї (О); виконувати дію, спираючись на розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації (Р); виконувати дію автоматично, на рівні навички (Н). При цьому працювати за інструкціями не є те, чого слід прагнути в педагогічній підготовці майбутніх інженерів-педагогів, так само, як і доводити педагогічні вміння до рівня навичок, адже умови педагогічної діяльності мають високий ступінь мінливості. Тут ми підтримуємо теорію про те, що вміння є первинними й вторинними: первинні формуються на основі знань і передують утворенню навичок, а вторинні – використовують навички під час вирішення нетипових, комплексних завдань. Отже, необхідним стало виділення ще одного рівня сформованості вмінь – виконувати дію у змінених умовах без допомоги матеріальних носіїв інформації (Рв).

Висновки. Таким чином, за принципами проектування системи педагогічної підготовки компетентних інженерів-педагогів спроектовано цілі зазначеної підготовки. Вони відповідають вимогам до постановки освітніх цілей та враховують принципи педагогічної підготовки педагогічних працівників ПТНЗ та ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації. Їхня подальша конкретизація на тактичному й оперативному рівнях має здійснюватися аналогічно. Тільки в разі створення системи цілей на наступному етапі педагогічного проектування стає можливим конструювання цілісного змісту навчання.

Список використаної літератури

1. Брюханова Н.О. Концептуальні положення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Н.О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2012. – № 34–35. – С. 8–13.
2. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : [монографія] / Н.О. Брюханова. – Х. : НТМТ, 2010. – 438 с.
3. Брюханова Н.О. Складові процесу проектування педагогічної підготовки інженерів-педагогів / Н.О. Брюханова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – 2008. – № 4. – С. 237–246. – (Серія “Педагогічні науки”).
4. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах : конспект-пособие [для студентов-педагогов и учителей] / Владимир Викторович Воронов. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 146 с.
5. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання : підручник [для студентів вищ. навч. закл.] / Олена Едуардівна Коваленко. – Харків : Вид-во НУА, 2005. – 360 с.
6. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Борис Федорович Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 3–23.

7. Мелецінек А. Інженерна педагогіка. Практика передачі технічних знань / Адольф Мелецінек : [пер. з нім. С.Ф. Артюх]. – Харків : Харківська друкарня № 16, 2001. – 240 с.
8. Педагогічна майстерність : [підручник] / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
9. Проект комплексу нормативних документів з розробки складових системи стандартів вищої освіти / Г.Я. Антонечко, М.В. Афанасьєв, І.Є. Булах та ін. – К., 1998. – 51 с.
10. Реан А.Н. Психология и педагогика / А.Н. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2003. – 432 с.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012.

Брюханова Н.А. Проектирование целей педагогической подготовки компетентных инженеров-педагогов

В статье раскрыта актуальность обновления целей педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов как компетентных педагогических работников. Обоснован и на стратегическом уровне реализован процесс проектирования целей педагогической подготовки этих специалистов.

Ключевые слова: *инженеры-педагоги, компетентные педагогические работники, образовательные цели, проектирование целей педагогической подготовки.*

Bryukhanova N. Planning of the purposes of pedagogical training of competent engineers-teachers

In article the urgency of updating of the purposes of pedagogical training of the future engineers-teachers as competent pedagogical workers is opened. It is proved and at strategic level process of planning of the purposes of pedagogical preparation of these experts is realized.

Key words: *the engineers-teachers, competent pedagogical workers, the educational purposes, planning of the purposes of pedagogical training.*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкрито зміст етапів формування емоційної культури старших дошкільників: адаптаційного, пізнавально-процесуального, результативно-оцінного.

Ключові слова: емоційна культура дошкільників, етапи формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку.

На сучасному етапі відбувається зміна пріоритетів у системі освіти, у суспільстві дедалі більше уваги приділяється формуванню культури особистості, тобто відбувається посилення культуротворчої ролі освіти, з'являється новий ідеал освіченої людини – “людини культури”, яка володіє розумовою, естетичною, комунікативною, емоційною культурністю.

Питанню виховання емоційної сфери дитини приділяли увагу педагогіки-класики: Я. Коменський, Дж. Локк, М. Монтесорі, Г. Песталоці, С. Русова, К. Ушинський, С. Френе та ін. Одним із перших у вітчизняній педагогіці поняття “емоційна культура” використав В. Сухомлинський, який надавав великого значення вихованню емоцій та почуттів. Педагог вважав, що “відсутність єдності емоційного виховання і пізнання світу – одне з найживучіших і найнебезпечніших джерел байдужого ставлення до знань і, зрештою, небажання вчитися” [1, с. 52].

Питанню формування емоційної культури присвячено праці: Б. Додонова, Л. Кондрашової, В. Поплужного, В. Семке, М. Телешевської, О. Чебикіна, П. Якобсона та ін.; форми, засоби її формування відображено в працях Ш. Амонашвілі, В. Вічева, К. Динейко, В. Леві та ін. Одним з аспектів емоційної культури є формування культури почуттів, яку вивчають Л. Коваль, Т. Кононенко, О. Лук, Г. Шевченко та ін.

Проте аналіз теорії питання засвідчив відсутність цілеспрямованих досліджень проблеми формування емоційної культури дошкільників у процесі психолого-педагогічної взаємодії вихователів, психологів та дітей.

Мета статті – розкрити зміст етапів формування емоційної культури дітей дошкільного віку в процесі психолого-педагогічної взаємодії.

Побудова процесу формування емоційної культури дітей дошкільного віку в процесі психолого-педагогічної взаємодії відбувається за такими напрямками:

- емоційно-розвивальний. Передбачає організацію педагогом роботи, головним завданням якої є введення й ознайомлення дітей зі складним світом емоцій, способами соціально схвалюваної адекватної емоційної поведінки;
- емоційно-підтримувальний. Немоżliво на замовлення викликати в себе емоції та почуття й чекати від дитини, щоб вона переживала те, чого не відчуває, або переживала та демонструвала тільки позитивно забарвлені емоції. Тому завдання педагогів і психологів полягає в тому, що вони прямо чи опосередковано скеровували емоції дітей, організовуючи їхню діяльність та встановлюючи сприятливу емоційну атмосферу в групі;

- емоційно-налаштувальний. Спільне створення педагогами та психологами емоціогенного наочно-просторового оточення, що сприяє виникненню різноманітних емоцій у дітей, зниженню емоційного напруження та створює відчуття безпеки й захищеності;

- емоційно-активізувальний. Активізація емоційних реакцій відбувається тоді, коли дитина стикається із чимось новим, незвичним, тому цей напрям передбачає створення педагогами та психологами емоціогенних ситуацій, що сприяють сплеску адекватних емоцій у дітей;

- емоційно-профілактичний. Під час упровадження цього напрямку педагоги та психологи використовують заходи, спрямовані на профілактику появи емоційного напруження в учнів під час високої інтелектуальної та психоемоційної навантаженості;

- емоційно-корекційний. Передбачає проведення психологами з дітьми заходів, спрямованих на корекцію їхньої емоційно-особистісної сфери: тривожності, страхів, агресивності.

Реалізація кожного з напрямів відбувається за допомогою відповідних форм та методів формування емоційної культури дітей дошкільного віку, при застосуванні яких слід враховувати вікові особливості дошкільників і залучення психолога до цього процесу.

Процес формування емоційної культури дітей дошкільного віку та реалізація окреслених напрямів здійснювалися впродовж адаптаційного, пізнавально-процесуального, результативно-оцінного етапів, їх зміст передбачав психолого-педагогічну взаємодію суб'єктів цього процесу.

Метою адаптаційного етапу стало формування мотиваційно-ціннісного компонента емоційної культури, а саме: емоційна адаптація дітей до умов дошкільного закладу, формування в них інтересу до емоційної сфери людини. Педагогічною умовою, що забезпечувала ефективність реалізації змісту окресленого етапу, було створення емоційно-позитивної атмосфери та посилення емоціогенності навчально-виховного процесу. Для цього збільшували кількість емоціогенних об'єктів з позитивною модальністю (доповнення інтер'єру квітами, картинками, живими куточками, підбір музичних творів, створення “Стіни самовиявлення”, збільшення емоціогенності дидактичного матеріалу); підвищували рівень зацікавленості дітей емоційною сферою людини (діти заповнювали “Щоденник настрою”, їхня увага зосереджувалася на настроях однолітків, обговорювалися причини та зміни власного настрою, вирішувалися емоційні ситуації та завдання); сприяли зняттю емоційного напруження в дітей (вправи на м'язову релаксацію “Сонячний зайчик”, “Сонечко і хмаринка”, дихальна гімнастика “Насос”, “Вітерець”, мімічна гімнастика “Маска релаксації”).

Реалізація мети етапу відбувалася також у процесі організації роботи гуртка “Світ емоцій” за спеціально розробленою програмою, що складалася із чотирьох взаємопов'язаних блоків і забезпечувала взаємодію в діаді “педагог – діти”. Заняття проводив педагог, розпочинаючи з традиційних форм привітання для налаштування дітей на подальшу роботу та згуртування колективу, під час заняття використовувалися вправи на релаксацію, наприкінці заняття пропонували домашні завдання. Перший блок програми “Наша група – весела і дружна сім'я!” був спрямований на сприяння емоційній адаптації дітей та встановлення взаємодії в діаді “дитина – дитина”, формування у дітей позитивного емоційного ставлення до навчальної діяльності, однолітків та свого “Я” (вправи-привітання

“Моє ім’я”, вправи-етюди “Портрет мого друга”, “Ниточки тепла”, ігри “Згадаємо гарні вчинки” тощо).

Для встановлення емоційного контакту в діадах “педагог – дитина”, “психолог – дитина” використовували ситуації успіху, співпрацю з дітьми, етичність у відносинах, випереджальну позитивну оцінку, позитивну оцінку при досягненні успіху, техніку активного слухання, Я-висловлювання; виявляли повагу до гідності дітей; надавали підтримку при виконанні завдання.

Взаємодія в діаді “психолог – діти” здійснювалася при організації корекційно-розвивальних занять, спрямованих на стабілізацію емоційних станів дітей, під час яких використовували вправи на зниження рівня тривожності “Шукаємо секрет”, “Витівник”, страхів – етюди “Страх”, “Змій Горинич”, агресивності – вправи “Злюсь”, “Сам на сам”, етюди “Провина”, “Два клоуни”.

У тріаді “педагог – психолог – діти” взаємодія відбувалася під час проведення заходів, які сприяли зближенню членів дитячого колективу, підвищували інтерес до емоційної сфери: свята (“Пригоди у країну емоцій”), спортивні розваги (“Веселі старты”, “Ми – веселі звірятка”).

Упродовж реалізації змісту адаптаційного етапу психолого-педагогічна взаємодія в діаді “педагог – психолог” реалізовувалася під час проведення семінарів і спільного проведення виховних заходів. Крім того, психолог упроваджував заходи, спрямовані на регуляцію емоційного стану педагога: організація роботи кімнати релаксації, ознайомлення педагогів із вправами на емоційну саморегуляцію, створення рубрики “Поради втомленому педагогові”. Важливими були спільний аналіз педагогом і психологом результатів роботи гуртка “Світ емоцій”, їхнє взаємоконсультування, взаємовідвідування, взаємоаналіз занять. При виникненні питань, що потребували додаткової уваги, педагоги (психологи) проводили індивідуальні бесіди, надавали поради. Спільне заповнення педагогом і психологом “Індивідуальної картки формування емоційної культури дітей дошкільного віку” давало змогу вивчати динаміку процесу її формування та було однією з форм взаємодії.

Метою пізнавально-процесуального етапу було формування когнітивного й коннатовного структурних компонентів емоційної культури дітей, а саме введення їх у складний світ людських емоцій, розширення кола знань і розвиток здатності сприймати розмаїття навколишнього світу, емоційно реагувати на нього. Ефективність етапу забезпечувала така педагогічна умова, як збагачення емоційного досвіду дітей і задоволення їхньої потреби в спілкуванні.

Завдання етапу вирішували в процесі роботи гуртка “Світ емоцій” (взаємодія в діаді “педагог – діти”), під час реалізації другого й третього блоків програми. Мета блоку “Мої емоції” – дати дітям уявлення про емоції й почуття людини та допомогти створити власний “емоційний фонд”, за допомогою якого дитина змогла б орієнтуватися у власних почуттях і в почуттях людей довкола неї. Блок “Я вчуся володіти собою” був спрямований на формування в дошкільників адекватної емоційної поведінки ознайомлення з її соціально схвалюваними способами. На заняттях використовували завдання на: ідентифікацію та відтворення емоційних станів (“Піктограми”, “Умка”); цілісність і відповідність вербального й невербального каналів виявлення емоцій (“Перетворення Баби Яги”, “Чарівний малюнок”); установлення зв’язку між проявом емоцій і зворотною реакцією іншого (“Зустріч друзів”, “Гарний настрій”), між емоційною поведінкою та її наслідками (“Моя матуся радіє, коли...”); емоційну інтерпретацію ситуацій (“Абетка емоцій”); прогнозування результатів спілкування залежно від характеру емо-

цій, пошук найбільш оптимальних шляхів їх виявлення (“Якби все було не так”); аналіз емоційного стану (власного та іншої людини) (“Кошлаті чоловічки”, “Веселі гірки”); відповідність емоційних реакцій цілям спілкування, корегування емоційної поведінки й аналіз адекватності використання експресивних каналів виявлення емоцій (“Навіть якщо...”, “У будь-якому випадку”) тощо.

Взаємодія в діадах “педагог – дитина”, “дитина – дитина” реалізовувалася під час створення педагогом емоціогенних ситуацій та їх аналізу. Це сприяло закріпленню знань і вдосконаленню вмінь дітей (розпізнавати за експресивними каналами емоційні стани, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між думками, емоційним станом і його виявленням, регулювати власні емоційні реакції, бути чуйним, чутливим до настроїв інших).

З метою профілактики й корекції в емоційній сфері дошкільників порушень, спричинених впливом оточення, психолог проводив корекційні й тренінгові заняття, під час яких використовували ігри, етюди, вправи, спрямовані на зниження рівнів тривожності, агресивності, страхів, знервованості; на релаксацію й стабілізацію емоційного стану учнів. Проведення виховних заходів (свят, розваг, конкурсів малюнків, тематичних КВК, класних годин) сприяло вдосконаленню здатності дітей виявляти емоційну поведінку соціально схвалюваними способами.

Психолого-педагогічна взаємодія в діаді “педагог – психолог” здійснювалася на семінарах, семінарах-практикумах, нарадах, на яких висвітлювали теоретичні аспекти процесу формування емоційної культури дошкільників; аналізували зміни в їхньому розвитку, досягнення; обговорювали труднощі, що виникали в процесі вживання заходів, і вносили корективи. Для вирішення поточних питань проводили індивідуальні бесіди, взаємоконсультування, взаємовідвідування уроків, занять та їх взаємоаналіз. Приділяли увагу спільному обговоренню дитячих малюнків у куточку “Стіна самовиявлення” та результатів заповнення учнями “Щоденника емоцій”.

Результативно-оцінний етап упровадження розробленої моделі був спрямований на формування аналітико-рефлексивного компонента емоційної культури дітей дошкільного віку, а саме: закріплення та систематизацію вже набутих знань і вмінь, активізацію емоційної поведінки дітей. Ефективність етапу забезпечувала така педагогічна умова, як спонукання дошкільників до керованого прояву емоцій соціально схвалюваними способами. Реалізація змісту етапу здійснювалася шляхом закріплення позитивного емоційного образу “Я” дитини, заснованого на адекватному уявленні про власну емоційну сферу, розуміння власної неповторності й унікальності; розвиток їхньої здатності до рефлексії емоційної поведінки й аналізу емоціогенних ситуацій.

Реалізація напрямів етапу передбачала впровадження четвертого блоку програми “Я – унікальний”. Педагог приділяв увагу вправам, які давали змогу ознайомити дітей із тим, що люди відрізняються один від одного своїми характеристиками, хоча за певними з них вони схожі, а також сформулювати уявлення про те, що в кожній людині є “темні” та “світлі” якості, і навчити знаходити позитивні якості в інших людях (“Темні та світлі мішечки”); усвідомити наявність у себе позитивних якостей (“Холодно – гаряче”, “Заєць-Хваста”); дослідити свої здібності, можливості, власну унікальність та неповторність (“Ролі”, “Я вмію...”); навчитися усвідомлювати зміни, що відбуваються (“Перетворися на іграшку?”, “Улюблена фотокартка”), усвідомити власну свободу і свободу іншого, але наголосити: свобода часто пов’язана з обов’язками (“Я так хочу”, “Повинен і маю право...”).

Закріплення набутого досвіду дітей відбувалося шляхом: створення педагогами й психологами умов, які сприяли вдосконаленню здатності дошкільників до аналізу емоціогенних ситуацій та рефлексії власної емоційної поведінки; проведення бесід, ігор, аналізу казок і розповідей (з метою підвищення рівня розуміння учнями суті та необхідності дотримання соціально схвалюваних способів емоційної поведінки); проведення свят, розваг, конкурсів, що активізували позитивні емоції в дітей. Взаємодія в діаді “психолог – дитина” мала місце під час профілактичних і корекційних заходів, спрямованих на стабілізацію емоційної сфери дітей та послаблення впливу на неї негативних емоціогенних чинників. Педагоги і психологи взаємодіяли впродовж усього етапу, використовуючи названі вище форми.

Висновки. Виділені етапи формування емоційної культури молодших школярів у процесі психолого-педагогічної взаємодії є взаємозалежними й передбачають чітку послідовність упровадження. Звичайно, їх розподіл є умовним, оскільки не можна чітко розмежувати час завершення одного етапу та початок іншого; це зроблено для того, щоб прослідкувати послідовність дій учасників цього процесу й відстежити динаміку формування емоційної культури молодших школярів у процесі психолого-педагогічної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 1. – 670 с.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2012.

Бухало Е.Л. Этапы формирования эмоциональной культуры дошкольников в процессе психолого-педагогического взаимодействия

В статье раскрываются содержание этапов формирования эмоциональной культуры старших дошкольников: адаптационного, познавательно-процессуального, результативно-оценочного.

Ключевые слова: эмоциональная культура дошкольников, этапы формирования эмоциональной культуры детей старшего дошкольного возраста.

Bukhalo H. Stages of Preschool Children's Emotional Culture Formation in the Process of a Psychologist and a Teacher Interaction

In this article the content of the stages of senior preschool children's emotional culture forming: adaptive, cognitive-procedural, efficiently-evaluative are described.

Key words: preschool children emotional culture, stages of preschool children's emotional culture.

ФОРМУВАННЯ СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано дані моніторингового дослідження престижності професії вчителя. У результаті встановлено, що професія учителя має низький рівень престижу серед інших професій. Такі висновки підтверджують тенденцію зниження рівня страти представників цієї професії в системі соціальної стратифікації.

Ключові слова: статус учителя, професія учителя, моніторинг.

Економічні та політичні зміни в суспільстві України на початку ХХІ ст. стали причиною перерозподілу, розшарування суспільства й утворення соціальної нерівності та становлення класової системи соціальної стратифікації.

У вітчизняній соціології стратифікаційні процеси, процеси соціального розшарування та соціальної структури суспільства широко досліджували З. Голєнкова, М. Горшков, Т. Заславська, Н. Лапін, А. Маршак, М. Руткевич, Н. Тихонова, В. Чупров та ін.

Проблема соціального статусу завжди перебувала в центрі досліджень вітчизняних соціологів. Різні аспекти соціального статусу розглянуто в працях Л. Беляєвої, Л. Гордона, Е. Ігітханян, А. Кравченко, Г. Осипова, С. Полутіна, Ж. Тощенко, А. Філіппова та інших дослідників.

Проблему формування соціально-професійного статусу вчителів у регіональних соціумах досліджено в працях Е. Дюндик, С. Железнякової, О. Лукші, А. Орлова, Г. Солодової, Н. Хридіної та ін. Незважаючи на існування досить великої кількості досліджень, присвячених вивченню соціального статусу, процесів стратифікації суспільства, формуванню соціально-професійного статусу вчителя, недостатньо визначеною є проблема місця професії вчителя в системі стратифікації сьогодні. Тому **метою** нашої **статті** стало виявлення рівня статусу професії вчителя у сучасному українському суспільстві.

За даними соціологічних досліджень [2–4; 7], сьогодні відбувається перерозподіл суспільства в межах нової класової системи. З огляду на місце професії вчителя у цій системі, зазначимо, що наприкінці ХІХ ст. – початку ХХ ст. учителів, як і наукових співробітників, відносили до такої соціальної групи, як інтелігенція, еліта чи наголошували на входженні їх до складу вищого або середнього класу, де вони становили значну більшість представників.

Г. Сіласте зазначає, що вже наприкінці ХХ ст. інтелігенція розподілялась на три страти: вища інтелігенція (люди творчих професій, які розвивали науку); масова інтелігенція (лікарі, вчителі, журналісти та ін.); напівінтелігенція (техніки, фельдшери та ін.). Автор наголошує, що не можна однозначно визначити: до окремої групи чи різних соціальних груп належить інтелігенція, оскільки існують різні класифікації стратифікації суспільства з різними критеріями, тому обидва підходи до визначення місця інтелігенції в суспільстві існують сьогодні в науці [5].

Зазначені динамічні процеси вплинули й на зміну статусу вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Так, А. Кравченко підкреслює, що наприкінці ХХ ст. виникла нова група середнього класу – так звані “нові бідні” [2]. У цю групу ввійшли ті верстви населення, які за своєю освітою та кваліфікацією, соціальним статусом і демографічним положенням ніколи раніше не належали до нижчих верств (саме до

цієї групи відносять сьогодні науковців, викладачів, офіцерів). Крім того, спостерігається тенденція зміни статусу цієї групи до ще нижче за середній рівень [2].

Такі тенденції не задовольняють сьогодні ні вчителів, ні Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Саме тому згідно з Наказом МОНмолодьспорту України від 04.11.2011 р. № 1264 було проведено моніторинг статусу та ролі вчителя в українському суспільстві, метою якого стало визначення статусу шкільного вчителя у соціальній структурі України сьогодні. Завданням дослідження стало з'ясування громадської думки про авторитет і роль педагога в суспільному житті, чинників, які впливають на статус українського вчителя, проблем, що потребують вирішення.

У моніторингу взяли участь учителі, які викладають у початковій та старшій школі (відповідно 1481 особа та 1486 осіб), батьки молодших школярів і старшокласників (відповідно 1079 та 1546 осіб), учні 10-х класів (1544 особи) з міст і сільської місцевості, з АРК, 24 областей, м. Київ та м. Севастополь. Вибірку було сформовано з урахуванням усіх вимог до її побудови. Загальна кількість респондентів відповідно до вибірки становить 7136 осіб (див. рис. 1). Над розробкою анкет, аналізом даних працювала робоча група, створена згідно з Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 04.11.2011 р. № 1264 [1].

Анкета для учня містила 11 запитань, за допомогою яких зібрано додаткову інформацію про відносини вчителів і старшокласників, про ставлення підлітків до професії вчителя, про те, яким бачать діти справжнього вчителя тощо.

Отримані дані було розміщено на сайті Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, за якими встановлено, що престижність тієї чи іншої професії, в очах підростаючого покоління, зумовлюється низкою факторів: рівень оплати праці, суспільна значущість, попит на ринку праці тощо. На думку лише 10–15% учнів 10-х класів, професія учителя в Україні є високопрестижною. Майже половина респондентів серед десятикласників (45,6% тих, хто навчається у місті, та 53% тих, хто здобуває освіту в сільській місцевості) назвали професію вчителя “досить престижною”. На жаль, значна частина учнів (32,67% десятикласників із сільської місцевості та 44,58% з міст) негативно оцінила престиж професії вчителя [1]. Отже, вважаємо, що сьогодні професія учителя для учнів старшої школи не є престижною [1]. Зазначимо, що у селі ця професія більш престижна, ніж у місті.

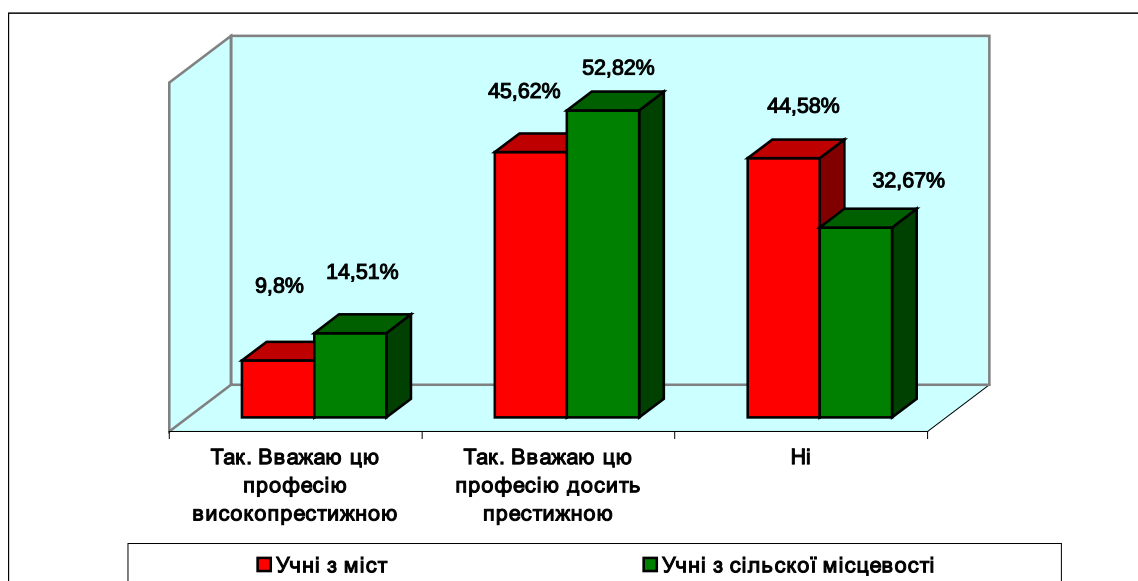


Рис. 1. Узагальнені відповіді десятикласників на запитання: “Чи престижна, на Вашу думку, професія учителя в українському суспільстві?” (%)

Аналізуючи відповіді учнів про обрання професії, можемо зазначити, що 12,25% учнів з міст і 16,70% із сільської місцевості відповіли позитивно на запитання “Чи хотіли б Ви обрати професію вчителя?”. Більше ніж половина опитаних (55%) як у місті, так і в селі, не розглядають можливість пов’язати своє життя із цією професією. Отже, ці дані знов підкреслюють непрестижність професії вчителя. Негативним є й той факт, що третина старшокласників, за рік до закінчення школи, не визначилась із вибором професії (рис. 2).

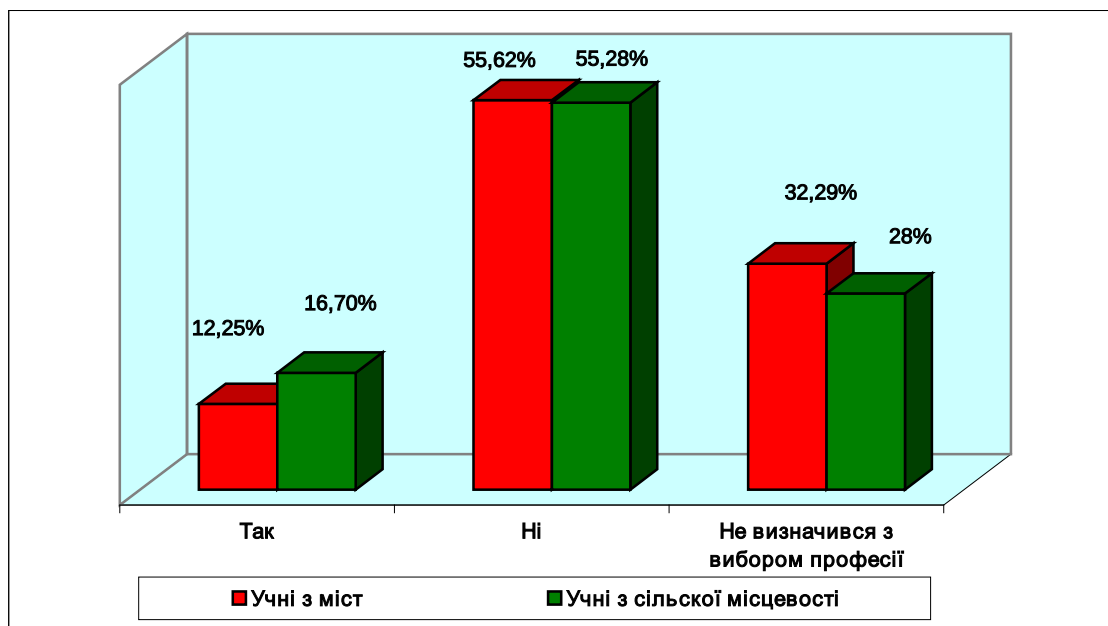


Рис. 2. Узагальнені відповіді десятикласників на запитання: “Чи хотіли б Ви обрати професію вчителя?” (%)

Аналізуючи дані анкет учителів, отриманих Інститутом інноваційних технологій, зазначимо, що переважна більшість опитаних учителів свідомо обрала свою професію. Від 51,22 до 71,59% респондентів зазначили, що саме любов до дітей, прагнення надати їм міцні базові знання, виховати та розвинути їх особистісні риси стали найвагомішим фактором при обранні професії. Від 36,55 до 48,58% респондентів відзначили, що на їх вибір вплинув соціальний статус професії вчителя та повага до неї в суспільстві. Третина вчителів, які викладають у середній та старшій ланках загальноосвітньої школи, обрала професію вчителя тому, що хотіли займатися певною наукою, основи якої вони викладають у школі. Від 2 до 6,5% респондентів заявили, що у професію потрапили випадково (рис. 3).

На запитання “Які чинники, на Вашу думку, ускладнюють роботу вчителя?” переважна більшість учителів, які працюють у сільській місцевості (70%), назвали головним чинником незацікавленість учнів у здобутті знань; 73% вчителів початкових класів із сільської місцевості вважають, що й батьки молодших школярів також не виявляють активного інтересу до навчальних досягнень дітей і тим самим значно ускладнюють роботу вчителя [1].

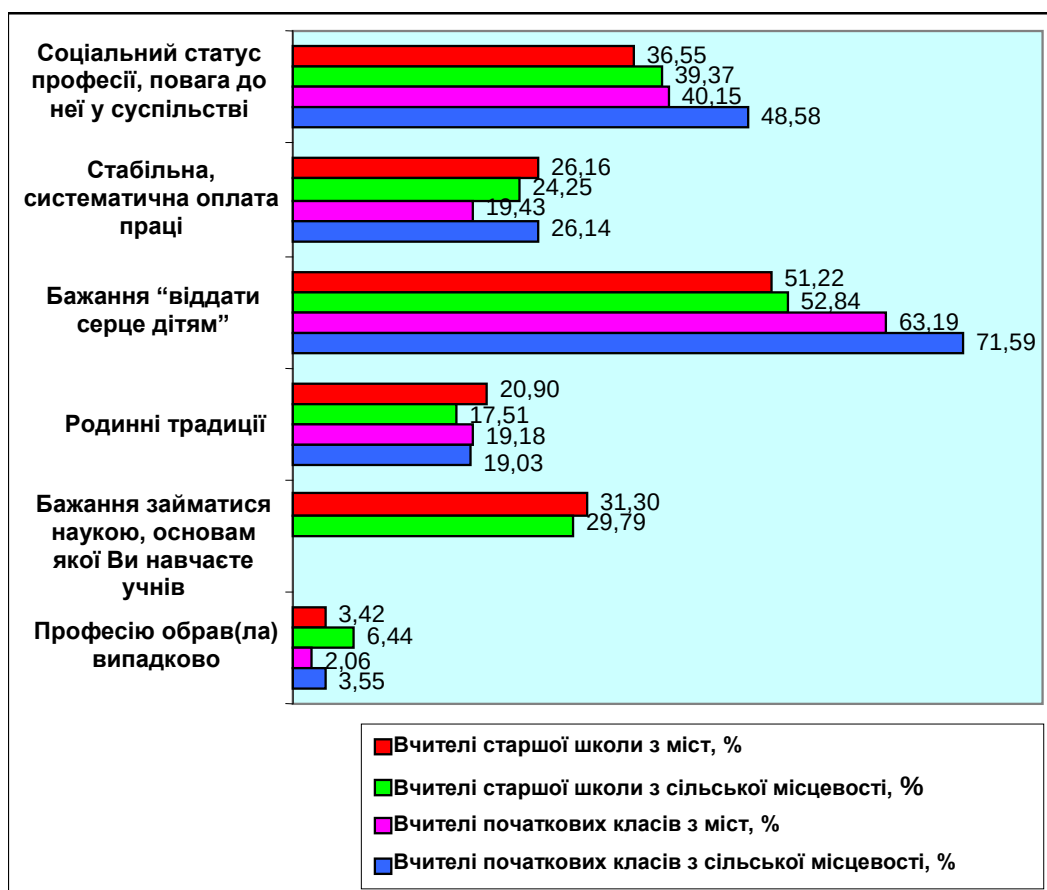


Рис. 3. Узагальнені відповіді вчителів на запитання "Які фактори були найвагомішими при виборі Вами професії вчителя?" (%)

Учителі визначили чинники, які, на їх думку, можуть вплинути на зміну соціального статусу вчителя. Переважна більшість опитаних (до 79,55%) вважають, що суттєве підвищення заробітної плати сприятиме підвищенню авторитету вчительської професії в українському суспільстві. До 75% опитаних зазначили, що змінити соціальний статус учителя можна лише за умови зміни державної політики щодо вчительства. За словами респондентів, "державна повинна повернутися обличчям до вчителя": необхідно розробити, прийняти й на практиці реалізувати державну цільову програму, спрямовану на підвищення соціального статусу вчительства, на покращення соціально-побутових умов та матеріальної захищеності тих, хто за покликанням душі "сіє розумне, добре, вічне".

Незважаючи на всі труднощі й проблеми, які існують сьогодні, більшість респондентів (59,26–67,81%) негативно відповіла на запитання "Чи хотіли б Ви змінити професію за умови реальної можливості перепрофілювання?". Не може не викликати занепокоєння той факт, що близько 17% опитаних відповіли на це запитання "так", а ще 24% не знайшли на нього відповідь.

Аналізуючи відповіді батьків на запитання "Чи престижна в українському суспільстві, на Вашу думку, професія вчителя?" дійшли таких висновків: 43,3% – вважають цю професію престижною, 20% – вважають цю професію досить престижною та 35,4% – вважають цю професію непрестижною [6].

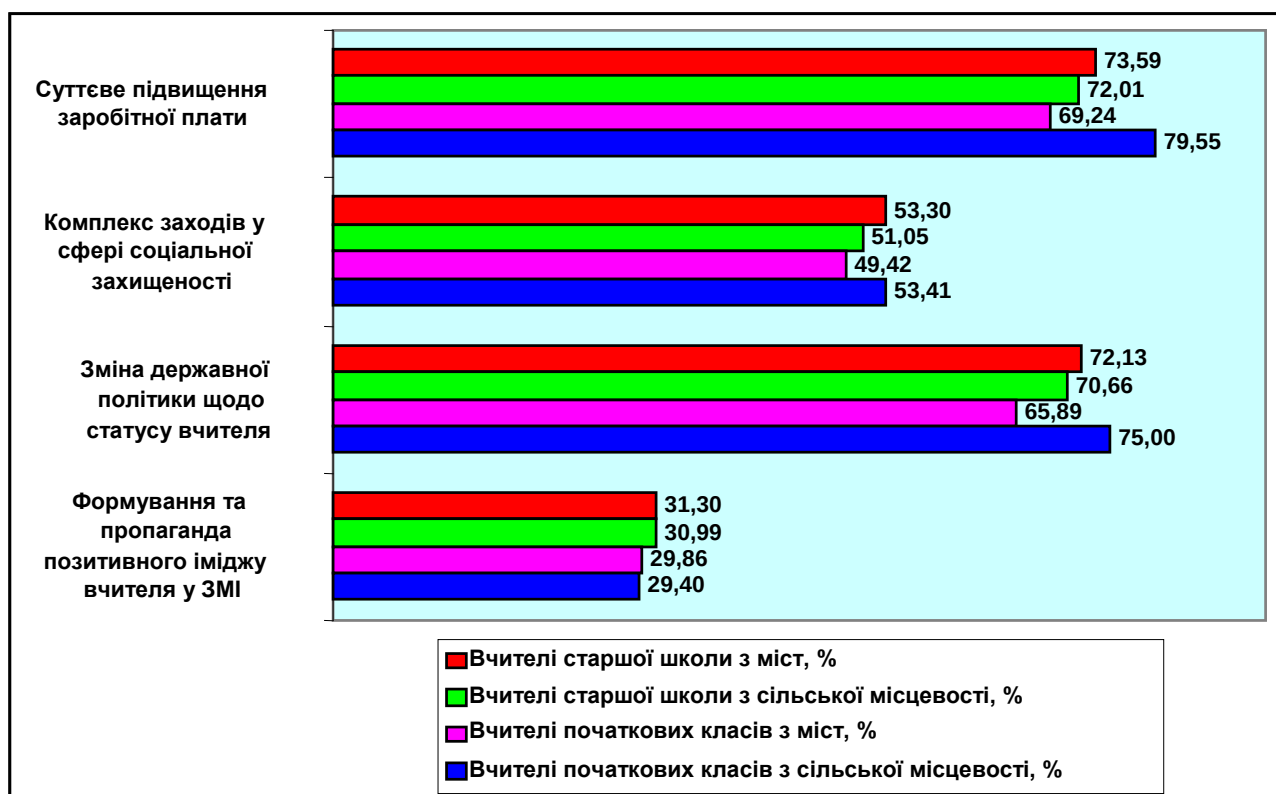


Рис. 4. Узагальнені відповіді респондентів на запитання
 “Оберіть чинники, які можуть, на Вашу думку, найбільш суттєво вплинути на зміну соціального статусу вчителя, підвищити його авторитет в українському суспільстві?” (%)

Порівнюючи відповіді учнів та батьків, зазначимо, що батьки вважають професію вчителя більш престижною, ніж їхні діти. Але узагальнені відповіді батьків на запитання “Чи хотіли б Ви, щоб дитина обрала професію вчителя?” були такими: 17,6% батьків відповіли “так”, 43% батьків відповіли “ні”, не змогли надати відповідь – 39,7% [6]. Таким чином, незважаючи на високий рівень статусу професії вчителя, як зазначили батьки, вони в більшості випадків не хотіли, щоб їх дитина опанувала вчительську справу.

Висновки. Отже, за даними, які були отримані при проведенні моніторингу Інститутом інноваційних технологій, згідно з Наказом МОНмолодьспорту України від 04.11.2011 р. № 1264, професія вчителя втрачає престижність серед інших професій; це підтверджує тенденцію зниження рівня страти представників цієї професії в системі соціальної стратифікації, що, на наш погляд, стане причиною зниження рівня культури молоді України.

Список використаної літератури

1. Інформація про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки молоді та спорту України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Режим доступу: http://iitzo.gov.ua/monitoring_v_osviti.html.
2. Кравченко А.И. Социология : учебник для вузов / А.И. Кравченко. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Академический Проект, 2001. – 508 с.
3. Римашевская Н.М. Социальные последствия экономических трансформаций в России / Н.М. Римашевская // Социол. исслед. – 1997. – № 6 – С. 56–57.
4. Руткевич М.Н. Процессы социальной деградации в российском обществе / М.Н. Руткевич // Социол. исслед. – 1998. – № 6. – С. 3–12.

5. Силасте Г. Стратификация российского общества [Электронный ресурс] / Г. Силасте // Русский гуманитарный интернет университет библиотека учебной литературы. – М., 2002. – Режим доступа: www/i-u.ru.

6. Узагальнені результати анкетування батьків учнів початкових класів. Моніторингове дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві [Електронний ресурс] // Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу: <http://www.ippo.edu.te.ua/index.php/2010-12-23-14-49-58>.

7. Филиппов А.А. Категория социального статуса в зарубежной и отечественной социологии / А.А. Филиппов // Вопросы современной науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского. – 2012. – № 1 (37) – С. 306–313.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012.

Васильева С.О. Формирование статуса учителя как актуальная социально-педагогическая проблема

В статье проанализированы данные мониторингового исследования престижности профессии учителя. В результате которого установлено, что профессия учителя имеет низкий уровень престижа среди других профессий. Такие выводы подтверждают тенденцию снижения уровня страты представителей этой профессии в системе социальной стратификации.

Ключевые слова: статус учителя, профессия учителя, мониторинг.

Vasylieva S. Formation of teacher's status as an acute social and pedagogical problem

This article analyzes data monitoring research prestige of the teaching profession. The result is found that the teaching profession has low prestige among other professions. These findings confirm the trend lower strata of the legal profession in the system of social stratification.

Key words: status of teachers, the teaching profession, monitoring.

АДАПТАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ ДО НОВИХ УМОВ І ТЕНДЕНЦІЙ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано нові підходи до діяльності освітніх закладів, педагогічної діяльності вчителя, змістом якої розглядається творення Людини і підготовка в новому тисячолітті нових поколінь до життя на планеті.

Ключові слова: концептуальні підходи, адаптація, світовий досвід, освітні заклади, життя на планеті.

Світ вступив в епоху глобальної конкуренції, в якій досягнення окремих держав у будь-якій сфері чи галузі неминуче залежить від розвитку інших держав у цих сферах. Тому з погляду тенденцій суспільного розвитку інтеграція означає об'єднання в ціле окремих країн і народів, окремих культур та освітніх просторів. Це доцільна єдність і взаємозв'язок концептуальних підходів, цілеспрямована узгодженість стратегічних дій, соціальних, національних, економічних процесів і явищ для покращення якості людського життя, екологічного, культурно-просвітнього простору на основі вивчення існуючого світового досвіду й найновіших і найпрогресивніших наукових досягнень. Це, насамкінець, відкриті ділові контакти, інформаційні впливи на кожну людину, спільний з усіма народами планети потужний пошук оптимальних шляхів побудови стратегії життя, розвитку вміння жити разом, способів координації спільних зусиль світової спільноти над збагаченням загальнолюдських, правових, інформаційних, духовних, етнічних можливостей для повноцінного розвитку й саморозвитку особистості.

Сучасна педагогічна наука пропонує педагогам комплексний погляд на світ і людину в ньому, на її місце та роль у масштабах соціуму й Усесвіту. Філософські ідеї про безмежність розвитку особистісного потенціалу, ноосферу, етногенез, які увійшли в суспільний контекст, значно розширюють і поглиблюють розуміння природи людини, відкривають нові підходи до діяльності освітніх закладів, педагогічної діяльності вчителя, змістом якої все чіткіше розглядається творення Людини.

Ці явища ускладнюють завдання сучасної системи освіти. Не допомагає в цьому й найсучасніша науково-людинознавча інформація, яка нагромаджена за останні півстоліття багатьма науками. Ці знання невинно розширюються та майже щодня поповнюються новими. Вони незмірно потрібні сучасному педагогу, батькам, нарешті, учням і студентам для самопізнання себе, уникнення нещастя та збочень, які постали в новому тисячолітті перед найцивілізованішими суспільствами у сфері освіти й підготовки нових поколінь до буття на ушкодженій планеті під мечем низки небезпечних загроз для виживання людства. На землі реально існує багато зон, на яких уже сьогодні жити людині неможливо.

Система освіти та науки має не тільки постійно адаптуватись відповідно до тенденцій суспільного світового розвитку, а й випереджати ці процеси. Це означає сприйняття всього нового прогресивного у світовій і вітчизняній науці та освітній практиці, підготовка висококваліфікованих фахівців, безперервність і ступінчастість освіти, її випереджальний характер.

Різні аспекти проблеми інтеграції, зокрема в педагогіці, висвітлено в працях Р. Абдулова, В. Астахова, М. Берулави, В. Гаврилюка, С. Гончаренка, О. Дружинського, Г. Ібрагімова, М. Іванчука, Б. Кедрова, К. Корсака, В. Кременя, Н. Миропольської, Л. Пуховської, В. Семенова, Г. Серікова та ін.

У цілому розуміння інтеграції різних наук набирає сили, цьому сприяє потреба вирішення групи глобальних та інших проблем, без чого не можна сподіватися на виживання людства й забезпечення його стійкого розвитку.

Мета статті – висвітлити шляхи та педагогічні засоби інтеграції педагогіки з іншими науками в сучасному соціумі.

Серед тих засобів, на які може розраховувати частина людства у вирішенні вказаних проблем, найбільш перспективними є педагогічна наука й освіта, концептуально побудовані на прогресивних ідеях інтеграції навколо глобальних проблем життєдіяльності людства й кожної конкретної особистості, зокрема, з урахуванням прогресивних ідей, започаткованих філософом В. Кудіним щодо потреби в зміні людством багатьох його нинішніх ідеалів та прагнень, уявлення про життєві цінності й вибір людиною власного сповідального шляху до щасливої долі.

Справді, на думку В. Кудіна, вже сьогоднішня освіта має зосередити увагу на формуванні тих загальнолюдських цінностей життя, в яких не буде місця агресії, сутяжництву, насильству, безжальній експлуатації чужої праці, збагачення за рахунок інших, використання зброї як засобу панування над іншими країнами та народами [1, с. 20].

Відірваність освіти від цих глобальних проблем гальмує розвиток суспільства, освіти, самої особистості (учня, вчителя, будь-якого громадянина планети). Цим, перш за все, пояснюється й визнаний факт, що знання механічно не переростають у гуманні та порядні відносини між людьми, а з них – у стиль поведінки. Більше протилежних випадків, коли, наприклад, грамотні й навіть обізнані в юридичних кодексах люди свідомо порушують права інших, вирубують ліси під власні дачі, скоюють цинічні фінансові махінації та не вбачають у цьому жодного гріха перед народом, суспільством, своїми батьками та дітьми. Свого часу К. Ушинський попереджав, що знання не роблять людину вихованою.

Учені всього світу б'ють на сполох: вже не можна продовжувати робити на Землі тільки те, що хочеться; людина, де б вона не мешкала, має приймати на себе – в особистому й історичному плані – відповідальність за все те, що відбувається на планеті. Дослідники науково обґрунтовують необхідність формування засобами освіти планетарного мислення, йдеться про зародження взаємозалежного й інтегрованого світу, про духовність як усвідомлення своєї належності до цілісного світу.

Зусилля освітян, таким чином, мають бути спрямовані на розв'язання глобальних проблем виживання цивілізації, ще вимагає педагогічної співпраці, співтворчості й координованого розвитку нового громадянина планети.

Нову модель людського співіснування на Землі вчені пов'язують також із загостренням екологічної кризи. Перша жінка-космонавт Валентина Терешкова зі сльозами на очах розповідала дітям “Артеку”: “Облітаючи Землю, вперше відчувала, що люди мають турбуватися про свою планету, берегти її. Я була приголомшена, дивлячись на Землю з Космосу. Я миттєво зрозуміла, яка маленька й тендітна наша планета, яка кудись рухається в темряві Всесвіту. Зразу стало зрозуміло, що всі ми включені в одну життєву систему, яка підтримує існування

кожного з нас. Кордони, намальовані на картах, умовні. Відокремленість шкодить нам, бо відмінність між нами незначна, порівняно з тим, що нас поєднує”.

Освіта й виховання мають виступати основними факторами впливу на підготовку майбутнього до життя в умовах цілісності, взаємозалежності, відповідальності й турботи, замість вузько орієнтованої моделі життєдіяльності на Землі.

З яких би позицій ми не підходили до парадигми освіти, потрібно оперативніше робити безпосередні практичні кроки до участі в дослідженні та роз’язанні розглянутих глобальних проблем. Здійснення таких кроків вимагає серйозного наукового обґрунтування відповіді педагогів-дослідників та вчителів на такі важливі запитання:

- якими мають бути сьогодні цілі загальної освіти, що визначають її зміст та організацію?

- яким чином відбирати зміст планетарно орієнтованої освіти, яким мають оволодіти діти в школі?

- за якими критеріями мають оцінюватись якості здобутої освіти в школах, гімназіях, ліцеях, вищих навчальних закладах?

Відповіді на ці запитання визначають стратегію розвитку педагогічної науки, освіти будь-якої країни, її пріоритети та напрями.

Але чи досліджені закономірності функціонування й розвитку освітніх процесів з урахуванням того, що відбувається в науці, на Землі, у Всесвіті? Чи стурбовані цими проблемами організатори модернізації сучасної освіти, чи мають наміри враховувати тенденції суспільного розвитку? Чи зацікавлена врешті-решт влада, у вихованні всім світом заявленої гуманної, порядної, безкомпромісної та кришталево чесної особистості? Чим можна переконати в цьому практичного освітянина, якщо критерієм якості освіти і його праці вважається рівень навченості випускників у цілому та володіння ними спеціальними знаннями й навичками зокрема?

Першорядного значення вищесказане набуває, коли мова йде про підготовку вчителя – майбутню духовно-інтелектуальну педагогічну еліту, яка, маючи величезний творчий потенціал, повинна реально впливати на перебіг подальших перетворень в Україні та в усьому світі. Чи враховують таку нову місію майбутнього вчителя той, хто здійснює його професійне і громадське становлення, готує вчителя до виконання ним свого історично-суспільного призначення?

У дослідженнях багатьох учених подано моделі інтеграційних процесів у формуванні особистості сучасного випускника ВНЗ задовго до виникнення питання про підписання Болонської конвенції, зокрема, утверджена й розвивається А. Джуринським концепція виховання мешканців Землі як спільного Дому людства [2].

Посилаючись на світовий досвід подолання кризи в освіті, Л. Воробйова, зокрема, підкреслює, що найважливішим завданням освітньої інтеграції є робота, спрямована на духовне зближення народів, подолання взаємних образ та недовіри між ними [3].

К. Корсак, аналізуючи стан сучасної світової вищої школи, вважає, що зміни соціальних і політичних пріоритетів багатьох країн світу зумовили перегляд основної мети освіти, перехід від виховання громадянина однієї держави до формування “громадянина світу”, людини відповідальної й освіченої, мораль якої має досягнути рівня відповідності тим завданням, які вже зараз потрібно вирішувати.

Вдумливе ставлення до творчої спадщини інших народів дасть змогу, на думку Н. Миропольської, побачити не тільки відмінність, а й знайти спільне в ставленні до дійсності, допоможе більш глибоко пізнати своє рідне, дасть відповідь на важливе запитання: як жити разом у мирі та злагоді, утверджувати досвід системної оптимізації розв'язання не тільки економічних та екологічних проблем, а й гарантувати гармонію та культуру відносин між людьми.

Зрозуміло, що якісний бік інтеграції освітньої галузі повністю залежить від науково-методичного забезпечення стратегії культури миру, яка полягає в такому:

- формуванні базової культури особистості, її вміння виявити своє ставлення до світу, до людей, до себе в самотніх національних формах;
- розумінні вчителем відповідальності як учителя людства, який стоїть біля джерел суспільства майбутнього; як учителя, що формує особистість дитини, людини для всього людства;
- перебудові системи освіти в систему виховання й розвитку особистості;
- перетворенні все ще існуючої практики авторитаризму у відносинах суб'єктів навчально-виховних закладів, закладів культури урядових установ, громадських організацій на основі розробки та використання науково обґрунтованих програм під назвою “До культури миру”;
- формуванні в дорослих і дітей нової свідомості з орієнтацією на світову культуру миру, адекватної почуттям, потребам і діям відповідальності за безпеку, благополуччя, комфорт і радість життя.

Висновки. Таким чином, проаналізовані нами окремі напрями інтеграції в освітній сфері дають підстави для висновку про те, що до найважливіших, сучасних і гострохарактерних цілей освіти можна віднести такі, як:

- залучення дітей і дорослих до осмислення стану сучасної планетарної екології шляхом ознайомлення з біологічними регіональними системами різного масштабу, з їх взаємозалежностями та наслідками взаємодії з підсистемами інших регіонів;
- гармонізація міжособистісних відносин на основі реалізації загальнолюдських цінностей, досягнень у цій сфері різних культур і цивілізацій, поваги етнокультурних особливостей інших народів;
- ознайомлення дітей з випадками міжетнічних конфліктів, етнічним багатством людського роду, миротворчими формами захисту прав людини;
- навчання дітей уміння жити й працювати разом, у команді, у групі, брати на себе відповідальність за долю інших людей;
- здійснення психологічного оздоровлення учнів гуманістичними методами виховання через успішну творчу працю, духовну взаємодію, стимулювання й оволодіння методами самооздоровлення тощо.

В основі інтеграції освітніх процесів має бути перехід від виховання громадянина країни до формування громадянина планети. Механізм такого переходу має стати для педагогічної науки предметом наукового осмислення та науково-методичного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Корсак К.В. Світова вища освіта: порівняння і визначення закордонних кваліфікацій / К.В. Корсак. – К. : МАУП – МКА, 1997.
2. Джури́нский А.Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособ. / А.Н. Джури́нский. – М., 1998.

3. Приоритеты современной педагогики : материалы международного педагогического проекта. – М., 1993.

4. Воробйова Л.С. Світовий досвід у подоланні кризи вищої освіти / Л.С. Воробйова // Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи : тези доповідей Всеукраїнської науково-методичної конференції. – К. : КНУ, 2000.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012.

Виндюк А.В. Адаптация педагогики к новым условиям и тенденциям общественного развития

В статье проанализированы новые подходы к деятельности образовательных учреждений, педагогической деятельности, содержанием которой рассматривается творение человека и подготовка новых поколений к жизни на планете.

Ключевые слова: *концептуальные подходы, адаптация, мировой опыт, образовательные учреждения, жизнь на планете.*

Vindyuk A. Adapting pedagogy to new conditions and trends of social development

The article analyzes the new approach to the operation of educational institutions, educational activities, the content of which is more clearly seen the creation of man and the training of new generations of life on the planet.

Key words: *approaches, adaptation, international experience, educational institutions, life on the planet.*

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ

У статті розглянуто поняття професійної компетентності, її структурні елементи, а саме компоненти, які до неї входять. Досліджено наукові праці, присвячені цій проблемі.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності, компоненти професійної компетентності.

В українському суспільстві найактуальнішим залишається питання конкурентоспроможності спеціалістів в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, глобалізації суспільства.

Успіх вирішення цієї проблеми безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери, бо саме від професійної компетентності викладачів залежить формування конкурентоспроможності, ключових компетентностей майбутніх фахівців, їх спроможності увійти у світовий глобальний простір.

На сьогодні економічна підготовка вже не встигає відповідати всім вимогам сучасного соціального замовлення, яке вимагає самостійних та конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно взаємодіяти в розв'язанні економічних завдань. Результати навчальної діяльності не задовольняють вимог суспільства, а саме роботодавців: сучасний ринок праці потребує спеціалістів з набагато ширшим комплексом якостей, вмінь, навичок і можливостей особистості.

Серед основних завдань, що стоять перед системою вищої освіти, важливе місце посідає завдання підготовки компетентнісного фахівця широкого профілю, подальше посилення фундаментальної освіти й наближення її до дослідницької та практичної професійної діяльності, тому мета навчання має передбачити оптимальне поєднання теоретичних знань і творчих здібностей майбутніх бухгалтерів, що уможливило б їм після закінчення ВНЗ самостійно підвищувати рівень своєї освіченості й професійної підготовки, знаходити принципово нові розв'язки проблем науки і практики.

Останнім часом проблема професійної компетентності економічних фахівців перебуває в центрі уваги дослідників.

Більшість дослідників до сутнісних характеристик компетентності відносять: поглиблене знання предмета, постійне оновлення знань для вирішення професійних завдань. Вважається, що професійна компетентність поєднує в собі професійні знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які зумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми та завдання у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи при цьому значущість й особисту відповідальність за результати діяльності. Поняття "професійна компетентність" лежить в основі компетентнісного підходу, теоретико-методологічні засади якого інтенсивно досліджуються науковцями педагогічних, психологічних, економічних та інших галузей суспільних наук.

Поняття "професійна компетентність" є системоутворювальним, базовим та досить складним.

Різним аспектам формування та розвитку професійної компетентності присвячено праці Л.М. Дибкової, Е.Ф. Зеєра, Н.В. Овсейчик, О.В. Овчарук, Л.С. Отрощенко, В.І. Свистуна, Н.В. Уйсімбаєвої, К.В. Шапошникова, В.В. Ягупова та ін.

Учені активно шукають шляхи ефективного формування професійної компетентності майбутніх економістів, управлінців, учителів, психологів та ін. Проте питанням формування професійної компетентності майбутніх бухгалтерів практично не приділяється уваги, незважаючи на визначальну роль фундаментальної економічної освіти в професійній підготовці цих фахівців. Існує доцільність дослідження цього питання як сьогодні, так і в майбутньому, оскільки потрібно продовжувати пошук факторів розвитку професійної компетентності фахівців, які не використовувалися раніше повною мірою.

Мета статті – на основі наукових праць визначити аспекти професійної компетентності майбутніх бухгалтерів, розкривши сутність поняття “професійна компетентність” та виявити різноманітні підходи до структури професійної компетентності фахівця.

Аналіз психолого-педагогічних праць з професійної компетентності свідчить про наявність різних точок зору щодо розуміння сутності зазначеного поняття. Одні автори розглядають професійну компетентність як елемент або складову культури фахівця, інші як якість особистості або як здатність і готовність здійснювати професійну діяльність.

У наш час у науці відсутній однозначний підхід до визначення поняття “професійна компетентність”. Учені визначають професійну компетентність як:

- наявність спеціальної освіти;
- оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції;
- потенційну готовність розв’язувати завдання зі знанням справи.

Показниками професійної компетентності є загальна сукупність об’єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; професійні позиції.

У межах нашого дослідження значний інтерес становлять трактування професійної компетентності, у яких відображено різні підходи до формування професійної компетентності науковцями.

В енциклопедії освіти за редакцією В.Г. Кременя знаходимо визначення професійної компетентності як “інтегративної характеристики ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця” [4, с. 722].

У системі вищої освіти сутнісна природа професійної компетентності виявляється у двох аспектах: проєктивному й оцінювальному. Щодо проєктивного аспекту, то, аналізуючи професійні якості у більшості компетентних фахівців, науковці доводять, що компетентність інтегрує пріоритетні якості випускників вищої професійної школи, якими вони повинні оволодіти. При оцінювальному аспекті професійна компетентність дає змогу визначити рівень відповідності професійної підготовки майбутнього випускника та рівень професіоналізму осіб, які вже працюють, еталону професійно-компетентного фахівця [11, с. 46].

На думку Е.Ф. Зеєра, під професійною компетентністю розуміється: “сукупність професійних знань, умінь, навичок, а також способи виконання професійної діяльності” [5, с. 53].

У своєму дослідженні ми будемо користуватися трактуванням поняття “професійна компетентність” за В.В. Ягуповим та В.І. Свистун: “професійна компетентність фахівця є складним інтегральним, інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності” [15, с. 6].

Характеризуючи компетентності, Н.В. Уйсімбаєва припускає, що професійній компетентності саме притаманна теоретична компетентність практика і практична компетентність теоретика. Професійна компетентність визначається не тільки базовими знаннями, вміннями, а й також ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього середовища, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [12, с. 17–19].

При визначенні поняття “професійна компетентність” дослідниця Л.М. Дибкова підкреслює саме її особистісний компонент: “професійна компетентність – здатність ефективно використовувати набуті знання, вміння і навички; вміння вирішувати ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду і визначити його самостійну цінність, наявність вмінь і навичок самостійності в плануванні, організації, контролі власної діяльності; креативність, здатність до саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю” [3, с. 19].

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця, тобто розвиток його особистості у процесі освіти, на думку Л.С. Отрошенко, здійснюється через сам зміст освіти, який, у свою чергу, охоплює перелік навчальних предметів, професійні навички та вміння, які формуються в процесі вивчення предметів та під час проходження практики, а також через активну участь студента у соціальному, політичному та культурному житті власного навчального закладу [9, с. 76].

В.А. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, необхідних для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. Учений у поняття “професійна компетентність” включає три аспекти: проблемно-практичний, смисловий і ціннісний. На думку вченого, різновидами професійної компетентності є такі: практична, соціальна, психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна [10, с. 34–35].

Професійна компетентність, на думку К.В. Шапошнікова, це – готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності. Він вважає, що професійна компетентність характеризує сукупність інтегрованих знань, умінь та досвіду, а також особистісних якостей, що дають працівнику змогу ефективно проектувати та здійснювати професійну діяльність [14, с. 13].

Російський учений Н.В. Овсейчик надає визначення формуванню професійної компетентності як “розвиток професійної спрямованості, соціально значущих та професійно важливих якостей та їх інтеграцію; готовність до постійно-

го професійного зростання, пошук оптимальних засобів якісного та творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних якостей людини” [7, с. 2].

Професійна компетентність включає аналітичні, комунікативні, прогностичні й інші розумові процеси, вимагає значного інтелектуального розвитку та дає змогу найбільш ефективно здійснювати освітню діяльність і при цьому забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості.

Професійна компетентність – це особистісне утворення, яке забезпечує якісне виконання професійної діяльності.

Ми вважаємо, що професійна компетентність особистості – складне системне утворення, її основними елементами є:

- підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній світ людини, зафіксована в її свідомості;
- підсистема професійних умінь, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності;
- підсистема професійних навичок, сформованих у процесі повторення певних операцій, і доведених до автоматизму;
- підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, реальності та перспектив, досягнень, які визначають характер діяльності й поведінки фахівця.

На нашу думку, професійна компетентність майбутнього фахівця – це формування особистості в процесі підготовки у ВНЗ, розвиток і вдосконалення її у професійній діяльності, з використанням знань, умінь, професійного й життєвого досвіду і залежність від ефективної підготовленості та професійних якостей.

Оскільки наше дослідження безпосередньо стосується професійної діяльності фахівців, то в плані цілеспрямованого формування професійної компетентності у студентів ВНЗ суттєвий інтерес становить аналіз літературних джерел, який дає можливість виявити різноманітні підходи до класифікації структури професійної компетентності фахівця.

Вітчизняні та зарубіжні науковці виділяють різні компоненти залежно від того, що вони розуміють під професійною компетентністю та від того, структуру професійної компетентності якого фахівця вони досліджують.

На думку експертів “DeSeCo”, до структури компетентності входять знання, пізнавальні та практичні вміння й навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація [8, с. 22].

Так, П.П. Горкуненко в загальній структурі професійної компетентності викладача виокремлює комунікативну, психологічну, соціальну, мовну та технологічну складові [1, с. 4].

У структурі професійної компетентності І.А. Зимня виділяє інформаційну, пізнавальну, управлінську, особистісно-індивідуальну, комунікативну та предметно-практичну складові [6, с. 13].

На думку О.І. Гури, основними компонентами професійної компетентності фахівця є:

- знання – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ;
- вміння – психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навичок діяльності;
- навички – дії, сформовані в процесі повторення і доведені до автоматизму;

– професійна позиція – система сформованих оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки;

– індивідуально-психологічні особливості людини, тобто поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки та виявляються в якостях особистості [2, с. 60].

Безумовно, розглянуті нами вище підходи не вичерпують всю розмаїтість варіантів визначення компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця.

Дослідник А.С. Фонарьов виділяє чотири стадії процесу становлення професійної компетентності майбутнього бухгалтера:

1) виникнення професійних намірів і вступ до професійного навчального закладу;

2) професійне навчання, спрямоване на репродуктивне засвоєння професійних знань, навичок і вмінь;

3) процес входження у професію;

4) повна реалізація особистості в самостійній професійній праці [13, с. 82].

На нашу думку, структура професійної компетентності майбутніх бухгалтерів повинна мати такі компоненти:

– мотиваційний, який включає цілі, мотиви, потреби здобуття професійної освіти; бажання підвищити свій культурний рівень; пізнавальний інтерес до професійної термінології та лексики; прагнення до саморозвитку, самовиховання, співробітництво;

– змістовий – включає систему професійно значущих знань і вмінь;

– комунікативний – містить знання правильного вживання та написання фахової термінології, вміння використовувати здобуті знання з професійної термінології для підтримування розмови; встановлення міжособистісних зв'язків; бажання правильно, лаконічно і чітко висловлювати власні думки; ініціативність у професійному спілкуванні та готовність вирішувати нестандартні професійно-комунікативні завдання;

– інформаційно-комп'ютерний, який стосується знань і вмінь роботи з комп'ютерною технікою;

– морально-психологічний – самооцінка, справедливість, об'єктивність, культура поведінки тощо як необхідний чинник самоорганізації фахівця.

Висновки. Аналіз праць, присвячених професійній компетентності, свідчить про складність, багатоаспектність і недостатність дослідженості цього поняття.

Професійна компетентність є базовим та системоутворювальним поняттям і розглядається як система знань, умінь та особистісних якостей, які відповідають змісту професійної діяльності, що передбачає: усвідомлення особистістю своїх прагнень до діяльності – потреб та інтересів; бажань і ціннісних орієнтацій; мотив діяльності, уяви про свою соціальну роль; самооцінку особистих якостей і властивостей як майбутнього фахівця.

Базуючись на вищезазначеному й аналізі літератури з проблеми формування компетентності, ми досягли можливості виокремити компоненти професійної компетентності майбутнього бухгалтера. Кожен з компонентів містить певні складники, які розкривають сутність професійної компетентності майбутнього бухгалтера.

Питання визначення змісту та структури професійної компетентності майбутніх бухгалтерів потребують подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення.

Процес формування професійної компетентності майбутніх бухгалтерів в умовах ВНЗ вимагає розробки системи, технології, засобів, що забезпечують ефективність цього процесу.

Список використаної літератури

1. Горкуненко П.П. Формування професійної компетентності викладача педагогічного вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції [Електронний ресурс] / П. Горкуненко // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 1. – С. 4. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf.

2. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. / О.І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.

3. Дибкова Л.М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Миколаївна Дибкова ; Академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 227 с.

4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень / В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Зеер Е.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

7. Овсейчик Н.В. Формирование профессиональной компетентности при подготовке специалистов / Н.В. Овсейчик // Материалы всероссийской научной конференции с международным участием, 17–18 февраля 2005 г. – Омск, 2005. – С. 1–3.

8. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О.В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – К. : К.І.С., 2003. – 295 с.

9. Отрощенко Л.С. Формування професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників / Л.С. Отрощенко // Перший крок у науку : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Луганськ, 2009. – Т. 7. – С. 75–78.

10. Педагогіка професійного образования / под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

11. Соколов В.М. О понятии “профессиональная компетентность” в образовании / В.М. Соколов, Ю.А. Корнаухова // Сб. материалов науч.-практ. конф. – Нижн. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – С. 46–52.

12. Уйсімбаєва Н.В. Розвиток професійної компетентності як шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців / Н.В. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 17–19.

13. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 560 с.

14. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.В. Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

14. Ягунов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В. Ягунов, В.І. Свистун. – К. : Наукові записки, 2007. – Т. 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012.

Голдиш Н.М. Анализ сущности и структуры профессиональной компетентности будущих бухгалтеров

В статье рассматривается понятие профессиональной компетентности, ее структурные элементы, а именно компоненты, которые к ней относятся. Исследуются научные работы, посвященные этой проблеме.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности, компоненты профессиональной компетентности.

Holdysh N. Analysis of an essence and structure of would-be accountants' professional competence

The concept of professional competence, its structural elements in particular the components included are examined in the article.

Key words: professional competence, structure of professional competence, components of professional competence.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Статтю присвячено аналізу експериментального дослідження ефективності педагогічних умов формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді. Розглянуто структуру організації педагогічного експерименту та його результати.

Ключові слова: *духовно-ціннісні орієнтації; педагогічні умови; пілотажний, констатувальний, формувальний, контрольний експеримент; педагогічна технологія.*

Аналіз стану сучасної вищої освіти свідчить про зростаючу потребу у формуванні духовно-ціннісних орієнтацій студентів як основи духовного становлення майбутнього фахівця. Актуальність проблеми підтверджено експериментальними дослідженнями, які показали, з одного боку, недостатню усвідомленість студентами системи індивідуальних ціннісних орієнтацій, а з іншого – обмежену обізнаність викладачів щодо організації педагогічного процесу із формування у студентів духовно-ціннісних орієнтацій.

Проблема у формування духовно-ціннісних орієнтацій розглянуто у працях Ш. Амонашвілі, І. Беха, Ж. Маценко, О. Сухомлинської, Н. Ткачової, Г. Шевченко, Т. Щеліної та ін.

Метою статті є аналіз практичних шляхів реалізації педагогічних умов формування у студентської молоді духовно-ціннісних орієнтацій.

Процес формування у студентської молоді духовно-ціннісних орієнтацій (далі – ДЦО) має низку особливостей, серед яких визнання провідної ролі виховної складової у цілісному педагогічному процесі ВНЗ; узгодження усіх компонентів педагогічної системи, які поєднуються наявністю в кожному когнітивного, емоційно-оцінювального та поведінкового складників і спрямовані на цілісний духовний розвиток особистості; активне залучення студентів у пізнання цінностей духовної культури суспільства; суб'єктна самореалізація особистості через її включення у ціннісно орієнтувальну діяльність на основі діалогічної взаємодії. Визначені особливості дають можливість обґрунтувати педагогічні умови формування ДЦО студентської молоді, які включають створення духовно насиченого освітнього середовища шляхом забезпечення активної взаємодії суб'єктів з елементами духовної культури як системи цінностей і сприяння поступовому просуванню студентів на рівень самоуправління навчальною діяльністю. Під духовно насиченим освітнім середовищем розуміємо сукупність умов, що сприяють суб'єктній самореалізації студентів для ефективної інтеріоризації системи ДЦО шляхом наповнення взаємозв'язків студента з культурою та соціумом духовним змістом. Засобом формування ДЦО у межах духовно насиченого освітнього середовища визначено критичне мислення (далі – КМ). Системно-структурний аналіз КМ за компонентами (суб'єкт – об'єкт – мета – процес – продукт) підтвердив доцільність його застосування, дав змогу визначити основні

засоби, які включають рефлексивну та дослідницьку діяльність, а також діалогічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Цілісність духовно насиченого освітнього середовища забезпечено поєднанням організації, управління і спілкування як основних векторів багатовимірного педагогічного процесу.

Спроектовано схему реалізації педагогічних умов, яка складається із декількох основних компонентів, пов'язаних між собою прямими й зворотними зв'язками (рис.). Центральним компонентом є педагогічна система, яка здійснює визначальний вплив на ефективність створеного духовно насиченого освітнього середовища.

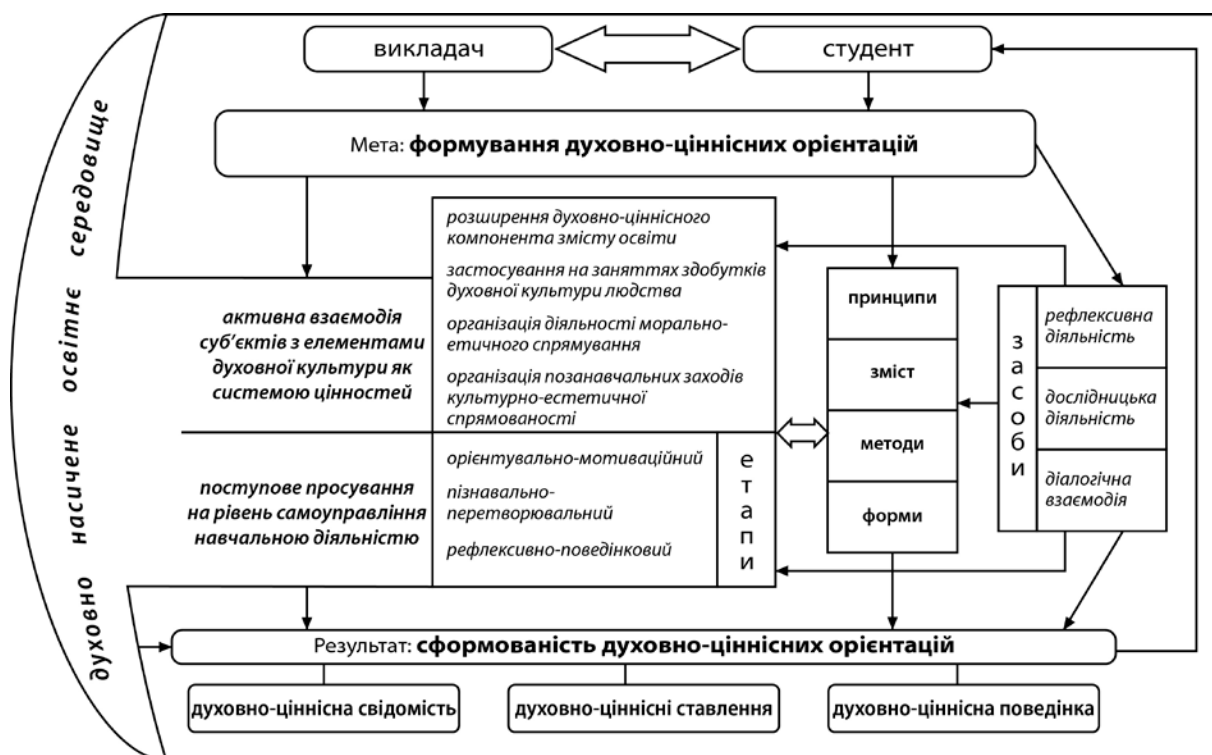


Рис. Схема реалізації педагогічних умов формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді

Експериментальне дослідження ефективності педагогічних умов формування ДЦО, яке проводилося на базі Харківського національного економічного університету (факультет Міжнародних економічних відносин), було спрямовано на виконання таких функцій: орієнтування (пілотажний експеримент), підготовка (констатувальний етап), виконання (формувальний етап) й оцінювання отриманих результатів (контрольний етап).

Проведене пілотажне дослідження підтвердило актуальність проблеми, а його результати створили орієнтувальну основу для оптимізації здійснення експериментального дослідження із формування ДЦО студентської молоді.

Головною метою констатувального етапу було вивчення вихідного стану суб'єктів педагогічного процесу. На цьому етапі виконано поставлені завдання, а саме:

- вивчено вихідний рівень сформованості ДЦО студентів за когнітивним, емоційно-оцінювальним та поведінковим компонентами із застосуванням різно-

манітних засобів діагностики (контрольних робіт, тестів, анкет, опитувальників, психологічних методик, анкет спостереження тощо);

- вирівняно експериментальні групи за обраними критеріями і визначено склад експериментальних і контрольної груп;

- встановлено рівень сформованості у студентів КМ, проведено кореляційний аналіз між рівнями сформованості КМ та рівнями ДЦО для виявлення можливих зв'язків, що показав наявність кореляційної залежності.

Основна мета формувального етапу педагогічного експерименту полягала в упровадженні теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування у студентів ДЦО.

Варіативність педагогічного експерименту забезпечила можливість пошуку оптимальних шляхів підвищення у студентів рівня ДЦО. Організація активної взаємодії студентів з елементами духовної культури як системою цінностей у групі Е1 відбувалася шляхом розширення духовно-ціннісного компонента змісту освіти; застосування у педагогічному процесі здобутків духовної культури людства; організацію діяльності морально-етичного спрямування; організацію позанавчальних заходів культурно-естетичного спрямування. Така діяльність дала змогу зорієнтуватися у теоретичних проблемах щодо ДЦО та сприяла поліпшенню емоційного ставлення студентів стосовно духовних цінностей.

Поступове просування студентів групи Е2 з прямого управління на рівень самоуправління навчальною діяльністю здійснювалося на основі педагогічної технології за етапами – орієнтувально-мотиваційним (пряме управління), пізнавально-перетворювальним (співуправління), діяльнісно-рефлексивним (самоуправління). Змістовною основою для реалізації педагогічної технології є авторський факультативний курс “Життя у світі цінностей”, який складається із таких блоків: “Я і мої цінності”, “Вічні цінності в повсякденному житті”, “Я як член суспільства”, “Цінності у професійній діяльності”. Зважаючи на тісний взаємозв'язок і взаємозалежність цінностей та світогляду, системоутворюючою основою факультативного курсу вважаємо комплекс світоглядних координат, запропонований Ф. Лазаревим, М. Трифоновим [2, с. 37]. Він складається із таких елементів: “образ себе” як вихідна данність (усвідомлення суб'єктом світогляду своїх життєвих потреб, інтересів й первинних цінностей); глобальна модель усього сутнього (“картина світу”); модель “соціуму” і сутнісний “образ” людини; життєва стратегія (цільові установки суб'єкта, ідеали й норми життєдіяльності, програма дій і вибір засобів досягнення визначених цілей). Діяльність студентів групи Е2 створила основу для набуття вмінь оцінювальної діяльності за духовно-ціннісними критеріями та поведінкових навичок користування ДЦО на практиці, а також здійснення впливу на інших людей.

Створення цілісного духовно насиченого освітнього середовища у групі Е3 через організацію активної взаємодії студентів з елементами духовної культури як системою цінностей та забезпечення поступового просування студентів з прямого управління на рівень самоуправління навчальною діяльністю сприяло підвищенню рівня усіх визначених компонентів ДЦО в їх гармонійному поєднанні.

Експериментальні дослідження підтвердили висунуту гіпотезу стосовно можливості використання засобів КМ при формуванні ДЦО. Застосування КМ як підґрунтя для формування ДЦО студентів сприяло їхній самореалізації як індивідуальностей, надало можливість вільного обміну думками з аргументуван-

ням кожної точки зору, а також стало основою для подальшого самоусвідомлення, саморозвитку, самовиховання.

Дослідження результатів формувального етапу педагогічного експерименту довело зафіксовану позитивну динаміку в експериментальних групах, яка виявляється у прирощенні набутого студентами досвіду, а саме: підвищенні якості знань, здатності вдумливо ставитися до запропонованих цінностей, умінь аналізувати, обирати та втілювати у практику ціннісні орієнтації за духовно-ціннісними критеріями, розвиненні особистісних якостей студентів згідно з визначеними духовним цінностями, набутті навичок та досвіду практичної поведінки, що узгоджується з усвідомленими індивідуальними ДЦО.

Контрольний експеримент підтвердив ефективність теоретично обґрунтованих педагогічних умов, що були реалізовані у педагогічному процесі вишу з упровадженням засобів КМ (табл.).

Таблиця

**Результати експериментальної
перевірки педагогічних умов формування
у студентської молоді духовно-ціннісних орієнтацій, %**

Компоненти	Рівні	E1	E2	E3	K1
Когнітивний	високий	+3,60	+14,80	+8	0,0
	достатній	+7,20	+22,22	+24	0,0
	задовільний	-10,80	-25,90	-28	-3,7
	низький	0,00	-3,70	-4	0,0
Емоційно-оцінювальний	високий	+10,74	+11,12	+12	0,0
	достатній	+18,00	+18,50	+32	+3,7
	задовільний	-18,00	-22,20	-32	0,0
	низький	-7,20	-7,40	-8	-3,7
Поведінковий	високий	+7,20	+7,40	+16	+3,7
	достатній	+10,73	+14,80	+28	0,0
	задовільний	-14,40	-18,50	-36	0,0
	низький	-3,60	0,00	-12	0,0

Ефективність педагогічного процесу з формування ДЦО шляхом створення духовно насиченого освітнього середовища було забезпечено завдяки гармонійним поєднанням організації (організація активної взаємодії з елементами духовної культури як системи цінностей), управління (поступове просування студентів з прямого управління на рівень самоуправління навчальною діяльністю) та спілкування (застосування засобів КМ) як основних векторів цілісного педагогічного процесу.

Висновки. Отримані результати дають підстави стверджувати про ефективність застосування комплексу педагогічних умов з метою організації й управління діяльністю студентів із формування ДЦО у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Ціннісно орієнтовні методологічні конструкти у сучасному виховному процесі / І.Д. Бех // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України : зб. наук. праць / за заг. ред. Г.Є. Гребенюка. – Х. : Стиль Іздат, 2005. – С. 21–26.
2. Лазарев Ф.В. Философия : учеб. пособ. / Ф.В. Лазарев, М.К. Трифонова. – Симферополь : СОНАТ, 1999. – 352 с.
3. Маценко Ж.М. Духовність: Феномен психології та об'єкт виховання / Ж.М. Маценко. – К. : Освіта України, 2010. – 100 с.

4. Сухомлинська О.В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О.В. Сухомлинська // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Полтава. – 2009. – № 1. – С. 5–16.
5. Ткачова Н.І. Формування особистості учня у навчально-виховному процесі / Н.І. Ткачова. – Х. : Основа ; Тріада +, 2007. – 208 с.

Стаття надійшла до редакції 24.08.2012.

Давыдова Ж.В. Экспериментальное исследование педагогических условий формирования духовно-ценностных ориентаций студенческой молодежи

Статья посвящена анализу экспериментального исследования эффективности педагогических условий формирования духовно-ценностных ориентаций студенческой молодежи. Рассмотрена структура организации педагогического эксперимента и его результаты.

Ключевые слова: *духовно-ценностные ориентации; педагогические условия; пилотажный, констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент; педагогическая технология.*

Davydova Z. Experimental Research of Pedagogic Conditions of Student Youth Spiritual-Value Formation

The article is devoted to the analysis of experimental research of the efficiency of pedagogic conditions for student youth spiritual value orientations formation. There's observed the structure of pedagogic experiment and its results.

Key words: *spiritual-value orientations, pedagogic conditions, pilot experiment, stating experiment, forming experiment, control experiment, educational technology.*

ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К БРАКУ И СОЗДАНИЮ СЕМЬИ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье актуализируется проблема готовности молодежи к браку и созданию семьи, раскрывается сущность и структура этой готовности.

Ключевые слова: брак, семья, готовность к браку, потребность в семье, компоненты готовности, знания о семье, умения.

Развитие человеческой цивилизации свидетельствует, что семья является первоосновой духовного, экономического и социального развития общества. Однако сложной проблемой современности выступает снижение значимости ценности семьи в сознании людей, о чем свидетельствует развитие кризисных явлений в семье, увеличение конфликтных семей, преобладание семьи науклеарной (муж, жена и дети), коренные изменения в сфере ее экономической функции и др. [9].

Причины данного явления можно увидеть в политических, экономических, социальных преобразованиях последних лет, в числе которых смена ценностной парадигмы в обществе от коллективизма к крайнему индивидуализму, урбанизация, эмансипация и многое другое [3]. Автор теории постиндустриальной цивилизации Д. Белл определяет “современное общество как общество производства информации и услуг”, в котором утрачиваются традиционные ценности любви, супружеской верности, рождения и воспитания детей, служения ближнему [2]. На смену ему приходят ценности личной автономии, профессиональной самореализации и гедонизма. При этом у подрастающего поколения изменяется система ценностных ориентаций на создание семьи. Так, наблюдается “снижение репродуктивных установок; низкий престиж материнства и отцовства; направленность выбора супругов на бездетную семью; создание иллюзий “новых форм семьи” (“гражданский брак”, “гостевая семья” и др.); внебрачное рождение детей и др.” [1, с. 20].

В этих условиях необходимость подготовки к браку и семейной жизни по различным ее аспектам становится очевидной. Однако этим вопросом не уделяется должного внимания ни в научно-методических поисках последних лет, ни в школьном и семейном воспитании. Проблемы современной семьи в период серьезных изменений рассмотрены в трудах российских ученых В. Бодрова, В. Каган, Г. Крайнова, М. Мацковского, Ю. Прокопенко, Б. Шапиро, Л. Чуйко и др. [9]. Научно-теоретические аспекты развития современной украинской семьи, взаимодействие семьи и школы в воспитании детей рассматриваются в трудах ученых Т. Кравченко [6], В. Постового [8] и др. Научно-методические аспекты проблемы активно разрабатывались в психолого-педагогической науке в 80–90 гг. XX в. и представлены в трудах И. Дубровиной [4], С. Ковалева [5], Л. Паньковой [7], А. Суворовой [10] и др.

Можно отметить, что в настоящее время недостаточно разработаны научные основы проблемы, в частности, понятие “готовность к браку и созданию семьи”, структурные компоненты этой готовности.

Цель статьи – раскрыть сущность и структуру готовности молодежи к браку и семейной жизни как научно-педагогическую проблему.

Методологическую основу системы подготовки молодежи к браку и созданию семьи составляют положения о сущности личности; роли общественного бытия в развитии сознания; социальной природе сущности воспитания; роли общественной практики как главной силы в формировании и развитии личности; активности самой личности в овладении знаниями, культурой; исторических закономерностях развития брачно-семейных отношений, обусловленных характером общественной системы, духовным прогрессом общества.

Под *готовностью к браку* будем понимать физиологическую зрелость человека, достаточный уровень социально-психологической зрелости личности, характеризующейся наличием потребности в семье, социально и личностно значимых мотивов вступления в брак, идеала семейного счастья, что составляет направленность личности на семейную жизнь. Личностная готовность включает в себя интеллектуальную, эмоциональную и волевую зрелость, а также способность к созиданию семейного счастья. В структуру готовности включается также система знаний о различных аспектах семейной жизни: нравственно-психологическом, педагогическом, правовом, экономическом и др., система умений и навыков в области хозяйственно-бытовой деятельности, воспитания детей и т.д.

Воспитывая потребность человека в семье, необходимо исходить из понимания самого термина “потребность”. Психологическая наука рассматривает потребность как определённую нужду человека, отражаемую им в форме эмоционально окрашенного переживания (В. Ананьев, Л. Божович, В. Марлин и др.). Нужда человека может быть двух видов: это нужда в том, без чего человек не может существовать, и такая нужда, которая характеризует не недостаток чего-либо, а потребность в развитии уже имеющегося (более высокие потребности). Потребности личности многогранны и выступают внутренними её побудителями к разносторонней деятельности.

Рассматривая вопрос потребности человека в семье, необходимо исходить из положения о том, что потребности человека как сознательного существа проявляются в определённых интересах, желаниях, отношениях как модификации потребности (А. Петровский, Г. Фортунатов) лишь тогда, когда они проходят через голову человека. Это положение кардинально отличает создание семьи человеком от семьи, создаваемой животными. Потребность человека в семье – потребность сложного порядка. Она является результатом органического влияния как природных, так и обществом созданных потребностей, при этом, естественно, социальную окраску имеют и природные, биологические потребности. Задача педагогов и родителей состоит в том, чтобы исходя из потребностей воспитываемого, сделать эти потребности общественно ценными, или, по выражению В. Сухомлинского, “окультуривать делаения ребёнка” [11].

Необходимо знать, что человеческие потребности многогранны и никакая из них не действует непосредственным образом, в чистом виде. Всякая потребность (тем более высшие) как бы обрастает целым рядом норм, правил, диктуемых обществом. Потребности переплетаются, сочетаются, сливаются с другими, это в полной мере характеризует и потребность человека в семье.

По своей структуре потребность в семье состоит из таких компонентов:

1. Стремление к единению с близким человеком по духу, интересам. Воспитание данной потребности способствует избирательному отношению к личности будущего супруга, его всестороннему изучению, ориентации на учёт

склонностей, желаний и интересов другого человека, что во многом обеспечивает положительный микроклимат семейного коллектива и направлено на преодоление распространённой причины разводов, связанной с отсутствием общих взглядов и интересов, взаимопонимания в семье.

2. Стремление к заботе о других, что предупреждает эгоистическую направленность личности, определяет мотивацию выбора партнера. Жизненный опыт показывает, что воспитание в духе эгоизма ориентирует на брак по расчёту, потребительское отношение к другим членам семьи, что разрушает почву, на которой зарождается любовь – нравственная основа семьи. Забота о других – это направленность личности на другого человека, необходимое условие хорошего психологического микроклимата в семье.

3. Стремление к реализации полноты “любовой жизни” (В. Ленин) в семье. Воспитание данной потребности связано с предупреждением сексуальной распущенности молодёжи, направлено на формирование нравственных основ добрачного поведения как прелюдии супружества и должно способствовать сознательному регулированию своих поступков, воспитанию чувства долга, верности, ответственности за семью.

4. Стремление “не выпасть” из человечеством признанной и человечеству необходимой “молекулы общества” (Ф. Энгельс). Эта потребность выступает против так называемой холостяцкой организации жизни ряда представителей мужского и женского пола, порождающая проблемы не только нравственного, но и социального характера. Она связана с необходимостью повышения “индекса ориентации” человека (М. Мацковский) на семью. Этот термин включает отношение человека к семье, а именно: важность ее наличия, насколько важна для него семейная деятельность, домашняя работа, воспитание детей, как соотносится она с производственной и учебной деятельностью, внесемейным досугом; важность того, умеет ли человек мыслить категориями семьи, видеть своё будущее неотъемлемым от будущего семьи, станет ли, создав семью, думать чаще “мы”, а не “я”.

5. Стремление к удовлетворению родительского чувства и продлению рода человеческого – ещё одна потребность, связанная с желанием иметь детей и воспитывать их в семейной коллективе, с чувством радости предстоящего отцовства и материнства.

Сформированная потребность в семье, включающая перечисленные компоненты, свидетельствует о наличии у человека социально значимых мотивов вступления в брак и является важным показателем его социальной зрелости.

Как указывалось ранее, важными компонентами готовности личности к вступлению в брак являются интеллектуальная, эмоциональная и волевая зрелость.

Интеллектуальная зрелость определяет осознанность выбора, умение прогнозировать развитие семьи, помогает принимать правильные решения в семейной жизни, что составляет рациональную основу брака. Стремление молодёжи к получению образования является важным фактором повышения её интеллектуального потенциала.

Эмоциональная зрелость связана с эмоциональной отзывчивостью, воспитанностью чувств человека. Особо важно для семейной жизни воспитание нравственных чувств (долга перед окружающими людьми, потребности в дружбе и любви). Не менее важны и эстетические чувства, которые проявляются в самых разнообразных переживаниях радости, умиления, восторга при восприя-

тии прекрасного. Нравственные чувства – это эмоциональное отношение к поведению других людей и своему собственному. Они являются выражением моральных убеждений личности, одним из видов мотивации её поведения и деятельности. Нравственно воспитанный и зрелый человек не тот, кто знает нормы поведения, а тот, у кого знания слились с чувством, образовав убеждения.

Эстетические чувства облагораживают личность, влияют на её нравственность, делают её более чуткой к переживаниям другой личности. Эти чувства оказывают влияние на интеллектуальное развитие человека.

Волевая зрелость представляет собой сформированность волевых качеств личности: целеустремлённости, настойчивости, выдержки, самостоятельности, деловитости, столь необходимых в семейной жизни. Сформированность всего спектра волевых качеств личности является одним из условий прочности семьи.

Способность к созиданию семейного счастья как компонент готовности – это свойства личности, определяющие успех в сознательно творимой совместности супругов: социальной, психологической и физиологической.

Одним из компонентов готовности молодежи к браку является наличие у неё знаний о семье и семейной жизни, соответствующих умений и навыков. В первую очередь, это знания, касающиеся общесоциального аспекта подготовки к семейной жизни: политики государства в области брачно-семейных отношений и демографии, общественной сущности брачно-семейных отношений, значения семьи как ячейки общества, социальных ролей супругов и родителей, в том числе и ее гендерные аспекты.

Физическая зрелость – также важное условие создания семьи. Восемнадцать лет – возраст физической зрелости, которая позволяет вступать в брак. Данный возраст является юридически установленным брачным возрастом, но это не значит, что все 18-летние готовы к браку. Медики утверждают, что даже в условиях акселерации есть отстающие молодые люди по физическим и физиологическим параметрам от своего паспортного возраста. Если организм не достиг физической зрелости, раннее вступление в брак не желательно для обоего пола, особенно для девушки, чья функция связана с рождением детей.

Нравственно-психологический аспект знаний о семье связан с необходимостью осознания юношами и девушками моральных основ брачно-семейных отношений: любви как высшей моральной ценности, равноправного, товарищеского отношения к представителям другого пола, наличия глубокого чувства уважения к супругу, супруге, родителям и детям и долга перед ними. Необходимо также знания об эволюции супружеских чувств на различных этапах семейной жизни, о неизбежности противоречий, об умении беречь, пестовать и растить свою любовь.

Особо важны знания в области психологии пола. У юношей и девушек должна быть сформирована система представлений о себе как о человеке определённого пола, включающих специфические для каждого пола потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям противоположного пола и соответствующие этим образованиям формы поведения. Таким образом, налицо гендерный фактор формирования готовности к браку и созданию семьи.

Существенным в вооружении молодёжи нравственно-психологическими знаниями о семье должно быть осознание ими не только личной, но и общественной значимости вступления в брак. Молодые люди берут на себя определённые обязательства друг перед другом, ответственность за семью, детей. Проч-

ность молодой семьи во многом зависит от того, насколько супруги осознают не только нравственную, но и правовую основу брака.

Правовые знания молодёжи основываются на понимании социальной значимости института семьи. Молодые люди должны быть знакомы с основами семейного законодательства: правами и обязанностями супругов, родителей и детей, правовыми нормами, регулирующими отношения в браке, семье, опеке.

Область педагогических знаний включает, прежде всего, понимание того, что воспитание детей – важный общественный долг, что наше общество заинтересовано в крепком, нравственно здоровом и трудолюбивом молодом поколении, что фундамент становления личности закладывается в семье. Знания в области воспитания детей, специальные медицинские знания и соответствующие умения и навыки являются также составляющими готовности молодёжи к браку.

Юношам и девушкам нужны экономические знания, овладение хозяйственными умениями и навыками, необходимыми в семейной жизни. Эти требования определяют экономическую и хозяйственную готовность к браку. Она включает знания о бюджете семьи, умение распределить финансы, организовать быт, досуг, создать уют в доме, а также умения и навыки вести домашнее хозяйство, правильно и справедливо распределить обязанности между членами семьи, чтобы выполнять работу с удовольствием, без раздражения. О радости выполнения домашнего труда в семейном коллективе прекрасно сказано поэтессой Б. Ахмадулиной: “И если ты варишь борщ для любимого, поэмой становится борщ”.

Выводы. Подготовка молодёжи к браку и созданию семьи рассматривается, с одной стороны, как часть общего процесса формирования личности, а с другой – как специальная работа по вооружению молодежи знаниями и умениями, необходимыми для счастливой семейной жизни.

Вышенаписанное не претендует на исчерпывающую характеристику готовности молодежи к браку и созданию семьи. Дальнейшая разработка проблемы требует усилий специалистов на междисциплинарной основе, определение критериев и показателей готовности на этой основе в конкретных исследованиях.

Список использованной литературы

1. Акутина С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей в условиях взаимодействия семьи и школы : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук / С.П. Акутина. – Нижний Новгород, 2010.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования : [пер. с англ.] / Д. Белл ; [под ред. В.Л. Иноземцева]. – М. : Academia, 1999. – 783 с.
3. Грицай Л.А. Инновационный потенциал курса “Семьеведение” в образовательно-воспитательном пространстве современной школы / Л.А. Грицай // Инновации в образовании. – 2012. – № 1. – С. 125–135.
4. Дубровина И.В. О некоторых психологических аспектах подготовки молодежи к семейной жизни / И.В. Дубровина // Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни. – М., 1980. – С. 3–23.
5. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Информ.-метод. материалы к курсу “Этика и психология семейной жизни” : кн. для учителя / С.В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
6. Кравченко Т.В. Сім'я як інститут громадянського суспільства // Громадянське суспільство в сучасній Україні: специфіка становлення, тенденції розвитку. – К. : Парламентське видавництво, 2006. – С. 32–58.

7. Панкова Л.М. У порога семейной жизни: книга для учителя / Л.М. Панкова. – М. : Просвещение, 1991. – 144 с.
8. Постовий В.Г. Філософія сучасної української сім'ї / В.Г. Постовий // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 3–4.
9. Современная семья: проблемы, решения, перспективы развития : Материалы международного семинара. – М. : Институт молодежи, 1992. – С. 140.
10. Суворова А.Т. Подготовка молодого поколения к семейной жизни / А.Т. Суворова // Подготовка старшеклассников к жизни. – М., Просвещение, 1979. – С. 89–110.
11. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа., 1978. – 253 с.

Статья поступила в редакцию 10.09.2012.

Данілевич О.К. Готовність молоді до шлюбу та створення сім'ї як науково-педагогічна проблема

У статті загалізовано проблему готовності молоді до шлюбу і створення сім'ї, розкрито сутність і структуру цієї готовності.

Ключові слова: шлюб, сім'я, готовність до шлюбу, потреба в сім'ї, компоненти готовності, знання про сім'ю, вміння.

Danilevich O. Youth readiness for the marriage and family creation as a scientific and educational problem

In article updated problem readiness of youth to marriage and a family, the essence and structure of this commitment.

Key words: marriage, family, commitment to the marriage, the need for family, component availability, knowledge of family skills.

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

У статті професійний саморозвиток педагога заактуалізовано як взаємний вплив особистісних властивостей фахівця й соціокультурного середовища.

Ключові слова: професійний саморозвиток, педагогічна діяльність, особистість.

Проблема професійної самореалізації й саморозвитку привертає пильну увагу науковців різних галузей знання. Аналізуючи праці сучасних учених, ми дійшли висновку, що професійний саморозвиток актуалізується як взаємний вплив особистісних властивостей фахівця та соціокультурного середовища. Саме під впливом соціокультурного середовища формується особистість фахівця з прийнятними для нього нормативами професійної діяльності, комунікації, інтересами, корпоративними традиціями.

Мета статті – довести, що формування особистісних якостей фахівця відбувається безперервно й зрушення в настановах соціокультурного та професійного середовища не можуть не впливати на цілі професійного саморозвитку.

Феномен професійного саморозвитку вчені розглядають як інтегративну властивість, зумовлену рівнем володіння різноманітними видами педагогічної діяльності й прагненням до підвищення цього рівня, що забезпечує мобільність та адаптивні можливості соціальної й професійної сфери вчителя. У цьому плані значний інтерес становлять праці В. Алфімова, І. Беха, С. Гончаренка, М. Євтуха, Н. Ничкало, О. Пехоти, Г. Шевченко, в яких професійну діяльність педагога проаналізовано як механізм та інструмент відтворення, збереження й збагачення культури соціуму. У педагогічній літературі також глибоко досліджено професійні компетенції, структуру особистості викладача вищої школи (В. Болотов, О. Долженко, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко). В. Андрієвська, Г. Балл, А. Волинець розглядають фактори, які приводять до зниження мотивації педагогічного саморозвитку викладачів вищої школи, а саме: навчальну перевантаженість, відсутність можливостей повноцінного відпочинку, падіння престижу й суспільного авторитету вчителя [1].

О. Пехота зауважує, що, на жаль, у сучасному ВНЗ недостатньо уваги приділено суто педагогічній складовій викладацької діяльності. В університетах не завжди повною мірою актуалізується система професійно-педагогічного саморозвитку викладача, його моральна й матеріальна зацікавленість у підвищенні рівня педагогічної майстерності [2].

Професійний саморозвиток учителя має специфічні риси порівняно з іншими категоріями фахівців. Особливий внутрішній світ учителя – найважливіший його професійний інструмент, у цьому специфіка професії вчителя. Ще раз підкреслимо, що, на відміну від більшості професій, індивідуальність, внутрішній світ учителя важливі не тільки як мета та засіб професійного саморозвитку, а і як інструментарій і цього розвитку, і професійної діяльності загалом. Специфіка професійної діяльності вчителя, на наш погляд, полягає в тому, що розвиток особистості учнів можливий лише за умови безперервного вдосконалення індивідуальності вчителя. Тобто не можна досягти мети формування особистісних

якостей, духовного світу учнів, якщо сам учитель не буде спрямовувати власну професійну діяльність на себе як на суб'єкта педагогічного впливу. На жаль, у сучасній школі (ми маємо на увазі і вищу, і загальноосвітню школи) розвиток власної індивідуальності як підґрунтя педагогічного саморозвитку не завжди виступають метою особистісного самовдосконалення. Без урахування індивідуальності вчителя не можливо організувати дотримання адміністративних наказів, концепцій, приписів. Будь-які педагогічні конструкції будуть ефективними лише за умови їх особистісного сприйняття, переосмислення та трансляції з позицій власного професійного досвіду. На тлі ігнорування розвитку індивідуальності вчителя неможливо сформувати індивідуальні якості учнів. Тільки системна координація цих взаємовпливових процесів сприятиме досягненню цілей навчання й виховання, а разом з тим і педагогічному саморозвитку вчителя.

Умови, за яких координація діяльності всіх учасників педагогічного процесу (ми маємо на увазі і самого вчителя, і учнівський колектив, і педагогічний колектив навчального закладу) буде сприяти педагогічному саморозвитку вчителя, ґрунтуються на об'єктивних можливостях процесу духовного збагачення, які забезпечують низку переваг порівняно з іншими формами й методами підвищення педагогічної кваліфікації. Серед цих умов ми б виділили, по-перше, наступність (кожний етап розвитку особистості відбувається на підґрунті стабілізації попередніх впливів, кожний наступний щабель у "будівництві" внутрішнього світу спирається на вже набутий особистісний досвід). По-друге, необхідна динамічність та адекватність педагогічних заходів, що забезпечується (і забезпечує) можливістю глибокого вивчення індивідуальних якостей суб'єкта впливу через близькі контакти в перебігу педагогічної діяльності порівняно з іншими видами діяльності. Третьою умовою є створення психологічно комфортної творчої атмосфери колективної взаємодії, що сприяє найповнішій реалізації потреб особистісного розвитку і учнів, і вчителів. Останньою, дуже важливою, умовою ми вважаємо актуалізацію позитивного життєвого досвіду вчителя як джерела його професійного саморозвитку.

Зауважимо, що специфіка педагогічної діяльності забезпечує можливості колективної взаємодії як умови розвитку професійної майстерності вчителя, через актуалізацію найбільш ефективного середовища розвитку духовності, через наслідування загальнолюдських норм і цінностей. Г. Шевченко наголошує, що в діалогічній формі спілкування суб'єктів освітнього процесу закладені потужні засади духовності як однієї з фундаментальних цінностей людства [3]. Саме загальнолюдські норми й цінності спричиняють найбільш вагомі зрушення у внутрішньому світі людини, у процесі спільної діяльності відбуваються та закріплюються етапи саморозвитку й самовдосконалення. Загальновідомо, що лише в колективній взаємодії (а не в індивідуальній діяльності) відбуваються найважливіші зміни особистісних якостей. А педагогічна діяльність переважно і проектується на основі різноманітних групових форм діяльності (це і метод мозкового штурму, і метод проектів, і ситуаційне моделювання тощо).

Зупинимось коротко на специфіці проблеми професійного саморозвитку викладача ВНЗ. На наш погляд, у професійному саморозвитку викладача як у науково-педагогічному феномені можна виділити низку складових, а саме: загальнокультурну, індивідуально-педагогічну та науково-предметну. Загальнокультурна складова професійного саморозвитку викладача характеризує його як носія й транслятора культурних норм і принципів, зумовлених ними соціокультурних цінностей та спрямувань. Індивідуально-педагогічна складова визначає гли-

бокі знання закономірностей психологічного й інтелектуального розвитку особистості викладача. Вона передбачає так звані педагогічні здібності, на яких ґрунтується успіх діяльності з організації групової взаємодії. Умовою розвитку цієї складової професійного саморозвитку викладача є широка фундаментальна освіченість і багатий внутрішній духовний світ.

На жаль, за сучасного рівня фінансового й матеріального забезпечення професійна діяльність викладача втрачає деякі важливі ціннісні орієнтири. Через надто жорсткі та доволі строкаті кваліфікаційні стандарти викладачі змушені більше орієнтуватися на навчальну (технократично спрямовану) діяльність на шкоду виховній діяльності (з розвитку особистісних і професійно значущих якостей майбутніх фахівців). Намагаючись “утриматися” в сучасному інформаційно-комунікаційному середовищі, у новій системі господарських зв’язків вища школа може набути характерних рис комерціалізованих навчальних закладів, втратити роль центру культури, науки й освіти.

До того ж і зміст навчальних дисциплін частіше буває зорієнтованим на забезпечення “товарності” професійних знань на ринку праці, а не на духовний та інтелектуальний розвиток студента. Втім, вища школа несе відповідальність перед суспільством не тільки за професійну підготовку, а й за громадське виховання, соціокультурний рівень майбутньої інтелектуальної еліти [2].

Безумовно, відбуваються й прогресивні процеси в сучасній професійній освіті. Це і демократизація освіти (відхід від авторитарності державного керівництва, і розширення прав навчальних закладів); визнання важливості гуманізації та гуманітаризації освіти (очевидне розширення циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін); подолання ідеологічного догматизму; суттєва зміна державних стандартів вищої освіти в Україні. На тлі цих процесів народжуються специфічні вимоги до організації педагогічної діяльності, з яких випливають і нові специфічні цілі професійного саморозвитку викладачів.

Зауважимо, що в рамках нових освітніх стандартів відбувається очевидна уніфікація навчального часу з різних спеціальностей, яка з 2007 р. супроводжується скороченням до 30 год аудиторних занять на тиждень і збільшенням самостійної роботи студентів до 24 год. Водночас самостійна робота не передбачає форм проміжного контролю й найчастіше кінцевого контролю за її результатами, і майже не враховується в плануванні навчального навантаження викладача. Отже, викладач, який організовує самостійну роботу, може здійснювати її тільки за рахунок свого особистого часу. До того ж існує очевидна суперечність між нормативними формами звітності підрозділів університету (враховується кількість захистів докторських і кандидатських дисертацій, наукових публікацій тощо) та відсутністю якісних показників і критеріїв діяльності викладача. Педагогічна діяльність оцінюється позитивно не через саму діяльність педагога, а через видання навчально-методичної літератури. Це викликає суперечності між оцінюванням наукової та педагогічної діяльності викладача й не може не впливати на результати навчально-виховного процесу.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що професійний саморозвиток викладача є складною вмотивованою діяльністю, яка суттєво визначає цілісний життєвий контекст особистості, на якому й ґрунтується цілеспрямована організація науково-предметного матеріалу, духовного світу, інтелектуальної діяльності, загальнокультурного розвитку.

Список використаної літератури

1. Андрієвська В.В. Діалогічна взаємодія партнерів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: книга для вчителя / В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, А.Г. Волинець. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О.М. Пехота, А.М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 272 с.
3. Шевченко Г.П. Проблемы образования и воспитания студенческой молодежи в эпоху постмодернизма / Г.П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2011. – Вип. 3 (44). – С. 200–209.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012.

Дзундза А.И. Профессиональное саморазвитие педагога как научно-педагогическая категория

В статье профессиональное саморазвитие педагога актуализируется как взаимодействие личностных качеств специалиста и социокультурной среды.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, педагогическая деятельность, личность.

Dzundza A. Professional self-development of the teacher as scientific and educational category

A professional self-development of a teacher is updated in the article as the interaction of personal qualities of professional and cultural environment.

Key words: professional self-development, teaching activities, personality.

ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті проаналізовано роль і місце принципів у методології управління професійною підготовкою майбутніх фахівців. Висвітлено класифікації принципів управління, наведених у науковій літературі. Розкрито зміст принципів управління професійною підготовкою майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, управління, принципи управління.

Зміна парадигми освіти в сучасному інформаційному просторі передбачає формування самостійності, активної життєвої позиції особистості, здатної ініціативно вирішувати професійні та життєві питання в досягненні власних і соціально значущих цілей. Завдання, які у зв'язку із цим постають перед національною системою освіти, вимагають відповідних змін управлінської діяльності керівників освітніх установ, зокрема, вищих навчальних закладів.

Як справедливо зазначив В.Г. Кремень, професійна освіта потребує кардинальної модернізації в напрямі відповідності структури та змісту підготовки фахівців перспективним потребам, зміни парадигми організаційного і кадрового забезпечення навчально-виховного процесу, підвищення якості навчального процесу за рахунок оптимізації змісту навчання та шляхом запровадження інноваційних педагогічних технологій, гуманізації й гуманітаризації [1]. Доповнюючи це міркування, зазначимо, що з огляду на зміну парадигми освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства суттєвої модернізації потребує і парадигма управління професійною підготовкою. Це зумовлює актуальність розроблення наукових основ управління, спрямованого на формування професійної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі.

Принципи управління професійною підготовкою майбутніх фахівців є складовою методології управління, яка має бути покладена в основу практичного керівництва у вищому навчальному закладі.

Мета статті – аналіз концептуальних підходів до визначення принципів управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в умовах інформаційного суспільства.

Для виокремлення принципів управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищій школі будемо розглядати цей феномен як фундаментальні, теоретично обґрунтовані й практично перевірені положення, що мають об'єктивну, реальну природу, відображають стійкі тенденції та закономірності, притаманні системі управління [2].

Принципи управління мають відповідати його об'єктивним закономірностям, відображати його основні властивості, розкривати фактори, що впливають на функціонування та розвиток системи управління професійною підготовкою майбутніх фахівців, встановлювати зв'язок теорії з практикою управлінської діяльності через подання вимог і правил її адекватної реалізації.

Аналіз наукових праць з проблем управління дає змогу констатувати, що в науковій літературі подано багато варіантів формулювання принципів управління, різною є і їх кількість. Це пояснюється рівнем узагальнення при здійсненні

аналізу системи управління, певним суб'єктивізмом того чи іншого автора, що відображає його світоглядну позицію.

Проведений аналіз визначених ученими принципів управління освітніми системами засвідчив їх значну різноманітність, що, на нашу думку, свідчить про необхідність подальших досліджень цієї проблеми. Цілком погоджуємося з висновком В.В. Олійника, який є актуальним і сьогодні: “Автори більшості систем принципів не надають їм, на жаль, ознак самої системи” [3, с. 211].

Проаналізуємо принципи управління, наведені в науковій літературі, в контексті управління навчальними закладами, зокрема вищими.

Так, В.І. Бондар, аналізуючи організацію внутрішньошкільного управління, виділяє такі її принципи:

- активної рівноваги – розвиток системи відбувається у процесі активної діяльності суб'єктів і об'єктів управління та відносин, у які вступають між собою учасники цієї діяльності;
- інформаційного зв'язку – керованість системи залежить від якості інформації, що виробляється, та наявності інформаційного зв'язку між її джерелами й адресатами, які перебувають у діалогічній єдності;
- субординації, сутність якого полягає в тому, щоб забезпечити оптимально сприятливу співпорядкованість педагогічного керівництва та творчої праці вчителів [4].

Безумовним науковим здобутком автора є те, що вперше у вітчизняній педагогіці закономірності та принципи управління школою були розроблені вчепним як цілісна система. У подальшому розгляд принципів управління з позиції системного підходу розкрито у працях О.М. Галуса, В.І. Маслова, А.М. Новікова, Д.А. Новікова, А.С. Пономарьова, А.Г. Романовського, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, Є.М. ХРИКОВА, Е.В. ЯКОВЛЕВА. Таку позицію авторів поділяємо і ми.

Розглядаючи наукові основи управління загальноосвітніми навчальними закладами, В.І. Маслов [2] зазначає, що проблему визначення та систематизації принципів управління передчасно вважати вирішеною. Тому він приділив їй значну увагу при обґрунтуванні наукових основ управління. Як констатує вчений, на підставі системного аналізу конституційно-законодавчої основи та юридично-нормативної бази освіти й управління нею в Україні, теорії та практики соціального управління в державі, наукових досліджень і реалій щодо управління навчальними закладами та відповідно до сучасних соціально-економічних і культурно-освітніх процесів, які відбуваються в нашому суспільстві і країнах зарубіжжя, доцільним є виділення таких принципів: спрямовуючої вирішальності державно-громадського впливу; гуманізації та поваги до особистості; демократизації; науковості; психологізації; інноваційності; адаптивності; єдності централізму, одноосібності та колективності; уваги до кадрів; інформаційної надійності; моделюючого прогнозування; функціональної структуризації; оперативної регулятивності; зворотного зв'язку; корекції; маркетингу; господарської раціональності та ділової ініціативи; конкурентоспроможності; законоповаги [3, с. 68].

Близьким до наведеного є перелік принципів управління навчальним закладом, запропонований Є.М. Хриковим. Учений виокремлює такі принципи:

- прогностичності управління;
- єдності державних і внутрішніх механізмів управління;
- взаємовизначення керівної та керованої підсистем;
- науковості управління навчальним закладом;
- оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового стратегічного управління;

- цілісності умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу;
- спрямованості управління на реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці;
- професіоналізму особистості та діяльності керівника навчального закладу;
- оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації та саморегулювання;
- планомірності управління навчальним закладом;
- оптимальної структури управління;
- зворотного зв'язку;
- необхідної розмаїтості;
- цілісності функцій управління [5].

З іншої позиції визначають основні принципи освітнього менеджменту В.В. Крижко й І.О. Мамаєва. Цінність позиції авторів полягає в розкритті аксіологічного потенціалу управління. На думку вчених, до принципів освітнього менеджменту належать такі:

1. Глибоке переконання в сучасних етичних цінностях.
2. Розвинута внутрішня корпоративна культура.
3. Цілісний погляд на людину.
4. Особисті стимули в роботі.
5. Заохочення різних поглядів та консенсус.
6. Єдиний статус усіх працівників.
7. Постійна підготовка та перепідготовка персоналу.
8. Політика повної зайнятості.
9. Орієнтація на якість.
10. Колегіальне прийняття рішень.
11. Максимальне делегування повноважень.
12. Заохочення горизонтальних зв'язків [6].

Розглядаючи принципи управління у дисертаційній роботі, присвяченій педагогічному управлінню процесом адаптації особистості в системі ступеневої освіти, О.М. Галус об'єднує принципи управління у такі групи: методологічні, педагогічні, організаційні.

До методологічних принципів ученим віднесено: соціальної зумовленості; науковості; конкретно-історичного підходу; системності; діалектичної суперечності; єдності якості та кількості; розвитку; неперервності; каузальності (причинності); демократичного централізму. Як зазначає автор, ці принципи є основоположними для педагогічного управління. Група цих принципів пронизує всі структурні елементи педагогічного управління процесом адаптації, будучи об'єктивним фундаментальним підґрунтям його успішного функціонування.

Як педагогічні принципи управління автором визначено такі: єдність навчання і виховання; комплексність; оптимізація; наступність і перспективність; цілеспрямованість; збалансованість теорії та практики; зв'язок із життям, передовим досвідом; варіативність і диференціація; спеціалізація; систематичність; доступність; наочність; активність і самостійність навчання; єдність колективних та індивідуальних форм. Група цих принципів об'єднує провідні фундаментальні положення, які впливають із закономірностей, умов і вимог, пов'язаних з педагогічним управлінням процесом адаптації особистості.

Група організаційних принципів визначає процеси, пов'язані з педагогічним управлінням і організаційною структурою процесу адаптації особистості в системі ступеневої освіти як загалом, так і окремих її компонентів. До таких принципів ученим віднесено: принципи єдності менеджменту (наукового, соціа-

льно-культурного, адміністративного, освітнього тощо); поєднання централізації з децентралізацією; всезагальності й обов'язковості; керованості; плановості та перспективності; регульованості та координації; контролю; раціональності використання матеріальної бази, її розвитку відповідно до вирішуваних завдань; забезпечення гігієнічних і психофізіологічних умов навчання і відпочинку; добору, раціональної підготовки, розстановки і використання людського потенціалу; стимулювання [7]. На наш погляд, запропонована класифікація принципів є досить комплексною та структурованою, проте у переліку принципів педагогічного управління представлені й принципи навчання (доступність; наочність; активність і самостійність навчання), що порушує логіку виокремлення перших.

Заслужує на увагу класифікація принципів управління, наведена Є.В. Яковлевим у дослідженні, присвяченому управлінню якістю освіти у вищому навчальному закладі [8]. Як теоретичну основу виокремлення принципів управління вчений виділяє методологічні підходи до організації управління. На думку автора, кожному з визначених підходів має відповідати комплекс принципів. Розглядаючи систему управління якістю освіти у вищому навчальному закладі, науковець виділяє в її складі три підсистеми відповідно до визначених системного, синергетичного та кваліметричного підходів.

Перша підсистема принципів відображає системний підхід та містить принципи цілісності, неаддитивності, системної вкладеності, цілеспрямованості, стійкості, керованості.

Друга підсистема принципів відображає синергетичний підхід і містить принципи керівних параметрів, біфуркацій, самоорганізації, потенційних бар'єрів, незворотності, інформаційного характеру внутрішньосистемного часу, кооперативності, випереджального реагування на інформацію, диференціації при опорі.

Третя підсистема відображає кваліметричний підхід і включає принципи інформативності, оптимальності, точності, технологічності, уніфікованості, доступності.

Систематизація принципів управління, ідея розгляду їх у чіткій відповідності з визначеними підходами є вагомим здобутком Є.В. Яковлева, його внеском у поглиблення розуміння цілісної природи управлінської діяльності. Разом з тим слід відзначити, що принципи не пов'язуються ним із закономірностями управління, хоча останні є найважливішою складовою його наукових основ. Дискусійним виглядає і сам перелік принципів та їх розподіл за підсистемами. Так, на нашу думку, принцип інформативності можна віднести також і до першої, і до другої підсистеми, принцип оптимальності – до першої.

Значущою, з точки зору управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, є систематизація принципів управління, подана А.М. Новіковим [9]. Ученим запропоновано дворівневу структуру принципів управління: основні, ключові, базові принципи ("керівні ідеї"), які мають фундаментальне, стратегічне значення, та принципи, котрі розкривають сутність різних аспектів реалізації саме цих фундаментальних принципів.

Автором виділено такі чотири "керівні ідеї":

- 1) гуманізації освіти;
- 2) демократизації освіти;
- 3) безперервної освіти;
- 4) випереджальної освіти.

Серед принципів, які реалізують ці ідеї, головними (із запропонованих А.М. Новіковим) при здійсненні компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців нам видаються такі:

1) принципи, які реалізують ідею гуманізації освіти:

- гуманітаризації освіти, що забезпечує посилення її обов'язкової для всіх гуманітарної складової, яка включає естетичне, етичне, економічне, правове й екологічне навчання та виховання студентів;
- фундаменталізації освіти, що вимагає посилення наукової та методологічної підготовки студентів;
- діяльнісної спрямованості освіти, яка досягається поєднанням формування теоретичних знань студентів з їх практичними потребами, ціннісними орієнтаціями;
- національного характеру освіти, умовою реалізації якого є побудова системи виховної роботи на основі національної ідеї;

2) принципи, які реалізують ідею демократизації освіти:

- самоорганізації навчальної діяльності студентів, яка передбачає перехід з позиції “педагог веде студента за собою” в позицію “студент йде вперед”, посилення ролі самостійної роботи студентів;
- співробітництва педагогів і студентів, у рамках якого педагог змінює позицію “над тим, хто навчається” на позицію “разом з тим, хто навчається”;
- відкритості освітніх установ, під якою в цьому випадку розуміється розвиток ринкових відносин у системі освіти (розвиток ринку освітніх послуг) та розширення відкритих зв'язків із соціальними та зарубіжними партнерами;

3) принципи, які реалізують ідею безперервної освіти:

- базової освіти, що забезпечує основу для подальшого руху людини в освітньому просторі за всіма можливими векторами;
- багаторівневості освітніх програм, що передбачає введення освітніх програм різних рівнів і ступенів;
- маневреності освітніх програм, яка досягається створенням технологій “стикування” змісту освітніх програм різних напрямів, рівнів і ступенів;
- наступності освітніх програм, яка досягається створенням “наскрізних” стандартів освіти всіх рівнів і ступенів, “наскрізного” змісту освітніх програм;
- гнучкості організації форм навчання, що передбачає розвиток заочної, дистанційної форм навчання, екстернату;

4) принцип, який реалізує ідею випереджальної освіти, реалізується, зокрема через принцип саморозвитку особистості студентів, включаючи її інтелектуальну, емоційно-вольову та сенсорно-рухову сфери.

Виходячи з особливостей управління в умовах динамічних змін, притаманних сучасному суспільству, наукову цінність мають принципи адаптивного управління, яке ґрунтується на теорії нестабільності та синергетичному підході до аналізу ситуацій і до процедури прийняття управлінського рішення. Засовницею української наукової школи адаптивного управління Г.В. Єльніковою виділено такі принципи адаптивного управління:

1) пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення, який полягає в усвідомленні визначальної ролі природного шляху розвитку людини: чим меншою є примусовість, тим більше прогресує розвиток;

2) управління через самоуправління, який означає активізацію дій людини щодо управління власною діяльністю та діяльністю організації;

3) резонансу, який наголошує, що необхідною умовою включення людини в активну діяльність є виклик резонансу; резонанс може не лише забезпечити подальший розвиток уже діючих здібностей, нахилів, а й пробудити “сплячі” задатки людини;

- 4) адаптивності, який передбачає взаємну адаптацію цілей управлінців і виконавців за вертикаллю та горизонталлю;
- 5) мотивації, який полягає у спонуканні до дії для досягнення мети;
- 6) постійного підвищення компетентності, який передбачає задоволення потреби визнання і самоствердження, що стимулює діяльність людини;
- 7) спрямованої самоорганізації, який ґрунтується на більш повному використанні інтелектуальних та морально-психологічних резервів управління;
- 8) кооперації, відповідно до якого організуються спільні дії за вертикаллю і в горизонтальних шарах управлінської системи;
- 9) моніторингу, який наголошує на необхідності проведення поточного самоаналізу та самоспрямування процесу на заданий результат;
- 10) кваліметрії, який полягає у кількісному вимірюванні якості роботи;
- 11) спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату, який означає проведення аналізу результатів діяльності як керівником, так і виконавцем та визначення на його підставі подальшого шляху діяльності людини, групи, організації;

12) відкритості передбачає відкритість внутрішніх зв'язків шляхом зняття психологічного захисту всіх учасників управлінського процесу та внутрішніх зв'язків, що реалізується через оприлюднення результатів діяльності організації [10].

Розкриваючи теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, Т.А. Борова доповнює цей перелік принципом коучингу, який акцентує увагу на тому, що людина має в основі необмежений потенціал, який необхідно розвивати. Коуч є помічником у цьому процесі, проте сама людина обирає етапність дій і сама визначає напрям діяльності, а головне – сама несе відповідальність за свої дії [11].

Отже, намагання науковців не лише виокремити й обґрунтувати принципи управління, а й структурувати їх за певними ознаками, визначити відповідно до підходів та закономірностей управління, на нашу думку, посилює системність розуміння наукових основ останнього.

Виходячи з проведеного аналізу принципів управління, розкритих у психолого-педагогічній літературі, подамо власне бачення принципів управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищій школі, при виявленні яких ми дотримувалися таких вимог: об'єктивності (принцип повинен співвідноситися з об'єктивно існуючою закономірністю управління); системності (сукупність принципів відповідає цілісному баченню природи управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи); теоретичної та практичної значущості (принцип повинен мати значення як для розвитку педагогічної теорії, так і для вдосконалення практики компетентісно орієнтованого управління).

Як принципи управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи ми виокремлюємо такі: гуманізації; демократизації; національно-державницького характеру освіти; соціокультурної зумовленості; цілеспрямованості; науковості; системності; єдності централізації та децентралізації; інформаційної достатності; зворотного зв'язку; адаптивності; моніторингу; маркетингу; психологізації; відкритості; динамічності; колегіальності; поєднання управління функціонуванням і розвитком системи управління; прогностичності; особистісно орієнтованої та діяльнісної спрямованості організації навчального процесу; командності.

Висновки. Виокремлені принципи є конкретним проявом закономірностей управління й основою для здійснення управлінських функцій. Принципи управ-

ління професійною підготовкою майбутніх фахівців у практичній діяльності керівника ВНЗ мають розглядатися як цілісна система: домінування або не дотримання одного з них призводить до зниження ефективності управління.

Список використаної літератури

1. Кремень В.Г. Філософія управління / В.Г. Кремень, С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов. – Х : НТУ “ХПІ”, 2008. – 524 с.
2. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В.І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
3. Олійник В.В. Теоретико-методологічні основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : моногр. / В.В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.
4. Бондарь В.И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения закладах : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Владимир Иванович Бондарь. – К., 1986. – 343 с.
5. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
6. Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.
7. Галус О.М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.06 / Олександр Мар'янович Галус. – К., 2008. – 407 с.
8. Яковлев Е.В. Внутривузовское управление качеством образования : моногр. / Е.В. Яковлев. – Челябинск : Издательство ЧГПУ, 2002. – 390 с.
9. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
10. Єльнікова Г.В. Адаптивне управління: сутність, характеристики, моніторингові системи : колективна монографія / Г.В. Єльнікова, Т.А. Борова, О.М. Касьянова, Г.А. Полякова та ін. ; за заг. ред. Г.В. Єльнікової. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.
11. Борова Т.А. Теоретичні та методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : дис. ... доктора пед. наук : спец.13.00.06 / Тетяна Анатоліївна Борова. – К., 2012. – 438 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012.

Драч И.И. Принципы управления профессиональной подготовкой будущих специалистов в условиях информационного общества

В статье проанализированы роль и место принципов в методологии управления профессиональной подготовкой будущих специалистов. Освещены классификации принципов управления, представленных в научной литературе. Раскрыто содержание принципов управления профессиональной подготовкой будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, управление, принципы управления.

Drach I. Principles of management professional training of future professionals in the information society

The paper analyzes the role and place of principles in management methodology professional training of future professionals. The classification management principles presented in the scientific literature were highlighted. Content of management principles professional training of future professionals was disclosed.

Key words: training, management, principles of management, competently oriented management.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА ЯК ФЕНОМЕН ЙОГО НАБЛИЖЕННЯ ДО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті здійснено спробу висвітлити наукові погляди на професійну підготовку майбутніх журналістів та розкрити сутність понять: “творча особистість”, “професійно-творча компетентність”, “журналістський професіоналізм”.

Ключові слова: журналіст, журналістський професіоналізм, компетентність, педагогічні умови, професійна освіта, професійно-творча діяльність, творча особистість.

Майбутнє громадянського суспільства значною мірою залежить від професіоналізму журналістів як представників “четвертої влади”, їх громадянської позиції, компетентності, творчого вирішення професійних завдань.

Наразі український соціум потребує соціально зрілих, творчо активних працівників ЗМІ з чіткою громадянською позицією, з багатством духовних цінностей, з високим рівнем професійно-творчої компетентності, журналістської та загальної культури, з готовністю творчо й оперативно реагувати на зміни в усіх сферах життя.

Актуальність статті пояснюється необхідністю визначення дефініції “професійно-творча компетентність журналіста” та суперечностями між потребою суспільства в конкурентоспроможних, висококваліфікованих, відповідальних, творчих особистостях, з одного боку, й реальним рівнем підготовки фахівців для ЗМІ – з іншого.

Теоретична значущість і недостатня розробленість питання визначили тему статті, а її **метою** стало висвітлення наукових поглядів на професійну підготовку майбутніх журналістів, розкриття сутності понять “творча особистість”, “професійно-творча компетентність”, “журналістський професіоналізм”.

Наукове обґрунтування проблеми формування творчої особистості подано в працях А. Арнольдова, А. Асмолова, М. Барга, Г. Батищева, М. Бахтіна, М. Бердяєва, В. Белова, В. Біблера, Т. Волобуєвої, Дж. Гілфорда, Ю. Давидова, В. Димова, Б. Кедрова, І. Кона, О. Лука, І. Манохи, Ф. Михайлова, В. Міріманова, Я. Пономарьова, А. Пуанкаре, В. Рибіна, В. Роменця, З. Сіверс, Б. Сорокіна, В. Степуна, В. Століна, Е. Торранса, В. Шадрикова, А. Шумиліна та ін.

Загальні теоретичні положення компетентнісного підходу в освіті висвітлено в працях М. Амінова, А. Белкіна, Є. Білозерцева, В. Глебова, І. Зимньої, І. Ісаєва, І. Колесникової, О. Лебедєва, І. Ломакіної, А. Петрова, А. Хуторського та ін. Питанням професійної компетентності присвятили свої наукові розвідки Л. Антропова, І. Гервальд, І. Гришина, О. Гущина, Л. Захарова, Е. Зеєр, С. Шишов та ін.

Проблема формування й розвитку особистості професіонала та становлення професіоналізму знайшла відображення у працях В. Абрамова, В. Атаманчука, С. Батищева, В. Бодрова, К. Гуревича, С. Дубенко, Є. Єрмолаєвої, В. Ігнатова, Є. Климова, Н. Кузьміної, Б. Ломова, А. Маркової, В. Мельниченка,

В. Нижник, М. Пряжникова, Р. Рачинського, В. Сластьоніна, В. Толочека, В. Шадрикова та ін.

Наукові уявлення про професійно-творчий саморозвиток майбутніх фахівців висвітлено В. Андрєєвим, Н. Бітяною, Д. Богоявленською, Л. Виготським, Н. Григор'євою, В. Зазикіним, І. Зайцевою, Л. Лазаревою, О. Лапицьким, Є. Лукиною, О. Луком, А. Маслоу, Л. Мільто, В. Мухіною, О. Пехотою, Я. Пономарьовим, К. Роджерсом, Є. Сьютіч, Є. Федотовою, Ю. Фокіним, В. Фрицюк, І. Ширшовою та ін.

Питання теорії та практики підготовки журналістів у системі вищої освіти, формування у них професійно-творчої компетентності висвітлено в працях Р. Борецького, В. Горохова, О. Дорошук, В. Єгорова, Я. Засурського, Ю. Карасевича, М. Кіма, М. Ковальної, С. Корконосенка, В. Костюка, В. Кузнецова, Б. Лозовського, К. Маркелова, І. Михайлина, С. Муратова, В. Олешка, Є. Прохорова, В. Ружнікова, О. Самарцева, Л. Світич, І. Тхагушева, В. Учонової, І. Фомичової, І. Чемерис, А. Шишкіна та ін.

Попри велику кількість досліджень у галузі журналістської освіти наразі актуалізується потреба теоретичного обґрунтування і практичного вирішення проблеми формування професійно-творчої компетентності майбутнього журналіста нового тисячоліття та розвитку його творчої особистості під час професійної підготовки.

Особистість – це феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, яка має свідомість і самосвідомість [21, с. 305]. На думку В. Андрєєва, “творча особистість – це людина, здатна до безперервного розвитку і самореалізації в одному чи кількох видах творчої діяльності” [1, с. 169].

Складовими процесу формування творчої особистості майбутнього журналіста є: збагачення її професійно значущими рисами та властивостями; умінням доводити знання до творчого, перетворюючого, суб'єктно-виховного рівнів шляхом формування конкретних журналістсько-професійних і особистісних рис, розвитку загальних творчих сил студента (мислення, уяви, літературної фантазії, журналістської інтуїції, здатності творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя тощо); професійними здібностями компетентно виконувати журналістські функції та свою соціальну роль у суспільстві.

Серед характерних рис творчої особистості виокремлюють: 1) активність (прагнення розширити сферу своєї діяльності); 2) спрямованість (перевага системи певних мотивів, інтересів та переконань); 3) ступінь усвідомлення свого ставлення до дійсності, оточення; 4) ініціативність – “(франц. Initiative, від лат. Initium – початок) – морально-психологічна риса особистості, яка характеризується здатністю і схильністю до активних і самостійних дій” [2, с. 145].

За словами В. Кременя, “здатність сприймати зміни і творити їх – це найважливіша характеристика способу життя людини в ХХІ столітті. Маємо готувати людину, здатну до сприйняття і творення змін, аби вона відчула, зрозуміла, сприйняла і сприяла інноваційності суспільства” [9].

Глобальне інформаційне насичення професійної діяльності висуває додаткові вимоги до освітніх програм вищої школи: забезпечення процесів випереджувальної освіти; орієнтація на знання системного характеру; навчання механізмів створення та народження нових знань, уміння перенесення знань і навичок між предметними галузями; формування соціальної стабільності; подолання бар'єрності, зумовленої територіальною роз'єднаністю освітніх центрів; врахування динамічності потреб економіки та суспільства [11, с. 157].

На думку російської дослідниці М. Кудрявцевої, професіоналізм у сучасному світі “припускає не тільки володіння на високому рівні професійними технологіями, а й глибоке усвідомлення відповідальності за свою діяльність, здатність до прогнозування наслідків, які вона може спричинити, передбачає погляд на людину, як на мету будь-якої діяльності та міру всіх речей, причетність до ключових проблем людства” [10].

Привертає увагу позиція С. Корконосенка щодо журналістського професіоналізму: “Перш ніж стати журналістом за посадою, треба стати журналістом за світовідчуттям, способом сприйняття навколишнього життя, професії й себе у професійному середовищі” [15, с. 3]. У журналістській праці, на думку вченого, необхідно враховувати особливості “творчої своєрідності, індивідуальності майстра, вміння ламати звичні норми і створювати нові”, оскільки професіоналізм “передбачає оволодіння майстерністю” [15, с. 7].

На думку російського вченого О. Калмикова, на визначення поняття “професіоналізм журналіста” впливають соціальні ролі представників ЗМІ, які пов’язані зі становленням інформаційного суспільства, що впливає на цільові установки журналістської діяльності: управління інформаційними та комунікаційними секторами ринку, орієнтація на навігаційну функцію журналістики в інформаційному просторі [7, с. 137].

Дослідник В. Мойсєєв розширює поняття журналістського професіоналізму, зазначаючи, що він залежить від рівня суспільних очікувань результатів журналістської діяльності [12].

Як зазначив український журналістикознавець В. Здоровега, на сучасному етапі в журналістському професіоналізмі поєднуються “такі не завжди сумісні риси, як комерційна кмітливість, підприємливість, творчі здібності й здатність бути організатором редакційного процесу, ґрунтовні загальні та професійні знання у поєднанні з високими моральними чеснотами, здатність глибоко та небанально мислити, виваженість та емоційний запал, бездоганне володіння словом” [5, с. 41]. Сьогодні “саме суспільство, громадськість повинні усвідомити, що турбота про рівень професіоналізму журналістів – це насамперед їхній головний біль” [6, с. 81].

Основи професіоналізму закладаються у майбутніх журналістів під час навчального процесу, а тому в журналістській освіті, на наш погляд, треба концентрувати увагу на формуванні в них професійної допитливості, турботи за долю держави й суспільства, інтересу до людини, професійної готовності до всебічного інформування громадськості про реальні події та явища, поєднання технологічної грамотності з бездоганим виконанням соціальних ролей і професійних функцій з постійним почуттям відповідальності, оскільки “зовнішній прошарок”, який поєднує весь світ особистості журналіста, становить сфера відповідальності за професійно-творчу самореалізацію, за самовдосконалення і розвиток особистості, самовіддача у служінні суспільству [17].

Головною метою системи професійної журналістської освіти є підготовка професійно компетентної, інтелектуально розвинутої, соціально зрілої, освіченої, відповідальної, комунікативної, культурної особистості майбутнього журналіста, яка, володіючи творчою самобутністю, здатна успішно реалізовувати власні творчі компетенції. Нові пріоритети в громадянському суспільстві й журналістській діяльності орієнтують на розвиток професійно-творчої компетентності студента-журналіста.

Поняття “компетентність” в основному зводиться до таких визначень: компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) – сукупність

знань та вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [16]; це – володіння теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі, володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції.

Як зазначає М. Докторович, в особистісному сенсі професійна компетентність є якістю, у якій при всій цілісності можна виокремити окремі компоненти: когнітивно-ціннісний, емоційно-мотиваційний, інтерактивно-комунікативний, поведінково-діяльнісний [3, с. 66].

Когнітивно-ціннісний компонент структури професійної компетентності передбачає наявність професійних знань, уявлень і системи професійних цінностей особистості, розуміння значущості фаху в умовах соціальної дійсності; становлення професійного менталітету.

Емоційно-мотиваційний компонент характеризується емоційним ставленням до фаху і мотивами професійного самовизначення та професійної діяльності; інтересом до способів і результатів праці; задоволеністю працею.

Провідними є акмеологічні мотиви – внутрішні спонуки, які зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Інтерактивно-комунікативний компонент передбачає здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами (взаємодію з якими передбачає фах); виконання різних ролей соціальної комунікації (які окреслені фахом).

Змістом поведінково-діялісного компонента є вияв міри ціннісного ставлення до фаху через поведінку та діяльність, представлені професійними вміннями, навичками та професійною позицією.

До структури компетентності відносять знання, пізнавальні навички, практичні навички, ставлення, емоції, цінності та етику, мотивацію [14].

За словами української дослідниці І. Чемерис, “компетентність” як комплексна особистісна категорія означає практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі; вона включає знання, уявлення, навички, мотиви, цінності, реалізовані у життєвих та професійних контекстах, передбачає наявність досвіду діяльності [20]. Як зазначає науковець, професійна компетентність журналіста охоплює мотиваційну й операційну сфери фахівця і передбачає знання гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін; комунікативну компетентність, володіючи якою журналіст здійснює професійні, психологічні, риторичні функції; загальні та професійні вміння, що реалізуються через ціннісно-мотиваційні характеристики, світоглядну та соціально-політичну позицію; індивідуально-психологічні особливості та життєвий досвід [20].

У статті “Зміна професійних компетенцій в журналістській освіті” нідерландський професор Н. Дрок зазначає, що дебати з приводу того, якими спеціальними знаннями повинен володіти журналіст, точаться вже багато років. “Не вщухають і суперечки про те, чи має освіта журналістів бути націлена на розвиток конкретних навичок або вона має орієнтуватися на академічне міркування; чи слід йому концентруватися на заняттях практичної журналістикою або на її дослідженні. Врешті-решт, чи повинні ми навчати “реальній” журналістиці – такої, якою вона є, або “ідеальній” – такої, якою ми хотіли б її бачити” [4].

Російський дослідник А. Тутолмін визначає професійно-творчу компетентність як невід’ємну грань, підсистему цілісної професійної компетентності [19, с. 9].

Цінною в цьому контексті, на нашу думку, є позиція Ю. Карасевича, який вважає, що сутність взаємодії практики й теорії в освітньому процесі полягає у

розкритті креативних ресурсів особистості в ході виконання навчальних і виробничих завдань, спеціально поставлених перед студентом в рамках індивідуальної навчальної програми, розробленої на основі вивчення можливостей і здібностей студента, зіставленої з потребами в кадрах великої структури в системі регіональних ЗМІ [8].

Оскільки професійно-творча діяльність журналіста є складним багаторівневим процесом, який полягає в здатності якісно й компетентно збирати та поширювати інформацію, створювати творчий журналістський продукт – публікації для преси, повідомлення, виступи для радіо й телебачення – на основі сформованої мотивації, професійних знань, умінь і навичок, розвинутих творчих здібностей фахівця й набутого ним професійного досвіду, то професійно-творчу компетентність, на нашу думку, можна визначати як інтегральну характеристику випускника-журналіста, який здатний і готовий до здійснення професійної діяльності та взаємодії в журналістському середовищі та полікультурному суспільстві на основі ціннісного ставлення до професії й творчого підходу до виконання професійних завдань.

Спрямованість журналістської освіти на особистість майбутнього фахівця ЗМІ вимагає створення педагогічних умов для формування у студентів-журналістів професійно-творчої компетентності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до творчості.

Основними педагогічними умовами формування професійно-творчої компетентності майбутнього журналіста, на наше переконання, є:

- створення спеціального педагогічно комфортного (максимально наближеного до професійного) журналістського середовища для постійного розвитку особистості;
- духовна взаємодія та творча співпраця студентів і викладачів на засадах рівноправного конструктивного діалогу;
- система професійно активного творчого мовно-комунікативного самовираження;
- орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості;
- професійно-адаптивна спрямованість на готовність майбутнього журналіста до соціальної відповідальності;
- конструювання журналістських ситуацій, спрямованих на розвиток творчого мислення та комунікативних здібностей;
- участь студентів у роботі шкіл молодого журналіста (для майбутніх абітурієнтів);
- участь майбутніх журналістів у теле- і радіопередачах на міських та обласних теле- й радіоканалах;
- саморозвиток культури професійного діалогу студентів;
- творча активність студентів, розуміння і практичне застосування навчального матеріалу;
- реалізація особистісного й діяльнісного підходів до формування професійно-творчої компетентності та готовності до професійно-творчої діяльності майбутніх журналістів;
- цілеспрямована внутрішньовузівська підготовка викладачів до формування професійно-творчої компетентності студентів;
- створення розгалуженої системи стимулювання професійно-творчого виявлення компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки;
- цілеспрямоване використання засобів масової комунікації;

- встановлення гуманістичних міжособистісних відносин як основи формування професійно-творчої компетентності студентів та їх готовності до виконання журналістських функцій;
- організація індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів;
- варіативність загальної журналістської підготовки з пріоритетною орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток комунікативної компетентності особистості, що забезпечує якісно новий рівень професійної підготовки і стимулює розвиток індивідуальних комунікативних здібностей майбутнього журналіста;
- включення студентів у “імпровізоване поле діяльності” як вищу художню невимушеність, у якій “рука ніби сама веде думку і створене фіксується підхоплюється і оцінюється автором лише постфактум”; головним завданням імпровізації є “поставити студентів у творчу позицію, добиватися від них вражаючих творчих результатів, нешаблонності мислення і сприймання” [18, с. 80], а також готовності вести творчий конструктивний діалог;
- забезпечення тісного взаємозв’язку вищої школи із професійним журналістським середовищем.

Висновки. Отже, професійно-творча компетентність майбутнього журналіста включає в себе глибокі спеціальні знання, журналістські вміння та навички, індивідуальний стиль розкриття власного творчого потенціалу, творчий характер професійної діяльності загалом, адже “журналіст має бути і професіоналом, і високоосвіченою людиною, справжнім представником інформаційної еліти” [13].

Професійні вимоги до сучасного журналіста спонукають до пошуку нових шляхів і методів у підготовці майбутніх фахівців ЗМІ, створенні сприятливих умов для їх творчої самореалізації та формування професійної готовності до роботи в журналістиці.

Список використаної літератури

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1988. – 238 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Докторович М.О. Професійна компетентність соціального педагога / М.О. Докторович // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – Вип. 15. – Ч. II. – С. 64–69.
4. Дрок Ніко. Зміна професійних компетенцій у журналістській освіті [Електронний ресурс] / Ніко Дрок. – Режим доступу: <http://www.mediascope.ru/node/859>.
5. Здоровега В. Європейський вибір: що брати з минулого, а чого вчитися українським ЗМІ / В. Здоровега // Про журналістику і журналістів: статті, есе, виступи. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – № 3 (27). – 141 с.
6. Здоровега В. Підготовка журналістів: погляди збоку і зсередини / В. Здоровега // Про журналістику і журналістів: статті, есе, виступи. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – № 3 (27). – 141 с.
7. Калмыков А.А. Интернет-журналистика : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. “Журналистика” / А.А. Калмыков, Л.А. Коханова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 383 с.
8. Карасевич Ю.М. Взаимодействие университета и телерадиокомпаний как фактор формирования профессиональной компетентности студентов-журналистов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Електронний ресурс] / Ю.М. Карасевич. – Оренбург, 2004. – 171 с. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/109456.html>.
9. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

10. Кудрявцева М.Е. К вопросу о фундаментальных основах гуманитарного образования / М.Е. Кудрявцева // Вестн. МГУ. Сер.: Филология. Журналистика. – 2005. – № 1. – С. 171–176.
11. Лозняк М.М. Суспільна роль інформаційних ресурсів і комунікацій у моделювання уявлень про знання / М.М. Лозняк // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2006. – № 6. – С. 157–162.
12. Моисеев В.А. Журналистика и журналисты / В.А. Моисеев. – К. : Дакор, 2002. – 402 с.
13. Москаленко А.З. Теорія журналістики : навч. посіб. / А.З. Москаленко. – К. : ЕксОб, 2002. – 334 с.
14. Настільна книга педагога / упорядники: В.М. Андрєєва, В.В. Гигораш. – Х. : Основа, 2006. – 352 с.
15. Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студ. вузов по спец. “Журналистика” / редактор-составитель С.Г. Корконосенко. – СПб. : Знание : СПБИНВЭСЭП, 2000. – 272 с.
16. Професійна освіта : словник [навч. посіб.] / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К., 2000. – 380 с.
17. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики : учебник / Е.П. Прохоров. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 367 с.
18. Рунин Б.М. Психология импровизации / Б.М. Рунин // Психология процессов художественного творчества. – Л., 1980.
19. Тутолмин А.В. Формирование профессионально-творческой компетентности студента-педагога / А.В. Тутолмин. – Глазов : Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 2006. – 256 с.
20. Чемерис І.М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.М. Чемерис. – К., 2008. – 19 с.
21. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012.

Дяченко М.Д. Формирование профессионально-творческой компетентности будущего журналиста как феномен его приближения к профессионализму

В статье предпринята попытка осветить научные взгляды на профессиональную подготовку будущих журналистов и раскрыть сущность понятий: “творческая личность”, “профессионально-творческая компетентность”, “журналистский профессионализм”.

Ключевые слова: журналист, журналистский профессионализм, компетентность, педагогические условия, профессиональное образование, профессионально-творческая деятельность, творческая личность.

Dyachenko M. Formation of professional and creative competence of the future of the journalist as a phenomenon his approach to professionalism

The article attempts to highlight the scientific views on the professional training of future journalists, and to disclose the essence of the notions of “creative person”, “professional-creative competence”, “journalistic professionalism”.

Key words: journalist, journalistic professionalism, competence, pedagogical conditions, vocational education, vocational and creative activity of the creative person.

СУТНІСТЬ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ ТА ВИХОВАННІ: ПРОБЛЕМИ І СУПЕРЕЧНОСТІ

У статті порушено проблеми процесу формування та розвитку особистості. Показано, що діяльнісний підхід як і раніше залишається не тільки методологічним фундаментом сучасної педагогіки, а й володіє колосальним потенціалом подальшого розвитку.

Ключові слова: діяльнісний підхід, індивід, свідомість, розвиток, формування, дезадаптація, спостереження.

Діяльнісний підхід є сьогодні єдиною методологічною базою, що дає змогу цілісно і несуперечливо оперувати основними педагогічними поняттями в теоретичних і практичних цілях. На жаль, сучасна вітчизняна педагогічна практика фактично відмовилася від його застосування, зіткнувшись із ситуацією, коли ідеологічно затребуване сьогодні заперечення здобутків радянської гуманітарної думки і пов'язане з цим некритичне перенесення зарубіжної педагогічної практики на вітчизняний ґрунт породили ряд проблем і суперечностей, що вже призвели до катастрофічного падіння якості навчання та виховання. Аналіз і вирішення цих проблем та суперечностей – нагальне завдання вітчизняної освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень показав, що діяльнісний підхід як методологічна концепція формувався й розвивався переважно в межах психології. Радянські психологи С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв паралельно й незалежно один від одного розробляли свої варіанти “теорії діяльності”, спираючись на праці Л.С. Виготського та філософію марксизму (діалектичний матеріалізм) [1–3].

Основну тезу діяльнісного підходу можна сформулювати так: не свідомість визначає діяльність, а діяльність визначає свідомість. Це досить спрощене формулювання, яке вже в 30-ті рр. ХХ ст. було трансформовано С.Л. Рубінштейном у більш коректний принцип “єдності свідомості й діяльності” [1, с. 211]. Свідомість і діяльність не тотожні, але й не відокремлені одна від одної, вони взаємозумовлені й змінюють одна одну.

З погляду діяльнісного підходу поведінка людини не є сукупністю рефлексивних реакцій на зовнішні стимули, як того вимагає концепція академіка І.П. Павлова, автора “вчення про рефлексі”, яка до цього часу некритично сприймається частиною гуманітарної громадськості. Навпаки, свідомість регулює діяльність, виступаючи посередником між стимулом і реакцією. Чим більше розвинута свідомість, тим складнішою та непередбачуваною є відповідь психіки на один і той самий стимул. Наприклад, одне й те саме запитання, звернене до людини, залежно від обставин і рівня її культурного розвитку, може викликати абсолютно різні реакції.

З іншого боку, самосвідомість формується й розвивається у процесі діяльності. Інакше кажучи, діяльність опосередковує психічні процеси, тим самим, роблячи їх доступними для пізнання. Тому, оперуючи діяльнісними феноменами, ми оперуємо процесом формування та розвитку психіки.

Останнє положення є особливо важливим у педагогіці – науці про цілеспрямований вплив на процеси формування та розвитку особистості. Це очевидно, оскільки свідомість – ядро особистості, а особистість – виключно соціальний феномен, що виникає у процесі суб'єкт-суб'єктних стосунків, носієм же суб'єктивності є свідомість.

Мета статті – на основі діяльнісного підходу розглянути проблеми та пов'язані з ними суперечності сучасного навчально-виховного процесу.

Сучасна педагогіка розглядає процес формування та розвитку особистості як два, що йдуть паралельно, відносно автономних, хоча й взаємопов'язаних, процеси – навчання і виховання.

Під навчанням розуміють цілеспрямовану взаємодію вчителя й учнів, у процесі якої здійснюється формування у школярів наукових знань, способів діяльності, емоційно-ціннісного і творчого ставлення до навколишньої дійсності, відбувається загальний розвиток дитини (В.І. Лозова). Наприклад, визначення похідної необхідно знати в його формальному запису й уміти відтворювати вербально. Відповідно, під вихованням у цьому контексті слід розуміти діяльність, у якій стандартизовані елементи комунікативних норм і навичок доводяться до очікуваного (стандартизованого) рівня [5]. Наприклад, ритуал вітання слід автоматично відтворювати при встановленні комунікативного контакту адекватно ситуації та партнерові з комунікації.

В обох випадках (навчання і виховання) мова йде про діяльність, спрямовану на передачу відповідних соціальних стандартів, носієм яких є свідомість індивіда, якого навчають і виховують.

Таким чином, діяльнісний підхід дає змогу цілісно та несуперечливо оперувати базовими педагогічними поняттями в теоретичних і практичних цілях. Проте разом з безперечно прогресивними інноваціями діяльнісний підхід додав у педагогічну науку ряд проблем і суперечностей. Розглянемо деякі з них.

1. Проблема результату навчання та виховання. Із погляду діяльнісного підходу неоднозначною є відповідь на запитання, що саме виступає результатом навчання та виховання. Причому парадоксальним є те, що, відповідаючи на це запитання, сучасна педагогіка розставляє абсолютно протилежні акценти, коли йде мова про навчання й виховання.

Оскільки діяльнісний підхід декларує діалектичну єдність діяльності й свідомості, на перший погляд, абсолютно природно очікувати, що результатом педагогічних зусиль буде певна еволюція і психічної, і діяльнісної компоненти проявів особистості. Причому ця еволюція буде рівнозначною. Слід зазначити, коли мова йде про навчання, що педагоги на деяких предметах віддають пріоритет умінням учнів, а не їх знанням. Це вимагає сучасна парадигма освіти.

Зазвичай, аргументуючи перенесення уваги зі знань на вміння учнів, педагоги наводять два основні аргументи: відставання представників вітчизняної освітньої школи в міжнародних порівняльних конкурсах-дослідженнях (PISA, TIMSS, PIRLS тощо), а також необхідність проходження випускниками зовнішнього незалежного оцінювання, яке, як вважається, орієнтоване переважно на перевірку вмінь, а не знань.

На наш погляд, ці аргументи непереконливі, оскільки організації, що проводять конкурси-дослідження, не є незалежними. Вони діють у межах певних освітніх систем і орієнтовані на демонстрацію їх переваг. Що стосується зовнішнього незалежного оцінювання, то цей інструмент, як декларовано його творця-

ми, взагалі не має наукової спрямованості, його завданням є подолання корупції та необ'єктивності ВНЗ при проведенні вступних іспитів.

Таким чином, слід констатувати, що акцент на вміннях учнів на збиток теоретичним знанням, що існує сьогодні у вітчизняній освіті, методологічно неогрунтований і політично ангажований.

Інакше йде справа з вихованням. У цій сфері педагоги віддають пріоритет навичкам учнів, тобто їх поведінці, на збиток змінам свідомості, що супроводжують засвоєння ними соціальних норм і цінностей. Для більшості сучасних педагогів важливо не стільки те, як учень ставиться до тих чи інших соціальних реалій, скільки те, як він себе поводить.

Це ставлення характеризує практично тотальну девальвацію вітчизняної виховної традиції. Апологетика такого сучасного підходу до виховання зводиться, як правило, до одного аргументу: виховання – це насильство над особою, ніхто не має права нав'язувати учневі чужі норми і цінності, учень має право на повну моральну автономію.

Отже, можна констатувати, що, незважаючи на гостроту й соціальну актуальність, проблема результату в навчанні та вихованні має, у першу чергу, практичний характер. З теоретичного ж погляду ця проблема вирішується (фактично, давно вирішена) послідовним застосуванням діалектичного методу до понять свідомості та діяльності.

Таким чином, педагогічна громадськість постає перед необхідністю вирішення суперечності між відсутністю методологічної проблеми результату в навчанні й вихованні та її наявністю у площині практичної діяльності вітчизняної системи освіти.

2. *Проблема формування компетенцій.* Діяльнісний підхід, роблячи акцент на взаємовідношенні свідомості та діяльності, практично залишає осторонь питання про здатність суб'єкта, що має відповідні знання та вміння, ними скористатися. Імпліцитно передбачається, що здатність користуватися своїми знаннями й уміннями – це таке саме вміння, що нічим принципово не відрізняється від інших. Проте це не так. В емоційно напруженій ситуації або ситуації, пов'язаній з підвищеною відповідальністю (наприклад, на іспиті), індивід, що до цього часу демонстрував відповідні знання та вміння, втрачає здатність їх демонструвати.

У сучасній науці здатність успішно застосовувати наявні знання й уміння називається компетенцією. Існує навіть тенденція переосмислити через поняття компетенції стандарти навчання та виховання, що є для нас не цілком обгрунтованим.

З іншого боку, існуюча практика підготовки учнів до проходження зовнішнього незалежного оцінювання показує, що найбільш дієвим способом є багаторазове моделювання ситуації заповнення відповідного тестового матеріалу, у якій учень звикає не губитися та концентрувати свою увагу на саме навчальних завданнях, а не на оточенні.

Виникає закономірне запитання: якщо значущими є тільки ситуації демонстрації знань і вмінь, і якщо вміння здійснювати певну діяльність у різних умовах – суть різних умінь, то чи не слід відмовитися в освітньому процесі від тих ситуацій, які не пов'язані з демонстрацією. Іншими словами, безглуздо давати самостійну роботу, проводити навчальні (евристичні) бесіди, організовувати роботу в групах, над проектами і навіть задавати домашні завдання, – усе це не моделює ситуацію демонстрації знань і вмінь, а отже, не потрібно.

Розглянемо процес формування компетенцій окремо в процесі навчання та виховання. Тут спостерігається така сама парадоксальна протилежність стосовно навчання та виховання, як і в питанні про їх результат.

Намагаючись формувати навчальні компетенції, педагоги вимушені через специфіку навчальної діяльності віддавати пріоритет таким формам роботи, які жодним чином не пов'язані з демонстрацією знань і вмінь, відводячи останнім лише роль контролю. Це призводить до таких наслідків:

- 1) рівень сформованості компетенцій практично завжди виявляється нижчим за рівень сформованості відповідних знань і вмінь;
- 2) якість контролю, функцію якого виконують форми навчальної діяльності, пов'язані з демонстрацією результатів засвоєння стандартних знань і вмінь, є пониженою (тобто контроль недостатньо об'єктивний);
- 3) рівень демонстрації результатів навчання (наприклад, у процесі зовнішнього незалежного оцінювання) нижчий за їх реальний рівень;
- 4) знецінюється велика частина навчальної діяльності як в очах учнів, так і в очах самих педагогів, що не сприяє ні її якості, ні авторитету системи освіти в цілому.

У результаті виникає та з кожним роком посилюється суперечність між реальною можливістю системи освіти забезпечити належний результат навчання і тим результатом, який вимушено формується і демонструється.

Якщо говорити про виховання, то ситуація складається протилежно. Практично весь процес виховання націлений на відточування поведінкових навичок у ситуаціях, які вимагають демонстрації їх володінням. В останньому існуюча система освіти не надає педагогам професійного простору для здійснення виховання в інших, не пов'язаних з демонстрацією, ситуаціях.

Таким чином, проблема формування компетенцій з погляду діяльнісного підходу є актуальною через соціально-психологічні чинники в прикладному аспекті, що робить її ще більш нагальною. Перш ніж вдасться досягти істотного прогресу в удосконаленні навчального і виховного процесів, підвищенні їх ефективності та результативності, необхідно знайти відповідь на запитання: що таке компетенції в контексті діяльнісного підходу, і чим здатність застосовувати наявні знання й уміння принципово відрізняється від інших умінь і навичок?

3. Проблема виникнення соціальної дезадаптації. З погляду діяльнісного підходу неясне питання негативної динаміки у сформованості певних знань і вмінь. Іншими словами, якщо знання й уміння вже сформовані індивідом, то яким чином відбувається процес їх тимчасової або постійної втрати (втрата знань і вмінь унаслідок їх невикористання нас у цьому випадку не цікавить, оскільки це не пов'язано безпосередньо із соціальною дезадаптацією).

Під соціальною дезадаптацією в контексті педагогіки розуміють трикомпонентний процес:

- 1) зниження успішності в навчанні;
- 2) погіршення поведінки;
- 3) порушення соціальних контактів.

Причому зовсім не обов'язково, щоб негативна динаміка спостерігалася відразу в усіх компонентах, достатньо хоча б одного з них, щоб констатувати факт наявності соціальної дезадаптації. Очевидно, що зниження успішності навчання безпосередньо пов'язане з навчальним процесом, а погіршення поведінки і порушення соціальних контактів – з процесом виховання, оскільки і поведінка, і контакти є комунікативними ефектами, вони завжди соціально спрямовані.

При соціальній дезадаптації, викликаній будь-якою причиною (адаптаційною реакцією при зміні місця навчання, депресією, викликану сімейними проблемами, а також проблемами, пов'язаними зі здоров'ям, які призвели до зниження працездатності тощо), відбувається тимчасова чи постійна (якщо соціальна адаптація не відновлюється) втрата частини знань і вмінь, або здатності застосовувати їх на практиці. Проте цей процес практично не розроблений у межах діяльнісного підходу. Сьогодні абсолютно незрозуміло (з погляду діяльнісної методології), за рахунок яких механізмів і завдяки яким чинникам уже сформовані знання й уміння можуть на деякий час або назавжди втрачатися особою.

Ми вважаємо, що соціальна дезадаптація як явище може бути описана в категоріях нейропсихології, основи якої були закладені О.Р. Лурія, учнем Л.С. Виготського [4]. Той факт, що обидва напрями наукової думки – діяльнісний підхід і нейропсихологія – пов'язані з ім'ям Л.С. Виготського і базуються на його баченні людської психіки, дає змогу припустити їх органічну єдність та інтеграційний потенціал.

Таким чином, можна перефразувати поставлену проблему виникнення соціальної дезадаптації як проблему інтеграції положень нейропсихології в діяльнісний підхід.

Актуальність цієї проблеми важко переоцінити. Дезадаптовані діти випадають із загального процесу особистого розвитку, що залишало свій відбиток у вигляді характерологічних порушень, проявів девіантності та делінквентності, формуванні таких прогалин у рівні освіти, які не давали змоги здобути бажану професію, досягти поставлених життєвих цілей тощо. Усе більша кількість педагогів усвідомлює соціальну дезадаптацію як нагальну проблему і відчуває потребу в психолого-педагогічному інструментарії для її рішення. Звідси випливає очевидність суперечності між практичною затребуваністю методології профілактики та подолання соціальної дезадаптації та її повною відсутністю в межах діяльнісного підходу, що є суттю сучасної методології освіти.

4. Проблема спостереження як чинник розвитку свідомості. Спостереження – це ще один аспект педагогічної практики, який є проблематичним із погляду діяльнісного підходу. Величезний емпіричний матеріал свідчить про те, що певні знання й уміння можуть формуватися не тільки в процесі безпосередньої дії об'єктами діяльності, а й шляхом простого спостереження за тим, як цю діяльність здійснюють інші. Це, на перший погляд, суперечить основному принципу діяльнісного підходу, який пов'язує свідомість суб'єкта з його особистою діяльністю, однак, з іншого боку, неможливо заперечувати практику активного використання демонстрацій під час навчання, які дають учням практичний матеріал, необхідний їм для засвоєння нових знань і вмінь.

Сьогодні ця проблема перебуває у фокусі дискусій навколо проблематики діяльнісного підходу. Крім того, існують дослідження в інших галузях знань, що частково торкаються цієї теми. Нам здається перспективним у зв'язку із цим відкриття дзеркальних нейронів усередині 1990-х рр., яке багато хто вважає головним відкриттям нейропсихології за останні 20 років. Його суть полягає в тому, що, як виявилось, у мозку людини, приматів і деяких птахів існують специфічні групи нейронів, що збуджуються не тільки в процесі виконання певних дій тим, кого досліджують, а і в процесі виконання цих дій іншим індивідом, який перебуває в полі спостереження.

Таким чином, виявляється не істотним, хто саме виконує дії, необхідний досвід отримують усі. Підтвердять майбутні дослідження це припущення чи ні,

покаже подальший розвиток дискусії навколо проблеми спостереження в теорії діяльнісного підходу. У будь-якому випадку можна констатувати суперечність між існуючими реаліями педагогічної практики та її теоретичним обґрунтуванням.

5. Проблема свідомої діяльності. Проблемою, що перебуває в центрі уваги вчених, які працюють у межах діяльнісного підходу, починаючи із самого його виникнення, є проблема опису діяльності в категоріях сенсу. Ще О.М. Леонтьєв писав, що “вчення про діяльність є альфа, вчення про сенс – омега психології” [2, с. 193]. Проте і сьогодні ця проблема залишається далекою від вирішення, незважаючи на всю її практичну значущість.

Освіта взагалі й сучасна освіта зокрема передбачає не просту механічну бездумну діяльність учнів із відтворення шаблонів, пропонує їм педагогічним колективом. Очікується, що учні здійснюватимуть свою навчальну діяльність із чітким усвідомленням того, навіщо і для чого їм особисто потрібно виконувати ті чи інші дії. При цьому передбачається, що усвідомлена діяльність має набагато вищу ефективність, ніж механічна.

Ми вважаємо, що вирішення цієї проблеми лежить у тій самій площині, що й проблема формування компетенцій. При формуванні компетенцій мова йде про особливі вміння користуватися рештою вмінь і знань, активно використовуючи, крім механізму рефлексії, механізми вольової регуляції. Взагалі вольова регуляція наявна в будь-якій діяльності, проте в ситуаціях зниженої емоційної напруженості або відповідальності вольова регуляція обслуговує рефлексію, тоді як у напружених або відповідальних ситуаціях рефлексія вторинна, а на перше місце виходить вольовий чинник, який мобілізує особу на демонстрацію наявних знань, умінь і навичок. По суті, формування компетенцій – це формування особливих, умовно кажучи, мета-вмінь, що містять високу частку вольового компонента.

Аналогічно щодо усвідомленої діяльності. Сенси можна описати як особливі мета-знання, які мобілізують, перш за все, вольовий компонент психіки, що робить діяльність ефективнішою [5]. Якщо індивід ясно уявляє собі сенс своїх дій, їх закономірні наслідки для себе особисто і свого значущого соціального оточення, він починає діяти з підвищеною увагою, його пам'ять загострюється – інакше кажучи, психічні процеси, що є передумовами інтелектуальної діяльності, мобілізуються. Цим і можна пояснити зростання ефективності навчальної діяльності в процесі осмисленого, не механічного, виконання навчальних завдань.

Підкреслимо, що це наш погляд на проблему свідомої діяльності, який вимагає подальшої розробки в контексті загального дискурсу із цієї проблематики. Поки що слід констатувати факт наявності суперечності між нагальною потребою педагогічної практики в механізмі опису сенсів у контексті діяльнісного підходу і практично повною відсутністю сьогодні, опісля майже століття з моменту його виникнення, цього опису теоретичною наукою.

Висновки. Таким чином, ми зупинилися лише на п'яти проблемах і пов'язаних з ними суперечностях діяльнісного підходу, що є, на наш погляд, найбільш актуальними для сучасної психолого-педагогічної практики: це проблема результату навчання та виховання, формування компетенцій, виникнення соціальної дезадаптації, спостереження як чинника розвитку свідомості, свідомості діяльності.

Цим переліком не вичерпується дискусійний потенціал діяльнісного підходу, проте його цілком досить, щоб показати, що діяльнісний підхід, незважаю-

чи на свій значний вік, як і раніше, залишається не тільки методологічним фундаментом сучасної педагогіки, а й володіє колосальним потенціалом подальшого розвитку.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 307 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – 504 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 416 с.
5. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : [навч. посіб.] / В.В. Рибалка. – Одеса, 2009. – 575 с.
6. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : [навч. посіб.] / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х. : Основа, 2007. – 350 с.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012.

Ермола А.М., Гнидко В.В. Сущность деятельностного подхода в образовании и воспитании: проблемы и противоречия

В статье подняты проблемы процесса формирования и развития личности. Показано, что деятельностный подход по-прежнему остается не только методологическим фундаментом современной педагогики, но и обладает колоссальным потенциалом дальнейшего развития.

Ключевые слова: *деятельностный подход, индивид, сознание, развитие, формирование, дезадаптация, наблюдение.*

Yermola A., Hnydko V. The essence of the activity approach in education and upbringing: problems and contradictions

The article raised the problem of the formation and development of personality. The authors demonstrate that the activity approach, despite its nearly century-old age, still remains not only methodological foundation of modern pedagogy, but also has great potential for further development.

Key words: *activity approach, individual, consciousness, development, formation, desadaptation, surveillance.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИХОВАННІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито особливості особистісного підходу при вихованні учнів професійно-технічних навчальних закладів, наведено етапи управління системою виховання на основі аспектного вивчення особистості учнів за певними методиками всебічного діагностування потреб і проблем учнів.

Ключові слова: особистість, індивідуальність, особистісний підхід, виховна система, взаємодія, управління, діагностування.

Сучасний період соціально-економічного розвитку українського суспільства потребує пошуку нових механізмів взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу. Сьогодення зумовлює внесення значних змін до рівня вихованості, озброєності знаннями, формування характеру молодшої людини, що вступає в самостійне життя. Дієвим чинником формування цілісної та гармонійно розвинутої особистості є перехід від авторитарно дисциплінарної педагогіки до особистісно орієнтованої моделі виховання, у якій головним стає не реалізація кінцевих, запланованих результатів освітнього процесу, а розкриття індивідуальних, пізнавальних, творчих і соціальних можливостей кожного учня та визначення і створення у професійно-технічному навчальному закладі (далі – ПТНЗ) педагогічних умов, необхідних для їх забезпечення.

Людина розвивається, формує свої навички, моделі поведінки, цінності, почуття у процесі спільної діяльності з іншими людьми та в ході спілкування з ними. Тому в реалізації виховної діяльності на сучасному етапі актуальною є особистісно орієнтована взаємодія.

Аналіз історико-педагогічних реалій в аспекті проблеми дослідження дав змогу встановити, що активно пропагувала і досліджувала особистісно орієнтована модель навчання та виховання в другій половині ХХ ст., яке поступово виробило певні конкретні принципи: визнання особистості (учня, педагога, керівника) суб'єктом освітньої діяльності та суб'єктних відносин; визнання людини складною системою, яка саморозвивається; визнання особистості метою, а не засобом освітньої діяльності тощо. Найбільш активно в цій сфері працюють дослідники Г.А. Балл, І.Д. Бех, О.В. Бондаревська, С.І. Гончаренко, О.В. Киричук, С.І. Подмазін, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська, І.С. Якиманська та ін.

Мета статті – на основі особистісно орієнтованого підходу до виховання учнів ПТНЗ розробити етапи управління системою виховання, подати комплекс методик усебічного вивчення потреб і проблем учнів.

Варто зазначити, що на сучасному етапі, з огляду на проблему дослідження, І.Д. Бех в узагальненні теоретико-технологічних основ особистісно орієнтованого виховання та навчання наголошує на необхідності гуманізації відносин учителя з учнем, підґрунтям якої є “розуміння, визнання, прийняття вихованців”. Передусім, І.Д. Бех наголошує на тому, що особистісно орієнтований виховний процес “...будується не просто на врахуванні індивідуальних особливостей вихованців, а насамперед, на послідовному завжди і в усьому ставленні до них як до особистостей, як до відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності” [1, с. 11].

Однією з вагомих умов результативності цього процесу, як вважає І.Д. Бех, і одночасно суттєвою ознакою професіоналізму педагога є наявність у нього таких якостей, як здатність сприймати й адекватно ставитися до поведінки дитини в кожний момент спілкування з нею, спостерігати за її змінами в почуттях і вчинках з тим, щоб зрозуміти їх причини; наявність у педагога оцінних критеріїв, які б давали йому можливість “порівнювати характер змін, що настають у вербальній і невербальній поведінці школяра” і правильно реагувати на них; уміння дати об’єктивну оцінку емоційному стану дитини завдяки врахуванню таких експресивних компонентів спілкування з нею, як міміка, поза, жести, рухи, інтонації, темп мовлення тощо; здатність до емпатії, що дає змогу розуміти вихованця навіть з усім суперечливим “Я”, готовність сприймати його повністю, незважаючи на недоліки, тощо [1, с. 10].

С.У. Гончаренко трактує поняття особистісного підходу як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і як до суб’єкта виховної взаємодії [2].

Слід відзначити, що реалізація особистісно орієнтованого підходу при вихованні учнів ПТНЗ, проголошеного пріоритетом сучасної освіти, неможлива без вивчення особистості учня, що охоплює такі аспекти: *особистість учня* (динаміка потреб, мотивів, інтересів протягом періоду навчання; переважна направленість особистості, її прояв у різних видах діяльності; ким бажає бути в колективі: ведучим чи веденим); *переважаючі моральні цінності учня* (ставлення до норм і правил поведінки в колективі, ставлення до оточення (учнів, дорослих, учителів); співвідношення цілей учня із цілями колективу); *життєві цілі та плани учня, їх соціальна значущість* (бажання й готовність брати участь у корисній справі, бути відповідальним за її виконання; емоції та почуття в різних ситуаціях; вольові особливості та їх прояв у колективі); *схильність учня до самовиховання* (розвиток пізнавальних здібностей (пам’ять, мислення, сприймання)); *учень у сім’ї* (коротка характеристика сім’ї як колективу (структура, розподіл ролей, обов’язків, відносини, традиції, культурний рівень сім’ї, погляди батьків на виховання, ставлення до навчального закладу); відносини учня з членами сім’ї; участь у житті сім’ї; наявність чи відсутність обов’язків, відповідальність за виконання доручень; поведінка учня вдома; позиція в сім’ї (незалежність, слухняність тощо); контроль дорослих; моральне виховання і розвиток почуттів у сім’ї; методи виховання в сім’ї; недоліки виховання); *учень у навчальній групі* (позиція учня в ділових і особистісних відносинах колективу; тенденція до висхідної чи низхідної зміни статусу; сприймання й оцінювання учнем своїх товаришів, оцінювання власних якостей і позицій у колективі; ставлення до громадської думки групи; авторитетність суджень і поведінка учня); *учень у складі угруповань* (позитивні та негативні якості учня, що склалися під впливом навчальної групи; рівень активності й ініціативності в учнівському самоврядуванні); *навчальна діяльність учня* (ставлення до навчання, до різних навчальних предметів; навчально-пізнавальні інтереси; мотиви навчання; характеристика успішності з предметів та в цілому; поведінка на уроках у різних викладачів та в навчальному закладі); *учень у суспільно корисній діяльності* (переважаючі види діяльності та форми занять учня, розвиток інтересів, нахилів, професійних навичок, формування мотивів суспільно корисної діяльності; особливості спілкування, вміння знайти своє місце в колективній справі, готовність виконувати функції організатора, вміння взяти на себе відповідальність; самооцінка своєї роботи у спільній спра-

ві); *учень поза навчальним закладом* (відносини в сім'ї; дозвілля; світ захоплень і його реалізація; особливості спілкування; поведінка).

Для ефективної організації навчально-виховного процесу в ПТНЗ, адаптації учня до нового середовища завдання педагога полягає в усебічному вивченні учня, його потреб, проблем. Вивчення особистості можна здійснювати на основі анкет, опитування, спостережень. Дані заносяться до щоденника педагогічних спостережень. Це дає можливість координувати виховання кожного учня і вибрати пріоритетні напрями в роботі з ним.

Пропонуємо такі методики вивчення особистості учня ПТНЗ:

1. *Особистісний опитувальник Кеттелла*, призначений для вимірювання 16 факторів особистості, таких як: товариськість, емоційна усталеність, домінантність, гнучкість, самостійність, самоконтроль поведінки та ін. Складається зі 187 тверджень. На підставі отриманих результатів будується "профіль особистості", при інтерпретації якого керуються ступенем виразності кожного чинника, особливостями їхньої взаємодії, а також нормативними даними.

2. *Методика Люшера* – проєктивна методика дослідження особистості. Заснована на суб'єктивній перевазі колірних стимулів. Методика не провокує (на відміну від більшості інших – вербальних і невербальних тестів) реакцій захисного характеру. Вона виявляє не тільки усвідомлене, суб'єктивне ставлення кандидата до колірних еталонів, а й несвідомі реакції на них, що дає змогу вважати метод глибинним.

3. *Тест Равена* призначений для вимірювання загальних властивостей інтелекту, таких як логічність, рівень узагальнення тощо. Розроблений відповідно до традицій англійської школи вивчення інтелекту, згідно з якими найкращим засобом вимірювання інтелекту є виявлення відносин між абстрактними фігурами. Це не потребує спеціальних знань і залежить від таких чинників, як фаховий досвід, вікові особливості, освіта, культурна належність лише тією мірою, якою вони впливають на розвиток загальних інтелектуальних можливостей.

4. Додаткове вивчення особистості здійснюється за *методикою РСК*. Особистісний опитувальник передбачає вивчення рівня суб'єктивного контролю. Призначений для діагностики інтернальності/екстернальності. Розроблений на основі шкали Локуса контролю Дж. Роттера. Складається із 44 тверджень.

Рівнем суб'єктивного контролю є узагальнена характеристика особистості, що справляє регулювальний вплив на формування міжособистісних відносин, засоби вирішення кризових сімейних і виробничих ситуацій. Відповідно до концепції локусу контролю (від лат. Locus – місце, місце розташування), ті особи, які беруть відповідальність за події свого життя на себе, пояснюючи їх своїм походженням, спроможностями, рисами особистості, володіють внутрішнім (інтернальним) контролем. І навпаки, людям, які схильні приписувати відповідальність за всі події зовнішнім чинникам (іншим людям, випадку, долі та ін.), властивий зовнішній (екстернальний) контроль. Будь-якій людині властиво займати певне місце на континуумі інтернальність/екстернальність.

Аналізуючи запровадження особистісного підходу у виховну роботу з учнями ПТНЗ, дослідник Л.Я. Набока передбачає можливим за умов суттєвої, особистісно спрямованої трансформації існуючих форм і методів виховної роботи педагогів проведення цілеспрямованої організаційної, науково-методичної роботи педагогічних колективів, працівників психологічної служби та подальшого поглибленого вивчення проблем, що постають на його шляху [3]. У контексті особистісного підходу може бути намічено декілька варіантів запровадження

особистісно орієнтованої профільної та професійної підготовки учнівської молоді. Усі вони передбачають здійснення тривалої роботи із запровадження спеціальної методології. Ефективність їх здійснення передбачає передусім проведення послідовних етапів управління системи виховання, що базується на результатах вивчення потреб і проблем учнів. Користуючись розглянутими методиками, можна досягти ефективності управління особистісно орієнтованим вихованням, що відбувається поетапно: I – конкретизація мети та завдань відповідно до реальних умов навчального закладу та рівня вихованості учнів; II – періодична діагностика та всебічний психолого-педагогічний аналіз діяльності учнівського колективу в контексті визначеної мети та завдань; III – планування виховної діяльності; IV – контроль та корекція [5].

Аналіз педагогічної практики ПТНЗ показує, що управління виховною системою створюється на діагностичній основі та після випереджального аналізу стану виховної роботи, вивчення особливостей контингенту учнів, їх запитів і потреб, що дасть змогу наповнити його відповідним змістом і включити учня у виховний процес як активного суб'єкта виховання.

Висновки. Безперечно, вихователю необхідні глибинні знання про вихованців, їх індивідуально-особистісні якості, вікові особливості, розуміння психологічного стану й тих конкретних соціально-педагогічних змін, які детермінують особливості духовного світу особистості вихованця на кожному щаблі його розумового, емоційного, естетичного, морального розвитку. Це дасть педагогу змогу правильно керувати виховним процесом, підходити до кожного учня індивідуально, і як результат – ефективніше вирішувати завдання з оптимізації навчально-виховного процесу. Підбиваючи підсумок, можна сказати, що процес вивчення особистості учня набуває особливого значення. Тому перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані із детальною розробкою механізму вивчення особистості учнів ПТНЗ, створення та використання банку даних стосовно особливостей розвитку індивідуальності кожного учня в умовах його життя в навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Набока Л.Я. Управління особистісно орієнтованим виховним процесом у професійно-технічному навчальному закладі / Л.Я. Набока // Науково-практичний освітньо-популярний часопис “ІМІДЖ сучасного педагога” / Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка та Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського. – Полтава : АСМІ. – 2000. – № 6 (10). – С. 21–24.
4. Аксьонова В.М. Емоційно-психологічна взаємодія педагога та учня в професійно-технічному навчальному закладі / В.М. Аксьонов // Професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – Х. : НМЦ професійно-технічної освіти Харківської області. – № 1–2 (27–28). – 2008. – С. 13–22.
5. Топорович Т. Виховання учнів ПТНЗ в позаурочній роботі / Т. Топорович // Профтехосвіта. – Шкільний світ. – № 4 (28). – 2011. – С. 34–35.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012.

Ерёменко О.А. Реализация личностного подхода в воспитании учащихся профессионально-технических учебных заведений

В статье раскрыты особенности личностного подхода в воспитании учащихся профессионально-технических учебных заведений, представлены этапы управления системой воспитания на основе аспектного изучения личности учащихся по определенным методикам всестороннего диагностирования потребностей и проблем учащихся.

Ключевые слова: *личность, индивидуальность, личностный подход, воспитательная система, взаимодействие, управление, диагностирование.*

Yeryomenko O. Implementation of personal approach in the upbringing students of professional and technical college

In this article the author exposed the personal approach in educating students of professional and technical college (PTC) presents stages of management system of education based on students' learning aspect of certain methods comprehensive diagnosis of the needs and problems of students.

Key words: *personality, individuality, personality approach, upbringing system, interaction, management, diagnostics.*

ДЕЯКІ ФІЛОСОФСЬКІ ПЕРЕДУМОВИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ У ВНЗ МВС УКРАЇНИ

Філософське знання займає особливе місце в структурі культури й освіти. Воно сприяє не тільки розумінню людиною-професіоналом необхідності володіння фундаментальними культурологічними знаннями, а й допомагає ефективно використовувати їх у професійно-трудовій, суспільно-політичній і духовній сферах.

Ключові слова: культура, філософія, освіта, культуровідповідність, культурологічна підготовка, культурологічний підхід.

У ХХІ столітті людство повинно вирішувати нові глобальні проблеми, перш за все, за допомогою освіти. Система освіти – ось та галузь, де відбувається відтворення висококваліфікованих кадрів. Держава не тільки чітко усвідомлює, а й нормативно відображає суспільну потребу у високій якості освіти. Успіх у вирішенні цього завдання визначається, насамперед, мотивацією й активною участю в роботі з підвищення якості освіти всіх суб'єктів освітньої діяльності. Тільки змінивши свідомість, сформувавши на основі філософії якості відповідний світогляд, озброївшись необхідними знаннями, можна досягнути бажаних результатів. Серед основних напрямів і засобів реформування вищої освіти в Україні – її гуманізація та гуманітаризація. Змінилися також і вимоги до підготовки спеціалістів, що мають вищу освіту. Новий тип спеціаліста, зокрема працівника органів внутрішніх справ – це особистість, у якій органічно поєднується високий професіоналізм, соціальна зрілість і творче начало, це образ і візирець культури [7, с. 176]. Тому не меншою мірою сучасний спеціаліст потребує сьогодні не тільки природничо-гуманітарних знань, а й знань гуманітарного циклу – філософії, історії, соціології, політології, культурології – наук про Людину, її внутрішній і духовний світ, багатогранність та неординарність усього комплексу її суспільних відносин, де йде складний і суперечливий процес формування світоглядних знань і переконань особистості, її культури, де створюються високі та світлі ідеали, моральні й екологічні імперативи, надії на майбутнє [14]. Освіта тісно пов'язана з культурою, та її можна розглядати як частину культури. Крім того, основний акцент робиться на особистість як головну цінність навчально-виховного процесу, її саморозвиток та самостановлення у світі культури. Зростає роль культурологічної підготовки курсантів і студентів, що передбачає спрямування усіх компонентів освіти і виховання на культуру та людину, яка є суб'єктом діяльності людської культури, яка її створює і яка здатна до саморозвитку.

Мета статті – з'ясувати деякі філософські передумови культурологічної підготовки майбутніх правоохоронців у ВНЗ МВС України.

Питання взаємозв'язків культури й філософії, освіти та культури, культуровідповідності освіти і виховання, культурологічного підходу до проблем виховання та навчання є предметом уваги багатьох науковців, філософів і педагогів минулого та сьогодення: А. Асмолова, Н. Бердяєва, Б. Бим-Бада, Є. Бондаревської, Г. Гегеля, А. Дістервега, І. Канта, Я. Коменського, І. Лоського, А. Макаренка, М. Мамардашвили, І. Песталоцці, В. Раєвського, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського, І. Фіхте, П. Флоренського та ін. Проте,

беручи до уваги той факт, що культурологічна підготовка курсантів і студентів юридичних спеціальностей у ВНЗ – складна поліфункціональна відкрита педагогічна система, метою якої є формування особистості професіонала-правоохоронця, професіонала-правника (його знань, умінь, навичок, мислення, особистісних якостей), здатного перебудувати, діяти, працювати, здійснювати професійну діяльність і готового до діалогу та співробітництва з представниками інших культур (тобто мати навички міжкультурної комунікації) у соціальному мультикультурному середовищі та нести за це особисту моральну відповідальність [8, с. 77], вона вимагає постійної уваги та дослідження, особливо зараз, коли відбувається модернізація освітньої політики країни, а суспільству потрібне піднесення культури та духовності людей.

Оскільки всі явища в житті людини і суспільства трактуються з культурологічних позицій, виникають передумови для їх осмислення із цих позицій педагогічного процесу та розробки педагогічних основ культурологічної підготовки підростаючого покоління як на етапі загальної, так і професійної підготовки.

Вивчення педагогічних ідей Г. Гегеля, І. Канта, І. Фіхте показує, що питання педагогіки стають предметом їхньої пильної уваги, тому що саме у вихованні вони вбачають можливий шлях розвитку культури суспільства. На думку філософів, у вихованні полягає велика таємниця удосконалення людської природи, таємниця досягнення кінцевої мети історії. Вони припускають, що оскільки рід людський постійно йде попереду культури як своєї природної мети, то це означає, що він йде до кращого і щодо моральної мети свого існування. Аналіз поглядів філософів на зміст освіти дає змогу виявити, що для них характерний культурологічний підхід до цієї проблеми. За словами І. Канта, всі успіхи в культурі, які служать школою для людини, мають на меті застосовувати в житті набуті навички. Але найголовніший предмет у світі, до якого ці пізнання можуть бути застосовані, – це людина, тому що вона для себе остаточна мета [3, с. 3, 10].

Принцип культуровідповідності навчання та виховання ще здавна цікавив філософів і педагогів. Культуровідповідність – це збагачення особистості досягненнями національної та світової культур, забезпечення спадкоємності в оволодінні існуючим рівнем культури народу, збереженні своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості, сприяння самовизначенню того, хто навчається, відносно соціокультурних цінностей народу. Народна педагогіка трактує культуровідповідність як вимогу оволодіння молодим поколінням обов'язковим мінімумом культурних цінностей свого народу, краю.

Ідеї необхідності культуровідповідності було розвинуто німецьким педагогом А. Дістервегом, який розробляв теорію розвивального навчання. Високо оцінюючи роль освіти для народу, А. Дістервег до завдань шкільної освіти відносив виховання гуманних і свідомих громадян, а не “істинних прусаків”. Принципами виховання він вважав природовідповідність (врахування індивідуальних фізичних і психічних особливостей), самодіяльність (спрямованість на розвиток творчої активності) та культуровідповідність [6, с. 373]. Стан культури будь-якого народу виступає як основа, базис, з якого, на думку А. Дістервега, розвивається нове покоління людей. Тому той рівень культури, на якому перебуває суспільство, висуває системі освіти в цілому вимогу поступати культуровідповідно, тобто діяти відповідно до вимог культури, щоб виховати інтелігентних, освічених людей. Суттєвим також є той факт, що в центрі уваги навчання та виховання перебуває людина, сутність якої осмислюється по-новому.

Значний внесок у розробку проблем культурологічної підготовки підростаючого покоління зробив В. Сухомлинський, який пов'язував її, насамперед, зі зверненням до особистості, до розуміння внутрішнього світу вихованця. В. Сухомлинський вважав, що знання педагогічної спадщини видатних педагогів А. Дістервега, Я. Коменського, А. Макаренка, І. Песталотці, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, К. Ушинського – “світочів педагогічної культури” збагачує вихователів вічним вогнем мудрої людської любові [12, с. 309]. Багаторічний досвід педагогічної діяльності В. Сухомлинського привів його до висновку про необхідність педагогізації навколишнього соціального середовища, у центрі якої повинна бути робота з підвищення педагогічної культури батьків, громадськості, вчителів і вихователів, орієнтована на всебічний розвиток особистості, творче розкриття її духовних, інтелектуальних і фізіологічних витоків [13, с. 100].

Таким чином, культурологічний підхід до підготовки майбутнього фахівця потребує орієнтації на інтеграцію систем освіти, філософії, психології та на кооперацію професіоналів з різних галузей культури.

Новий підхід до наукового знання полягає в тому, що об'єктом виховання стає особистість (яка виховується як суб'єкт культури) – цінитель і творець культурних цінностей. Оскільки культура включає в себе як основні складові освіти, науку, релігію, мистецтво та професійну діяльність, педагогічна культурологія досліджує їх виховний потенціал, можливості та межі їх застосування.

Змістове наповнення принципу культуровідповідності змінюється з плином часу в зв'язку з тим, що нову інтерпретацію отримують провідні філософські ідеї, що відображають уявлення про спосіб існування людини в світі. У цьому сенсі культуровідповідність, залишаючись одним з провідних принципів виховання, орієнтується на пріоритетні культурологічні ідеї цього часу. Ці ідеї, проростаючи в цілі, зміст, методи і результати виховання, визначають культурологічні основи навчального процесу.

Як універсальний принцип культуровідповідність виступає науковим засобом аналізу культуровідповідних основ виховання, тобто дає змогу виявити ті філософські культурологічні ідеї, які визначають сутність педагогічного процесу на певному етапі, його цілі, зміст, форми і результати. Аналіз педагогічного процесу з позицій культуровідповідності дає можливість простежити динаміку його розвитку від орієнтації на пошук загального морального закону до діалогу культур в наші дні [4].

Саме тому актуальною стає проблема розробки педагогічних основ культурологічної підготовки у ВНЗ, зокрема системи МВС України. Педагогіка і психологія, культурологічне самовизначення виступають при такому підході на перший план. Культурологічна підготовка курсантів ВНЗ МВС України – спеціальна теоретична, практична та методична професійна підготовка фахівців шляхом формування, поглиблення, розширення й оновлення їх професійних знань, умінь і навичок у галузі міжособового та міжнаціонального спілкування. У світлі культурологічного підходу метою виховання та розвитку є людина як вільна, активна особистість, здатна до особистісної самодетермінації у спілкуванні та співпраці з іншими людьми, із собою та культурою. У концепції культурологічного підходу (Н. Бердяєв, Є. Бондаревська, І. Лоський, В. Раєвський, П. Флоренський) людина постає як епіцентр культури, її найвища духовна цінність. Людина знаходить свою духовну сутність, стає частиною людства, досягаючи культуру і створюючи її.

Кожна людина за своєю внутрішньою природою є певним великим світом – мікрокосмосом, у якому відображається і перебуває весь реальний світ та всі ве-

ликі історичні епохи; вона виступає частиною всесвіту, вона є деяким великим світом, який може бути за станом свідомості цієї людини ще закритим, але по мірі розширення і просвітління її свідомості, внутрішньо розкривається. Осмислюючи історичний розвиток культур, Н. Бердяєв значне місце відводить національній індивідуальності, розвитку національної культури вважаючи, що людина входить у людство через національну індивідуальність як національна людина, а не стороння особа. Він вважає, що все творче в культурі носить на собі печатку національного генія [2].

Культурологічний зміст виховання сучасної людини характеризується засвоєнням загальнолюдських цінностей, діяльність – культуротворчістю, а поведінка – незалежністю та саморегуляцією. Культуротворчість – реалізований у виконанні людини процес креації та буття культури, її збереження і вдосконалення; це продукування культурних явищ, кожне з яких – конкретна єдність культурних смислів, які виявляють себе через афірмацію (тобто утвердження) і культурні форми. Основуючись на цьому положенні, вважаємо, що загальною метою сучасної освіти є використання культурологічного аспекту в формуванні особистості майбутнього фахівця. А це означає, що необхідно виховувати особистість, ядром якої є суб'єктні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності та життєтворчості.

Таким чином, вихідне положення нашої концепції пов'язане із ціннісним ставленням до людини як самоцілі, а не засобу. Якщо людина – самоціль, то завдання сучасної фахової підготовки полягає в тому, щоб, як стверджував Ф. Достоевський, знайти людину в людині, відновити в людині образ людський.

Ще одна проблема, зумовлена культурологічним підходом до розвитку особистості, полягає у визначенні образу культури, на який ми орієнтуємося, проектуючи культурологічну підготовку майбутнього фахівця МВС України.

Численні спроби культурологів, педагогів, філософів дати універсальне визначення поняття “культура” не були успішними через складність, поліфункціональність і надзвичайне різноманіття явищ культури [10]. Проте на сьогодні в науці склалися три основні підходи до визначення цього феномену: ціннісний (аксіологічний), діяльнісний та особистісний.

Особливістю ціннісного підходу є традиція визначати культуру як певну об'єктивну відносно людини даність – сукупність досягнень суспільства в її матеріальному та духовному розвитку. Ціннісна концепція культури підкреслює роль і значення ідеальної моделі, і в ній культура розглядається як трансформація необхідного в реальне. Тут діє механізм інтеріоризації (переведення) культурних цінностей у внутрішній світ особистості [5].

Проти розуміння культури як сукупності цінностей, які знаходяться поза людиною, виступав М. Мамардашвілі, який стверджував, що культура не є сукупністю високих понять або високих цінностей. Вона не є цим хоча б тому, що жодні цінності, жодні духовні досягнення і жодні механізми не є гарантією. З будь-яких висот культури завжди можна зірватися в безодню [9, с. 11]. Філософ вважає, що гарантією культури є сама людина, здатна до культурного облаштування життя. Ця ідея реалізується у діяльнісній концепції культури, де вона розглядається як специфічний (культурний) спосіб діяльності, якісна характеристика способів життєдіяльності людини як суспільної, так і індивідуальної. Тут діє механізм екстеріоризації – втілення людських сил і здібностей в об'єктивно соціально значущі продукти діяльності та цінності.

Нарешті, особистісний підхід до культури полягає в її аналізі як середовища, що впливає на розвиток особистості. У цих концепціях під культурою розуміються усі прояви людської суб'єктивності, властивості та якості, що характеризують рівень культурного суспільства, культурно-історичної епохи в її людському вимірі: рівень свободи, освіченості, моральності, духовності людей, їх здібностей до культурного саморозвитку [5]. Людина виступає тут як справжній творець культури. Механізмами її розвитку в культурі виступають принципи персоналізації й інтеріоризації.

Кожний з розглянутих підходів має методологічну цінність, але для нашого предмета дослідження особливо важливий культурологічний підхід, що відводить людині роль духовного суб'єкта культури, яка володіє такими властивостями, як розуміння сенсу життя, відповідальність, здатність до культуротворчості та самовираження себе в культурі. Однак цей підхід ще не набув достатнього розвитку особливо в психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених фаховій підготовці майбутніх фахівців МВС України. У поясненні місця людини в культурі, як і раніше, використовується об'єктивний підхід, відповідно до якого культура надбудовується над людиною, а не виявляється в її власному бутті, життєтворчості, духовності та свободі.

Оскільки наша ідея полягає в проектуванні загально-фахової підготовки, орієнтованої на культурологічний аспект і розгляд особистості майбутнього фахівця МВС України як суб'єкта культури, як методологічну основу ми обираємо теорію культурологічної та діалогової концепції М. Бахтіна і В. Біблера, у якій культура постає як антропологічний феномен.

Говорячи про актуальність цього процесу професійної підготовки, підкреслимо, що В. Сластьонін зазначає, що професійна підготовка фахівця не формує в нього якостей висококультурної особистості й інтелігентності. На основі цього автор визначає цілі підготовки: від однобічного відображення особистості як професіонала до опису його особистості, що має високу загальну культуру й інтелектуальність [11].

Сьогодні реформування освіти здійснюється на основі закладеної ще в кінці XIX – на початку XX ст. ідеї педагогічної антропології, хоча на місце антропологічної парадигми висувається концепція культуровідповідності, культуровідповідного проектування освіти [1].

Культурологічна підготовка – це мінливий, детермінований процес діалектичних взаємопереходів, протилежностей, умов, потреб, цілей і результатів, які тримають всі елементи системи в стані вічного руху, що визначає відносність меж елементів.

Тому основною метою культурологічної підготовки є не засвоєння комплексу знань і вмінь, а оволодіння зразками людської культури та вміннями використовувати цей культуротворчий досвід у межах професійної діяльності.

В основі культурологічної підготовки майбутнього фахівця МВС України лежить розуміння сутнісних механізмів соціокультурного розвитку особистості, її культурної детермінованості, особистісної соціалізації. Для опису цих механізмів слугує спеціальний інструментарій, виражений у таких поняттях, як:

- сутність соціокультурного розвитку особистості, принцип культуровідповідності та природовідповідності навчання;
- взаємозв'язок загальної та професійної підготовки у професійній діяльності фахівців МВС України;
- інтегруюча функція культури в психічній самоорганізації індивіда;

- критерії й індикатори культурологічної діяльності;
- рушійні сили та механізми новоутворень у цій галузі;
- наявність особливих культурологічних засобів і технологій, особливої змістовної діяльності, у якій відбувається самопізнання, самоствердження та самовідтворення особистості в культурі, трансформація та рефлексія життєвого досвіду в умовах професійної підготовки.

Сукупність усіх цих умов і механізмів описується поняттям “процес культурологічної підготовки курсантів ВНЗ МВС України”, що є стійкою інваріантною характеристикою (структурою) чинників розвитку особистості, доцільне використання яких становить сутність загальнокультурної інтелігентної особистості.

Культурологічна підготовка характеризується особливою діяльністю з аксіологічного осмислення знань і реалізації особистісних культурно значущих функцій майбутнього фахівця МВС України, його діяльністю із самоорганізації своєї культурно-особистісної сфери.

До сфери такої діяльності можуть бути віднесені такі дії:

- визначення своєї ролі, статусу і функцій у сучасній культурі;
- аналіз і оцінювання своїх досягнень, їх культуровідповідність;
- прояв критичності у ставленні до цінності змісту досвіду, що набувається;
- актуалізація культурних артефактів і змісту професійної діяльності;
- рефлексія власної діяльності, визначення власної культурологічної мети, проблеми і призначення, прийняття відповідальності за її рішення;
- забезпечення автономності, індивідуальності та стійкості свого внутрішнього світу, здатність до відповідального, культурно значущого вчинку.

Завданням культурологічної підготовки курсанта ВНЗ МВС України є генезис і розвиток тих функцій, які особистість виконує в процесі життєдіяльності в культурі (змістовизначення, визначення власних цінностей, рефлексія, побудова Я-образу, творча самореалізація, відтворення культурного досвіду, автономність, вольова саморегуляція і відповідальність, самоствердження в культурі).

Здобуті знання ґрунтуються на засвоєнні культуротворчого досвіду людства і служать самоствердженню та самовизначенню людини в культурі, її відтворенню та розвитку. У процесі культурологічної підготовки на перший план виступає не сума знань, а їх аксіологічний і духовно-моральний аспект. Без таких знань важко виробити в курсантів та студентів ВНЗ потрібне розуміння та навички загальної соціальної адекватності в параметрах способу життя, що швидко змінюється, та ціннісних орієнтирах сучасного суспільства, розвинути в них національну, соціальну, релігійну толерантність, розуміння та повагу до законів і норм суспільного буття як своєї країни, так і інших держав і народів, а також сформулювати шанобливе ставлення до культурних традицій як загальнонаціонального масштабу, так і до професії, яку вони здобувають.

Висновки. Таким чином, філософське знання займає особливе місце в структурі культури. Історично воно розвивалося в напрямі поглиблення і збагачення феномену культури й осмислення явищ людського життя з позицій культури як форми виявлення інтелектуальних і духовних сил людини, її творчих можливостей, як особливої галузі народження знань. Звернення до культурологічної проблематики, необхідності використання культурологічного підходу в підготовці сучасних фахівців, які б відповідали потребам сьогодення, дає підстави зробити висновок про те, що сама освіта (наука і практика) виступає як значуще явище культури, котре розглядається як засіб перетворення суспільної ситуації й окультурення, удосконалення природи людини. Проблеми освіти, безу-

мовно, пов'язані з основними тенденціями цивілізаційного розвитку, культурними та соціальними трансформаціями суспільства.

Список використаної літератури

1. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе : уч.-метод. пособ. для студентов фак. психологии гос. ун-тов / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 95 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – Л. : Лениздат, 1991. – 326 с.
3. Бим-Бад Б.М. Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня / Б.М. Бим-Бад. – М. : Педагогика, 1994. – 48 с.
4. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Учитель, 1999. – 560 с.
5. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 99–106.
6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег ; [под ред. Е.Н. Медынского]. – М. : Учпедгиз, 1956. – 373 с.
7. Зеленська О.П. Теоретичні основи полікультурного виховання майбутніх працівників органів внутрішніх справ / О.П. Зеленська // Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації : матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Сімферополь, Ялта, 26–28 січня 2012 р.). – Сімферополь : Кримський ін-т бізнесу УЕУ, 2012. – С. 176–178.
8. Зеленська О.П. Культурологічна освіченість як складова частина підготовки майбутніх правоохоронців і правознавців / О.П. Зеленська // Теорія та практика юридичної освіти : зб. матер. I Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20 квітня 2012 р.). – К. : Вид-во Європейського університету, 2012. – С. 74–79.
9. Мамардашвили М. Наука и культура / М. Мамардашвили // Методологические проблемы историко-научных исследований. – М. : Педагогика, 1982. – 224 с.
10. Сильвестров В.В. Философское обоснование теории и истории культуры / В.В. Сильвестров. – М. : Изд-во Всес. заочн. полит. ин-та, 1990. – 239 с.
11. Слостенин В.А. О современных подходах к подготовке учителей / В.А. Слостенин, Н.Г. Руденко // Педагог. – 1996. – № 1. – С. 25–34.
12. Сухомлинский В.А. Как любить детей. Избранные произведения : в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – К. : КГПИ, 1980. – Т. 5. – 374 с.
13. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – 393 с.
14. Таранущенко В.Н. О творческом потенциале гуманитарного знания [Електронний ресурс] / В.Н. Таранущенко // Філософія освіти. – 2009. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Niz/2009_10/Taranyshenco.html.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2012.

Зеленская Е.П. Некоторые философские предпосылки культурологической подготовки будущих работников правоохранительных органов в вузах МВД Украины

Философское знание занимает особое место в структуре культуры и образования. Оно способствует не только пониманию человеком-профессионалом необходимости владения фундаментальными культурологическими знаниями, но и помогает эффективно использовать их в профессионально-трудовой, социально-политической и духовной сферах.

Ключевые слова: культура, философия, образование, культуросоответствие, культурологическая подготовка, культурологический подход.

Zelenska O. Some philosophical premises of the culturological training of the future law enforcement officers at the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine

Philosophical knowledge occupies a particular place in the structure of culture and education. It favours not only the understanding of the necessity to have the fundamental culturological knowledge by a person-professional, but also helps to use it effectively in the professional, labour, social, political and spiritual spheres.

Key words: culture, philosophy, education, culture conformity, culturological training, culturological approach.

ПОНЯТТЯ “ЗДОРОВ’Я” СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Розглянуто поняття “здоров’я” студентської молоді. Доведено, що здоров’я – це найцінніше надбання кожного цивілізованого суспільства, що створює фізичний, інтелектуальний, духовний і соціальний базис держави. Визначено необхідність суттєвої зміни цілей і завдань фізичного виховання, які повинні бути спрямовані на здоровий спосіб життя студентської молоді.

Ключові слова: здоров’я, фізична культура, студентська молодь.

Збереження здоров’я нації – об’єктивна необхідність сьогодення, тому зусилля молоді мають бути спрямовані на відновлення втрачених резервів здоров’я, збереження і продовження здорового роду, забезпечення високої соціально-творчої активності та професійної діяльності. Важливим напрямом діяльності ВНЗ є пошук нових форм зміцнення здоров’я студентів у процесі їх навчання та виховання, впровадження здоров’язбережувальних технологій у навчально-виховний процес, охоплення студентів заняттями фізичною культурою та спортом, формування в них умінь оздоровчої діяльності.

На вирішення цих завдань спрямовані статті Конституції України, Закони України “Про фізичну культуру і спорт” (1993), “Про захист населення від інфекційних хвороб” (2000), “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю” (2001), “Про вищу освіту” (2002), “Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004–2008 роки” (2003), “Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їхнього шкідливого впливу на здоров’я населення” (2005), Укази Президента України “Про Концепцію розвитку охорони здоров’я населення України” (2000), “Про Національну доктрину розвитку освіти” (2002), “Про Національну доктрину розвитку фізичної культури спорту” (2004), “Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми “Здорова нація” на 2009–2013 роки” (2008), “Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах” (2006).

Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту поняття “здоров’я” студентської молоді. Досягнення зазначеної мети пов’язане із вирішенням таких завдань: проаналізувати стан дослідження проблеми поняття “здоров’я” студентської молоді; довести, що здоров’я – це найцінніше надбання кожного цивілізованого суспільства; визначити необхідність суттєвої зміни цілей і завдань фізичного виховання студентської молоді.

В. Маслов і Н. Зволінська [11, с. 32], Т. Ромашова і В. Сердечний [14, с. 136] доводять, що у сфері вищої непрофесійної фізкультурної освіти традиційно наголошується на низькій ефективності здоров’я. У багатьох студентів, а в масштабах країни – у більшості населення, недостатній рівень здоров’я, фізичного розвитку і фізичної підготовленості, наявна фізкультурна неграмотність, відсутність потреб у заняттях фізичними вправами, освоєнні різноманітних цінностей фізичної культури.

Т. Круцевич визначає, що з позицій сьогодення перед студентською молоддю суспільством поставлене глобальне соціально-економічне завдання з інтегрування вітчизняного культурного потенціалу у світову спільноту. Автор напо-

лягає, що, крім глибоких професійних знань за обраною спеціальністю, майбутній фахівець повинен мати високі фізичні якості та працездатність, особиста фізична культура, духовність, неформальні лідерські якості [9, с. 100].

Науковці В. Бальсевич [4, с. 24], Л. Лубишева і Г. Грузних [10, с. 10] обґрунтовують думку про те, що виникає необхідність суттєвої зміни цілей і завдань фізичного виховання, у першу чергу, мова йде про перехід від такої системи цієї роботи, яка орієнтована на формування лише певних фізичних якостей, життєво необхідних рухових умінь і навичок, до системи, що дає людині глибокі знання про свій організм, засоби цілеспрямованої дії на фізичний стан, збереження і зміцнення здоров'я, а також що формує в неї потребу в здоровому способі життя і фізичному вдосконаленні, в активних заняттях фізичними вправами і спортом; головним називається завдання формування здорового способу життя і фізичної культури.

З'ясуємо сутність поняття “здоров'я”.

Поняття “здоров'я” ми використовуємо у тлумаченні, яке подається у Великому тлумачному словнику української мови. Автори цього словника визначають поняття “здоров'я” як “стан організму, за якого нормально функціонують усі його органи, той чи інший стан, самопочуття людини”.

Г. Апанасенко вважає, що, виходячи з людської сутності, дефініціювати індивідуальне здоров'я можна так: це динамічний стан, який визначається резервами механізмів самоорганізації її системи (стійкістю до дії патогенних факторів і властивістю компенсувати патологічний процес), характеризується енергетичними, пластичними й інформаційними (регуляторними) забезпеченнями процесів самоорганізації, а також служить основою виявлення біологічних (продовження життя особистості – продовження (репродукція) роду) і соціальних функцій [2, с. 10].

В. Оржеховська зазначає, що “світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як на феномен, що інтегрує принаймні чотири невід'ємні, тісно взаємопов'язані складники: фізичний, психічний (розумовий), соціальний (суспільний) та духовний, що діють водночас і визначають стан здоров'я людини”. Автор вказує, що “фізичний феномен – це правильне функціонування всіх систем організму, позитивне ставлення до свого здоров'я, прагнення фізичної досконалості й загальної фізичної працездатності, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування; психічний феномен (психічний комфорт) – відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвинутість довільних психічних процесів, наявність позитивних емоцій; соціальний феномен (соціальний добробут) – це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві, позитивно спрямована комунікативність, самоактуалізація в колективі; духовний феномен (душевний) – пріоритетність загальноосвітніх цінностей, наявність позитивного ідеалу, що відповідає національним і духовним традиціям, саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства і є пріоритетним в ієрархії аспектів здоров'я” [13, с. 20–21].

Як зазначає О. Аксьонова, “здоров'я – це багатство людини, дароване їй природою”. На думку автора, “здоров'я – це гармонійні відносини біологічного і соціального аспектів розвитку індивіда, динамічний стан адаптаційних резервних проявів його організму у відповідь на вплив зовнішнього середовища (фізичних, психологічних і соціальних факторів)” [1, с. 7].

Науковці Н. Денисенко й О. Аксьонова стверджують, що “здоров’я – це найцінніше надбання кожного цивілізованого суспільства, що створює фізичний, інтелектуальний, духовний і соціальний базис держави”.

О. Трещева акцентує увагу на тому, що в педагогіці існує своє визначення поняття “здоров’я”. Автор зазначає, що в педагогічній науці вплив характеру прояву психофізичних якостей індивіда і ступеня його соціальної адаптації, залежно від особистісних якостей людини й усвідомлення її поведінки, на здоров’я людини має або зміцнювальний характер, або шкідливий для здоров’я [15, с. 29].

Л. Матвеев стверджує, що поняття “фізичне здоров’я” при нормальному трактуванні відображає належні організму людини матеріальні основи її життєздатності і працездатності, які визначаються головним станом і динамікою функціональних та адаптованих можливостей організму, рівнем його імунітету та тенденціями фізичного розвитку [12, с. 32].

А. Комков вважає, що постійно потрібно робити акцент на можливості зміцнення здоров’я, до навчального плану фізичного виховання необхідно включати матеріал, що розкриває фізичні, соціальні та психічні фактори, дослідник визначає користь фізичної активності. Автор наполягає на необхідності підтримання фізично активного способу життя та його самооцінки, визначення мети, здійснення самоконтролю і саморегулювання, прийняття рішення, розуміння і подолання негативних “бар’єрів” [8, с. 5].

О. Дьоминський, Ж. Холодов і В. Ковальов дійшли висновку, що в сучасних умовах розвитку нашого суспільства простежується різке зниження стану здоров’я населення і продовження життя [6, с. 520]. Автори зазначають, що, за даними різних досліджень, лише близько 10% молоді мають нормальний рівень фізичного стану і здоров’я, скорочується тривалість життя на 7–9 років, знижується виробничий потенціал суспільства [6, с. 520].

Ю. Лисицин підкреслює, що здоров’я – щось більше, ніж відсутність хвороб, це – можливість повноцінно працювати, відпочивати, словом, виконувати властиві для людини функції, вільно і радісно жити.

А. Іванюшкін називає три рівні для опису цінності здоров’я:

1) біологічний – первісне здоров’я передбачає досконалість саморегуляції організму, гармонію фізіологічних процесів і як наслідок – мінімум адаптації;

2) соціальний – здоров’я виявляється мірою соціальної активності, діяльнісного ставлення людини до світу;

3) особистісний, психологічний – здоров’я є не відсутність хвороби, а радше її подолання.

К. Габріелян, Б. Єрмолаєв та І. Кутателадзе акцентують увагу на тому, що цінність здоров’я в повсякденних уявленнях підвищилася, але не стала фактом свідомості, залишилася на рівні моди; реальна поведінка заради самозбереження не зазнала істотних змін, люди, як і раніше, багато п’ють і палять, порушують режим сну, відпочинку і рухової активності, не піклуються про правильне харчування тощо [5, с. 27].

В. Ільїнич зазначає, що виховання адекватного ставлення до здоров’я нерозривно пов’язане з формуванням особистості в цілому та передбачає розбіжності у змісті, засобах і методах цілеспрямованих дій [7, с. 448].

В. Бальсевич висловлює думку, згідно з якою, знання закономірностей формування і прояву ставлення людини до здоров’я, зокрема її внутрішньо-особистісних детермінант, є необхідною умовою ефективності формування здорового способу життя засобами навчання і виховання [3, с. 275].

Дослідники А. Разумов, В. Пономаренко, В. Піскунов констатують, що здоров'я, як найважливіша властивість живого організму, щодо людини виявляється мірою духовної культури, показником якості життя і водночас результатом моральності усталеної соціальної політики. Науковці зазначають, що здоров'я як соціально-біологічна основа життя всієї нації є в кінцевому підсумку результатом політики держави, яка створює у своїх громадян духовну потребу відносно свого здоров'я як безперечної цінності.

Ми спираємося на дослідження Н. Денисенко й О. Аксьонової, які доводять, що “формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я на заняттях, уроках здійснюється за допомогою різних не тільки сучасних, а й давніх технологій”. На думку авторів, “їх використання вимагає від педагога: точних знань про їх вплив як на організм в цілому, так і на конкретні органи зокрема; обліку загального стану здоров'я кожного вихованця, його психофізіологічних особливостей у процесі навчання; почуття міри (“Не нашкодь!”)”.

Висновки. Отже, збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді є одним із пріоритетних завдань фізичного виховання у ВНЗ. Його вирішення потребує розробки та впровадження технологій, що формують здоров'я та спрямовані на реалізацію ефективних способів профілактики захворювань і реабілітацію студентів засобами фізичного виховання.

Перспективи подальших досліджень полягають у використанні здоров'я-збережувальних технологій для збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді на заняттях із фізичного виховання.

Список використаної літератури

1. Аксьонова О.П. Наука бути здоровим: Програма формування фізичної культури учнів початкової школи / О.П. Аксьонова. – Запоріжжя, 2005. – С. 7.
2. Апанасенко Г.Л. Валеология: первые итоги и ближайшие перспективы / Г.Л. Апанасенко // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 6. – С. 10–16.
3. Бальсевич В.К. [Онтокинезиология человека](#) / Вадим Константинович Бальсевич. – М. : Наука, 1987. – 275 с.
4. Бальсевич В.К. [Физическая культура: молодежь и современность](#) / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 2–8.
5. Габриелян К.Г. Особенности обучения основам здоровьесбережения в специальном ВУЗе / К.Г. Габриелян, Б.В. Ермолаев, И.О. Кутателадзе // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11. – С. 27–32.
6. Деминский А.Ц. Методические основы оздоровительной физической культуры : [учеб. пособ. для институтов и факультетов физической культуры и спорта] / А.Ц. Деминский, Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Донецк, 2001. – 180 с.
7. Ильинич В.И. Физическая культура студента : учеб. для студентов вузов / [М.Я. Виленский, А.И. Зайцев, В.И. Ильинич] ; под ред. В.И. Виленского. – М. : Гардарики, 1999. – 446 с.
8. Комков А.Г. Социально-педагогический мониторинг показателей физической активности, состояния здоровья и культурного развития школьников / А.Г. Комков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 3. – С. 5–6.
9. Круцевич Т.Ю. Приоритетные мотивы подростков к занятиям физической культурой и спортом / Т.Ю. Круцевич // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2000. – № 7. – С. 96–103.
10. Лубышева Л.И. [Теоретико-методологическое обоснование физического воспитания студентов](#) / Л.И. Лубышева, Г.М. Грузных // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 6. – С. 9–12.

11. Маслов В.И. Высшее физкультурное образование сегодня и завтра / В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская // Теория и практика физической культуры – 1990. – № 12. – С. 32–34.

12. Матвеев Л.П. Что же это такое “оздоровительная физическая культура” / Л.П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 11. – С. 32.

13. Оржеховська В.М. Стратегія педагогіки здорового способу життя / В.М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4 (53). – С. 20–24.

14. Ромашова Т.Н. Физическая подготовленность абитуриентов вуза: результат исследований и градация уровней их трудоспособности / Т.Н. Ромашова, В.В. Сердечный // Актуальні проблеми фізичного виховання у вищому навчальному закладі. – Донецьк, 2001. – С. 136.

15. Трещева О.П. Программно-методические основы обучения здоровому образу жизни учащихся общеобразовательных школ / О.П. Трещева // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 1. – С. 29–34.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012.

Иваненко Т.В. Понятие “здоровье” студенческой молодёжи

Рассмотрено понятие “здоровье” студенческой молодёжи. Доказано, что здоровье – это ценнейшее приобретение каждого цивилизованного общества, которое составляет физический, интеллектуальный и социальный базис государства. Определена необходимость существенной смены целей и заданий физического воспитания которые должны быть направлены на здоровый образ жизни студенческой молодёжи.

Ключевые слова: здоровье, физическая культура, студенческая молодёжь.

Ivanenko T. The concept “health” of students’ youth

The notion “health” is defined. It is proved that health is the most valuable acquisition of every civilized society which makes up physical, intellectual and social basis of a state. The necessity of essential change of the aims and tasks of physical training which must be directed to a healthy way of life of students’ youth is specified.

Key words: health, physical training, students’ youth.

СУТНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ВІДХИЛЕННЯМИ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я

У статті перелічено завдання, які визначають стратегію та спрямування професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальних медичних груп.

Ключові слова: здоров'я, відхилення у стані здоров'я, майбутні вчителі фізичної культури, учні з відхиленнями у стані здоров'я.

Актуальність дослідження визначається необхідністю розробки нових підходів до забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я, оскільки їх кількість з кожним роком зростає.

Науковці (Н. Кузьмина, Б. Ломов, А. Скворцова та ін.) звертають увагу на те, що діяльність людини за своїм змістом є діяльністю, яка спрямована на вирішення поставлених перед нею завдань. Відповідно, сутність підготовки до певної діяльності залежить від тих завдань, які необхідно вирішити в процесі цієї діяльності, саме вони визначають стратегію та напрями професійної підготовки.

Мета статті – визначити сутність підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я.

Р. Клопов вважає, що реалізація завдань щодо професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту потребує плекання особистості, яка здатна до плідної професійної праці в сучасних умовах, готова до професійної діяльності та володіє не лише системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією [2, с. 3].

До видів професійної діяльності, якими повинен володіти майбутній фахівець фізичного виховання та спорту, науковці зараховують: діагностичну, реабілітаційну, репродуктивну, спортивну, освітянську, профілактичну, організаційну діяльність (Л. Сущенко); предметну, методичну, організаційну, естетичну та методологічну діяльність, яка охоплює пізнавальну діяльність, критику, схематизацію, програмування, моделювання, конструювання, проектування, онтологічний і системний аналіз тощо (С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір).

Частина науковців приділяє значну увагу формуванню особистих якостей та здібностей майбутнього вчителя фізичної культури у тому числі: самосвідомості, почуттю власної гідності, самостійності, самодисципліні, умінню приймати рішення й відповідати за свої вчинки (В. Абрамова); професійно-педагогічній спрямованості (М. Виленський та Р. Сафін); схильностям та інтересам, які на основі різних потреб за сприятливих педагогічних умов формують мотивацію до педагогічної діяльності (Р. Каримов); системі якостей, якими володіє індивід, однією з яких є вміння (О. Медведєва); інтеграції комунікативних та організаційних здібностей особистості, які необхідні для керівництва педагогічним процесом, навичкам спортивної діяльно-

сті та пов'язаним з ними здібностям до самокерівництва (Н. Мухаметзянова); прагненню високого професіоналізму, розвитку культурних якостей, здібностям до самовдосконалення, оволодінню культурними практиками викладання та розвитку культурно-творчих здібностей (М. Янова, В. Янов та В. Астаф'єва).

Розглядаючи педагогічні вміння як набуту людиною здатність на основі знань та навичок виконувати визначені види діяльності в умовах, що змінюються (Н. Кузьміна), науковці вважають, що діяльність фахівців із фізичної культури та спорту реалізується: сьома групами вмінь (оцінні, гностичні, прогностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні й організаційні вміння) (Н. Зволинська та В. Маслов); системою знань і вмінь, які стануть фундаментом, базою для подальшого самовдосконалення: студент повинен здобути чіткі знання про сутність праці вчителя, про можливі деформації й “вигорання”, про вимоги до особистості вчителя, про специфічні умови його праці (Н. Костихіна); творчими вміннями: уміння аналізувати, уміння виділяти головне, уміння бачити нові суперечності та проблеми у відомій ситуації; уміння перенесення до нової ситуації; уміння висувати гіпотезу; уміння описувати явища, процеси (О. Медведєва); конструктивними (аналітичними, прогностичними, проєктивними) й організаторськими (мобілізаційними, інформаційними, розвивальними, орієнтаційними) уміннями (В. Філанковський).

Специфіка діяльності вчителя фізичної культури, який забезпечує роботу з учнями спеціальних медичних груп, зумовлюється індивідуальними особливостями відхилень у стані здоров'я школяра.

Нормативні документи щодо організації занять з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, які мають відхилення у стані здоров'я, передбачають “створення в закладах освіти постійно діючих груп лікувальної фізичної культури і фізичної реабілітації та регулярне проведення з ними занять” [3, с. 171] та окреслюють широкий спектр завдань, які повинен уміти вирішувати вчитель фізичної культури.

В Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо вивчення шкільних дисциплін у 2006/07 н.р. (Фізична культура) вказується: головною метою роботи з учнями, за станом здоров'я віднесеними до спеціальної медичної групи, є: досягти індивідуально-стійкого поліпшення самопочуття; спланувати і реалізувати шляхи виходу з хвороби тимчасового або довготривалого характеру; використати та поліпшити потенційні можливості учнів для повноцінного входження в доросле життя. Фізичне виховання учнів спеціальної медичної групи включає: обов'язкове навчання з обмеженими навантаженнями на уроках фізичної культури; навчання за окремою програмою в спеціальній медичній групі; зважений і узгоджений з лікарем, учителем і батьками режим дня; участь у заходах фізкультурно-оздоровчої спрямованості в режимі школи (фізкультхвилини на уроках, участь у рухливих перервах, участь у позакласній фізкультурно-масовій роботі (свята, екскурсії)) за винятком участі в спортивних змаганнях; використання природних та оздоровчих факторів (загартовування, катання на ковзанах, лижах, плавання (без переохолодження)); володіння елементами контролю самопочуття під час самостійних занять.

Інструкція про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури (2009 р.) вказує на те, що до підготовчої групи належать “діти в реабілітаційному періоді після випадку гострої захворюваності, що не потребує курсу лікувальної фізкультури, із середнім рівнем функціонально-резервних можливо-

стей серцево-судинної системи”, а до спеціальної – діти, які мають “значні відхилення постійного чи тимчасового характеру в стані здоров’я, що не перешкоджають навчанню в школі, але протипоказані для занять фізичною культурою за навчальною програмою. Рівень функціонально-резервних можливостей: низький або нижче середнього” та “учні, які мають дефекти опорно-рухового апарату і не можуть займатися за загальною програмою”, для яких “фізична підготовка проводиться за спеціальними програмами з урахуванням характеру та ступеня відхилень”, а також зазначено, що в цих групах “заняття проводяться вчителем фізичної культури з наданням індивідуальних завдань безпосередньо на уроках”.

Ю. Васьков зазначає, що “критерієм ефективності фізичного виховання учнів спеціальної медичної групи є достатній рівень їх компетентності, що виражається в опануванні теоретико-методичних знань навчальної програми, певним рівнем фізичного розвитку і здоров’я, умінням використовувати різноманітні засоби фізичної культури в повсякденному житті, дотриманням здорового способу життя” [1, с. 29].

О. Левченко зауважує, що методика фізичного виховання хворих дітей являє собою сукупність практичних прийомів використання лікувальних засобів, які спрямовані на оптимальне та найбільш швидке вирішення лікувальних і реабілітаційних завдань [5, с. 44]; навчальний процес спрямований переважно на поступове зміцнення здоров’я, загартування організму, усунення функціональних порушень та недостатності, що пов’язана з перебуванням у стані гіподинамії під час хвороби, ліквідацію залишкових явищ після захворювань [5, с. 50]. Аналіз наукових джерел, проведений О. Левченко, дав їй підстави зазначити, що: фізкультурна освіта учнів спеціальних медичних груп відрізняється вибором засобів, регламентацією фізичного навантаження, методикою проведення уроків фізичної культури, доволі великим комплексом протипоказань залежно від захворювань (Л. Абросимова, В. Карасик, Е. Аветисов та ін.); під час проведення уроків учитель фізичної культури вирішує особливі завдання додаткового фізичного виховання залежно від конкретного захворювання (Н. Гурова, Н. Шумейка, Т. Кузнецова та ін.); відмітною рисою фізкультурної освіти учнів спеціальних медичних груп є підвищення ролі та значущості лікарсько-педагогічного контролю на уроці фізичної культури, частота проведення контрольних замірів та реєстрації самопочуття на занятті, обов’язкове ведення щоденника самоконтролю, які регламентовані директивними документами [5, с. 50]. Оздоровчий ефект уроків фізичної культури повинен забезпечуватися систематичним лікарсько-педагогічним контролем за станом здоров’я, динамікою показників фізичного розвитку, фізичної підготовленості, станом адаптаційних можливостей та резистентності організму школярів [5, с. 53]. О. Левченко звертає увагу на формування інтелектуальних цінностей, які являють собою знання про методи та засоби розвитку фізичного потенціалу людини; знання про способи рухової активності, загартування, організації здорового способу життя; знання про важливість фізичних вправ для розвитку людини, формування тілобудови, підвищення працездатності, інтелектуального розвитку [5, с. 64]. Автор підкреслює особливу актуальність і важливість цього компонента для учнів СМГ та вважає, що для них він розширюється за рахунок знань про захворювання та засоби профілактики загострень [5, с. 64].

Науковці звертають увагу на те, що правильно організований лікарсько-педагогічний контроль дає змогу контролювати процеси оздоровлення чи оду-

жання, стану функцій організму, адаптаційних можливостей та резистентності організму (В. Карпман, З. Белоцерковський, І. Гудков), що викликає потребу в опануванні студентами його методів.

Л. Парфьонова вважає, що підвищення ефективності процесу фізичного виховання молодших школярів, які належать за станом здоров'я до СМГ, забезпечується реалізацією змісту педагогічної моделі, що спрямована на покращення якості фізичного виховання учнів молодших класів та передбачає: поєднання інтелектуальної та рухової діяльності як способу активізації на уроці фізичної культури; формування знань із фізичної культури, розвиток пізнавальних здібностей; застосування засобів та методів оздоровчого тренування з урахуванням інтересів, потреб та стану здоров'я школярів; формування спеціальних медичних груп за віковим принципом; збільшення кількості занять фізичними вправами в тижневому руховому режимі молодших школярів до оптимального; акцентоване використання ігрового методу; забезпечення позитивного психоемоційного фону занять; ефективну реалізацію фізичних навантажень; використання індивідуальних комплексів лікувальної фізичної культури (далі – ЛФК) для корекції та реабілітації відхилень у стані здоров'я; врахування медико-педагогічних показань і протипоказань під час підбору засобів та методів фізичного виховання; організацію та регулярне проведення лікарсько-педагогічного контролю й самоконтролю учнів СМГ; забезпечення зв'язку сім'ї та школи.

Значне місце при роботі з учнями спеціальних медичних груп займає формування здорового способу життя. В. Волков визначає такі завдання: науково обґрунтувати необхідність досягнення та збереження здоров'я учнів; перевести цінності оздоровчої фізичної культури, адекватні віковим можливостям учнів, у сферу свідомості, яка формується у молоді; навчити школярів, починаючи з першого класу, цінувати здоров'я як одну з абсолютних людських цінностей; виховати у дітей стійку мотивацію до здорового способу життя; надати знання про процеси, які відбуваються в організмі людини; навчити дитину зберігати гігієнічний потенціал свого роду, підтримувати біологічну потребу в рухах; навчити засобів та методів використання функціональних можливостей організму для підтримання особистого здоров'я; сформувати у школярів адекватну самооцінку свого здоров'я; навчити підтримувати своє здоров'я без допомоги лікарських засобів; виховати потребу та навичку використання загартовуючих процедур з метою збереження свого здоров'я; підвищити рухову активність учнів, що є необхідною умовою формування основ здорового способу життя; виховати потребу та навичку самостійних занять фізичними вправами.

На думку науковців (Г. Апанасенко, Е. Булич, О. Дубогай, І. Муравов, В. Мухін, В. Язловецький та ін.), головне, що відрізняє заняття фізичними вправами здорових підлітків та учнів спеціальних медичних груп, – це забезпечення різного підходу до учнів залежно від особливостей захворювання (тобто володіння різними методиками занять та знаннями особливостей впливу фізичних вправ на організм хворої дитини).

Висновки. Таким чином, для ефективної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладах, необхідно забезпечити її професійно орієнтованим змістом, який дасть змогу озброїти майбутніх учителів фізичної культури системними знаннями щодо сучасних освітніх технологій відновлення та збереження

здоров'я учнів спеціальних медичних груп (сутності патологічних процесів та хвороб; особливостей використання засобів, методів, методик залежно від конкретної нозології; методів контролю навантажень та лікарсько-педагогічного контролю за ефективністю їх впливу); забезпечити формування у студентів умінь визначати ефективність застосування вправ загального та спеціального впливу та їх співвідношення залежно від індивідуальних особливостей учня та його стану в конкретний момент; умінь формулювання завдань та добору адекватних найбільш ефективних шляхів їх вирішення; вмінь проектування та реалізації цілей; вмінь здійснювати системний аналіз фізичних можливостей та на основі одержаних даних спрогнозувати й забезпечити їх подальший розвиток, передбачивши особливості їх формування залежно від індивідуальності учня; вмінь складати та реалізовувати реабілітаційні програми (як для групи, так і окремо для кожного учня); педагогічних умінь навчання учнів специфічних знань та їх реалізації в повсякденному житті для покращення самопочуття і здоров'я й вдосконалення фізичного розвитку; формування мотивації до роботи з учнями спеціальних медичних груп (сприйняття її як особистісно значущої), де систематизуючим фактором виступає мотивація до відновлення та збереження здоров'я школярів; формування особистісних якостей: рефлексії, здібності до самовдосконалення, розвиток творчого й інноваційного потенціалу особистості, високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самостійності, самодисципліни, уміння приймати рішення й відповідати за свої вчинки; комунікативні й організаційні здібності особистості, які необхідні для керівництва педагогічним процесом, у тому числі гнучкість мислення, активність, високий темп реакції, лабільність, емоційну стійкість, високий рівень саморегуляції.

Список використаної літератури

1. Васьков Ю.В. Концептуальні підходи до організації занять з учнями спеціальної медичної групи в загальноосвітніх навчальних закладах / Ю.В. Васьков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – № 5. – С. 29–31.
2. Клопов Р.В. Інформатизація вищої фізкультурної освіти / Р.В. Клопов // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – № 4. – С. 3–7.
3. Книга вчителя фізичної культури: довідкові матеріали для організації роботи вчителя / упоряд. С.І. Операйло, А.І. Ільченко, В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 464 с. – (Нормативні документи Міністерства освіти і науки України).
4. Кожанова М.Б. Подготовка студентов факультета дошкольной педагогики и психологии к этнопедагогизации процесса воспитания детей : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Марина Борисовна Кожанова. – Чебоксары, 1999. – 245 с.
5. Левченко А.В. Формирование готовности к здоровому стилю жизни учащихся младших классов специальной медицинской группы в процессе физкультурного образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Александра Владимировна Левченко. – Челябинск, 2008. – 173 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012.

Иванова Л.И. Сущность подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья

В статье перечислены задачи, которые определяют стратегию и направления профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учащимися специальных медицинских групп.

Ключевые слова: *здоровье, отклонения в состоянии здоровья, будущие учителя физической культуры, учащиеся с отклонениями в состоянии здоровья.*

Ivanova L. The essence of training future teachers of physical culture to work with schoolchildren with rejections in health.

The article listed the tasks that define the strategy and direction of the training of future teachers of physical culture to work with schoolchildren of special medical groups.

Key words: *health, rejections in health, teachers of physical culture, schoolchildren with rejections in health.*

**ПРОФЕСІЙНИЙ ОБРАЗ МИСЛЕННЯ ВЧЕНОГО-ПСИХОЛОГА
ТА ПЕДАГОЛОГІЧНИЙ ОБРАЗ МИСЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА
ПСИХОЛОГІЇ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ.
ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОЛОГІСТИКИ**

У статті розглянуто поняття “образ мислення” вченого-психолога не як психологічний концепт, а як педагогічний предмет, а також педагогічний образ мислення викладачів психології в контексті їх професійної підготовки в умовах магістратури.

Ключові слова: образ мислення, педагогічний образ мислення, вчений-психолог, викладач психології, знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти.

Об'єктом нашого дослідження є передумови педагогістики, які будуть висвітлені шляхом зіставлення та протиставлення професійного образу мислення вченого-психолога й педагогічного образу мислення викладача психології. Очевидно, що термін “педагогістика” складається з двох частин: “педагогіка” і “логістика”, які, будучи поєднані, фіксують факт їх певної спорідненості (рос. “родства”). І сутність цієї спорідненості буде розглянута в межах педагогіки й методичних засобів, якими постають логіка та фахова логістика у сфері викладання психологічної науки у ВНЗ. Іншими словами, мова йтиме про предметну сферу педагогічної науки, методичні засоби якої становитимуть положення, правила й закони логіки та фахової логістики, їх використання у сфері професійної діяльності викладачів психології, а також їх професійну підготовку в умовах магістратури.

Впровадженню (і використанню) логічних засобів у педагогіці значну увагу приділяли педагоги. Так, дидактичний аналіз логічної структури навчального матеріалу здійснив А.М. Сохор [12]. Використовуючи моделювання як метод дидактичного дослідження логічної структури навчального матеріалу, він ставив за мету виявлення інваріантів логічних відношень з використанням операторів, формул логічних відношень, способів опису логічних відношень у навчальному матеріалі та визначав їх позитивні й негативні сторони [12, с. 63–87].

Смислову структуру навчального тексту та проблеми його розуміння досліджував Л.П. Доблаєв [5]. На відміну від попереднього автора, Л.П. Доблаєв здійснював аналіз смислової структури навчального тексту, модифікацію текстових суб'єктів, види відношень між текстовими суб'єктами та предикатами тощо [5, с. 30–57].

“Психопедагогіка” Е. Стоунса [13] висвітлює певні аспекти навчання понять: “Є достатньо причин для віднесення навчання понять до ключових навичок учителя, – і далі – я вважаю, що навчання понять – вирішальна навичка для більшості вчителів” [13, с. 211].

На важливості використання логічних засобів у педагогічній практиці наголошують і логіки, але зауважують, що так звана практична логіка теоретично ще не розроблена [1, с. 4].

Мета статті – використовуючи положення, правила та закони логіки, термінології й концептології, привернути увагу педагогічної спільноти та науко-

вців до опредметненого в наукових текстах мислення вчених-психологів, яке ми позначаємо терміном “образ мислення вченого-психолога” – *педагогічний* предмет, специфічні засоби його опредметнення в наукових текстах, а також методи його дослідження в контексті професійної діяльності викладачів психології і їх професійної підготовки в умовах магістратури.

Завдання: 1) визначити поняття “образ мислення” як педагогічний предмет, а не психологічну категорію, використовуючи логічну, термінологічну, концептологічну та логістичну технологію побудови визначення;

2) здійснити логістичний аналіз професійного образу мислення вченого-психолога, опредметненого в наукових текстах підручників, статей, монографій, і визначити сутність змісту його “професійності”;

3) дати визначення поняття “педагогічний образ мислення” викладача психології, визначити його структуру та функції.

Опредметнене в наукових текстах мислення вчених, яке Г.В.Ф. Гегель, посилаючись на Ф.В. Шеллінга, називав “окам’янілим інтелектом” [1, с. 121], а ми називаємо його “образ мислення”, на перший погляд, постає як психологічна категорія, оскільки і “образ” є результатом чуттєвого відображення предметів та явищ об’єктивної дійсності завдяки відчуттям та сприйманням, і “мислення”, є словом, терміном і концептом (поняттям) психологічної науки. Але якщо розглядати ці два слова, два терміни та два концепти в контексті опредметненого у наукових текстах мислення авторів наукових текстів, то психологічний статус цих двох слів, двох термінів і двох концептів втрачається як такий, що має відношення тільки до психології, оскільки, наприклад, словом “мислення” *позначають* реально існуючий психічний процес у наукових текстах, терміном “мислення” – не реальний психічний процес, а елемент форми думки вченого (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо), яка (думка вченого) відображена в текстах. А концептом “мислення” – результат його (мислення) наукового узагальнення, тобто як п о н я т т я “мислення”, яким позначають суттєві ознаки предмета процесу мислення. Очевидно, що слово “мислення”, термін “мислення” і поняття “мислення” зовнішньо є абсолютно однакові, але їх денотати, тобто значення (те, що ними позначають), абсолютно різні.

То виникає запитання: чи володіють вчені й викладачі та студенти *здатністю* змінювати систему координат інтерпретації знаків-слів, якими позначають у наукових текстах реально існуючі явища; знаків-термінів, якими вчені позначають (повинні) у наукових текстах свої думки, роздуми, міркування щодо досліджуваних ними реальних явищ, фіксуючи *процес* і кінцеві, узагальнені *результати* своїх міркувань знаками-концептами в наукових текстах.

Аналогічна ситуація щодо слова “образ”, яким у психологічній науці позначають результат відчуттів та сприймань як ідеально існуюче у свідомості реальне явище (психологічна категорія). Очевидно, що у виразі “образ мислення” слово “образ” має зовсім інше значення, оскільки відображати органами відчуттів та сприймань процес мислення неможливо принципово – мислення, на відміну від предметів та явищ, не має енергетичних характеристик, які б діяли на органи чуття. Тому у виразі “образ мислення” слово “образ” є не психологічною категорією, а терміном, яким позначається результат відображеної в *наукових текстах* думки вченого (гносеологічна категорія), тобто як знання про думку та її елементи.

Звертаємо увагу на таке запитання: чому не можна замінити вираз “образ мислення” на “думку”, щоб уникнути непорозуміння?

Відповідь прихована у визначенні поняття “думка”, яке дав М.І. Кондаков: “Думка – результат, продукт процесу мислення у формі суджень і понять, який відображає загальне в масі одиничних речей, фіксує суттєве, закономірне в різноманітні явищ навколишнього світу” [8, с. 336].

У визначенні поняття “думка” вона постає як “результат, продукт” процесу мислення – статичне, а не процесуальне утворення. А виразом “опредметнений у наукових текстах” “образ мислення” фіксується не тільки кінцевий результат процесу мислення, а й сам *процес* мислення.

До речі, кінцевий результат процесу мислення, яким постає думка вченого в наукових текстах, її зміст, можна запам’ятати, зберегти та відтворити (процеси пам’яті). А навчитись мислити, міркувати, думати залишається осторонь навчального процесу, оскільки динаміка процесу мислення в наукових текстах переведена в статичну форму та зафіксована знаками-словами, знаками-термінами й знаками-концептами. І динамізувати *процес* мислення можна лише за умови володіння знаннями щодо засобів, які використовує вчений для фіксації і *процесу* мислення, і його *результатів*. Іншими словами, мова йде не про “образ мислення” як психологічну категорію, а засоби, якими він (образ мислення) відображений у наукових текстах. І викладач психології зобов’язаний володіти здатністю відтворювати процесуальний аспект мислення вченого й навчати майбутніх спеціалістів і знати, і мислити, і розуміти – як це робиться.

Чому “образ мислення” не є предметом педагогічної психології?

Педагогічна психологія є видом психології, а психологія як наука досліджує мислення як реально існуюче явище (онтологічна категорія), використовуючи положення, правила й закони природничонаукової парадигми та розглядає його, мислення, як природне явище. А мислення вченого, яке опредметнене в наукових текстах, не можна принципово досліджувати методами природничонаукової парадигми, оскільки воно є гносеологічною категорією, тобто знанням про мислення, а не психічним явищем.

Зазначені нами уявлення щодо “образу мислення” дають можливість узагальнити їх, використовуючи прийом, схожий на визначення, таким чином. “Образ мислення” є опредметнений у наукових текстах (або озвучений) трьома типами знаків процес і результат мислення вченого, в якому (образі) знаками-словами позначається частина досліджуваної вченим дійсності та його практичні дії, знаками-термінами – його логічні форми думки та її елементи, а узагальнений результат процесу мислення – знаками-концептами.

Щоб побудувати, тобто дати визначення поняття “образ мислення”, необхідно використовувати положення та правила логіки, термінології й концептології, супроводжуючи їх (використання положень і правил) певними коментарями – чому саме так, а не інакше.

Але хочемо звернути увагу на таке.

Даючи характеристику “образу мислення”, ми оперували змістом, який уточнював наші уявлення щодо нього. А тепер, при побудові визначення поняття “образ мислення”, ми зміщуємо акцент на положення і правила, якими будемо упорядковувати елементи змісту у відповідну логічну форму, якою постає родовидова схема побудови визначення наукових понять (визначення через найближчий рід та видові відмінності) [8, с. 410 – 412].

Цей вид визначення часто називають класичним. Назву “класичні” вони дістали насамперед тому, що визнані класики філософії: Сократ, Платон і Аристотель – розглядали тільки визначення такого виду. Нерідко їх називають також

класифікаційними, тому що за їх допомогою будуються наукові класифікації предметних галузей конкретних наук [10, с. 70].

При визначенні поняття “образ мислення” за родо-видовою схемою необхідно указати зміст родової ознаки та зміст видових ознак. При цьому ставиться вимога – указати на найближчий рід у родовій ознаці, а у видових ознаках – найбільш суттєві ознаки визначуваного.

Таким найближчим родом при визначенні поняття “образ мислення” є “тип образу мислення”.

Чому саме “тип” “образу” мислення?

У виразі “образ мислення” суб’єктом, тобто предметом мислі, постає “образ”, а предикатом – “мислення” (образ чого?). А у видових ознаках зазначаються суттєві ознаки “образу”, а не “мислення”. Для порівняння: при визначенні поняття “образне мислення”, яке дається в психології, суб’єктом постає “мислення”, а предикатом – “образне” (яке мислення). Тому в родовій ознаці вказується “вид” мислення, а у видових ознаках – суттєві ознаки “образного” мислення. І тим самим “образне мислення” визначається як психологічна категорія, як предмет психології.

Очевидно, якщо мова йде у визначенні про “образ” і засоби, якими цей “образ” презентований у наукових текстах, то суттєві ознаки “образу” мислення у видових ознаках визначення за змістом будуть одні, а суттєві ознаки “образного мислення” за змістом будуть зовсім інші.

То які суттєві ознаки має “образ мислення”, якщо мова йде про опредметнений у наукових текстах процес і результати мислення вченого?

По-перше, це засоби, якими “образ” мислення презентований у наукових текстах. І такими засобами постають типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни й знаки-концепти. Оскільки опредметнене в наукових текстах мислення представлене типами знаків, у родовій ознаці визначення вказується не “вид”, а “тип”.

Зазначимо, що є і четвертий тип знаків у наукових текстах – математичні знаки. Ми відволікаємось від них, але не відкидаємо їх як такі, що належать до основних, типізованих знаків, які відіграють важливу роль у підтримці статусу психології як науки, а також математичній психології – як засоби побудови математичних моделей психічних явищ, і як засоби презентації *математичного образу мислення* вченого-психолога в наукових текстах.

По-друге, три різні предметні сфери та їх специфічні особливості, які вчені позначають (повинні) трьома різними типами знаків. Це частина досліджуваної вченим дійсності та його практичні дії, які позначаються знаками-словами. Друга предметна сфера – це логічні форми його мислення та елементи логічних форм (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо) і його інтелектуальні дії, які позначаються знаками-термінами. І третя предметна сфера – узагальнені результати його мислення, які позначаються знаками-концептами.

Третьою суттєвою ознакою “образу мислення” є положення, правила й закони оперування трьома різними типами знаків та їх денотатами.

Хочемо зазначити таке. Педагогічних проблем не було б, якби три різні типи знаків відрізнялись один від другого, тобто мали різний зовнішній вигляд. І вчені, викладачі та студенти мали відповідні знання щодо положень, правил і законів оперування цими типами знаків та їх денотатами.

Але реальна дійсність зовсім інша. Три різних типи знаків зовнішньо є абсолютно однакові. У свідомості вчених, викладачів і студентів є певні знання щодо знаків-слів, оскільки вони починали знайомитись з рідною мовою досить

рано, систематично вивчали рідну мову в школі за десять років навчання, продовжують оволодівати знаками-словами та їх денотатами впродовж життя. Зазначимо, що майже така сама ситуація стосовно умов оволодіння знаннями щодо математичних знаків, оскільки математика систематично вивчається в школах з першого по десятий, одинадцятий класи. У вищих навчальних закладах передбачені дисципліни у вигляді математичної статистики, математичних методів у різних науках і дисциплінах [2; 3] тощо.

Зовсім інша ситуація з термінами й концептами. Логіка, термінологія та концептологія в школах не вивчається. У ВНЗ виділяється незначна кількість годин на логіку. Тому лексичний тип образу мислення у вченого формується пріоритетно, оскільки відбувається процес систематичного оволодіння лексичними засобами. А потім на його основі вчений формулює та відображає певну систему знань, умінь і навичок (ЗУН) у створюваних ним наукових текстах.

Психологічні механізми та створення текстів, а потім і механізмів відображення їх змісту іншими спеціалістами, в тому числі й викладачами та студентами, відбувається переважно в лексично-образній формі та участі процесів пам'яті. А щоб оволодіти здатністю мислити, потрібно оволодіти *засобами мислення*, тобто термінами й концептами та положеннями й правилами побудови їх денотатів та оперування ними.

Ми не даємо остаточного визначення поняття “образ мислення”, оскільки пріоритетом першого завдання є презентація поняття “образ мислення” вченого-психолога не як психологічну категорію, а як педагогічний предмет.

Педагогічність “образу мислення” вченого-психолога зумовлена тим, що він (образ мислення) відображений у наукових текстах з використанням трьох різних типів знаків. І наявність знань щодо зазначених типів знаків та їх денотатів, а також знань положень і правил оперування ними, визначатиме здатність учених коректно висловлювати свої думки, роздуми, міркування в наукових текстах щодо досліджуваних ними психічних явищ. А викладачам аналогічні знання дадуть можливість відображати думки, роздуми, міркування вченого, які предметнені в наукових текстах, і навчати студентів – майбутніх спеціалістів – професійно (високий рівень) мислити, мати професійний розум, а не тільки знати, тобто мати певні професійні знання.

Хочемо звернути увагу ще на один аспект досліджуваної теми.

За умови, що три різні типи знаків зовнішньо є абсолютно однакові, досить важливим предметом фахової підготовки і вчених, і викладачів, і студентів є формування *здатності змінювати систему координат інтерпретації денотатів знаків*. Відсутність такої здатності в спеціалістів будь-якого рівня у сфері ВФО призводить до випуску спеціалістів, які професійно некомпетентні. Такий факт можна виявити при вирішенні наступного завдання нашого дослідження.

Друге завдання передбачає логістичний аналіз професійного образу мислення вченого-психолога і визначення сутності його “професійності”.

У виразі “професійний образ мислення вченого-психолога” предикат “професійний” походить від “професія”. Оскільки мова йде щодо “образу мислення” вченого-психолога, то складається враження, що предикат “професійний” можна замінити на “психологічний” образ мислення вченого-психолога. Але така заміна абсолютно не коректна. І ось чому.

“Професійний” статус образу мислення вченого-психолога визначається видом його *професійної* діяльності. А такий вид діяльності задається статусом

психолога як “вченого”, який проводить експерименти, отримує емпіричні та наукові факти, математичними методами виявляє закономірності, закони й фіксує їх у текстах, використовуючи математичні знаки. А потім процес організації та проведення експериментів, отримання наукових фактів і закономірностей, їх інтерпретацію тощо фіксує у своїх наукових працях: підручниках, посібниках, статтях, монографіях та інших наукових засобах.

Іншими словами, у психолога як *вченого* переважає *науково-дослідна* діяльність, а змістом “образу мислення”, тобто відображених у наукових тестах його думок та його інтелектуальних дій, постають положення, правила й закони реалізації природничо-наукової парадигми. І тому предикатом “професійний” презентується не “психологічний” образ мислення вченого, а “образ мислення” психолога як *дослідника* і психолога-*теоретика*, оскільки кінцевим результатом його професійної, тобто *дослідної*, діяльності постають закономірності, закони і теорії [7, с. 151–154].

Хочемо звернути увагу на таке. Ми нічого не вигадували, а здійснювали логістичний аналіз денотатів термінів і концептів, демонструючи технологію зміни системи координат їх інтерпретації на прикладі терміна “професійний”.

Виходячи із проведеного аналізу терміна “професійний” і тлумачення його денотата в двох різних системах координат інтерпретації постає таке запитання.

Якщо основними засобами професійної підготовки спеціалістів-психологів у ВНЗ є підручники, статті, монографії та навчальні посібники з експериментальної психології або використання математичних методів у психології, педагогіці [2], крім того, виконуються дипломні та магістерські роботи, тематика яких переважно природничо-наукова (узаконені вимоги), то спеціаліста якого профілю готують ВНЗ? Спеціаліста-психолога чи психолога-дослідника?

Очевидно, що для науково-дослідних установ, лабораторій такі випускники ВНЗ є професійно компетентними спеціалістами. Водночас для галузевих організацій вони професійно непридатні, оскільки мета в останніх – вирішувати проблеми, а не відкривати закони, створювати теорії тощо. А проблеми вирішуються не експериментами, а професіональним (високий рівень) розумом, здатністю “бачити” професіональним умом проблему, причини їх виникнення, володіти засобами подолання проблем тощо. Тобто переважає інтелектуальна, а не науково-дослідна діяльність спеціаліста.

Саме тому головну роль і відповідальність у підготовці психологів як спеціалістів (а не тільки психологів–дослідників) відіграють викладачі психології. Професіональний статус викладача (а не тільки професійний, тобто давати психологічні знання студентам) визначається їх *здатністю* навчати майбутніх спеціалістів-психологів *професіонально мислити, мати професіональний розум та здатність розуміти*.

Але виникає запитання: як це робити?

Деякі положення та правила відповіді на поставлене запитання викладено в нашому наступному дослідженні, пов’язаному з поняттям “педагологічний образ мислення викладача психології”.

Оскільки уявлення щодо сутності “образу мислення” викладені в першому завданні й зводяться до того, що “образ мислення” визначається як такий, що опредметнений (відображений) у текстах з використанням трьох типів знаків, якими позначаються три різні предметні сфери, то в яких текстах може бути опредметнений “образ мислення” викладача психології?

Такими текстами постають тексти “методичних рекомендацій”, які підготовлені викладачем та зміст яких постає у вигляді положень і правил аналізу окремих елементів наукових текстів вчених-психологів з розподілом типів знаків та аналізом їх денотатів відповідно до положень і правил, напрацьованих у лінгвістиці, логіці, термінології й концептології.

Ми пропонуємо досить простий приклад у вигляді запитання, яке ставить викладачем студенту і зміст якого в основному відображає назви параграфів у підручнику чи навчальному посібнику тощо. Але зауважимо, що для пояснення сутності технології не має значення, який зміст має те чи інше запитання. Так, наприклад, “етапи розвитку диференційної психології”.

У цьому запитанні є знаки-слова, знаки-терміни й знаки-концепти. Денотати знаків-слів визначаються на основі лінгвістичної (лексичної) типології, тобто типологія денотатів знаків-слів задається елементами (частинами) мови: категорія множини, часу, прикметника, власного імені тощо. У запитанні-прикладі слово “етапи” подано в множині, і відповідь досить проста: перелічити етапи й дати коротку характеристику. Суть самого запитання, як правило, є *назвою* параграфа в підручнику, в якому вчений “згорнув” певну інформацію, а в тексті підручника вона подається ним у розгорнутому вигляді.

Ми не будемо аналізувати кожне слово, що входить у запитання, а лише демонструємо технологію згортання вченим інформації у назві. Вчений це робить своїм мисленням і відображає результати свого мислення згорнутою в тексті *назвою* параграфа. А викладач повинен навчити студента її розгортати відповідно до створеної викладачем схеми відповіді на той чи інший тип лексичної типології в запитанні.

Якщо в запитанні зазначено, наприклад, власне ім’я (у тій чи іншій формі), то схема відповіді передбачає назву роботи (або робіт) автора, її коротку характеристику. А за наявності в запитаннях слів, які відображають часові характеристики (сучасна, вітчизняна тощо) схема відповіді передбачає характеристику обставин того чи іншого часу, оскільки особливості обставин причинно зумовлюють появу тієї чи іншої наукової роботи саме в такий період, а не раніше чи пізніше.

У наведеному прикладі, крім слів, є терміни й поняття: “психологія” та “диференційна психологія”. Ми звертаємо увагу лише на спеціально-наукові, тобто психологічні поняття, аналіз денотатів яких здійснюється на логічній, термінологічній і концептологічній основі.

За основу логічної типології беруться логічні форми мислення: поняття, судження, елементи логічних форм (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо), а також термінології, якими постають у прикладі спеціально-наукові терміни, власне поняття “психологія” та видове поняття “диференційна психологія”. Предикативним терміном “диференційна” задається зміст родової ознаки визначення (вид або галузь) і зміст видових ознак, заданих терміном “диференціал” (від лат. *differentia* – різниця, відмінність) [11, с. 218]. А схема відповіді на понятійні типи така: дати визначення понять і здійснити аналіз змісту родової та видових ознак.

Звертаємо увагу на таке. Як тільки мова заходить про аналіз **змісту** визначуваного поняття, до якого логіка не має безпосереднього стосунку, вводиться *концептологістична типологія*, зміст якої визначається введенням у визначення поняття такого елемента, як *фахова парадигма*. Саме введенням вченим-психологом фахової парадигми в родову або видову ознаки визначення є критерієм *професіональності* або, навпаки, непрофесіональності. Уточнюємо: й аналі-

зу *денотата* концепта (фаховий він чи ні), і *фахового образу мислення* вченого-психолога, який опредметнив своє мислення у вигляді визначеного ним концепта в тому чи іншому науковому тексті.

Зміст і сутність *фахового* концепта визначається *парадигмою*, тобто панівною теорією, яку створювала спільнота вчених упродовж тривалого суспільно-історичного розвитку тієї чи іншої фахової науки (парадигма першого типу Т. Куна [9, с. 221–228]). Саме парадигма надає змісту й наукового знання науковим концептам статус “фахових”, тобто таких, що мають стосунок не до всієї реальності, а лише її частини, що була предметом спеціально-наукового дослідження. Зміст цього наукового знання й концептів відрізняється від змісту наукових знань і концептів іншої науки, оскільки вони (змісти) детерміновані різними парадигмами. На думку Т. Куна, “...саме завдяки прийняттю парадигми група, яка виявляла інтерес до вивчення природи з простої цікавості, стає *професіональною* (виділено нами. – В.К.), а предмет її інтересу перетворюється на наукову дисципліну” [9, с. 238].

Підсумовуючи сказане, можна зробити такий висновок щодо характеристики образу мислення викладача психології. Образ мислення викладача психології презентується в текстах методичних рекомендацій (тобто опредметнений у текстах), а за змістом постає *денотативним аналізом* трьох типів знаків. І цей аналіз здійснюється та подається викладачем у текстах на основі: лінгво-лексичних положень і правил, які напрацьовані суспільно-історичним розвитком лінгвістики; термінологічних положень і правил логіки та термінології, а також положень і правил побудови денотатів професіональних концептів. А сутність поняття “педагологічний образ мислення викладача психології” можна визначити таким чином. Це вид образу мислення викладача психології, опредметненого в текстах методичних рекомендацій, в якому (образі мислення) відображена *технологія денотативного аналізу* трьох типів знаків з метою навчання студентів та оволодіння ними процесуальними й концептуальними положеннями та правилами професіонального мислення та фахового розуміння”. З деякими технологіями можна ознайомитись у монографії “Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти” [6, с. 85–151].

Висновки. Охарактеризовано суттєві елементи побудови визначення поняття “образ мислення” як педагогічний предмет, а не як психологічна категорія.

Здійснено логістичний аналіз професійного образу мислення вченого-психолога й визначено сутність змісту його “професійності” як дослідника-теоретика, а не спеціаліста-психолога.

Подано визначення поняття “педагологічний образ мислення викладача психології”, накреслено його структурні компоненти та функції.

Список використаної літератури

1. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М., 2001. – 528 с.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук : монография / Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1: Наука логики. – 452 с.
3. Гласс Д.Ж. Статистические методы в педагогике и психологии : пер. с англ. / Дж. Глас, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Гроссман С., Тернер Дж. Математика для биологов : пер. с англ. / С. Гроссман, Дж. Тернер. – М. : Высшая школа, 1983. – 383 с.
5. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.

6. Коваленко В.О. Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти : монографія / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 152 с.

7. Коваленко В. Теоретическая психология как концептуально инструментализованная исследовательская позиция теоретика / В. Коваленко // Освоение и концептуальное проектирование интеллектуальных систем : сборник тезисов докладов и сообщений. – М., 1990. – Ч. 1. – С. 151–154).

8. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.

9. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.

10. Логіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів / В.Д. Титов та ін. ; за заг. ред. проф. В.Д. Титова. – Х. : Право, 2005. – 208 с.

11. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1975. – 776 с.

12. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.

13. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения : [пер. с англ.] / Э. Стоунс ; под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2012.

Коваленко В.А. Профессиональный образ мышления ученого-психолога и педагогический образ мышления преподавателя психологии: концептуальные различия. Предпосылки педагогистики

В статье рассматривается понятие “образ мышления” ученого-психолога не как психологический концепт, а как педагогический предмет, а также педагогический образ мышления преподавателей психологии в контексте их профессиональной подготовки в условиях магистратуры.

Ключевые слова: образ мышления, педагогический образ мышления, ученый-психолог, преподаватель психологии, знаки-слова, знаки-термины, знаки-концепты.

Kovalenko V. Professional Spirit of Scientist/Psychologist and Pedagogical Spirit of Psychology Lecturer: Conceptual Differences. Background of Pedagogistics

The notion “spirit” of Scientist/Psychologist is considered as a pedagogical object rather than a psychological concept; so pedagogical spirit of Psychology Lecturers is understood within the scope of their professional training under MA course.

Key words: spirit, pedagogical spirit, scientist/psychologist, psychology lecturer, characters-words, characters-terms, characters-concepts.

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ БАЗОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті розкрито методика та організація констатувального етапу дослідження стану базової психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів, психолого-педагогічна компетентність майбутніх юристів.

З'ясування стану базової психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів потребує обґрунтування методики та організації констатувального етапу дослідження.

Основні результати дослідження, присвяченого теоретико-методичним основам психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, викладені у численних публікаціях автора [1–4]. У своїй монографії ми обґрунтували загальні підходи до створення методики дослідження психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на різних її етапах [5]. Розкриємо детальніше методику й організацію констатувального етапу дослідження стану їх базової психолого-педагогічної підготовки.

Метою статті є обґрунтування методики й організації констатувального етапу дослідження стану базової психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Методика педагогічного дослідження – це комплекс методів, поєднання яких уможливорює із найбільшою достовірністю дослідити такий складний і багатофункціональний предмет, яким виступає освітній процес [6, с. 78].

Метою констатувального етапу дослідження було дослідження сучасного стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах України задля подальшого розроблення концепції, змісту й структури, методів і форм, моделі практико зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Відповідно до логіки емпіричного дослідження, на підготовчому етапі необхідно було визначити вимоги до психолого-педагогічної (професійно-рольової) компетентності юристів різних спеціалізацій на основі аналізу результатів експертної оцінки, потім – власне констатація: здійснити аналіз змісту, структури, методів форм існуючої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, потім – аналіз рівнів їх базової і спеціальної психолого-педагогічної компетентності.

У процесі емпіричного дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Визначити вимоги до психолого-педагогічної компетентності юристів різних спеціалізацій на основі аналізу результатів їх експертної оцінки досвідченими юристами.

2. Дослідити стан базової психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

3. Дослідити стан базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів за результатами їх базової психолого-педагогічної підготовки.

4. Намітити можливі шляхи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

Для вирішення дослідних завдань і перевірки висунутих гіпотез застосовувалися різноманітні методи, зокрема:

- методи збирання інформації (психодіагностика, анкетне опитування, експертне оцінювання);
- кількісні (математичні та статистичні методи) та якісні (аналіз, синтез, порівняння) методи опрацювання експериментальних даних;
- інтерпретаційні методи (визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків).

Для збору первинної емпіричної інформації використовувалися як готові психодіагностичні методики, так і особисті розробки автора.

Для опрацювання дослідних даних і розрахунку статистичних показників використовувалася прикладна комп'ютерна програма SPSS for Windows, версії 16.0 та 11.5.0. При цьому використовувалися непараметричні статистичні критерії. Програму констатувального етапу дослідження наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Програма констатувального етапу експериментального дослідження

Назва етапу	Зміст експериментальної роботи
Підготовчий	– аналіз наукової літератури з проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів; – обґрунтування поняття, структури та рівнів психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів; – розроблення методики дослідження психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів; – дослідження вимог до психолого-педагогічної компетентності юристів різних спеціалізацій шляхом експертного оцінювання
Констатувальний	– дослідження стану базової психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів; – констатація стану базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів
Результуючий	– узагальнення результатів констатувального етапу експерименту, розроблення концепції, змісту, форм та методів, моделі і методики психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів

На констатувальному етапі експерименту у дослідженні стану базової психолого-педагогічної підготовки та базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів взяло участь 380 осіб – 63 юристи та 317 студентів перших курсів юридичних спеціальностей п'яти університетів України: Одеської національної юридичної академії, Київського університету права НАН України, Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, Ужгородського національного університету.

Розглянемо методику дослідження вимог до психолого-педагогічної компетентності юристів різної професійної спеціалізації.

З метою уточнення психолого-педагогічної характеристики діяльності юристів – представників окремих юридичних професій – юрисконсультів, нотаріусів, суддів, прокурорів, адвокатів нами було проведено серед них опитування. Як експерти виступили представники зазначених юридичних професій з Києва, Одеси, Донецька, Ужгорода, Харкова зі стажем роботи від 5 до 22 років. Опитування здійснювалося за модифікованою нами анкетною К.К. Платонова та авторською анкетною.

Методика була побудована таким чином. Спочатку були виокремлені ті вміння, які за результатами аналізу нормативно-правових актів і наукової літератури з проблем структуризації професійної юридичної діяльності відображають психолого-педагогічну компетентність юристів різних професій. Аналогічним чином було угруповано комплекси професійно значущих особистісних якостей. Потім модифікована анкета запропонували експертам. У процесі дослідження було здійснено процедуру узгодження експертних оцінок, за допомогою якої відібрано оцінки експертів, які відповідали необхідному рівню об'єктивності.

Професійно значущі вміння було угруповано відповідно до найбільш характерних (професійно важливих) ролей, які виявлено у представників кожної із досліджуваних юридичних спеціалізацій, наприклад “уміння консультанта” і розкрито їх зміст для експертів. Професійно значущі особистісні якості юристів у процесі аналізу було угруповано за такими ознаками: організаційні (організований, наполегливий, рішучий, упевнений, домінуючий, схильний до повчання тощо), комунікативні (товариський, красномовний, блискучий оратор, схильний до маніпулятивного спілкування, схильний до довірчих стосунків тощо), мисленнєві (критичність, широта, глибина, гнучкість, швидкість та оригінальність мислення тощо), імажинативні (багатство та яскравість уяви), вольові (рішучий, стабільний, наполегливий тощо), емоційні (урівноважений, чуйний, вразливий, відкритий у спілкуванні тощо) атенційні (розподіл, переключення, концентрація уваги), мнемічні (швидкість запам'ятовування, тривалість зберігання запам'ятованого, точність пригаданих деталей, швидкість пригадування тощо). Якості й вміння необхідно було оцінити в межах від “7” – найбільша професійна значущість для даної спеціалізації до “1” – найменша професійна значущість для даної спеціалізації.

У результаті обробки анкет було виокремлено групи *професійно значущих особистісних якостей* для кожної з юридичних професій (середні числові значення від 4 до 7). У межах цієї значущості було виділено найнеобхідніші для певної професії якості: “надвисока професійна значущість” (5,5–7 балів), “висока професійна значущість” (4,5–5,4 бала), “середня професійна значущість” (4,4–4 бали), якості, оцінені в межах 3,9–1, визначені як “професійно не значущі” для даної юридичної спеціалізації.

Наступним завданням було дослідження стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах України. Метою такого дослідження було з'ясування того, якою мірою існуючі структура, зміст, методи, форми такої підготовки відповідають критеріям гуманізації, інтеграції психологічної й педагогічної складової, системності, фундаменталізації, інтеграції теорії та практики, практичної спрямованості, професійної спрямованості. Як методи дослідження цього емпіричного матеріалу використовувались: аналіз навчально-методичного забезпечення психолого-педагогічних / психологічних / педагогічних дисциплін, програм підготовки до професійної практики в юридичних клініках, спостереження автора за перебігом психолого-педагогічної підготовки, бесіди, інтерв'ю в процесі проведення констатувального етапу експерименту.

Наостанок необхідно було перевірити: чи забезпечує існуюча психолого-педагогічна підготовка формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх юристів. Зупинимось на цьому аспекті докладніше.

Зазначимо, що сформованість як базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів, так і спеціальної можна було з'ясувати в тих університетах, у яких існують два етапи підготовки (базова ППП і професійна ППП), наприклад, у Київському національному економічному університеті імені Вади-

ма Гетьмана. В інших університетах вивчалися результати лише одного етапу відповідно до існуючих програм підготовки майбутніх юристів. Тому на констатувальному етапі експерименту ми не ставили завдання визначити взаємозв'язок між сформованістю базової і спеціальної психолого-педагогічних компетентностей.

Критерії сформованості кожного із цих двох видів компетентності відображають зміст *компонентів* психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів (*мотиваційного, пізнавального, особистісного, поведінкового*) і розкриваються в показниках.

Під *критерієм* ми будемо розуміти ключові ознаки, параметри того чи іншого компонента готовності, що дають можливість оцінити ступінь його прояву. *Емпіричні показники* є кількісними чи якісними індикаторами, за якими може здійснюватися дослідження. Методики дослідження мотиваційного, пізнавального, особистісного та поведінкового компонентів базової психолого-педагогічної компетентності подано в табл. 2.

Таблиця 2

**Методи дослідження емпіричних компонентів
базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів**

Компонент	Критерій	Показники	Методики
Мотиваційний	Наявність мотивації до вивчення базової ППД та визнання її практичної значущості	Визнання доцільності вивчення дисципліни “Основи психології та педагогіки”. Наявність інтересу до вивчення даної дисципліни. Визнання практичного значення для життя даної дисципліни. Визнання практичного значення даної дисципліни для майбутньої професії	Анкета “Ставлення до базової психолого-педагогічної підготовки” (авторська розробка)
Пізнавальний	Узгодженість суб’єктивної та об’єктивної оцінки базових психолого-педагогічних знань	Самооцінка знань з психології. Самооцінка знань з педагогіки. Успішність опанування базової дисципліни “Основи психології та педагогіки”	Анкета “Ставлення до базової психолого-педагогічної підготовки” (авторська розробка). Успішність за результатами ПМК та задачі іспиту з дисципліни “Основи психології та педагогіки”
Особистісний	Розвинутий соціальний інтелект	Здатність до прогнозування поведінки інших. Здатність до сприйняття та вираження невербальної експресії. Здатність до розуміння інших та встановлення мовленнєвого контакту. Здатність до міжособистісної взаємодії	Тест Дж. Гілфорда “Соціальний інтелект”
Поведінковий	Сформованість умінь рефлексувати психологічні та педагогічні проблеми й умінь їх вирішувати	Частота постановки перед собою психологічних завдань. Результативність вирішення психологічних завдань.	Анкета “Ставлення до базової психолого-педагогічної підготовки” (авторська розробка)

Сформованість компонентів психолого-педагогічної компетентності на етапі базової психолого-педагогічної підготовки визначається досягнутістю рівнів такої компетентності. Охарактеризуємо їх.

Високий рівень. Студенти визнають доцільність вивчення базової психолого-педагогічної дисципліни, виявляють інтерес до неї, визнають її практичне значення для життя і майбутньої професійної діяльності. Самооцінка знань з психології та педагогіки узгоджується з високою академічною успішністю з цієї дисципліни. Загальний рівень розвитку соціального інтелекту – високий, що на поведінковому рівні виявляється в уміннях рефлексувати педагогічні та психологічні проблеми у житті та навчанні, ставити перед собою відповідні завдання й успішно їх виконувати.

Середній рівень. Виявляється визнання доцільності вивчення базової психолого-педагогічної дисципліни, проте існує невизначеність щодо того, чи викликала вона у студента інтерес. Самооцінка знань з психології і педагогіки не підтверджується успіхами в опануванні даної дисципліни. Рівень розвитку соціального інтелекту характеризується високими показниками здатності до прогнозування поведінки інших, проте здатність виражати себе на вербальному та невербальному рівнях, здатність до міжособистісної взаємодії виявляється середньою або низькою. Студенти зазначають, що їм інколи доводиться стикатися з психологічними чи педагогічними проблемами у житті, ставити перед собою завдання їх вирішити, проте їм важко визначитися з тим, наскільки вони успішно їх вирішують.

Низький рівень. Студенти не вважають вивчення базової психолого-педагогічної дисципліни доцільним і не виявляють до неї інтересу. Відповідно й не вважають її значущою для життя в цілому і для майбутньої професійної діяльності зокрема. Самооцінка здобутих знань – середня або низька, академічна успішність за результатами поточно-модульного контролю і/або іспиту – середня або низька. Показники соціального інтелекту, сформовані на низькому рівні, переважають за кількістю ті, які сформовані на середньому чи високому рівнях. Студенти зазначають, що вони не ставлять перед собою завдання вирішити психологічні чи педагогічні проблеми, водночас вважають, що вони завжди їх успішно вирішують.

Методичні засоби діагностики варіювалися залежно від змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у конкретному університеті й умов проведення дослідження. У процесі дослідної роботи змінювався і конкретизувався методичний апарат, відпрацьовувалися окремі методики. Надамо пояснення щодо використаних засобів діагностики.

Як основну форму отримання інформації щодо досліджуваних параметрів було обрано методику анкетування. Відомо, що анкетування – це процедура проведення опитування у письмовій формі за допомогою попередньо підготовлених бланків – анкет (від франц. “перелік запитань”), що самостійно заповнюються респондентами [7, с. 164]. Цей метод має такі переваги: висока оперативність отримання інформації; можливість організації масових обстежень; порівняно мала трудомісткість процедур підготовки й проведення досліджень, опрацювання їх результатів; відсутність впливу особистості та поведінки того, хто опитує, на роботу респондентів; уникнення можливості прояву суб’єктивної упередженості дослідника до опитуваних [7, с. 164]. Саме ці переваги й зумовили вибір цього методу, оскільки нам потрібно було зібрати інформацію відносно досить значної вибірки досліджуваних у різних університетах. Звичайно, цей ме-

тод має й недоліки, зокрема, респонденти можуть висловлювати своє ставлення, виходячи із потреби надавати соціально схвальні відповіді попри анонімність анкетування. З метою подолання суб'єктивізму окремі питання варіювалися, конкретизувалися.

При розробленні анкет враховувалося, що на анкетування, яке здійснювалося в реальних умовах навчального процесу, може бути відведено мінімум часу. Тому перевага відводилася закритим запитанням, комплексам запитань із певного аспекту. Водночас здійснювалася перевірка дієвості розробленого діагностичного інструментарію через порівняння отриманих даних із результатами відомих та перевірених психодіагностичних методик.

Коротко обґрунтуємо розробку та вибір окремих засобів діагностики.

“Анкета для експерта (професійно значущі психолого-педагогічні якості юриста)” була створена на основі методу узагальнення незалежних характеристик, розроблюваного свого часу К.К. Платоновим. До переліку характеристик було включено як особистісні якості, так і схильності, необхідні для професійної діяльності прокурора (експерти – прокурори), юрисконсульта (експерти – юрисконсультанти), адвоката (експерти – адвокати), судді (експерти – судді), нотаріуса (експерти – нотаріуси) (всього 48 запитань). Пропоновані характеристики необхідно було оцінити експертам у межах від 7 балів – “найзначущі” до 1 “найменш значущі”. За середніми оцінками за кожний параметр визначалась його значущість. Мета створення та застосування цієї методики – перевірка гіпотези щодо відмінностей вимог до особистісних якостей представників кожної із зазначених юридичних спеціалізацій.

“Анкета для експерта (психолого-педагогічні уміння, необхідні для виконання юристом професійно важливих ролей)” було створено задля перевірки гіпотези стосовно відмінностей професійної значущості психолого-педагогічних умінь, необхідних для виконання професійно важливих ролей прокурором, юрисконсультантом, адвокатом, суддею, нотаріусом. Система оцінювання, запропонована експертам, та аналіз результатів експертної оцінки здійснювався аналогічно до способу, вказаного у попередній методиці. Кількість умінь, зміст яких було розкрито експертам – 6.

Анкету **“Ставлення до результатів базової психолого-педагогічної підготовки”** було створено з метою з'ясування сформованості компонентів базової психолого-педагогічної компетентності. Вона містила як відкриті, так і закриті запитання. На закриті запитання пропонувалися три варіанти відповідей, які відповідали трьом рівням компетентності: “так, не знаю, ні”; “успішно, важко сказати, невдало”, “постійно, інколи, ніколи”, “маю знання, маю знання, але не вмію їх застосовувати”, “мені бракує знань” тощо. Запитання стосувалися: ставлення до результатів базової ППП в цілому; ставлення до набутих у процесі базової ППП знань та вмінь; практичної значущості набутих психолого-педагогічних знань і вмінь; здатності до постановки перед собою психологічних та педагогічних завдань; здатності успішно вирішувати зазначені завдання; успішності опанування базовою ППД тощо. Останнє запитання анкети стосувалося уявлень студентів щодо того, яким чином, на їх думку, було б доцільно вдосконалити психолого-педагогічну підготовку в плані її практико орієнтованого характеру. За результатами відповідей на ці запитання, наданих у довільній формі, надалі підраховувалася кількість згадувань тих чи інших бажаних форм і методів навчання. Кількість запитань – 20.

Анкета містила як відкриті, так і закриті запитання. На закриті запитання пропонувалися три варіанти відповідей, які відповідали трьом рівням компетентності: “так, не знаю, ні”; “успішно, важко сказати, невдало”, “постійно, інколи, ніколи”, “маю знання глибокі, достатні для спілкування, здійснення управління, виховного впливу”; “маю знання, але вони не зорієнтовані на виконання практичних завдань”; “маю знання, але не вмію їх застосовувати”, “маю знання фрагментарні, які не дають уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності”; “уміння сформовані, сформовані частково, не сформовані” тощо. Кількість запитань – 9.

Тест Дж. Гілфорда *“Соціальний інтелект”* було обрано з метою визначення наявності у студентів особистісних властивостей, які забезпечують їх базову психолого-педагогічну компетентність. Соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей особи, що визначає адекватність розуміння поведінки людей. У міжособистісних стосунках він виконує регулятивну функцію та забезпечує соціальну адаптацію особистості. Соціальний інтелект є професійно важливою якістю для професій типу “людина–людина” та дає змогу прогнозувати успішність діяльності педагогів, психологів, менеджерів, юристів та ін. Отже, вибір цієї діагностичної методики є цілком доцільним з огляду на те, що вона застосовується для майбутніх юристів, а також на те, що вона вимірює адаптацію особи до нових умов спілкування.

Тест складається з кількох субтестів, якими можна виміряти: компетентність у прогнозуванні поведінки інших, знання нормо-рольових моделей і правил, що регулюють поведінку (функція прогнозування і цілепокладання в поведінці, розуміння причинно-наслідкових зв’язків); компетентність у сприйнятті й вираженні невербальної експресії, станів, почуттів, намірів, інтуїтивне розуміння інших (функція розуміння емоційного стану іншого, емпатійність, уміння встановлювати невербальний контакт); компетентність у вербальному спілкуванні, інтерпретація і багатство інтонацій мовлення, сприйняття та розширення репертуару рольової поведінки (функція розуміння мови, вміння встановлювати мовленнєвий контакт та підтримувати його); компетентність у міжособистісній взаємодії (функція орієнтування у динамічній ситуації багатоособової міжособистісної взаємодії, гнучкість у сприйнятті, інтерпретації рольової поведінки інших) [8, с. 100–117].

Висновки. У результаті обґрунтування методики й організація констатувального етапу дослідження стану базової психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів розроблено програму експерименту, доведена доцільність використання окремих методів і методик дослідження, розроблено критерії та показники сформованості компонентів базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів, визначено й описано рівні сформованості такої компетентності.

Список використаної літератури

1. Котикова О.М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів до виконання професійних ролей / О.М. Котикова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вінниця, 2010. – Вип. 25. – С. 378–384.

2. Котикова О.М. Психолого-педагогічна підготовка у стандартах юридичної освіти / О.М. Котикова // Проблеми освіти : наук. зб. / М-во освіти і науки України ; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – К., 2008. – Вип. 56. – С. 26–30.

3. Котикова О.М. Результати формування ключової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів / О.М. Котикова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. Сер. Педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 33. – С. 263–268.
4. Котикова О.М. Результати формування професійної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К., 2011 – Вип. 14 (24). – С. 224–229.
5. Котикова О.М. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів : монографія / О.М. Котикова. – К. : КНЕУ, 2010. – 343 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
7. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию : учеб. пособ. / Д.С. Горбатов. – Самара : Издательский Дом “БАХРАХ–М”, 2000. – 248 с.
8. Психологія та педагогіка : [навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц.] / Л.В. Музичко, А.В. Тімакова, Л.В. Корват та ін. ; за ред. Л.В. Музичко. – К. : КНЕУ, 2008. – 303 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2012.

Котикова Е.М. Методика и организация консультативного этапа исследования состояния базовой психолого-педагогической подготовки будущих юристов

В статье раскрыта методика и организация констатирующего этапа исследования состояния базовой психолого-педагогической подготовки будущих юристов.

Ключевые слова: *психолого-педагогическая подготовка будущих юристов, психолого-педагогическая компетентность будущих юристов.*

Kotyкова O. Methodology and organization of consulting step of research of state of basic psychology and pedagogical training for would-be lawyers

The article deals with the methodology and organization of narrative stage of research on basic psychological and pedagogical training of future lawyers.

Key words: *psychological and pedagogical training of future lawyers, psychological and pedagogical competence of future lawyers.*

ГЕНЕЗИС ІДЕЇ РОЗВИТКУ СОЦІОПРИРОДНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК ФЕНОМЕН НАБЛИЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті розкрито питання генезису ідеї розвитку соціоприродних цінностей як феномену наближення майбутніх фахівців початкової освіти до професійної майстерності. Висвітлено основні ідеї та концепції взаємодії людства з навколишнім середовищем як підґрунтя формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти.

Ключові слова: соціоприродні цінності майбутнього фахівця початкової освіти, генезис, педагогічна майстерність.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції екологічної освіти України та інших державних документах у галузі охорони довкілля акцентовано увагу на формуванні в особистості таких цінностей і моральних якостей, за яких готовність до природоохоронної діяльності, активна екологічна позиція, запобігання руйнівної поведінки інших є органічними складниками світогляду.

Проблема ціннісного ставлення до навколишнього середовища у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти знайшла відображення в дослідженнях М. Хроленко, Н. Борисенко, Н. Казанішевої, І. Малишевської та ін.

Проте, зазначає Л. Зязюн, не зважаючи на посилену увагу науковців до формування екоцілісної особистості в сучасній теорії екологічно-соціальної освіти, однією з центральних проблем є криза цінностей в освіті та виховання екологічного співжиття всесвітнього характеру [7, с. 78].

Мета статті – висвітлення питання генезису ідеї розвитку соціоприродних цінностей як феномену наближення майбутніх фахівців початкової освіти до професійної майстерності.

Розкриваючи окреслену проблему, варто зосередити увагу на таких дефініціях: “соціоприродні цінності майбутнього фахівця початкової освіти”, “генезис” та “педагогічна майстерність”.

Висвітленню теоретичних засад поняття “соціоприродні цінності” було присвячено ряд статей, у яких ми детально проаналізували сутність і структуру окреслених цінностей, тому надамо тільки визначення цьому феномену. Так, соціоприродні цінності майбутнього фахівця початкової освіти визначаємо як соціально-психологічні утворення, в яких відображено цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що утворюють систему його соціально ціннісних орієнтацій у процесі природозорієнтованої професійної педагогічної діяльності.

Педагогічна майстерність (за І. Зязюном) – найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризувати якість результату), вияв творчої активності особисті педагога (якщо характеризувати психологічний механізм успішної діяльності). Сутність педагогічної майстерності, за вченим, – в особистості вчителя,

в його позиції, у здатності виявляти творчу ініціативу на основі реалізації власної системи цінностей.

Виходячи з того, що соціоприродні цінності є складовою системи цінностей вчителя початкової школи, процес формування цих новоутворень у майбутніх фахівців початкової освіти – одна зі сходинок до педагогічної майстерності.

Розкриваючи сутність поняття “генезис”, ми звернулися до тлумачного словника (за ред. В. Бусела), де дається таке визначення: “Генéзис *тж.* Генéза (грец. *γένεσις* від грец. *γεννώω* – породжую, створюю, лат. *genesis*) – походження, виникнення; процес утворення”.

У контексті проблеми генезису ідеї розвитку соціоприродних цінностей як феномену наближення майбутніх фахівців початкової освіти до професійної майстерності важливо зосередити увагу на провідних ідеях та концепціях взаємодії людства з навколишнім середовищем.

Так, перша концепція взаємодії людства з навколишнім середовищем розкриває цілковиту залежність людини від природи. Людина розглядалася давніми філософами як частина природи, а природа, у свою чергу, як вічний універсум, мірило мудрості. Єдність складових системи “людина – природа” як ідеологічна основа знайшла своє втілення у працях Гомера, Арістотеля, Теофраста, Плутарха, Гіпократа. Варто зазначити, що в цих філософських концепціях людина посідала відповідне місце та розумілася як мисляча істота і певною мірою вільна у своїх діях, однак її життя цілковито підпорядковувалось впливу зовнішніх сил природи.

Середньовічні мислителі вважали природу основою небесної божої благодаті. Сприймання природи в цю епоху було своєрідним запереченням античного світосприймання: продовжуючи лінію утилітарно-прагматичного ставлення до природи, воно відкидало ідею про неї як носія істинних законів буття [11, с. 26].

Аналізуючи спадщину української теолого-філософської школи (Володимир Мономах, Никифор, Кирик Новгородський, Іларіон Київський, Стефан Калиновський, Григорій Сковорода та ін.), зазначимо, що шанобливе ставлення наших пращурів до багатств природи базувалось на досить стійких язичницьких уявленнях, які згодом трансформувались під впливом християнської релігії в єдину філософсько-культурологічну, морально-етичну парадигму буття.

Так, в основі філософсько-етичної концепції Г. Сковороди лежить вчення про три світи та дві “натури” [12]. Три світи – це макросвіт (Всесвіт), мікросвіт (Людина) та світ символів (у першу чергу, Біблія). Кожен із названих світів, за філософом, складається з “двох натур” зовнішньої (видимої) і внутрішньої (невидимої). Видимий світ – це світ створений, матеріальний, а невидимий – Бог, дух, вічність. Навколишній світ він бачить як “проекцію сутнісних сил людини; світ має для нас людський смисл, і розкрити цей смисл – все одно, що розкрити природу людини” [13]. У цьому контексті просвітником сформульовано власну етико-гуманістичну систему розуміння людини з центральною ідеєю “внутрішньої людини”, еством якої є Бог.

Для другої концепції взаємодії людства з навколишнім середовищем характерним є трактування людини як вищої цінності, яка посідає чільне місце в системі “природа – людина – суспільство”. В основу цих поглядів покладено християнство, відповідно до цієї релігії система уявлень будувалася на основі ієрархії “Бог – людина – природа”. Християнство позбавило природні об’єкти душі та самоцінності: вони становлять інтерес тільки тією мірою, якою можуть бути потрібні людині в повсякденному житті.

Так, концептуальною ідеєю в працях Р. Декарта (“Метафізичні роздуми”, “Начала філософії”) є заклик до людини стати “господарем” природи. Дещо пізніше засновник німецької класичної філософії, фундатор нової ідеї розуму як творця І. Кант теоретично обґрунтував автономію волі людини, наголошуючи на тому, що вона (людина) – частина матеріального світу, яка в єдності з навколишнім світом підпорядковується вищій силі, і ця сила надає людині як “вищій істоті” право змінювати цей світ у своїх власних інтересах.

На думку В. Гегеля, творця всеосяжної системи філософії, у людини відбувається відчуження від природного буття, а природа постає як реальне відтворення “абсолютної ідеї”, а не як результат раціональної їх взаємодії. Л. Фейєрбах обґрунтував ідею, споріднену до попередньої, однак уже з матеріалістичних позицій. Він розглядав співвідношення “людина – природа” в контексті антропологічного принципу, тобто в категоріях родової сутності людини, абсолютизуючи її статус у природі.

У другій половині XVIII та протягом XIX ст. стрімкий розвиток промислового виробництва призводить до змін у системі “людина – навколишнє середовище”, що, у свою чергу, сприяє науковим пошукам природознавців та натурфілософів доби Французького просвітництва щодо пояснення проблеми протистояння людини й природи. Так, з однієї точки зору природа розглядалась як комплекс природних процесів, де людина займала провідну позицію (П. Гольбах), а з іншої – як сукупність соціально-політичних факторів, а не природних взаємозв’язків (К. Гельвецій), чи у вигляді інтелектуального середовища (Ж. Ламетрі). Проте спільним для всіх цих філософських позицій було визнання людини в довіллі як визначального фактора впливу на навколишнє середовище.

У контексті зазначеної проблеми не можна залишити поза увагою закони діалектичного матеріалізму, сформульовані та обґрунтовані Ф. Енгельсом, К. Марксом та доопрацьовані В. Плехановим і В. Леніним, у яких джерелом людського знання є матеріальний світ, а матерія, у свою чергу, функціонує в просторі й часі, у тісному взаємозв’язку і взаємозалежності людського буття і стану довкілля. Звідси саме людина, пізнаючи закони природи, може змінювати дійсність так, як це їй необхідно.

Отже, представники діалектичного матеріалізму обґрунтували діалектику об’єкта та суб’єкта, єдність суспільства, природи й людини (через працю, спосіб виробництва), стверджували, що тільки встановлення людських стосунків у суспільстві веде за собою й встановлення гармонійних відносин між природою та суспільством. Проте анархія виробництва довела відчуженість людини від природи до апогею, породила загрозу екологічної кризи.

Панування адміністративного волюнтаризму 1920–1930-х рр. та втілення ідей докорінної перебудови природи 1950–1960-х рр. зумовили різкий стрибок у розвитку науки й техніки, зростання технічних можливостей людини призвели до загострення взаємовідносин людини та природи. Якщо на початку розвитку промислового виробництва вплив суспільства на природу спричинював локальні зміни в природному середовищі й природа встигала нейтралізувати наслідки антропогенного впливу, то зі зростанням технічної озброєності людини вона втрачає здатність до відновлення.

Критичний стан довкілля в сукупності з об’єктивною потребою бережливого ставлення до природи зумовили необхідність пошуку шляхів оптимізації процесів взаємодії людини і природи як двох сил, що існують та діють у біосфері.

Отже, провідною ідеєю третьої концепції є необхідність гармонійної взаємодії і співіснування людини й природи (М. Мойсєєв, І. Фролов, Г. Швебс та ін.). Порушуючи зазначену проблему, не можна не акцентувати увагу на ноосферній концепції українського академіка В. Вернадського, основні ідеї якої орієнтуються на глобальне й моральне вдосконалення людства, на його соціальне і духовне єднання із збереженням єдиної людської особистості в ноосфері, на організацію та впорядкування на рівнях “індивід – суспільство – людство” глобальної людської діяльності, спрямованої на підтримання організованості біосфери. На думку вченого, біосфера під впливом наукових досягнень та діяльності людини поступово переходить у новий стан – сферу розуму, або ноосферу [2].

В. Вернадський наголошував на гармонійному поєднанні емпіричного (природного) та морального (особистісного) в індивіді, визначаючи провідне місце людини в майбутньому. Пророче звучать його слова про те, що глобальна значущість людства робить кожную особистість морально відповідальною за долю майбутнього всіх людей (“еко-майбутнє”). В Екологічній енциклопедії (2007), за редакцією А. Толтоухова, поняття “еко-майбутнє” визначається як сукупність уявлень про майбутнє людства в екологічному аспекті, важлива складова сучасної прогностики та футурології [5, с. 337].

Однак мрії В. Вернадського стосовно того, що ноосфера стане наступним етапом розвитку біосфери, не стали реальністю. Людство продовжує свій шлях до безодні, організовуючи свою діяльність таким чином, що протиставляє сферу свого впливу – ноосферу сфері існування – біосфері, через це еко-майбутнє залишається під питанням.

Осмислення цієї ситуації об’єктивно породило екологічний імператив сучасності (від латинського *imparativus* – владний, наказовий): якщо людство хоче вижити, воно має докорінно та негайно змінити свій спосіб життя, характер взаємодії з природним довкіллям, свій світогляд. Саме за визначенням А. Толтоухова, “екологія в наші дні стає одним із епіцентрів формування нової загальнолюдської культури всіх людей ... в їх прагненні до гідного еко-майбутнього” [17, с. 7].

Цей термін ввів у науковий обіг у 1869 р. Ернст Геккель – німецький біолог-еволюціоніст. В Українсько-російському екологічному тлумачному словнику (упорядник: А. Котляр, (2005)) екологія (від грец. *oikos* – будинок, житло, місце перебування і ... *logia*) визначається як наука про відносини рослинних і тваринних організмів і утворюваних ними угруповань між собою і навколишнім середовищем. У словникові зазначено, що із 70-х рр. XX ст. формується екологія людини, або соціальна екологія, яка вивчає взаємодії суспільства і навколишнього середовища, а також практичні проблеми його охорони [18, с. 99].

У Великому енциклопедичному ілюстрованому словнику (2012), за редакцією В. Богатиренко, надається стисле визначення окресленого поняття: екологія – наука про відносини живих організмів між собою і з навколишнім світом [1, с. 260].

Аналізуючи ряд енциклопедичних словників, зазначимо, що екологія (від грецького *ekos* – дім, житло, місце знаходження, *logos* – слово, наука) розкривається як вчення про середовище, де живуть живі істоти й про відносини між цими живими істотами та навколишнім середовищем, або доктрина про найоптимальнішу рівновагу між людиною і навколишнім світом. А французький енциклопедичний словник “Mini Robert” дає таке пояснення терміна “екологія”: *logos* – із грецької означає слово як інструмент думки, а *ekos* – напівбожественна сут-

ність, духовний резонатор. Отже, за цим джерелом, “екологія” – це місце знаходження божественної сутності, духовного резонатора [25].

Виходячи з того, що в сучасній теорії еколого-соціальної освіти однією з центральних проблем є проблема кризи освіти й виховання екологічного співжиття, ми розглядаємо екологію як полідисциплінарну галузь знань про довкілля та сутність процесів її функціонування, а екологічну освіту і виховання як поліпредметну освітньо-виховну галузь, яка формує новий спосіб мислення особистості, сприяє усвідомленню себе частиною природи, без якої немислиме їхнє життя.

Сучасний екологічний стан у світі в цілому та в Україні зокрема багато вчених розцінюють як катастрофічний. Такий невтішний результат численних досліджень з окресленої проблематики активізував процес виникнення маси концепцій, які визначають шляхи підвищення ефективності перебудови суспільства і пристосування його до вимог сучасної екологічної ситуації.

Зазначимо, що наукові концепції взаємовідносин суспільства та природи мають свої витоки, починаючи з античних часів і закінчуючи сучасними дослідженнями в різних галузях знань.

Розглянемо деякі вищевказані концепції. Так, на початку XX ст. у США набув поширення інвайронменталізм.

У “Соціологічній енциклопедії”, за редакцію В. Городяненка, поняття “інвайронменталізм” розкривається як загальнотеоретична й світоглядна орієнтація, спрямована на збереження довкілля, поліпшення умов існування людини і розв’язання екологічних проблем; як глобальне мислення, що не має релігійних, національних і політичних кордонів та поширюється в усьому світі [15, с. 153]. На відміну від екологічного руху, що має за мету захист природи від людини, він орієнтується на боротьбу за виживання людини як біологічного виду, найважливішою умовою чого є якість навколишнього середовища.

За умов переходу від екстенсивного до інтенсивного природокористування в середині XIX ст. сформувалися чотири основні соціально-реформістські напрями у вирішенні проблеми взаємодії суспільства й природного середовища: консерваціонізм, охоронна концепція (біоцентризм), екологізм і економізм. Початковим етапом розвитку екоцентричної екологічної свідомості можна вважати консерваціонізм, який вплинув на розвиток зазначеної свідомості: прагматизм змінюється “далеким прагматизмом”, утверджується необхідність консервації природних ресурсів для майбутніх поколінь [24, с. 202].

У розв’язанні проблеми подолання об’єктного сприйняття природи велику роль зіграли універсальна етика та біоцентризм (І. Ганді, Г. Торо, А. Швейцер та ін.). Ці концепції базуються на позиціях ціннісної єдності людини та природи, суб’єктного сприйняття природи і непрагматичного характеру взаємодії з нею.

Ідеї оптимізації відносин у системі “суспільство – природа” набули розвитку в такому напрямі інвайронменталізму, як екологізм (О. Марш, Леопольд та ін.). На думку екологів, найвищу цінність становить гармонійний розвиток (коеволюція) людини та природи. Зазначимо, що цей напрям сприяв формуванню уявлення про непрагматичну цінність природи, створив підґрунтя для поширення ідей системного холізму, морального співтовариства та екологічної етики.

У контексті окресленої проблематики зазначимо, що посиленню екоцентричної тенденції розвитку екологічної свідомості сприяв і російський космізм (М. Бердяєв, І. Кіреєвський, В. Соловйов, М. Федоров, П. Флоренський, П. Холодний, О. Чижевський та ін.). За російськими філософами, основою цього на-

пряму було уявлення про те, що людина не є самоцінністю, а цінністю тільки в єдності з природою. Відповідно було обґрунтовано нові моральні основи взаємодії людини з природою. Представники цього напрямку виступили з критикою антропоцентризму.

У суспільній свідомості протягом тисячоліть формувалася парадигма “людської виключності”, у якій привілеювали антропоцентризм, антиекологізм та соціальний оптимізм. Під антропоцентризмом, вказує російський учений С. Дерябо, розуміється система уявлень, для якої є характерним: 1) протистояння людини та природи; 2) сприйняття природи як об’єкта одностороннього впливу людини; 3) прагматичний характер мотивів та цілей взаємодії людини з природою [4].

Як бачимо, для антропоцентричної екологічної свідомості суттєвим є протистояння природи та людини, цінністю визначено саму людину, яка використовує природу з метою задоволення своїх прагматичних потреб.

Вивчення наукового підґрунтя щодо питання екоцентричної свідомості, як наголошує російський науковець О. Линенко, дало можливість визначити ідеї природного детермінізму в розвитку людської цивілізації, що суттєво вплинуло на погляди взаємодії людини та природи. Становлення екологічного напрямку в науці, зазначає дослідниця, поступово призвело до “інвайронментальної парадигми”, для якої є характерним: 1) сприймання людини як одного з багатьох видів на Землі; 2) сприймання людської діяльності як в соціальному, так і в природному контексті; 3) розуміння впливу екологічних законів на людство. Екологічна свідомість, яка базується на цій парадигмі була названа екоцентричною [8]. Зіставлення структур антропоцентричної та екоцентричної свідомості здійснено в таблиці.

Таблиця

Структура антропоцентричної та екоцентричної екологічної свідомості

Антропоцентрична екологічна свідомість	Екоцентрична екологічна свідомість
1. Вищою цінністю є людина	1. Вищою цінністю є гармонійний розвиток людини та природи
2. Ієрархічна картина світу	2. Заперечення ієрархічної картини світу
3. Мета взаємодії з природою – задоволення тих чи інших прагматичних потреб	3. Мета взаємодії з природою – оптимальне задоволення як потреб людини, так і потреб усієї природної спільноти
4. “Прагматичний імператив”: правильним є те, що корисне для людини	4. “Екологічний імператив”: правильним є те, що не порушує існуючу в природі рівновагу
5. Природа сприймається як об’єкт людської діяльності	5. Природа сприймається як рівноправний суб’єкт взаємодії з людиною
6. Етичні норми та правила не поширюються на взаємодію із світом природи	6. Етичні норми та правила поширюються як на взаємодію людей, так і на взаємодію з природою
7. Розвиток природи уявляється як процес, який повинен підкорятися меті та завданням людини	7. Розвиток природи уявляється як процес взаємовигідної єдності
8. Діяльність з охорони природи визначена прагматично: необхідно зберегти природне середовище для того, щоб ним могло користуватися майбутнє покоління	8. Діяльність з охорони природи визначена необхідністю зберегти природу заради неї самої та заради людства

У контексті окресленої проблеми варто зазначити, що основним завданням екологічної освіти та виховання є формування екоцентричної екологічної свідомості особистості.

Варто звернути увагу на новий напрям у педагогіці, запропонований С. Дерябо та В. Ясвін [3], у рамках якого розробляються критерії відбору змісту, а також підходи до визначення принципів, методів і форм екологічної освіти. За умов єдності трьох основ: екології, екологічної психології та педагогіки, які інтегруються в рамках екологічної психопедагогіки, – може ефективно здійснюватися екологічна освіта. Відповідно до трьох структурних компонентів цього феномену проблема його формування конкретизується на рівні трьох основних завдань екологічної освіти: формування адекватних екологічних уявлень, формування ставлення до природи, формування системи вмінь та навичок взаємодії з нею. Отже, автори пропонують комплексний підхід до формування цього феномену.

Багато з цих ідей тією чи іншою мірою детермінували, як ми вже зазначали вище, появу концепції стратегії сталого розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992). Учені обґрунтували потребу нової концепції екологічної освіти, яку філософ-футуролог А. Урсул визначив як “випереджальну”. Ця концепція відображає перспективи ХХІ ст., а її ціннісно-світоглядною основою є розвиток особистості, яка характеризується, з одного боку, внутрішньою свободою та незалежністю у своїх думках і вчинках, а з іншого – високим ступенем відповідальності перед природою і суспільством за власну діяльність [19, с. 52].

Тоді як на думку М. Мойсєєва, І. Фролова, Г. Швєбса, переважна більшість ідей, які становлять методологічну основу концепції сталого розвитку, є утопічними, оскільки внаслідок людської діяльності порушено рівновагу природних процесів, відновити які за допомогою відомих сьогодні методів і технологій практично неможливо. Єдиним шляхом запобігання негативним впливам людської діяльності на природу є формування екологічно вихованої особистості з певними цінностями.

Порушуючи питання сталого розвитку в Україні, Т. Цой зазначає, що успіх цього розвитку залежить від розуміння людством першочерговості вирішення саме екологічних проблем. Цьому здатна сприяти екологічна етика, вказує дослідниця, за допомогою якої є можливим вироблення нових ціннісних парадигм, нових цінностей [22, с. 10]. У контексті сталого розвитку Т. Чорноштан ґрунтовно досліджено філософсько-етичні засади екологічної освіти, де також зосереджено увагу на ціннісному аспекті особистості [23]. Досить детально проаналізовано аксіологічні основи екологічної етики в роботі С. Михайлюк [10].

Проблема цінностей, ціннісних орієнтирів у системі “людина – навколишнє середовище”, формування світоглядно-моральних цінностей майбутніх фахівців на сучасному етапі розвитку суспільства в соціолого-філософському аспекті розглядалася М. Гончаренко, В. Огнев’юком, Л. Панченко, С. П’янзін, М. Підлісним, А. Ярошенко, Г. Ярчук та ін.

У наукових дослідженнях висвітлено ряд питань, де цінності особистості посідають чільне місце, а саме: формування екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання (Г. Білявський, О. Головка, І. Костицька, Т. Нінова, М. Падун, Г. Пустовіт, Ю. Саунова, С. Совгіра, А. Федорук, С. Шмалєй та ін.); посилення ролі екологічної домінанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів (Г. Білецька, А. Захлебний, І. Зверєв, В. Ільченко, О. Король, О. Кудрявцева, О. Лабенко, Г. Марочко, О. Машенко, І. Суравегіна та ін.); формування відповідального ставлення молоді до навколишнього середовища (Л. Білик, В. Вербицький, М. Назарук, Н. Негруца, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Сапожніков, Н. Чернова та ін.).

Вчені неодноразово зверталися до історичної педагогічної спадщини. Так, у контексті нашого дослідження не можемо залишити поза увагою цей аспект.

Порушуючи питання формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців початкової освіти в цілому та в системі “людина – навколишнє середовище” зокрема, зазначимо, що ще в історії педагогічної думки часів Київської Русі є значні досягнення. У XI–XII ст. з’явилися рукописи-збірки, серед яких були висловлювання та тексти педагогічного змісту, всесвітньо відомі літописи “Ізборник” Святослава, “Слово про закон і благодать” Іларіона, “Повчання дітям” Володимира Мономаха тощо. У пам’ятках культури того часу є багато порад щодо виховання в дітей благочестя, шанування дорослих, поради батькам про те, як виховувати дітей. Автори давньоруських творів порушували ряд проблем, таких як виправлення недоліків суспільства, виховання людини, взаємовідносини між людьми та їх ставлення до природи.

Звертаючись до відомої пам’ятки XII ст. “Повчання дітям” князя Володимира Мономаха, відзначимо, що цей державний діяч давав своїм дітям поради, як жити, закликав їх любити Батьківщину, природу, наголошував на необхідності кожному задовольнятися своєю долею: “Природа різноманітна й цікаво створена, серед людських облич немає і двох однакових, птахи небесні, розселяючись весною по всій землі, знаходять кожна своє” [21, с. 81].

Історичні пам’ятки педагогічної думки того часу свідчать про те, що в основі вітчизняної культурної традиції лежить ідеал людини, що ґрунтується на ієрархії релігійних цінностей, на втіленні найвищих культурних якостей людини, насамперед моральних.

Питання ціннісної орієнтації особистості, її ставлення до природи знаходить відображення й у творчості видатного українського філософа і педагога Г. Сковороди. Він приділяє багато уваги внутрішньому світові людини, її цінностям. Г. Сковорода вирізняє в людині дві істоти: “дійсну”, “правдиву” людину та “тілесну”, “плотську”. Емпірична людина, за філософом, – це “тінь, тьма і тління”: “Ти сновид своєї дійсної людини. Ти – риза, а вона тіло. Ти привид, а вона у тобі – правда. Ти – ніщо, а вона в тобі істота” [14, с. 75]. На його думку, дійсна людина як найвища цінність тотожна Богові за своєю суттю, за своїм серцем та її єдність з природою є найвищим благом.

Поняття “високодуховна людина” посідало чільне місце й у педагогічній спадщині Л. Толстого. Основне завдання вчителя, за гуманістом, – допомога вихованцеві усвідомити мету й сенс свого буття в єдності з природою. Визначаючи пріоритет життєвих знань перед шкільними, Л. Толстой, проводив уроки моралі з дітьми в Яснополянській школі, на яких у формі образної розповіді він створював життєві ситуації із відображенням цінностей буття, на перше місце ставлячи цінності духовні [21, с. 347].

У середині XIX – на початку XX ст. категорія цінності стала предметом осмислення науковців, коли зріс інтерес до суб’єктивного фактора, проблем людини, моралі, гуманізму. Прогресивні педагоги: Х. Алчевська, М. Драгоманов, А. Духнович, М. Корф, М. Пирогов, К. Ушинський, С. Русова – відзначали, що реалізація завдань, які стоять перед учителем, вимагають від нього глибоких знань, відданості своїй справі, певного комплексу цінностей.

Так, основу професійної майстерності вчителя М. Корф вбачав у вмінні сформулювати та розвинути в учнів почуття любові до науки, в необхідності добре знати свій предмет, у проведенні навчально-виховної роботи на засадах поваги

до особистості, доброзичливості та довіри, ціннісного ставлення до людини в природі та природи в людині.

Не суперечить вищевказаній позиції й погляди видатного російського педагога К. Ушинського, який вважав провідним орієнтиром учительської діяльності – вміння бачити в дитині людину, яка постійно розвивається, пізнаючи навколишній світ [20]. Зазначимо, що саме орієнтація на особистість дала йому змогу назвати педагогіку мистецтвом, яке базується на ціннісній основі наукових знань. Ці спеціальні знання К. Ушинський пов'язував із пізнанням людини в її різнобічній сутності, у знанні розумової й моральної природи дитини.

Ціннісну проблему в педагогіці у 20–30-х рр. ХХ ст. реалістично сформулював видатний радянський педагог А. Макаренко. Відстоючи ціннісний зміст педагогічної діяльності, він зазначав, що праця, яка не створює цінностей, не є позитивним елементом виховання, тому й так звана “навчальна” праця повинна виходити з уявлення про цінності, які вона може створити в повсякденному житті та в спілкуванні з навколишнім світом [9, с. 181].

У педагогічній спадщині щодо проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти чільне місце посідає діяльність павлівського педагога В. Сухомлинського. У книзі “Сто порад учителям” він визначає найцінніші якості вихователя, такі як “людяність, глибока любов до дітей, любов, у якій поєднано сердечну лагідність із мудрою суворістю й вимогливістю батька, матері...” [16, с. 11]. Актуальним для сьогодення є позиція педагога стосовно того, що основа вчительської праці – самовіддача як найвищий вияв сутності людини, яка не спустошує, а збагачує особистість, приносить їй радість і втілює найвищий рівень самосвідомості. Спадщина педагога ґрунтується на положеннях про безумовну неповторність і цінність людини, її індивідуальну свободу й гідність, на створенні умов для всебічного розвитку особистості, для її щоденного взаємозбагачення навколишнім світом.

Отже, стисло висвітлюючи проблему формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців початкової освіти в контексті вітчизняної педагогічної спадщини, зазначимо, що звернення до педагогічної скарбниці минулого дає можливість зберегти напрацьоване та успішно проводити дослідження на сучасному етапі розвитку освіти, враховуючи нові вимоги до педагогічної майстерності майбутнього фахівця початкової освіти.

Професійна підготовка майбутніх фахівців початкової освіти має орієнтуватися на зміни, які відбуваються в школі першого ступеня. Так, це впровадження з 1 вересня 2012 р. Державного стандарту початкової загальної освіти.

У цьому контексті варто навести думки директора Департаменту середньої та дошкільної освіти МОНмолодьспорту Олега Єреська щодо оновлення стандартів початкової освіти: “Тріумфальне повернення природознавства. Ми повернули в початкову школу природознавство – його протягом останніх років не було. Був штучний, не зовсім зрозумілий курс “Я і Україна”, в якому намагалися дати елементи і громадянської освіти, і природознавства. У стандарті також передбачено екологізацію всіх навчальних дисциплін” [6, с. 10]. Також він наголошує, що навіть гіпотетичний універсальний “рецепт” плану дій може не пробитися через стіну нерозуміння і небажання щось робити в самому закладі [6, с. 10].

Проте сучасні нововведення в жодному разі не зменшують значення в галузі педагогіки початкових класів методики природознавства, фундаментальних праць Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, К. Гуз, В. Ільченко, П. Завітаєва, Н. Коваль,

Г. Ковальчук, Л. Нарочної, С. Собакар та ін. Учені також відстоюють думку щодо відповідності змін у початковій школі та оновлення вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя.

Між іншим, спостерігається зменшення питомої ваги дисциплін природничого циклу в підготовці майбутнього вчителя початкової школи (з 4,65 до 3,3% порівняно з 2005 р.).

Аналіз вимог Галузевого стандарту вищої освіти, університетських навчальних планів та програм навчальних дисциплін за кредитно-модульною системою підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності “Початкова освіта” (напряму “Педагогічна освіта”) у контексті проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти дав змогу дійти певних узагальнень:

- своєрідний каркас фахово-екологічної підготовки майбутніх учителів становлять дисципліни природничо-наукового циклу (зокрема, курс “Основи природознавства та екології”, що входить до нормативної частини цього циклу);
- навчальними планами передбачено засвоєння студентами інтегрованого курсу “Основи природознавства” й курсів “Методика викладання освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство” (для студентів напряму підготовки 6.010102 “Початкова освіта”), “Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об’єктами природи” (для студентів за спеціальністю 7.01010201 “Початкова освіта”);
- результативність різновиду неперервної педагогічної практики студентів визначається спроможністю до збагачення їх досвіду еколого-виховної діяльності (зокрема, через занурення в навчально-виховний процес сучасної школи першого ступеня та позашкільні форми природничої просвіти молодших школярів у межах змістових ліній освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство”).

Аналіз вимог Державного стандарту початкової загальної освіти, нових програм курсів “Природознавство” та “Суспільствознавство” для початкової школи дав змогу виявити напрями удосконалення природничоорієнтованої підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, спрямованої на формування в них соціоприродних цінностей:

- узгодження Галузевого стандарту вищої освіти з напрямом підготовки “Початкова освіта” з Державним стандартом початкової загальної освіти;
- спеціальна підготовки викладачів педагогічних закладів;
- створення портрета особистості вчителя початкової школи – носія соціоприродних цінностей; розгалуженої системи набуття знань та суспільно-професійного досвіду активного особистісного самовиявлення, внутрішньої готовності до їх здійснення;
- удосконалення навчально-виховного процесу (викладання навчальних дисциплін, виховного впливу, спрямування науково-дослідної роботи, педагогічної, навчально-польової та інших видів практик) завдяки наповненню його складових екологічним змістом, поєднанню традиційних та інноваційних методів і засобів в аудиторних та специфічних позааудиторних формах; занять соціоприродного змісту та професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти;
- науково-методичного забезпечення процесу формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти.

Висновки. На підставі вищевикладеного матеріалу нами визначено в теоретичній площині питання генезису ідеї розвитку соціоприродних цінностей як феномену наближення майбутніх фахівців початкової освіти до професійної майстерності.

У наступних наукових розвідках ми плануємо більш детально розглянути сутність принципу “коєволюції” як концептуальної основи формування соціоприродних цінностей вищевказаних фахівців.

Список використаної літератури

1. Великий енциклопедичний ілюстрований словник: 18 000 наук. ст. та ілюстр. / [В.В. Богатиренко та ін. ; перекл. з рос. І. Г. Данилюк]. – Донецьк : ВКФ “БАО”, 2012. – 768 с.
2. Вернадский В.И. Биосфера: избранные труды по биогеохимии / Владимир Иванович Вернадский / [вступ. ст. и прим. А.И. Перельмана]. – М. : Мысль, 1967. – 376 с.
3. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 480 с.
4. Дерябо С.Д. Экологическая психология: Диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.
5. Екологічна енциклопедія : у 3 т. / [редкол.: А.В. Толстоухов (голов. ред.) та ін.] ; Всеукр. екол. ліга. – К. : Центр екологічної освіти та інформації, 2007–2008. – Т. 1: А-Е. – 2007. – 432 с.
6. Єресько О. Автори підручників намагаються “впхнути” в них усе, що вони самі знають / Олег Єресько // Перша вчителька. – 2012. – № 1. – С. 6–10.
7. Зязюн Л.І. Постмодерн екологічної освіти Франції / Л.І. Зязюн // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : зб. матер. IX Міжнарод. педагогічно-мистецьких читань пам’яті проф. О.П. Рудницької / [гол. ред.: І.А. Зязюн]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – Вип. 3 (7). – С. 76–80.
8. Линенко О.А. Формирование экологического сознания студентов технического вуза : дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ольга Андреевна Линенко. – Астрахань, 2009. – 433 с.
9. Макаренко А.С. Избранные произведения : в 3 т. / А.С. Макаренко ; [ред. кол.: Н.Д. Ярмаченко и др.]. – К. : Рад. шк., 1984. – Т. 3. – 576 с.
10. Михайлюк С.Я. Аксиологічні основи екологічної етики : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.07 “Етика” / С.Я. Михайлюк ; Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України. – К., 2009. – 16 с.
11. Основи соціоекології / [Г.О. Бачинський, Н.В. Беренда, В.Д. Бондаренко та ін. ; за ред. Г.О. Бачинського]. – К. : Вища шк., 1995. – 238 с.
12. Попович М. Григорій Сковорода: філософія свободи / М. Попович ; [худож. оформ. О. Білецького]. – [2-ге вид.]. – К. : Майстерня Білецьких, 2008. – 256 с.
13. Сковорода Г.С. Вибрані твори / Г.С. Сковорода ; НАН України ; Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка ; Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди; Харківське історико-філологічне товариство / [Леонід Ушкалов (прим. та комент.), Леонід Ушкалов (упоряд. та передмова), Сергій Вакуленко (прим. та комент.)]. – Х. : Прапор, 2007. – 384 с.
14. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів : у 2 т. / Г.С. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 530 с.
15. Соціологічна енциклопедія / [укл. В.Г. Городяненко]. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
16. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1974. – 288 с.
17. Толстоухов А.В. Екологія як чинник глобальної революції / А.В. Толстоухов // Екологічний вісник. – 2007. – № 5. – С. 6–7.

18. Українсько-російський екологічний тлумачний словник: близько 2 400 термінів і понять / [пер. В.М. Копоруліна ; упоряд. А.М. Котляр]. – Х. : Факт, 2005. – 336 с. – (Словник фахівця).
19. Урсул А.Д. Модель опережающего образования: ноосферно-экологический ракурс / А.Д. Урсул // Философия экологического образования : сб. науч. ст. / [ред. И.К. Лисеев]. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 49–72.
20. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори. – К. : Наук. думка, 1983. – Т. 1. – 326 с.
21. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: (до Великой Окт. соц. революции): [для пед. ин-тов] / [сост. и авт. введ. Очерков С.Ф. Егоров]. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1986. – 432 с.
22. Цой Т.В. Соціально-антропологічні засади екологічної етики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 “Філософська антропологія, філософія культури” / Т.В. Цой. – К., 2012. – 16 с.
23. Чорноштан Т.М. Філософсько-етичні засади екологічної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.10 / Тамара Миколаївна Чорноштан. – К., 2008. – 180 с.
24. Шмалей С.В. Екологічна особистість : монографія / С.В. Шмалей. – К. : Бібліотека офіційних документів, 1999. – 232 с.
25. Mini Robert. – Paris, 2005.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2012.

Крамаренко А.Н. Генезис идеи развития социоприродных ценностей как феномена приближения будущих профессионалов начального образования к профессиональному мастерству

В статье рассмотрен вопрос генезиса идеи развития социоприродных ценностей как феномена приближения будущих профессионалов начального образования к профессиональному мастерству. Раскрыты основные идеи и концепции взаимодействия человечества с окружающей средой как основа формирования социоприродных ценностей будущих профессионалов начального образования.

Ключовые слова: *социоприродные ценности будущего профессионала начального образования, генезис, педагогическое мастерство.*

Kramarenko A. The Genesis of the ideas of development of socio-nature values as a phenomenon of the approximation of future professionals in primary education to professional skills

The article discusses the issue of the Genesis of the idea of development of socio-nature values as a phenomenon of the approximation of future professionals in primary education to professional skills. Covers the main ideas and the concept of cooperation of mankind with the environment as a basis of socio-nature values of future professionals in primary education.

Key words: *socio-nature values of the future professional primary education, Genesis, pedagogical skills.*

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ (6-Й КЛАС)

Статтю присвячено проблемі оновлення змісту й структури курсу загальної географії у 6-му класі для 11-річної школи.

Ключові слова: *напрями оновлення змісту, космічне землезнавство, види руху Землі, його географічні наслідки.*

Згідно з Концепцією географічної освіти та оновленим Державним стандартом навчання географії, затвердженим Кабінетом Міністрів України 23 листопада 2011 р., шкільна географічна освіта є складовою освітньої галузі “Природознавство”. Новий Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентісного та діяльнісного підходів, що реалізуються в освітніх галузях і відображаються в результативних складових змісту базової і повної загальної освіти. Особистісно зорієнтований підхід забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів. Компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учнів, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природничого середовища [1].

Географічна компонента природознавчої освітньої галузі спрямована на засвоєння учнями знань про природну й соціальну складові географічної оболонки Землі; на формування в учнів комплексного, просторово-часового, соціально зорієнтованого знання про планету Земля на основі застосування краєзнавчого, регіонального і планетарного рівнів навчального матеріалу, усвідомлення цілісного географічного образу своєї країни.

Першим суто географічним курсом у шкільній природничо-географічній освіті є “Загальна географія” (6-й кл.). У деяких країнах, у тому числі й в Російській Федерації, він має назву “Землезнавство”. Курс покликаний у доступній з погляду вікових особливостей шестикласників формі розкрити матеріальну сутність навколишнього світу, встановити глибокі причинно-наслідкові та закономірні зв’язки між об’єктами та явищами природи, дати загальне уявлення про місце людини на Землі та її господарську діяльність, про становище України та окремих держав на політичній карті світу.

Як землезнавчий курс “Загальна географія” розглядає головні риси Землі як планети Сонячної системи, закономірності її будови і розвитку. На основі знань про геосфери, з яких складається наша планета, характеризується географічна оболонка, її природні комплекси, їх цілісність і взаємозв’язки компонентів природи. Наголошується на впливі природних умов на життя і діяльність людей, їх побут, звичаї, культуру.

Оновлення змісту і структури шкільної географії пов’язане з урахуванням основних положень Програми “Освіта. Україна XXI століття”, концепції розвитку загальноосвітньої школи, державних стандартів загальної географічної освіти, нових навчальних програм з географії. Водночас скорочення в базовому навчальному плані з 9,5 год (6–1-й класи) до 7,5 на тиждень, на наш погляд, свідчить

про недостатнє врахування внеску географічної освіти в розвиток умінь усвідомлено орієнтуватись у природничих, соціально-екологічних суспільно-політичних і геоекологічних подіях, що відбуваються в Україні та світі. Географія є джерелом нових відомостей про Землю, а також основою для формування гуманістичного світогляду, виховання дбайливих господарів, любові до рідного краю, набуття вмінь і навичок адаптації до навколишнього середовища, адекватної поведінки в ньому [3].

За постановою Кабінету Міністрів України впровадження затвердженого Державного стандарту в частині географічної базової середньої освіти розпочнеться з вересня 2013 р. курсом “Загальна географія” (6-й клас).

Саме тому *метою статті* є теоретичне обґрунтування напрямів оновлення змісту і структури курсу географії для 6-го класу.

На основі аналізу запропонованих програм [3] було визначено, що зміст курсу загальної географії потребує скорочення й спрощення окремих розділів і параграфів.

Наприклад:

- у темі “Відкриття нових земель” основну увагу слід приділяти навколосвітніми подорожам, залишивши дослідження окремих регіонів для курсів географії материків і океанів та географії України;
- у темі “Атмосфера” вилучено деякі поняття (абсолютна вологість, циклони, антициклони тощо).

Це стосується теми “Природні комплекси” та розділу “Земля – планета людей”. Частину навчального матеріалу з них логічніше перенести в наступні курси географії.

За чинною концепцією географічної освіти “Загальна географія” у 6-му класі це землезнавчий курс, у якому комплексно розглядаються на доступному рівні головні риси Землі як планети Сонячної системи [2].

Важливу роль у сучасному пізнанні природи Землі та її проблем відіграють космічні дослідження. Космічне землезнавство – нова галузь сучасної географії, яка швидко розвивається [5]. Тому вважаємо, що вилучення теми “Земля у космічному просторі” з курсу загальної географії є методологічною помилкою у визначенні його змісту.

В експериментальних школах ми плануємо за рахунок резерву навчального часу (4 години) сформувати та поглибити знання про:

- Всесвіт як весь існуючий світ, який є нескінченним у часі та просторі;
- Сонячну систему, в якій Земля є унікальною її планетою;
- вплив Космосу на Землю і життя людей;
- рухи Землі, її форму і розміри.

Перелічені змістові положення говорять про те, що це є суто географічний матеріал і саме з нього потрібно починати вивчення загальної географії у 6-му класі.

Розглянемо географічні наслідки двох основних видів руху Землі, відомих людству з давніх-давен.

Рух Землі навколо своєї осі. Вісь Землі – уявна лінія. Вона похилена до площини орбіти під кутом $66,5^\circ$. Земна вісь строго зорієнтована в космічному просторі. Її північний кінець спрямований на Полярну зірку (учням потрібно показати малюнок схематичного зображення положення Землі на осі та нахилену вісь моделі Землі – глобуса). Якщо спостерігати за нашою планетою з космосу з боку Північного полюса, можна побачити, що вона обертається навколо своєї осі

проти годинникової стрілки, тобто із заходу на схід. Повне обертання навколо своєї осі Земля здійснює приблизно за 24 години. Цей період називається **добою**.

Географічні наслідки обертання Землі навколо своєї осі:

1. Обертання Землі впливає на її форму: вона трохи сплюснена біля полюсів.

2. Через обертання Землі всі тіла, що рухаються на її поверхні, відхиляються у Північній півкулі праворуч від напрямку свого руху, а у Південній – ліворуч. Це вітри, течії тощо.

3. З обертанням Землі пов'язана природна одиниця виміру часу – доба, а також зміна дня і ночі. Як би Земля перестала обертатися навколо своєї осі та навколо Сонця, вона була б повернута до Сонця завжди одним боком, на якому був би вічний день. Температура на цьому боці Землі досягла б 1°C і вся вода випарилася б. Неосвітлений бік планети перетворився б у царство вічного холоду.

Рух Землі навколо Сонця. Земля рухається навколо Сонця за орбітою із швидкістю 3 км/с. Вона віддалена від Сонця майже на 15 млн км. Ця відстань, дуже велика за людськими мірками та незначна для Космосу, виявилася найкращою для виникнення життя.

Розрахунки вчених показують, що за весь час існування Землі (4,6 млрд років) відстань між нею та Сонцем залишалася практично незмінною.

Якщо Земля знаходилася б ближче до Сонця, температура на ній була б набагато вища. На Венері, яка ближче до Сонця на 42 млн км, температура близько $+500^{\circ}\text{C}$, а на Марсі, який віддалений від Сонця на 228 млн км, температура -60°C . Повне обертання навколо Сонця Земля здійснює за 365 діб і 6 годин. Цей період називається **роком**. Для зручності тривалість року рахують рівною 365 добам, а 6 годин, що залишаються, сумуються і кожні 4 роки утворюють додаткову добу. Такі роки називаються високосними, у них не 365, а 366 діб. У високосні роки в найкоротшому місяці – лютому – не 28, а 29 днів.

Узагальнення та поглиблення знань про форму й розміри Землі повинно також знайти місце в курсі загальної географії.

Земля, як і всі інші планети Сонячної системи, – велика куля. Проте люди не відразу про це здогадалися. Стародавні вчені Піфагор та Арістотель уже вважали Землю кулею. Саме Арістотель помітив під час місячних затемнень на Місяці круглий край земної тіні. Поступово накопичувалися переконливі докази кулястості Землі на основі спостережень, знімків, вимірювань, зроблених з космосу. Було з'ясовано, що Земля – не ідеальна куля. Через обертання навколо своєї осі вона трохи сплюснута біля полюсів. Така форма дістала назву “геоїд”. Тому довжина окружностей, які можна провести на ній, різна. Найбільша з них – екватор. Повторюється визначення поняття: екватор – це уявна окружність на поверхні Землі, яка проведена на рівній відстані від Північного та Південного полюсів. Довжина екватора – 40076 км. Площа земної поверхні – 510 млн km^2 [6].

Завдяки своїм розмірам Земля володіє достатньою силою тяжіння для того, щоб утримати повітря й воду. Без них життя на планеті було б неможливе. Через те, що Земля – куля, сонячні промені падають на її поверхню під різним кутом. Ближче до екватора земна поверхня нагрівається сильніше, а біля полюсів – слабкіше. Саме тому на Землі спостерігається зміна природних умов від екватора до полюсів.

Отже, базовий предмет “Географія” з погляду логіки і методології повинен містити тему “Земля у космічному просторі”, без якої учні не зможуть зро-

зуміти причини та особливості виникнення пір року, дня і ночі, кліматичних поясів тощо.

За оновленими програмами відпрацьований також практикум, який складається з дев'яти практичних робіт та п'яти досліджень. Серед них особливе значення мають дослідження під час роботи з різними джерелами знань, аналізу погоди в різних місцях світу за одну добу з використанням різних джерел інформації, складання географічних характеристик об'єктів природи, розробка тематичних міні-проектів тощо.

Висновки. Оновлення змісту і структури курсу загальної географії в 6-му класі пов'язане з підвищенням його науково-теоретичного рівня за рахунок повернення розділу “Земля у космічному просторі”; скорочення розділу “Географічне пізнання Землі”; вилучення окремих складних понять у темі “Атмосфера”, змістове й структурне вдосконалення розділу “Земля – планета людей”.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Урядовий кур'єр. – 2012. – № 5; № 19. – 1 лютого.
2. Шищенко П.Г. Концепція змісту географічної освіти: мета, завдання, структура, місце географії в навчальних закладах 12-річної школи / П.Г. Шищенко та ін. // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2001. – № 18.
3. Оновлена навчальна програма з географії: квітень 2012 р. / Сайт Міністерства освіти і науки України.
4. Скуратович О.Я. Загальна географія : підручник для 6-го класу / О.Я. Скуратович, Р.Р. Коваленко, Л.І. Круглик. – [4-те вид.]. – К. : Зодіак ЕКО. 2006. – 206 с.
5. Волошин І.І. Дослідження Землі з космосу (Космічне землезнавство) / І.І. Волошин. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 115 с.
6. Ільченко В.Р. Довкілля – 5 / В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз. – Київ : Торгово-визначне бюро ВНУ, 1996. – С. 107–125.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012.

Круглик Л.И. Обновление содержания и структуры курса общей географии (6-й класс)

Статью посвящено раскрытию проблемы обновления содержания и структуры курса общей географии в 6 классе 11-летней школы.

Ключевые слова: *направления обновления содержания; космическое земледование, виды движения Земли, его географические последствия.*

Kruhlyk L. Renovation of content and structure of common geography course (6 form)

The article dedicates the problems of new context and course structure of general geography in the 6-ht form of 11-stage school.

Key words: *ways of context development, spiceland science, kinds of the Earth movement and its geographical impact.*

ДО ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ (IGIP)

Проаналізовано основні тенденції й напрями розвитку зарубіжних і вітчизняної систем освіти й визначено в них роль і місце підсистеми післядипломної інженерно-педагогічної освіти. Проаналізовано діяльність Міжнародного товариства з інженерної педагогіки – IGIP, яким розроблено і затверджено Регістр ING-PAED IGIP “Міжнародний викладач інженерного ВНЗ”, що містить кваліфікаційні вимоги до викладачів технічних дисциплін.

Ключові слова: IGIP, післядипломна інженерно-педагогічна освіта.

Стратегія розвитку післядипломної інженерно-педагогічної освіти в Україні, спрямована на вихід із кризи й подальший розвиток, повинна враховувати не тільки глобальні тенденції розвитку освіти, а й національні тенденції, зумовлені особливостями розвитку України.

У зв'язку із цим, у рамках нашого дослідження цікавим уявляється розглянути основні тенденції й напрями розвитку зарубіжних і вітчизняної систем освіти та визначити в них роль і місце підсистеми післядипломної інженерно-педагогічної освіти.

Мета статті – проаналізувати основні тенденції й напрями розвитку зарубіжних і вітчизняної систем освіти та визначити в них роль і місце підсистеми післядипломної інженерно-педагогічної освіти.

Як показує аналіз сучасного стану й тенденцій розвитку освіти в нашій країні й за кордоном, однією з основних умов успішного вирішення завдання формування нової генерації фахівців ХХІ ст. є високий професіоналізм викладацького складу ВНЗ. Для інженерних та інших вищих навчальних закладів непедагогічного профілю проблема підготовки науково-педагогічних кадрів постає сьогодні особливо гостро, оскільки ні класичні університети, ні педагогічні ВНЗ не готують для них викладачів професійних дисциплін. Високі вимоги, що висуваються до професійних якостей викладача в існуючих соціально-економічних умовах, розширили й ускладнили коло завдань, котрі постають перед системою підготовки науково-педагогічних кадрів.

Об'єднання науково-педагогічної громадськості в галузі інженерної освіти

З метою узагальнення принципів і підходів до підготовки викладацького складу інженерних ВНЗ, формулювання єдиних кваліфікаційних вимог, що висуваються до викладачів технічних дисциплін, останніми десятиліттями в усьому світі було створено ряд різних товариств з інженерної освіти, котрі поєднують науково-педагогічну громадськість багатьох країн і континентів. До початку ХХІ ст. таких товариств налічувалося більше ніж 30, що вимагало їхньої координації й створення об'єднувальної організації. У 2006 р. на щорічному Всесвітньому колоквіумі з інженерної освіти в Ріо-де-Жанейро була утворена Міжнародна федерація товариств з інженерної освіти (International Federation of Engineering Education Societies – IFEES). Найбільш авторитетними суспільствами – членами IFEES на сьогодні є: Американське товариство з інженерної освіти (American Society for Engineering Education – ASEE), Європейське товариство з інженерної освіти (European Society for Engineering Education – SEFI), Товариство з інженер-

ної педагогіки (Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik / International Society for Engineering Education – IGIP).

Міжнародне товариство з інженерної педагогіки IGIP

Одним із найважливіших завдань, що ставлять перед собою громадські організації з інженерної освіти, є створення базового стандарту для міжнародної сертифікації викладачів, формування й визнання статусу викладача інженерного ВНЗ. Найбільш успішно це завдання вирішує Міжнародне товариство з інженерної педагогіки – IGIP, яке розробило й затвердило Регістр ING-PAED IGIP “Міжнародний викладач інженерного ВНЗ”, що містить кваліфікаційні вимоги до викладачів технічних дисциплін.

Міжнародне товариство з інженерної педагогіки IGIP засновано в 1972 р. Ініціатором створення IGIP і його президентом з 1972 до 2002 рр. був А. Мелецінек – професор університету г. Клагенфурт (Австрія), де всі ці роки перебувала штаб-квартира товариства. Професор А. Мелецінек як засновник суспільства й загальноновизнаний лідер є на сьогодні Почесним президентом IGIP.

Члени IGIP представляють вищу технічну школу 72 країн світу. Ця громадська організація має консультативний статус при UNESCO і UNIDO. Однією з особливостей IGIP є націленість суспільства на взаємодію із проблем інженерної освіти зі східно-європейськими країнами. IGIP – одна з перших організацій, яка почала співробітничати із СРСР і з так званими країнами народної демократії ще до падіння “залізної завіси”. Традиції такого співробітництва зберігаються й сьогодні: членами IGIP є представники колишніх республік СРСР – Російської Федерації, України, Казахстану, Узбекистану, Естонії, Киргизстану, а також країн Східної Європи – Чехії, Словаччини, Болгарії, Угорщини, Польщі, Румунії, Словенії.

Цілі й завдання IGIP

Відповідно до статуту IGIP, *цільми товариства* оголошуються:

1) пропаганда й втілення у життя наукових методів викладання технічних дисциплін із пріоритетною увагою до педагогіки й методології;

2) координація й підтримка міжнародних зусиль, а також особистих ініціатив із просування інженерної освіти.

Відповідно до зазначених цілей визначено такі *напрями діяльності*:

- облік викладачів університетів і технічних шкіл, а також усіх, хто викладає в промисловості й інших родинних галузях;

- облік промислових, торговельних і комерційних підприємств, а також інших організацій, що використовують працю інженерів і техніків для того, щоб відслідковувати їхню зацікавленість в інженерній освіті;

- організація конференцій за темами, що пов’язані з інженерною освітою і дослідженнями в цьому напрямі;

- установа й підтримка контактів з відповідними національними та міжнародними асоціаціями;

- інформування громадськості про актуальні проблеми інженерної освіти, її стан і дослідження у цьому напрямі, її цілі та можливості.

Пріоритетом IGIP є професійна й психолого-педагогічна підготовка викладачів технічних дисциплін. Відповідно до місії, що декларує, IGIP вирішує такі *практичні завдання*:

- удосконалення методів навчання технічним дисциплінам;

- розробка практично орієнтованих навчальних програм, відповідних до потреб студентів і роботодавців;

- підтримка використання технічних і мультимедійних засобів у підготовці технічних кадрів;
- інтеграція мовних і гуманітарних дисциплін в інженерну освіту;
- управлінська підготовка інженерів;
- сприяння захисту навколишнього середовища;
- підтримка розвитку інженерної освіти в країнах, що розвиваються.

Кваліфікація “Міжнародний викладач інженерного ВНЗ”

Основною заслугою IGIP є розробка й упровадження “Критеріїв акредитації інженерно-педагогічної освіти”. У документі, затвердженому 11.09.2005 р., докладно описані цілі й критерії акредитації, форми та методи організації інженерно-педагогічної освіти, компетенції викладача інженерних дисциплін, а також навчальні плани й програми підготовки викладачів (Curriculum).

До Реєстру ING-PAED IGIP можуть бути включені кваліфіковані фахівці, освіта і професійний досвід яких відповідають установленим стандартам, що пройшли навчання (підвищення кваліфікації) за програмою IGIP. Включення у Реєстр має на увазі здобуття викладачем звання “Міжнародний викладач інженерного ВНЗ”.

Кваліфікаційний профіль ING-PAED IGIP базується на таких принципових положеннях. Основна умова успішної роботи викладача інженерного ВНЗ – базове знання технічної дисципліни. Тому для включення у Реєстр IGIP претендентові необхідно мати вищу технічну освіту й досвід практичної інженерної роботи. Здобута кваліфікація інженера повинна відповідати вимогам “Європейський інженер – EUR ING”, які визначені Європейською федерацією національних асоціацій інженерів (FEANI).

Однією з умов включення викладача в Реєстр є мінімальний досвід педагогічної роботи у викладанні технічних дисциплін (не менше ніж 1 рік).

Рівною мірою викладачам технічних ВНЗ необхідні педагогічні знання. Відповідно до Curriculum IGIP, інженерно-педагогічна підготовка повинна відповідати обсягу вузівського семестру (240 год аудиторних занять, або 20 кредитних одиниць). Інженерно-педагогічну підготовку викладачів за програмою IGIP уповноважені здійснювати акредитовані товариством Центри інженерної педагогіки, що створюються у ВНЗ.

Одним із напрямів діяльності IGIP є облік викладачів університетів і технічних шкіл, що здобули звання “Міжнародний викладач інженерного ВНЗ”. До 2009 р. кількість викладачів, включених у Реєстр ING-PAED IGIP, перевищило одну тисячу людей. У цей час викладачі, сертифіковані IGIP, представляють 26 країн світу. Найбільша кількість викладачів, включених у Реєстр (майже одна третина), працює у ВНЗ Російської Федерації.

Здобуття звання “Міжнародний викладач інженерного ВНЗ” підвищує відповідальність викладача й піднімає його престиж у суспільстві. Включення у Реєстр ING-PAED IGIP гарантує компетентність викладача інженерного ВНЗ, його високу кваліфікацію й забезпечує йому успішну професійну діяльність не тільки усередині країни, а й за рубежем.

Організація й проведення міжнародних симпозіумів з інженерної педагогіки

Важливим напрямом діяльності IGIP є інформування громадськості про актуальність інженерної освіти, обмін ідеями й досвідом у міжнародному масштабі, підтримка взаємодії експертів у різних галузях навчання інженерів, організація показових лекцій, конференцій, семінарів, симпозіумів з інженерної освіти.

У рамках цього напряму істотною складовою діяльності IGIP є проведення щорічних міжнародних симпозіумів з інженерної педагогіки, де підбивають підсумки наукової, організаційної й методичної роботи за рік.

Перший організаційний симпозіум відбувся у 1972 р. у м. Клагенфурт (Австрія); із того часу проведено 39 симпозіумів у різних містах європейських держав. Останніми роками спостерігається тенденція до організації спільних симпозіумів IGIP-SEFI: один з таких симпозіумів проходив у 2007 р. у м. Миш-кольце (Угорщина), інший – у 2010 р. у м. Трнаве (Словаччина).

Міжнародний моніторинговий комітет IGIP

Для практичного здійснення поставлених завдань Правління IGIP затверджує міжнародний комітет експертів – Міжнародний моніторинговий комітет (ММК IGIP), а також організує групи експертів в окремих країнах – Національні моніторингові комітети (НМК IGIP).

До компетенцій Міжнародного моніторингового комітету IGIP належать:

- відповідальність за дотримання й актуалізацію міжнародного рівня кваліфікаційного профілю “Міжнародний викладач інженерного ВНЗ” ведення Реєстру IGIP і регулярна звітність перед Правлінням IGIP про існуючий на сьогодні його стан;
- прийняття рішень за кожною конкретною заявкою на внесення у Реєстр і присудження звання ING-PAED IGIP;
- прийняття рішень за заявками національних моніторингових комітетів про визнання відповідності вимогам і критеріям IGIP установ, які забезпечують кваліфікацію INC-PAED IGIP;
- консультування національних моніторингових комітетів, їх підтримка шляхом забезпечення необхідними інформаційними матеріалами.

Національні моніторингові комітети IGIP

Національні моніторингові комітети IGIP складаються із провідних представників системи інженерної освіти відповідних країн. За офіційними даними (www.igip.org), у цей час національні моніторингові комітети IGIP сформовані в 21 країні світу: Австрія, Болгарія, Бразилія, Угорщина, Німеччина, Індія, Йорданія, Казахстан, Нідерланди, Польща, Португалія, Росія, Румунія, Словаччина, Словенія, Туреччина, Україна, Чехія, Швейцарія, Естонія, Ефіопія.

Російський моніторинговий комітет IGIP

Російський моніторинговий комітет (RMC IGIP), утворений у 1995 р., є одним із найбільш авторитетних у структурі IGIP. Президія RMC IGIP працює в МАДІ, президентом є *В. Приходько*, віце-президентом – *Л. Петрова*, генеральним секретарем – *А. Соловйов*, ученим секретарем – *О. Макаренко*. Російський моніторинговий комітет IGIP здійснює моніторингову діяльність у Російській Федерації, пов’язану з підготовкою викладачів технічних дисциплін і реалізацією процедури міжнародної сертифікації викладачів, що претендують на включення у Реєстр ING-PAED IGIP.

Зупинимося докладніше на напрямках діяльності російського моніторингового комітету IGIP.

За активної участі Російського моніторингового комітету IGIP у цей час у РФ створена мережа науково-освітніх структур, діяльність яких спрямована на вдосконалення підготовки викладачів. Основою цієї мережі є 14 акредитованих IGIP центрів інженерної педагогіки.

У російських центрах реалізуються трирівневі програми навчання, а саме:

- професійно-педагогічна підготовка магістрів, аспірантів і молодих викладачів (педагогічний стаж до 5 років), що завершується присвоєнням додаткової кваліфікації “Викладач вищої школи”;
- підвищення педагогічної кваліфікації викладачів, що мають педагогічний стаж більше ніж 5 років, що завершується одержанням відповідного посвідчення;
- підвищення педагогічної кваліфікації викладачів, котрі мають учений ступінь, учене звання й значні досягнення у сфері вищої технічної освіти, що й претендують на присвоєння звання “Міжнародний викладач інженерного ВНЗ”.

Міжнародна діяльність

При організаційній і методичній підтримці RMC IGIP були створені національні моніторингові комітети IGIP і відкриті центри інженерної педагогіки у ВНЗ країн СНД і постсоціалістичного простору (в Україні, Казахстані, Естонії, Узбекистані, Болгарії).

З 2002 р. було виконано чотири проекти в рамках міжнародної програми Темпус, присвячених проблемам удосконалення вітчизняної інженерно-педагогічної освіти, у яких МАДІ був координатором.

На сучасному етапі президентом IGIP на основі консультацій з національними моніторинговими комітетами визначені основні напрями подальшого вдосконалення діяльності суспільства.

Організаційні завдання полягають в активізації діяльності національних моніторингових комітетів, залученні керівництва провідних інженерних ВНЗ різних країн і представників промисловості й бізнесу в IGIP, стимулюванні молодих викладачів, аспірантів і студентів до членства в IGIP. Необхідно встановлення більш тісних зв'язків між західними й східними європейськими країнами, а також розвиток академічної мобільності студентів і викладачів ВНЗ шляхом участі в міжнародних проектах.

Далі проаналізуємо підготовку викладачів технічних дисциплін за системою підготовки IGIP в Україні, адже для нашого дослідження це є актуальним, вона здійснюється у межах післядипломної інженерно-педагогічної освіти. В Україні цю проблематику досліджували С. Артюх, А. Ашерев, О. Белова, Е. Коваленко.

Як зазначають науковці, вищі технічні університети України поки що не забезпечують необхідну психолого-педагогічну підготовку своїх випускників. Тому для часткового вирішення проблеми в Українській інженерно-педагогічній академії – УІПА (Харків), що є методичним центром інженерної педагогіки в Україні, було створено Центр інженерної педагогіки (далі – Центр). Центр утворено на підставі Наказу Міністерства науки і освіти “Про створення Центра перепідготовки і підвищення кваліфікації викладачів технічних вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації за системою Міжнародного товариства інженерної педагогіки (die Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik-(IGIP)” від 21.03.2000 р. № 61.

При створенні Центру ректорат УІПА поставив такі завдання:

- забезпечити післядипломну психолого-педагогічну підготовку викладачів-початківців технічних ВНЗ України;
- забезпечити післядипломну психолого-педагогічну підготовку іноземних громадян, що закінчили магістратуру чи аспірантуру в українських технічних вишах, і планували свою роботу в навчальних закладах;
- забезпечити підвищення кваліфікації викладачів технічних ВНЗ.

Аналіз праць професора А. Ашєрова дав змогу з'ясувати, що програма психолого-педагогічної підготовки викладачів технічних ВНЗ розглядала різні варіанти її реалізації: з одного боку, такі, які прийнято у вітчизняних педагогічних і класичних університетах, а також такі, котрі прийняті в зарубіжних технічних університетах. Розгляд зарубіжних систем є важливим не тільки тому, що раціональність залучення позитивного досвіду очевидна, а й у зв'язку з тим, що формування світового ринку праці призводить до зближення підходів до вимог, що висуваються світовим співтовариством, національними освітніми системами і професійними сферами. Інтеграція виробництва викликала необхідність інтеграції національних систем освіти, а отже, і систем оцінок якості освіти. Саме для підготовки викладачів технічних дисциплін оптимальною є підготовка за системою Міжнародного товариства інженерної педагогіки (IGIP).

Цей вибір пояснюється тими вимогами, що були висунуті до підготовки:

1. Підготовка повинна тривати не більше ніж один рік.
2. У навчальну програму повинні бути включені дисципліни, не традиційні для технічного вишу, які б сприяли професійному становленню випускника як викладача.
3. Модель психолого-педагогічної підготовки повинна бути вже перевіреною на практиці та мати підтвердження своєї ефективності.
4. Навчання повинно вестися з дозволу і під наглядом організації, що має високий авторитет у світовому освітньому просторі та налагоджений механізм сертифікації випускників.

5. Особи, що успішно закінчили навчання, повинні мати підвищені шанси працевлаштування у навчальні заклади завдяки іміджу системи навчання [2].

Цим вимогам відповідає система формування й визнання статусу викладача інженерного ВНЗ, що вже набула значного поширення, і яка розроблена міжнародним товариством інженерної педагогіки. Зусиллями IGIP були сформульовані загальні принципи та філософія розвитку інженерної освіти, був розроблений і прийнятий спеціальний документ “Das IGIP – Qualifikationsprofil und Berufsregister “Der Europäische Ingenieurpädagog” – “The European Engineering Educator” ING – PAED IGIP” (Європейський викладач інженерного ВНЗ), у якому визначені чинні кваліфікаційні вимоги до викладачів вищої технічної школи.

Як було зазначено, при аналізі праць науковців з проблем інженерно-педагогічної освіти в європейському просторі для реалізації цілей і завдань інженерної педагогіки IGIP створює в країнах-учасниках Національні моніторингові комітети (далі – НМК) (National Monitoring Committee – NMC), до яких входять провідні спеціалісти конкретної країни у сфері інженерно-педагогічної освіти (від 3 до 11 осіб).

Рішенням президії IGIP у вересні 1999 р. (м. Стамбул) на базі Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків) було затверджено склад Національного моніторингового комітету України в кількості 7 осіб.

Президент Українського Національного моніторингового комітету IGIP – д. пед. н., професор О. Коваленко; генеральний секретар Українського Національного моніторингового комітету IGIP – О. Купріянов.

Цілями НМК є:

- послідовна психолого-педагогічна підготовка викладачів технічних дисциплін на базі Центрів інженерної педагогіки;
- сертифікація та подання до звання “Європейський інженер-педагог” ING-PAED IGIP (з 2003 р. – “Міжнародний інженер-педагог”) (сертифікат IGIP);

- занесення фізичних осіб у Міжнародний реєстр інженерів-педагогів;
- акредитація інженерно-педагогічних навчальних закладів на відповідність європейській моделі освіти.

Міжнародний експертний комітет – Європейський моніторинговий комітет (European Monitoring Committee – EMC) складається з визнаних фахівців міжнародних систем освіти і включає представників різних географічних регіонів. Члени і представники ЄМК обираються президією IGIP.

Президент NMC і місце розташування NMC визначаються президією IGIP після консультацій з EMC. Члени NMC пропонуються президентом NMC, обговорюються EMC і затверджуються президією IGIP. На сьогодні активно працюють NMC у 19 країнах, у тому числі в Україні. За пропозицією NMC IGIP проводить сертифікацію викладачів і заносить їх у реєстр інженерів-педагогів “ING-PAED IGIP”.

Кваліфікаційні вимоги реєстру “інженер-педагог” будуються на трьох началах [2]:

- ґрунтовні технічні знання викладача технічних дисциплін. Тому для включення у реєстр ING-PAED IGIP вимагаються вища технічна освіта і досвід практичної роботи;
- інженерно-педагогічні знання. Відповідна підготовка має бути адекватною одному семестру ВНЗ (мінімум 204 год). Змістовно інженерно-педагогічна підготовка повинна спиратися на інженерно-педагогічну модель і цикл дисциплін та має бути здобута в навчальному закладі, сертифікованому IGIP;
- інженерно-педагогічна практика, наприклад, на посаді доцента, наставника та ін. Практичний досвід повинен становити не менше ніж один рік. Це третя необхідна умова для включення у реєстр.

Перша і третя вимоги є одночасно і вимогами FEANI – Federation Europeenne d’Associations Nationales d’Ingenieurs (Європейської федерації національних асоціацій інженерів), з якою IGIP уклало угоду про погоджені вимоги. FEANI протягом ряду років здійснює акредитацію програм інженерних шкіл ВНЗ усіх країн Європи і присвоює звання “Європейський інженер (EUR-ING)”.

Висновки. Отже, проаналізовано діяльність товариства з інженерної педагогіки IGIP. Визначено спільні тенденції, що використовуються при підготовці викладачів технічних дисциплін за системою IGIP. Виявлено, що змістовно інженерно-педагогічна підготовка повинна спиратися на інженерно-педагогічну модель і цикл дисциплін, і має бути здобута в навчальному закладі, сертифікованому IGIP.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в тому, що буде враховано принципи здійснення підготовки викладачів технічних дисциплін за системою IGIP при обґрунтуванні моделі викладачів технічних дисциплін в умовах післядипломної інженерно-педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Мелецинек А. Сертифицированная квалификация преподавателей технических дисциплин “Европейский инженер-педагог” “ING-PAED IGIP” / А. Мелецинек // Новий Колегіум. – 2000. – № 4. – С. 53–58.
2. Артюх С.Ф. Инженерно-педагогическое образование в Украине: состояние и перспективы / С.Ф. Артюх, А.Т. Ашероу // Новий Колегіум. – 2000. – № 1. – С. 35–39.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012.

Кулешова В.В. Проблема анализа зарубежного опыта (IGIP)

Проанализированы основные тенденции и направления развития зарубежных и отечественной систем образования и определено в них роль и место подсистемы последипломного инженерно-педагогического образования. Проанализирована деятельность Международного общества по инженерной педагогике – IGIP, которым разработан и утвержден Регистр ING-PAED IGIP “Международный преподаватель инженерного вуза”, содержащий квалификационные требования к преподавателям технических дисциплин.

Ключевые слова: *IGIP, последипломное инженерно-педагогическое образование.*

Kuleshova V. Problem of international practices' analysis (IGIP)

The article analyzed main trends and directions for the development of international and Ukrainian educational systems and determined in them the role and place for subsystem of postgraduate engineering and pedagogical education. The author analyzed activity of International Society for Engineering Education – IGIP, by which developed and validated the “European Engineering Educator” Register ING-PAED IGIP, which includes qualification requirements for engineering educators.

Key words: *IGIP, postgraduate engineering and pedagogical education.*

ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ США НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У статті розглянуто проектне навчання в Сполучених Штатах Америки на сучасному етапі суспільного розвитку. Описано та пояснено відмінність між поняттями “метод проектів” і “проектне навчання” в класичному й новітньому американському тлумаченні. Висвітлено сучасну практику застосування проектної методики в США.

Ключові слова: *проект, метод проектів, проектне навчання, новітня економіка знань, освітній простір США.*

Поки сучасні вчені-педагоги сперечаються щодо авторства методу проектів (світова педагогіка визнає В.Г. Кілпатрика, послідовника прогресивіста Дж. Дьюї; Г. Мур вважає, що першість належить Р.В. Стімсону, директорові Сільськогосподарської школи ім. Сміта [5, с. 53]) – на сьогодні проектне навчання утримує передові позиції в педагогічному просторі та продовжує набувати потужного розвитку в Сполучених Штатах Америки. Це пов'язано не тільки з прагненням американців підтримувати одвічні національні цінності та ідеї, а й з державною стратегією в освітній сфері, спрямованою на подолання світової кризи. Так, 44-й президент США Б. Обама переконаний, що “саме освіта дає змогу мати надію на краще майбутнє. Адже зараз ми живемо у світі, де найціннішими здібностями, за допомогою яких можна заробити на життя, є знання. Однак ми проводимо наших дітей до економіки ХХІ ст. через шкільні двері ХХ ст. Тому настав час діяти – реформувати систему освіти, аналізуючи та запроваджуючи кращі педагогічні здобутки минулого та теперішнього, щоб гідно жити в майбутньому (тут і надалі переклад наш. – А.К.)” [1]. Тож сучасним ключовим моментом у розвитку американської системи освіти є, на нашу думку, саме проектне навчання, що дає можливість підготувати молодь до нового формату економічно-політичних відносин не тільки у своїй країні, а й у світі.

Проблему проектного навчання в США, передтечею якого був метод проектів, вивчали: С. Белл, М. Гултекін, І. Доппельт, К. Коллей, Дж. Томас, Дж. Швалм, К. Шмук-Тулєк та ін. Однак, незважаючи на те, що актуальність проектного навчання залишається незмінною на світовій освітянській ниві, у вітчизняному педагогічному просторі практично відсутні наукові розвідки, які б переймали досвід зарубіжних колег та відображали сучасний стан американського проектного навчання.

Мета статті – розкрити новітню практику застосування проектної методики в США та американське розуміння відмінності між поняттями “метод проектів” та “проектне навчання”.

Перш ніж розглянути проектне навчання у ХХІ ст. з позиції американської рецепції як домінуючу практику та освітню парадигму, слід пояснити відмінність між часто ототожнюваними понятійними конструктами “метод проектів” (project method) та “проектне навчання” (project-based learning) (див. табл.). Це дасть нам змогу більш повно висвітлити наслідки ідей В. Г. Кілпатрика на сучасному етапі розвитку освіти в США.

**Порівняння термінів “метод проектів” та “проектне навчання”
(американська візія XX – XXI ст.)**

Метод проектів	Проектне навчання
– метод у викладанні, в основі якого щира цілеспрямована дія – здатність учнів до вирішень певних завдань, що відповідають їхнім потребам, інтересам, поглядам і здібностям [4, с. 323]; – метод у викладанні, за допомогою якого учні набувають знання, плануючи та виконуючи практичні проекти [8, с. 34]	– систематичний метод у викладанні, що дає учням у процесі навчання важливі необхідні знання, уміння та навички, притаманні XXI ст., за допомогою розширеного учнівського пошуку, у центрі якого складні автентичні питання та спеціально створені навчальні завдання [6, с. 287]; – інноваційна та емпірична стратегія у викладанні, що націлює учнів на навчання й розвиває мислення [7]; – науковий підхід у викладанні, коли учні показують відчутні результати в процесі вирішення дослідницьких питань, що виникають у їх житті та суспільстві [3, с. 23]; – підхід у навчанні за моделлю “учнівське бажання – вчительська підтримка” [2, с. 39]

Отже, головний чинник, що вказує на сучасне застосування терміна “проектне навчання”, – це підготовка учня до нової економіки знань у XXI ст. Важливими елементами системи проектного навчання є:

– *актуальний зміст*. Проект повинен містити знання, уміння та навички, що відрізняються від стандартів і ключових концепцій застарілих методів навчання;

– *знання, що відповідають дійсності XXI ст.* Учні розвивають уміння, які необхідні для сучасного світу: критичне мислення, співпраця, спілкування тощо;

– *поглиблене дослідження*. Учні занурюються у процес, що вимагає використання різноманітних матеріалів, ресурсів, банку інформації, постановки питань та надання вичерпних відповідей на них;

– *головне питання*. Проектну роботу зосереджено навколо певного питання, що досліджують учні;

– *потреба усвідомлення та знання*. Учні потребують накопичення знань, розуміння понять, концепцій і застосування вмінь щодо вирішення головного питання й створення проектних продуктів;

– *право голосу та вибору*. Учням дозволено обирати методи, об’єкти роботи під керівництвом вчителя та залежно від вікових, розумових особливостей;

– *повторення та відтворення*. Кожному проекту притаманні такі види діяльності, як учнівський зворотний зв’язок, який дає учням змогу проаналізувати досвід вивчення того чи іншого питання;

– *публіка, публічні виступи*. Учні представляють свої роботи на розсуд членів суспільства;

– *позитивне сприйняття критики та уникання подальших помилок*. Після публічних виступів учні обов’язково отримують відгуки та пропозиції щодо подальшого вдосконалення знань, умінь і навичок.

Американська дослідниця С. Белл наводить досить цікавий та, як ми вважаємо, типовий приклад сучасного використання проектної методики в школах США: “Місис Регент готувала дошку до наступного уроку, коли до класної кімнати увійшов новий завуч. Нічого не сказавши, він оглянув клас. Нарешті, він з подивов промовив: “Вони такі... такі активні”. Вчителька не знала, що відповіс-

ти. Вона озирнулася навколо, побачивши, що кожен учень старанно займався своєю справою. Згодом завуч почув у відповідь: “А якими вони повинні бути?”. Ще більшому здивуванню не було меж, коли діти почали просити нові проекти, мотивуючи тим, що мають багато ідей для їх виконання” [2, с. 39].

Як бачимо, у центрі проектного навчання знаходиться *проект*, який повинен бути початковим досвідом. Тривалість проекту зазвичай варіює. Проект має традиційні етапи виконання: початок, середина, кінець і різні форми:

- дослідження філософського питання;
- вивчення історичної події або природного явища;
- ситуація “проблема-рішення” – справжня або вигадана;
- розгляд дискусійного питання;
- завдання розробити артефакт, план, провести захід;
- завдання створити художній твір або інший мистецький об’єкт для особливої публіки чи мети.

Проектне навчання знаходиться на найвищому щаблі освітнього розвитку в США. Американські педагоги розробляють підручники з проектного навчання (напр.: S. Hallermann, J. Larmer, J. R. Mergendoller “PBL in the Elementary Grades: Step-by-Step Guidance, Tools and Tips for Standards-Focused K-5 Projects”; J. Larmer “PBL Starter Kit”; T. Markham, J. Larmer, J. Ravitz “Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers”; J. F. Barell “Problem-Based Learning: An Inquiry Approach”; S. Boss, J. Krauss, L. Conery “Reinventing Project-Based Learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age” та ін.); створюють спеціальні науково-освітні установи, присвячені проектному навчанню (напр.: Бакський інститут навчання, м. Новато, штат Каліфорнія); проводять семінари у всьому світі (напр.: С. Кракавер, представниця Інноваційної академічної чартерної школи, м. Тінгсборо, штат Масачусетс, провела 23.04.2012 р. у м. Запоріжжя педагогічний семінар з теми: “Technology in Education and Project-Based Learning”); популярності набувають американські вебінари – віртуальні семінари, організовані за допомогою Інтернет-технологій (напр.: на сайті <http://www.bie.org> вебінари з проектного навчання відбуваються двічі на місяць у середу, тривалістю 45 хвилин. Вони безкоштовні. Якщо не було змоги відвідати вебінар наживо, то після кожного є посилання на його запис, що дуже зручно й пізнавально).

У рамках нашого педагогічного дослідження проведено бесіди з американськими колегами-вчителями з Джонсонського державного коледжу (м. Джонсон, штат Вермонт) щодо проектного навчання на сучасному етапі розвитку американської освіти (початкової, середньої та вищої). З’ясовано, що штат Вермонт є єдиним зі 45 штатів, що адаптував основний курс навчання в коледжі. Навчальний план побудовано на повністю новому уявленні про освіту. У цьому випадку проектне навчання є одним з ефективних методів навчально-виховного процесу, що покликаний поєднати фундаментальні знання із сьогодішніми умонастроями та життям. Таке навчання включає більше досліджень з усіх дисциплін, більше читання наукової, методичної, фахової літератури та презентування власних досліджень у формі наукових розвідок. Роль викладача в цьому процесі залишається наставницько-консультуючою. Однак кожен викладач теж повинен мати свій так званий “проект” – велике портфоліо, у якому подано підсумки того, чого він навчив студентів, навчився від студентів протягом навчального року, а також спостереження, пропозиції, зауваження.

Представники Інноваційної академічної чартерної школи (м. Тінгсборо, штат Масачусетс) вказали, що її мета полягає в пристосуванні людини до життя в ХХІ ст., що означає підготовку учнів до успіху під час навчально-виховного процесу та в діяльності поза школою. Для цього викладацький склад використовує переважно проектне навчання, під яким розуміє активність на заняттях, комплексні знання, уміння та навички, зв'язок з реальним життям.

Розклад занять в Інноваційній академічній чартерній школі є досить незвичним для українського освітнього простору. Дисципліни поділено на три групи:

- *проектні* (project classes): природничі та соціальні науки, на вивчення кожної з них відведено по пів навчального року та 2 години на тиждень, орієнтовано на різні класи (наприклад, одразу можуть брати участь у проектних дисциплінах 5, 6 та 8 класи);

- *гуманітарно-прикладні* (skills classes): гуманітарні науки та математика, на вивчення яких відведено 1 годину протягом навчального року, орієнтовано на один клас;

- *спеціальні* (specials classes): малювання, фізичне виховання, валеологія тощо: за бажанням учнів та батьків.

Проектні дисципліни мають такі переваги-напрями: сприйняття, застосування, вирішення конкретних завдань, цілеспрямованість, ефективне спілкування, робота в команді. За кожен із цих напрямів учні отримують оцінки у формі статусів: початківець (novice), середняк (apprentice), досвідчений (proficient), майстер своєї справи (distinguished).

Однією з форм звітності є вечір досягнень, гасло якого таке: “Те, що варто зробити, потрібно зробити досконало”. Його зазвичай проводять двічі на рік. Він обов’язковий для всіх учнів. У програмі вечора виставка учнівських робіт для батьків та вчителів, до того ж учні обирають найкращі проекти, переглядають їх і готують презентацію.

Конкурсні дні – ще одна форма показу результатів серед учнів 6 та 8 класів. Кожен учень надає портфолію команді експертів у формі 30-хвилинної конкурсної презентації. До складу команди експертів входять: директор, батьки, молодші учні. Учні показують не менше ніж три види робіт і таким чином намагаються довести, що їх варто перевести до наступного класу.

Учні мають змогу самі обирати тему проекту із запропонованого вчителем переліку (учитель, у свою чергу, обираючи теми для майбутніх проектних робіт, керується освітньо-правовою базою штату та рекомендаціями школи), партнера по проекту, радитися з батьками. Викладач у цьому випадку є радником, консультантом. Виходячи з того, що в класі навчається близько 25–26 учнів, проекти бувають:

- індивідуальні (1 учень);
- парні (2 учня);
- групові (6–7 учнів);
- колективні (всі учні класу – 25–26).

Зазвичай на виконання проекту необхідно 9–10 тижнів. Один проект може поєднувати різні навчальні предмети. Коли починається проект, кожен учень отримує ноутбук для роботи в школі й дома, незалежно від того, має він домашній комп’ютер чи ні.

Усі опитані американські колеги з власного досвіду вважають, що вдало спланований та запроваджений проект:

- підвищує учнівську мотивацію;
- дає змогу працювати з усіма категоріями учнів;

- використовується для вивчення як простого, так і складного матеріалу;
- один з ефективних шляхів формування критичного мислення, співпраці, спілкування;
- дає численні можливості об'єднати різні технології в навчанні;
- допомагає учням побачити зв'язок між школою та навколишнім світом;
- стимулює громадянську участь у подіях та обізнаність.

Однак залишається не зрозумілим той факт, що американські колеги не чули імена тих американців-попередників, які працювали в галузі методу проектів – першоджерела проектного навчання, і були здивовані, що ми, українці, оперуємо такими відомостями.

Висновки. Отже, аналіз понятійних конструктів “метод проектів” (project method) та “проектне навчання” (project-based learning) свідчить, що в рамках новітнього американського проектного навчання термін “проект” – водночас абстрактне та конкретне явище: сам навчальний процес та певна обрана тема в навчальному процесі, форма подання; проектне навчання в освітньому просторі США, націлене на підготовку учнів до нової економіки знань XXI ст., метод у викладанні, інноваційна та емпірична стратегія, науковий підхід, на протигагу методу проектів, який первісно був лише викладацькою методою.

Загалом у сучасній американській освітній системі проектне навчання є цінним та домінує у викладанні, адже розвиває основні знання, уміння та навички, формує глибоке розуміння концепцій і понять, робить шкільні плани більш значущими та привабливими для учнів; є одним із найкращих шляхів підготовки учнівської спільноти до життєвих потреб і праці в сьогодишньому суспільстві.

Перспективними напрямками подальших досліджень з проектної методики в сучасній освітній парадигмі вважаємо детальний аналіз проектного навчання в новітніх закладах США (різноступеневих школах, коледжах та університетах).

Список використаної літератури

1. Barak O. Teaching Our Kids in a 21st Century Economy. Delivered at the Center for American Progress. October 25, 2005 [Електронний ресурс] / O. Barak. – Режим доступу: <http://obamaspeeches.com/033-Teaching-Our-Kids-in-a-21st-Century-Economy-Obama-Speech.htm>.
2. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future / S. Bell // The Clearing House. – 2010. – № 83. – P. 39–43.
3. Colley K. Project-Based Science Instruction: A Primer / K. Colley // The Science Teacher. – 2008. – № 8 (75). – P. 23–28.
4. Kilpatrick W. H. The Project Method / W. H. Kilpatrick // Teachers College Record. – 1918. – № 19. – P. 319–334.
5. Moore G. E. [The Forgotten Leader in Agricultural Education: Rufus W. Stimson](#) / G. E. Moore // The Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture. – 1988. – № 29 (3). – P. 50–58.
6. Moylan W. Learning by Project: Developing Essential 21st Century Skills Using Student Team Projects / W. Moylan // International Journal of Learning. – 2008. – № 15 (9). – P. 287–292.
7. Raviz J. Project-Based Learning as a Catalyst in Reforming High Schools. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. New York, March 27, 2008 [Електронний ресурс] / J. Raviz. – Режим доступу: http://www.bie.org/research/study/AERA_2008.
8. Stimson R. W. Vocational Agricultural Education by Home Projects / R. W. Stimson. – NY : The Macmillan Company, 1920. – 570 p.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012.

Куличенко А.К. Проектное обучение в образовательном пространстве США в начале XXI в.

В статье рассмотрено проектное обучение в Соединенных Штатах Америки на данном этапе общественного развития. Описана и объяснена разница между понятиями “метод проектов” и “проектное обучение” в классическом и новейшем американском трактовании. Освещена современная практика использования проектной методики в США.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектное обучение, современная экономика знаний, образовательное пространство США.

Kulichenko A. Project-Based Learning in the U.S. Educational Area at the Beginning of the 21st Century

The article deals with the project-based learning in the United States of America on the current stage of social development. This paper describes and explains the difference between “project method” and “project-based learning” in classic and the newest interpretation, besides, it highlights the contemporary practice of project-based learning using in the USA.

Key words: project, project method, project-based learning, contemporary knowledge economy, U. S. educational area.

СОЦІАЛЬНИЙ ПАКЕТ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДІВ МОТИВУВАННЯ ПЕРСОНАЛУ МАЙБУТНІМИ ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯМИ

У статті розглянуто особливості застосування різних способів мотивування робочого персоналу, які полягають у збалансуванні індивідуальних потреб працівників зі стратегічними цілями підприємства. Соціальний пакет охарактеризовано як потужний мотиваційний чинник, що поєднує в собі методи матеріального і соціального заохочення та стимулювання працівників.

Ключові слова: мотивація, стимулювання персоналу, соціальний пакет, система грейдів, працівник.

Одним із значущих показників стабільності економіки країни постають соціальні гарантії, які надають держава на законодавчому рівні та підприємства, виходячи зі своїх можливостей. У період формування нової держави, зародження ринкових відносин, нестабільності правила на ринку праці встановлювали роботодавці. У часи безробіття люди були змушені влаштовуватися на будь-яку роботу з умовами праці, які не відповідали вимогам законодавства. Однак інтенсивний розвиток ринкових відносин в Україні зумовив необхідність нових підходів до регулювання праці, упровадження сучасних технологій управління людськими ресурсами. Так, поряд із традиційними формами керування персоналом, поступово почали з'являтися програми для мотивування персоналу у вигляді соціальних пільг та гарантій.

Стимулювання праці з метою підвищення її продуктивності застосовувалось ще із стародавніх часів у вигляді матеріального й морального заохочення, а також сили й примусу. Наукові ж дослідження, присвячені вивченню спонукань, стимулів, потреб, які лежать в основі мотивів, почали активно досліджувати лише в ХХ ст. У зв'язку з урбанізацією, активним розвитком виробництва, забезпеченням його технічним обладнанням, потребою в спеціалістах з освітою назріла потреба у вивченні мотивації трудової діяльності як провідного чинника ефективності праці. Мотивацію праці почали розглядати як бажання працівника задовольнити свої потреби через трудову діяльність.

Актуальність статті зумовлена необхідністю: 1) систематизації способів мотивування працівників до трудової діяльності як важливої передумови ефективності виробництва, 2) вивчення досліджуваної теми майбутніми документознавцями. Підвищення рівня життя викликало потреби в тих чи інших благах, задовольнити які можна завдяки отриманню матеріальних коштів, а отримати гроші можна лише від праці. Таким чином, силу мотивації до праці визначають мірою актуальності тієї чи іншої потреби. Відповідно, чим більше бажання задовольнити потребу в отриманні різного роду благ, тим вища сила бажання задовольнити цю потребу, тим активніше людина починає діяти.

Поступово в структурі мотивації до праці було виділено низку мотивів, які у своєму поєднанні спонукають людину до дії. Це насамперед мотиви отримання матеріальних благ, мотиви змісту праці, перспективи кар'єрного зростання, визнання необхідності праці для інших, мотиви запобігання звільненню тощо. Було

також визначено, що мотивація і стимулювання – це рушійні чинники праці. Мотивація як процес вибору людиною спрямованості поведінки і стимулювання як вагомий чинник активізації праці у своєму поєднанні сприяють підвищенню результатів праці. Саме тому роботодавці, зацікавлені у збільшенні обсягів виробництва, підвищенні продуктивності праці, почали шукати важелі впливу на мотивацію працівників з метою мотивування і стимулювання їх до праці.

Таким чином, *метою статті* є визначення особливостей формування мотивації працівників за допомогою соціального пакета як додаткового стимулювання праці.

Мотивація і стимулювання персоналу до праці залишається активним предметом досліджень багатьох науковців у сфері психології, соціології, менеджменту, організації праці тощо. Серед дослідників, які займаються вивченням цього питання, можемо назвати А. Афоніна, М. Бойка, Ф. Герцберга, В. Герчикова, А. Колота, А. Реброва, Р. Фрімена та ін. Однак дослідження, присвячені стимулюванню персоналу за допомогою надання додаткових соціальних гарантій і пільг, в Україні лише набувають своєї актуальності.

Деякі дослідники зародження системи соціальних пільг і гарантій пов'язують з появою на ринку України закордонних компаній, які в 70-х рр. минулого століття почали активну роботу в цьому напрямі. Проте не слід забувати, що певний досвід надання соціальних пільг країни СНД вже мали. Так, за радянських часів соціальні пільги гарантувалися і державою, і підприємствами, установами та організаціями. Працівники мали можливість безкоштовно або за зниженими цінами обідати в їдальні, відвідувати спортивні секції, отримувати путівки для санаторно-курортного лікування та відпочинку. Діти працівників мали можливість відпочивати в піонерських таборах, відвідувати дитячі садки. Підприємства надавали житло для своїх працівників тощо.

Підтвердження необхідності застосування додаткових стимулів, крім заробітної плати, знаходимо у працях провідних психологів, які досліджували мотивацію праці. Ф. Герцберг, Д. Макклеланд, А. Маслоу впевнені, що продуктивність праці залежить безпосередньо від винагороди за працю, яка не завжди вимірюється в грошовому еквіваленті. Безумовно, матеріальний складник – це один із провідних мотивів, що стимулює людину до праці, але ж не єдиний. Ефективність же самої праці залежить від багатьох чинників (мотивів) (умови праці, мікроклімат у колективі, позитивне ставлення керівництва, можливість подальшого кар'єрного зростання, збереження робочого місця тощо), які у своїй сукупності і приводять до отримання бажаного результату. Тому чим більше мотивів будуть стимулювати людину до праці, тим вищими будуть ефективність і продуктивність самої праці.

Сьогодні ж з метою підвищення мотивації працівників і підвищення ефективності та якості виконуваної роботи роботодавці вдаються до додаткових заходів стимулювання праці. Необхідність у розробці додаткових заходів пов'язана не лише зі зниженням показників виробництва, а й одночасно є проявом турботи про персонал та засобом утримання кваліфікованих кадрів. Саме тому провідні компанії, зацікавлені у своєму розвитку, стабільності й продуктивності праці, активно впроваджують різноманітні системи заохочень працівників у вигляді додаткових пільг і компенсацій.

Чинний Кодекс законів про працю надає адміністраціям підприємств, установ, організацій у межах своїх повноважень право встановлювати за рахунок власних коштів додаткові порівняно із законодавством соціально-побутові піль-

ги для працівників (ст. 9–1 КЗпП), більш відомі під назвою “**соціальний**”, або “**компенсаційний пакет**”. Проте саме поняття “соціальний пакет” не врегульовано трудовим законодавством. Під **соціальним пакетом** розуміють винагороду за працю, що надається роботодавцем працівникові у вигляді додаткових соціальних пільг, понад встановлену заробітну плату. Вартість же і зміст соціального пакета встановлюється і регулюється роботодавцем.

Деякі роботодавці під час прийому на роботу обіцяють повний соціальний пакет. Тут необхідно внести ясність. По-перше, такого поняття, як “повний соціальний пакет”, взагалі не існує, оскільки зміст соціального пакета визначається самим роботодавцем; по-друге, називати соціальним пакетом гарантії, передбачені законодавством, – це, м’яко кажучи, омана. Вчасна виплата заробітної плати, надання основної та додаткових відпусток, оплата лікарняного тощо – це закріплені на законодавчому рівні обов’язки роботодавця перед працівником. А вже надання додаткових порівняно з законодавством пільг можна розцінювати як отримання соціального пакета. Оскільки усні домовленості не мають юридичної сили, дуже важливо, щоб додаткові пільги, які обіцяє роботодавець, було документально закріплено в колективному договорі або в індивідуальному трудовому договорі. Таким чином, правове регулювання соціальних пільг, наданих роботодавцем, буде мати законний характер і в разі потреби може бути оскаржено в судовому порядку.

При розробці соціального пакета роботодавці насамперед керуються загальними стратегічними цілями компанії, специфікою діяльності підприємства, враховують можливості самого підприємства в наданні пільг, реалізують мету надання пільг тощо. Вміст соціального пакета має бути універсальним та разом з тим ураховувати індивідуальні особливості й потреби працівника. Сьогодні також з’явилися консалтингові агентства, які пропонують свої послуги щодо розробки заходів з мотивації і стимулювання персоналу. Представники агентства на основі аналізу завдань, які ставить перед собою підприємство, розробляють систему заходів, спрямованих на реалізацію цих завдань.

Кожне підприємство під час надання соціального пакета дбає про свої цілі, найбільш поширеними з яких є:

- мотивація персоналу;
- стимулювання зацікавленості в праці;
- розвиток персоналу;
- створення позитивного іміджу фірми як надійного підприємства;
- можливість залучення кваліфікованих працівників;
- запобігання плинності;
- стимулювання продуктивності праці;
- оптимізація витрат на персонал;
- підвищення корпоративної культури;
- сприяння згуртованості колективу;
- стимулювання кар’єрного зростання тощо.

До вмісту соціального пакета найчастіше зараховують:

- безкоштовне користування мобільним телефоном;
- медстрахування;
- надання грошової премії;
- знижки на продукцію компанії;
- абонементи до фітнес-центрів;
- сплата за навчання;

- тренінги і семінари;
- корпоративні святкові заходи;
- подарунки до свят;
- підвезення працівників у випадку віддаленого розташування підприємства;
- надання путівок тощо.

Надання соціального пакета дослідники вважають цілком виправданим заходом мотивації і стимулювання персоналу [1; 3; 4]. Збільшувати розміри заробітної плати постійно підприємства не мають можливості, вміст соціального пакета можна розширювати і наповнювати. Крім того, це значно дешевше, порівняно з підвищенням зарплати, і значно ефективніше. Проте думки фахівців щодо надання пільг суттєво розходяться. Так, наприклад, надання в користування мобільного телефону розцінюється як 24-годинний робочий день, оскільки працівник у такому разі завжди має бути “на зв’язку”. Безкоштовні обіди розглядаються як неспроможність працівників самостійно сплатити свій обід, або навіть як приниження. Такі висновки не завжди виправдані. Оскільки надання мобільного телефону інколи є швидше необхідністю, а не пільгою, наприклад, у разі роз’їздного характеру роботи або частих відряджень виникає потреба в дзвінках у виробничих справах. Так само й обіди можна розцінити як турботу про працівників, особливо у випадку віддаленого знаходження підприємства. Також при розробленні соціального пакета враховуються думки і побажання самих працівників. За даними російських рекрутингових компаній, які провели масштабне дослідження з метою виявлення впливу додаткових пільг на мотивацію персоналу, з’ясувалося, що всі без винятку працівники компаній хотіли б мати додаткові пільги на роботі. Так 87% опитаних повідомили, що хотіли б працювати в комфортному офісі, який би передбачав наявність різноманітних можливостей для зручної праці, починаючи від кулерів для води, мікрохвильовок, тенісних столів, закінчуючи кімнатами відпочинку, оснащеними душовими кабінками. Натомість 6% опитаних повідомили, що додаткові зручності будуть лише відволікати від роботи і заважати працювати. Для 7% опитаних додаткові зручності не мають принципового значення. При цьому 65% працівників хотіли б працювати в компанії, яка піклується про своїх працівників. Далі бажання працівників суттєво відрізнялися залежно від особистих потреб, сфери діяльності, віку тощо. Так, 36% опитаних хотіли б мати пільги при отриманні путівок, 46% працівників повідомили про необхідність медичного страхування, 28% респондентів хотіли б мати пенсійне страхування тощо. Більшість опитаних, а саме: 76%, зазначила, що при виборі місця роботи віддали б перевагу компанії, яка б запропонувала додаткові пільги й гарантії. Тенденції до комфортної праці, уваги і піклування з боку керівництва продиктовано змінами умов на ринку праці, коли претендент на посаду самостійно обирає більш привабливе для себе місце роботи, а роботодавець створює інструменти для залучення працівників і їх подальшого утримання [2].

Сьогодні дослідники виділяють кілька підходів до надання соціальних пакетів з метою мотивації і стимулювання персоналу. “Базовий соціальний пакет” передбачає пільги, які гарантовано надаються всім без винятку працівникам. Наступний підхід пропонується в пакеті “Кар’єрні сходи”, що передбачає надання пільг залежно від просування. У такому разі кожний працівник знає, які пільги передбачено на певному етапі кар’єри. Таке розмежування не лише підвищує статус працівника в колективі, а й сприяє підвищенню мотивації провідних фахівців, а також тих, хто хотів би опинитися на їхньому місці. Пакет “Накопи-

чення балів” передбачає проходження підсумкової атестації, за результатами якої працівник отримує відповідну кількість балів, і відповідно, пільг у межах зароблених балів. Як показує практика, такий підхід тільки починає впроваджуватися, визнається фахівцями з управління персоналом одним з найефективніших, оскільки більшою мірою сприяє підвищенню мотивації серед працівників. Пакет “Вільний” надає працівнику можливість самостійно обрати для себе соціальні пільги із запропонованого переліку.

Крім того, з метою регулювання навантаження на окремих працівників, їхнього особистого внеску в спільну справу, рівня відповідальності, умов праці, обсягів роботи, навантаження, а також мотивації персоналу впроваджується система грейдів. Система грейдів – це тарифна сітка окладів компанії, розроблена на підставі експертного оцінювання посад за заздалегідь визначеними параметрами.

На думку експертів, застосування системи грейдів є корисним і для роботодавців, і для працівників, оскільки працівники отримують справедливу винагороду за працю, а роботодавці мають можливість індивідуально підходити до оплати і стимулювання роботи кожного працівника. Також персональні матеріальні заохочення запобігають зрівнялівці в заробітній платі, сприяють підвищенню ефективності праці, бажанню працювати, оскільки працівники знають, що докладені старання і зусилля винагороджуються [6].

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що соціальний пакет поєднує в собі кілька функцій: мотиваційну, компенсаційну, гарантійну, соціальну. Головне призначення соціального пакета полягає в збалансуванні індивідуальних потреб працівників зі стратегічними цілями підприємства. Соціальний пакет як потужний мотиваційний чинник поєднує в собі методи матеріального і соціального заохочення та стимулювання працівників. Активне впровадження практики використання соціального пакета в Україні дасть змогу створити конкурентний ринок праці, сприятиме розвитку корпоративної культури, підвищенню ефективності й продуктивності праці, мотивації та стимулювання працівників до праці, внутрішньої стабільності підприємства, а також створенню позитивного іміджу.

Межі статті не дають змоги повною мірою розкрити різні способи мотивування та особливості їх вивчення. Перспективою нашого подальшого дослідження є розроблення системи вправ і практичних рекомендацій з вивчення способів управління персоналом, які мають стимулювати окремого працівника або трудовий колектив у цілому для досягнення індивідуальних і спільних цілей діяльності підприємства.

Список використаної літератури

1. Білявський В. Соціальний пакет як інструмент мотивування персоналу торговельного підприємства / В. Білявський // Вісник КНТЕУ. – 2007. – № 6. – С. 62–68.
2. Влияние дополнительных сервисов на мотивацию персонала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.comton.ru/blog/post//93>.
3. Герчиков В.И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Часть 1 / В.И. Герчиков // Мотивация и оплата труда. – 2005. – № 2. – С. 53–62.
4. Герчиков В.И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Часть 2 / В.И. Герчиков // Мотивация и оплата труда. – 2005. – № 3. – С. 2–6.
5. Данюк В.М. Мотивація і стимулювання праці в менеджменті персоналу : навч.-метод. посіб. // В.М. Данюк, А.М. Колот. – К., 1994. – 98 с.
6. Колот А.М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу : навч. посіб. // А.М. Колот. – К. : КНЕУ, 1998. – 224 с.

7. Ребров А.В. Влияние мотивационной структуры на результативность труда работников различных профессий / А.В. Ребров // Социологические исследования. – 2008. – № 5. – С. 74–84.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012.

Курило Н.О. Социальный пакет в контексте изучения методов мотивации персонала будущими документоведами

В статье рассмотрены особенности применения разных способов мотивации рабочего персонала, которые заключаются в сбалансировании индивидуальных потребностей работников со стратегическими целями предприятия. Социальный пакет охарактеризован как мощный мотивационный фактор, который совмещает в себе методы материального и социального поощрения и стимулирования работников.

Ключевые слова: мотивация, стимулирование персонала, социальный пакет, система грейдов, работник.

Kurylo N. SocialPackage in the Context Studyof Methods of Staff Motivationby ProspectiveDocument Specialists

In the article the particularities of application of different methods of the motivation of working personnel, which consist in the balancing of individual needs of workers in accordance with the strategic aims of the enterprise. The social package is presented as a powerful motivational factor that combines the methods of financial and social encouragement and stimulation of workers.

Key words: motivation, stimulation of personnel, social package, system of grades, worker.

ПРОБЛЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ СУЩЕСТВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ СЛОВА В ЛИНГВИСТИКЕ

Статья посвящена анализу специальной литературы относительно проблемы выделения существенных признаков слова в лингвистике. Рассмотрены взгляды ведущих учёных на центричность слова в системе языка.

Ключевые слова: слово, лексическая номинация, критерии выделения основных признаков слова.

Слово как языковая единица нуждается в соответствующем своей природе определении, которое бы отмежевало его от ближайших низших и высших в иерархии языковых единиц, то есть от морфемы и предложения, а в потоке общения сделало возможным бы аргументированное отмежевание его от соседнего слова. По-прежнему, остаётся **актуальной** в лингвистической и лингводидактической науке проблема *центричности слова в системе языка*.

Цель статьи состоит в анализе специальной литературы относительно проблемы выделения существенных признаков слова в лингвистике.

А.А. Реформатский [6] в книге “Введение в языковедение” писал *о сложности определения слова*, ссылаясь на готовность многих лингвистов отказаться от этого понятия вообще. Так, находим у автора в подразделе “Слово как предмет лексикологии” указанного источника ссылки на мнение известных лингвистов [6]. Например, Ф. де Соссюр писал: “Понятие слова несовместимо с нашим представлением о конкретной единице языка... Не в слове следует искать конкретную единицу языка” [8, с. 107]. Его ученик, Ш. Балли, еще решительнее высказывался против слова: “Понятие слова считается ясным; на деле же это одно из наиболее двусмысленных понятий, которые встречаются в языкознании.<...> Необходимо освободиться от неопределенного понятия слова” [1, с. 315]. Не менее скептически, замечает А.А. Реформатский, о слове писал и американский лингвист Э. Сепир: “Первое наше побуждение – определить слово как языковой символ, соответствующий отдельному понятию. Но... подобное определение немыслимо” [7, с. 26]. Л.В. Щерба говорил и в лекциях для студенческой аудитории, и в научных публикациях, что он не знает, что такое слово: “В самом деле, что такое “слово”? Мне думается, что в разных языках это будет по-разному. Из этого, собственно, следует, что понятия “слово” вообще “не существует”. Выдающийся лингвист подчёркивал, что в каждом конкретном языке слово характеризуется своими особенностями и что нужно обращаться к множеству самых разных и самых экзотичных языков, а не только европейских.

Реальность в языке слов и их очевидность интересно показаны в книге Э. Сепира “Язык”: “Языковой опыт <...> непререкаемо показывает, что <...> не бывает ни малейшей трудности осознать слово как психологически нечто реальное. Неопровержимым доказательством этого может служить тот факт, что у индуса, совершенно непривычного к понятию написанного слова, никогда не чувствуется серьезного затруднения при диктовке ученому лингвисту текста на родном языке слово за словом...” [7, с. 27]. И далее: “<...> мне приходилось обучать толковых молодых индейцев письму на их родных языках <...> Я

их учил только одному: в точности передавать звуки...” [7, с. 28]. Но при этом Э. Сепир смог убедительно показать на материале множества языков (и особенно америндских) трудности отграничения слова от смежных явлений [7].

Слово и его семантика изучаются на сегодняшний день в терминах “слово как фонетическая и семантическая единица”, “грамматическое и фонологическое слово”, “слово как морфема и семема”. В.В. Виноградов уместно замечает: “При одностороннем подходе к слову сразу же выступает противоречивая сложность его структуры и общее понятие слова дробиться на множество разновидностей слова. Появляются “слова фонетические”, “слова грамматические”, “слова лексические”. В.В. Виноградов ввел представление о двойственности слова в научную парадигму и предложил различать два понятия и два термина – “слово” и “лексема”, то есть лексическая единица языка, как система форм и функций, осознаваемая на фоне структуры языка в целом, или форма слова и слово”. Роберт Ладдо в статье “Лингвистика поверх границ культур” [5] обращает внимание на чрезмерное внимание к словам как таковым при пренебрежении произношением и грамматической структурой, что, по его мнению, не соответствует современному лингвистическому образу мыслей. Тут же автор замечает, что *не уместно и игнорирование существования слова как реальной единицы языка* [5, с. 226].

Значимым для характеристики основных признаков слова является определение слова, данное Л. Блумфильдом в его работе “Язык”: “Свободная форма, которая целиком складывается из двух (или более) менее крупных свободных форм, как, например, *poor John*, или *John ran away*, или *yes, sir* представляет собой словосочетание (*phrase*). Свободная форма, которая не является словосочетанием, представляет собой слово. Слово, следовательно, – это свободная форма, которая не сводится полностью к (двум или более) менее крупным свободным формам... *Слово – это минимальная свободная форма*” [2, с. 178].

Цельнооформленность, семантическая и структурная целостность слова предопределяет ещё одно его определение: “Слово – это минимальная единица значения, реализуемая определённой последовательностью фонем и способная перемещаться в пределах предложения”.

Одним из существенных признаков слова является *остаточная выделяемость* [4]. Если применительно к одному из компонентов сочетания установлен по какому-либо критерию статус слова, то другой компонент сочетания также выделяется остаточно как отдельное слово, вне зависимости от того, отвечает ли он соответствующему критерию определения слова. Например, в словосочетании “англо-русский” компонент “русский” может употребляться в качестве высказывания, поэтому, согласно критерию употребляемости в качестве высказывания, должен считаться самостоятельным словом. Компонент “англо-” не может использоваться как высказывание, тем не менее, по принципу остаточной выделяемости, за ним также должен быть признан статус слова [4].

По существу, принцип остаточной выделяемости исходит из того, что сочетаться друг с другом могут только единицы одного уровня, поэтому уже самим рассмотрением сочетания данных единиц утверждается их принадлежность к одному и тому же уровню. Следовательно, достаточно доказать, что хотя бы одна из них принадлежит к уровню слов, т. е. является словом, тогда относительно другой этот вопрос решается автоматически. Практические возможности принципа остаточной выделяемости не следует, однако, переоценивать, хотя бы, потому что большинство известных критериев выделения слов (допустимость вставки, наличие цельнооформленности) основаны на операциях, применяемых к обоим компонен-

там сочетания одновременно. Таким образом, фактически редко приходится устанавливать лексическую самостоятельность одного компонента, не доказывая одновременно лексической самостоятельности другого [4].

Как следует из изложенного выше, имеющиеся *критерии выделения основных признаков слова (цельнооформленность, семантическая и структурная целостность слова, остаточная выделяемость и свободная воспроизводимость в речи)*, не являясь универсальными, “отражают сущность слова как единицы языка и являются лингвистической основой определения слова в качестве учебной единицы” системной работы над словом в диадах “слово – слово”, “слово – словосочетание”, “слово – предложение”, “слово – текст”.

В отечественном языкознании эта проблематика нашла отражение в изучении характера лексической и грамматической абстракции, в определении “меры” лексического и грамматического в слове и в языке в целом. О взаимодействии морфологического и синтаксического в языке через слово говорит такое понятие, как “*внутрисловность выражения значения*”, которое и объясняет разграничение морфологии и синтаксиса.

В современной лингвистике, как отмечает В.В. Теркулов, это различие оформилось в различие двух статусов слова – “статуса слов-названий, или слово-ономатем, и статуса синтаксических слов, функционирующих в предложениях, или слов-синтагм”. Слово-ономатема – это тот самый “теоретический” “знак, имеющий самостоятельное содержание, которое может быть осмыслено вне контекста, независимо от функционирования в составе предложений”.

Слово-синтагма (глосса), замечает учёный, – это явление речи, конкретная речевая единица с конкретизированной системой значений и созначений и соответствующей им формой выражения, а слово-ономатема – это языковая сущность, представляющая собой совокупность таких глосс, объединённых по определённым признакам [10].

Противопоставление языковой и речевой номинации – это, в первую очередь, и есть противопоставление языковой (инвариантной) и речевой (вариантной) единиц и установление механизма реализации первой во второй. В этой ситуации, следовательно, уместно синкретичное использование термина “номинация”, дающее возможность объединить процесс и результат в единый статико-динамический комплекс [10].

Такая трактовка очень близка предложенной в свое время Г.В. Колшанским интерпретации номинативной единицы через процесс номинации. Ученый определяет последний как “закрепление за языковым знаком понятия (сигнификата), отражающего определённые признаки денотата: свойства, качества и отношения предметов и процессов материальной и духовной сферы, благодаря чему языковые единицы образуют содержательные элементы вербальной коммуникации”.

Н.П. Тропина в монографии “Семантическая деривация: мультипарадигмальное исследование” [11] указывает на интерпретацию различения типов номинации: “Деление номинаций на языковые и речевые (коммуникативные) ориентировано, в первую очередь, на разграничение знака виртуального и знака актуального, на разграничение процессов виртуального и актуального означивания”. Е.А. Селиванова в продолжение сказанному замечает, что “фиксация знаком предмета происходит в конкретных актуализированных знаках, в речи. Виртуальный знак в лексической системе фиксирует нечто иное”. Именно виртуальным знаком следует считать то, что традиционная лингвистика называет словом-ономатемой, то есть языковым лексическим инвариантом номинации, что, собс-

твенно, и “фиксирует виртуальный знак”, а актуальным (актуализированным) – словом-синтагмой, в котором осуществляется конкретный акт номинации, определенный потенциями слова-ономатемы [10].

А.А. Уфимцева в книге “Лексическая номинация (первичная нейтральная)” попыталась свести основные характеристики, средства и условия акта знакообразования, предопределяющие языковой статус словесного знака, в таблицу (см. табл.), хотя в этой же работе исследовательница замечает “... содержание словесного знака не только трудно изобразить графически, но столь же трудно охватить языковым сознанием” [12, с. 27]. В словесном знаке, по мнению исследователя, находят своё выражение, сопрягаясь, но не совпадая, отношения двух разных объектов: 1) единицы и семиологические значимости собственно языковой системы; 2) отражённые объекты реальной действительности и их сложные отношения друг с другом [12, с. 28]. Из этого следует, подчёркивает автор, *важное свойство словесного знака – “способность одновременно (симультанно) обозначать и отображать реальный мир во всех сложностях предметов, явлений и их отношений”* [12, с. 29].

Таблица

Содержание словесного знака

№ п/п	Свойства словесного знака (по А.А. Уфимцевой)	Экспликация средств и условий знакообразования (по А.А. Уфимцевой)	Особенности словесного знака
1	Словесный знак материален	Последовательность фонем и/или графем	Знаковая основа значения (понятие, представление о предмете)
2	Имеет значение (двусторонняя сущность)	Цепочка фонем должна быть наделена опосредованным содержанием, значением (первичное означивание)	Непараллельность двух сторон знака в недискретных фактах языка: в полисемии, омонимии (одно означающее – несколько означаемых); синонимии и полилексии (одно означаемое – несколько означающих)
3	Имеет системный характер	Означивание формы знака происходит только в рамках определённой системы (микросистемы) языка	Системная зависимость слова (парадигматическая значимость)
4	Социален по природе и по употреблению	Словесный знак создаётся, принимается и используется всей языковой общностью	Дифференциальная природа обеих сторон языкового знака, асимметрия и историческая непрерывность знака
5	Обладает свойством условного раздражителя	Связь формы знака с его значением опосредована сознанием, закреплена в памяти и автоматизирована до степени условного рефлекса	Недискретный характер означаемого, различие в структурной организации элементов, составляющих означающее и означаемое, произвольность знака
6	Выполняет сигнальную функцию	Словесный знак есть сигнал первых сигналов действительности, т. е. наших представлений о предметах материальной действительности	Слово в отношении к объективной действительности (обозначение)
7	Выполняет сигнификативную функцию	Выражает понятие класса предметов, храня одновременно добытые о предметах, подпадающих под этот класс, знания	Смысловая структура слова с опорой на прямое номинативное значение (семантическая производность)
8	Выполняет идентифицирующую функцию в коммуникативных целях	Словесный знак как репрезентирующий предметы, идентифицирует их и служит основой вторичного означивания, способствуя формированию коммуникативных единиц	Семантическое приращение в речи (синтагматическое соединение смыслов)

Определение слова как языковой единицы и его понимание представителями разных лингвистических школ исторически изменялось. В истории индийской языковедческой мысли внимание исследователей вначале было обращено на слово, но уже в древнеиндийских грамматических трудах исследовалось членение слова на его значимые части, т. е. стали выявляться элементы морфологической структуры слова.

В античной (средиземноморской, греко-римской) языковедческой традиции и вслед за этим на протяжении многих веков в европейском языкознании в центре внимания стояло слово. В конце XIX в. И.А. Бодуэн де Куртенэ объединил такие элементы в строении слова, как корень, суффикс, флексия (окончание), префикс (приставка), под общим именем морфема [3; 52]. Впоследствии этого понятия слова и морфемы стали центральными в грамматическом анализе и привели к появлению размышлений о словоцентрическом и морфемоцентрическом подходах, у каждого из которых есть свои положительные моменты. Как утверждает И.П. Сусов, “психологически носитель языка скорее выделяет слово, чем морфему. Для него слово конкретнее, а выделение морфемы требует определённых аналитических действий. <...> Для лингвиста-аналитика морфема представляет собой более определённый в своих границах объект, и этим понятием удобнее оперировать в описании мало изученных языков. Для лексикографии важнее понятие слова” [9, с. 60].

Исследователь, характеризуя специфику словоцентрического и морфемоцентрического подходов в современной лингвистике, выделяет сходства и различия между словом и морфемой. *Под словом* обычно понимается минимальная значимая единица языка, которая *в функциональном плане*: а) прежде всего, является основной номинативной единицей языка и предназначена служить чаще всего прямому называнию отдельных элементов опыта (предметов, качеств, свойств, состояний, действий, оценок и т.п.; ср.: *стол, студент, умный, рослый, дремать, рубить, отлично*), а также отсылке к этим элементам опыта (*вышеназванный, этот, я, здесь, сейчас*) или выражению отношений между элементами опыта (*и, к, для*); *в структурном плане*: б) вступает в синтаксические связи с другими словами в данном словосочетании и предложении; в) во многих случаях представляет собой возможный минимум предложения и берёт на себя функцию члена предложения (*Что он пил утром? – Чай.*); г) обладает позиционной самостоятельностью и, соответственно, способностью перемещаться в пределах словосочетания или предложения, отделяться словом или словосочетанием от предшествующего или последующего слова. Признак б) отличает слово от морфемы, которая сама по себе не способна вступать в синтаксические связи в предложении или словосочетании, а также от компонента сложных слов. Слово оказывается минимальным звеном предложения, носителем синтаксических связей. Признак в) обладает слишком большой диагностической силой. Этому требованию отвечают лишь слова знаменательные (полнозначимые), но из перечня слов исключаются слова служебные (неполнозначимые, грамматические). Признак г) подчеркивает, что слово представляет собой минимальный свободный знак [9, с. 61].

Под морфемой (во французской лингвистической традиции в этом случае употребляют, вслед за Андре Мартине, термин “монема”) обычно понимают минимальную значимую единицу языка, которая: *в функциональном плане*: не выступает сама по себе в качестве номинативной единицы и может лишь соучаствовать в сочетании с другими морфемами в образовании номинативных единиц: *чай-ник, при-город, вы-сып-а-ть*; *в структурном плане*: не обладает названными выше формальными признаками слова б), в), г); может являться одной из состав-

ляющих слова (в случае многоморфемного слова) или же совпадать в своих линейных границах со словом (в случае одноморфемного слова) [9, с. 61].

Итак, И.П. Сусов, определяя и слово, и морфему как минимальные знаки языка, уточняет, что при этом слово характеризуется как минимальный свободный знак, а морфема признака “свободный” лишена. В отношении слова можно говорить о его членении на более элементарные значимые единицы, т. е. о его морфемной структуре (даже и в том случае, когда слово одноморфемно; ср: *но, уже, здесь, и, однако, у, в, за*). Морфема же не членится на более элементарные значимые единицы. При сегментации высказывания на знаки она вычленяется как конечная составляющая, как предельный знак [9, с. 62].

Выводы. На основании приведённых выше рассуждений И.П. Сусова относительно общности и разности слова и морфемы в контексте словоцентрического и морфемоцентрического подходов следует подчеркнуть актуальность мнения Ф. де Соссюра о том, что “слово, невзирая на все трудности, связанные с определением этого понятия, является единицей, что неотступно появляется перед нашим умом как *что-то центральное в механизме языка*” [8, с. 290].

Список использованной литературы

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка : [пер. с рус.] / Шарль Балли. – М., 1955. – С. 315.
2. Блумфилд Л. Язык / Леонард Блумфилд. – М. : Прогресс, 1968. – 607 с.
3. Бодуэн де Куртэне И.А. Избранные труды / Иван Александрович Бодуэн де Куртэне. – М., 1963. – Т. 2. – 277 с.
4. Касевич В.Б. Елементи загальної лінгвістики / В.Б. Касевич. – М., Наука, ГРВЛ, 1977. – 183 с.
5. Новое в зарубежной лингвистике. / [сост. В.П. Нерознак ; общ. ред. и вступ. ст. В.Г. Гака]. – М. : Прогресс, 1989. – Вып. XXV. Контрастивная лингвистика: Переводы. – 440 с.
6. Реформатский А.А. Введение в языковедение : учебник [для вузов] / Александр Александрович Реформатский. – М. : Просвещение, 1967. – 542 с.
7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии : [пер. с англ.] / Э. Сепир. – М. : Прогресс-Универс, 1993. – 656 с.
8. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с фр. А.М. Сухотина ; под ред. и с прим. Р.И. Шор]. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
9. Сусов И.П. Введение в теоретическое языкознание / Иван Павлович Сусов // История языкознания : учеб. пособ. для студентов старших курсов и аспирантов. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1999. – 144 с.
10. Теркулов В.И. Номинатема: опыт определения и описания / В.И. Теркулов / [науч. ред. М.В. Пименова]. – Горловка : ГГПИИЯ, 2010. – 306 с.
11. Тропина Н.П. Семантическая деривация: мультипарадигмальное исследование / Нина Павловна Тропина. – Херсон : Изд-во ХГУ, 2003. – 336 с.
12. Уфимцева А.А. Лексическая номинация (первичная нейтральная) / Анна Анфилофьевна Уфимцева // Вопросы языкознания. – 1962. – № 4. – С. 36–46.

Статья поступила в редакцию 23.09.2012.

Курінна А.Ф. Проблема виділення істотних ознак слова в лінгвістиці

Стаття присвячена аналізу спеціальної літератури відносно проблеми виділення істотних ознак слова в лінгвістиці. Розглянуті погляди провідних учених на центричність слова в системі мови.

Ключові слова: слово, лексична номінація, критерії виділення основних ознак слова.

Kurinnaya A. Problem of extraction of substantial features words are in linguistics

*The article is sanctified to the analysis of the special literature in relation to the problem of extraction of substantial features of word in linguistics. The looks of anchorwomen of scientists are considered to *центричность* of word in the system of language.*

Key words: word, lexical nomination, criteria of extraction of basic features of word.

МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті розкрито теоретичні аспекти розвитку міжкультурної освіти, здійснено порівняльний аналіз різних концепцій та їх вплив на формування міжкультурної комунікації у керівників закладів освіти.

Ключові слова: міжкультурна освіта, полікультурна освіта, багатокультурна освіта, міжкультурна комунікація.

Особливістю міжкультурної освіти є її інтеграційний характер, який допомагає людям вчитися один в одного, співвідносити минуле, сьогодення та майбутнє. Актуальним є питання щодо реалізації ідеї міжкультурної освіти на практиці, залучення керівників закладів післядипломної освіти (підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців) до підвищення особистої та професійної (управлінської) компетентності з питань міжособистісної комунікації.

У Західній Європі питання міжкультурної (мультикультурної) освіти виникло в післявоєнний період. Причиною тому була хвиля іммігрантів із колишніх колоній, а пізніше заробітчан із менш розвинутих країн з іншими культурними особливостями. У Великобританії, Німеччині, Франції та інших країнах цієї частини Європи почала розвиватись міжкультурна освіта й інтеркультурна педагогіка, яка сприяла порозумінню та співпраці між корінними жителями та ново-прибулими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що окреслені проблеми стають дедалі актуальніші й привертають увагу багатьох науковців. Зокрема, дослідженню цих питань присвячено праці Х. Воде, С. Драгоєвича, П. Мак Ларена, П. Фрейре, Д. Хартлея, Н. Хорна, а також щорічні доповіді департаменту освіти США та матеріали конференцій із цієї проблематики. Аналізуючи багатокультурні кваліфікації-компетенції, увага переважно концентрується на нормативному аспекті такого тлумачення, формулюються цілі багатокультурної освіти. Так, наприклад, Й. Габерман вважає, що це передусім: заперечення дискримінаційних підгруп; толерантність (усі мають вчитися, жити і разом співпрацювати); підтримання диференційного підходу (кожна відмінність прекрасна); охорона права на відмінність; відповідальність – “усі відповідають за прояви дискримінації та упереджень” [6].

Б. Барц формулює цілі так: вміти поважати представників інших культур і способи їхнього життя; навчитися толерантного ставлення до різних ситуацій, способів життя; вивчати причини поведінки і дій людей, представників інших культур; звертати увагу вихованців на неприпустимість приниження етнічних меншостей [6].

В описовій формі такі цілі окреслює Г. Томас, який стверджує, що “багатокультурна освіта потребує, крім розуміння чужої системи культурних координат, осмислення власної системи культурної орієнтації” [6]. Тому важливою метою полікультурної освіти є спонукання до зміцнення власної культурної ідентичності, формування національної самосвідомості.

Незважаючи на значні наукові доробки, питання розвитку міжкультурної освіти та формування міжкультурної комунікації у керівників закладів післядипломної освіти, зокрема за напрямом підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців, залишається малодослідженим. Так, відсутні наукові дослідження щодо категоріального апарату “міжкультурна освіта”, ретроспективний аналіз цього питання тощо.

З огляду на зазначене, *метою статті* є розкриття теоретичних аспектів розвитку міжкультурної освіти, здійснення порівняльного аналізу різних концепцій щодо формування міжкультурної комунікації керівників закладів післядипломної освіти, зокрема за напрямом підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців. Відповідно до мети, поставлено такі завдання:

- вивчити теоретичні аспекти зародження та розвитку міжкультурної освіти у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі;
- дослідити основні тенденції розвитку міжкультурної освіти у міжнародному просторі;
- окреслити основні шляхи формування міжкультурної комунікації в державних службовців.

Польський педагог А. Гофрон зазначає, що “міжкультурна освіта відповідає за побудову більш солідарного світу. Вона має творити новий гуманізм, у якому домінуватиме етнічний компонент, а знання про культуру та духовні цінності різних цивілізацій і шанобливе ставлення до них посядуть належне місце як необхідна перевага глобалізації, яка не обмежиться лише суто технічними й господарськими аспектами. Усвідомлення спільності долі є основною підставою будь-якої міжнародної співпраці” [3].

У Сполучених Штатах, Канаді й Австралії розвивається полікультурна освіта, тому що від самого початку ці країни формувались представниками багатьох національностей. Термін “полікультурна освіта” є калькою поняття multicultural education, сформованого в західній інтелектуальній культурі в 70-х рр. XX ст. Перші спроби визначення цього поняття були зроблені авторами міжнародного педагогічного словника, виданого в Лондоні в 1977 р., які кваліфікували феномен полікультурної освіти (multicultural education) як відображення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти.

Найбільш вичерпне визначення поняття multicultural education подано в Міжнародній енциклопедії освіти, де воно розглядається як “педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою”. В англійській мові термін multicultural education (“полікультурна освіта”) використовується в працях дослідників освіти у США, Канаді й Австралії.

У навчальній та методичній літературі Європи, крім Великобританії, можна зустріти словосполучення “міжкультурна освіта” (intercultural education), “полікультурна освіта”. У науковому вжитку обидва поняття функціонують як синоніми. ЮНЕСКО та Рада Європи рекомендують і використовують у своїх документах поняття “міжкультурна освіта”, тоді як Організація з економічного розвитку і співпраці – поняття “полікультурна освіта”.

Міжкультурна освіта – сфера гуманітарного знання, спрямована на практичне напрацювання навичок ефективної міжкультурної комунікації [2].

У пакеті Міжкультурного навчання – спільній публікації Ради Європи та Європейської комісії (Страсбург, 2000) – запропоновано визначення поняття “міжкультурна освіта”. Як навчання про те, як ми сприймаємо інших людей, які

суттєво відрізняються від нас. Спробуємо проаналізувати окремі дослідження з питань міжкультурної освіти.

Так, однією з визначальних рис світового культурного розвитку протягом останніх років ХХ ст. стало утвердження поняття мультикультуралізму, в основі якого лежить відхід від ідеалу чітко окресленої, основаної на єдиній мові, спільній естетичній та ідейній традиції національної культури на користь рівноправного співіснування численних культур, стилів життя та творчих практик, притаманних різним етнічним, соціальним, релігійним чи навіть віковим групам з їхніми специфічними ідентичностями. Цей принцип посів почесне місце в політиці з питань культури Ради Європи та Європейського Союзу. Однак із практичним застосуванням цього принципу виникають труднощі.

“Мультикультуралізм, або “культурний плюралізм”, – термін, що характеризує співіснування в межах однієї території (країни) багатьох культур, з яких жодна з них не є панівною” [2].

Значно детальніше тлумачення дає авторитетний британський довідник із теорії культурної комунікації: “Мультикультуралізм / мультикультурність – визначення (вивчення) суспільства як такого, що вміщує численні відмінні, але взаємно пов’язані культурні традиції й практики, які часто асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства” [2; 9].

Глибокого осмислення потребує термін “білінгвізм” як феномен, який вивчається різними науками. Ключового значення в цьому процесі набувають навчання мов та мова навчання. Теоретики мультикультурної освіти практично одностайно віддають перевагу білінгвальній (двомовній) освіті, наслідком якої є успішне опанування як рідної, так і домінантної (“імперської”) мови.

Білінгвальне навчання – цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної й іноземної мов, коли іноземна мова виступає як спосіб пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів.

Отже, аналіз історичних та соціокультурних чинників, що сприяли зародженню і розвитку полікультурної освіти, її цілей, завдань та суті, свідчить про складність і багатогранність проблеми, потребу її подальшого теоретичного та прикладного вивчення, розроблення програм практичної реалізації з урахуванням регіональних соціокультурних умов Української держави.

Розглянемо передумови розвитку міжкультурної (полікультурної) освіти в Україні та країнах світу. Особливості полікультурної освіти полягають у прагненні по-новому усвідомити свій життєвий стиль, особливості національного мислення, виховні традиції тощо. У зв’язку з цим з’явилися нові тенденції – прагнення подолати монокультурну, євроцентричну орієнтацію, скористатися досвідом неєвропейських народів.

Першоджерелом полікультурної освіти вважається програма “Панпедія”, розроблена Я. Коменським у XVI ст. Великий мислитель, спираючись на думку про спільність людей, їх потреб та устремлінь, обґрунтував панпедію як універсальну програму виховання всього людства. Істотну частину “Панпедії” становлять настанови формування у дітей вмінь жити в мирі та дружбі з іншими, виконувати взаємні обов’язки, поважати і любити людей.

Ідеї М. Реріха про “добродійний синтез” (“Жива етика” (1920–1947)), під яким він розуміє “єднання культур”, а також ідеї видатних істориків та філософів сучасності (М. Данилевський, Е. Мейлер, А. Тойнбі, Ю. Яковець) про цілісність культурно-історичного розвитку людства і наявність деяких схожих прин-

ципів функціонування культур різних народів допомагають усвідомленню суті, цілей та функцій полікультурної освіти. Вивчення комплексу історичних і соціально-культурних чинників, а також філософсько-педагогічних та психологічних детермінантів дає змогу виокремити найбільш поширені підходи до розуміння суті полікультурної освіти.

Першим підходом є акультураційний. Він є дотичним до виникнення дефініції “полікультурна освіта”. Первинні теоретичні та практичні багатокультурні елементи, внесені до педагогічного життя різних країн у 60–70-х рр. XX ст., відомі як багатоетнічна освіта (multiethnic education), що ставила за мету встановлення гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп. Проте під впливом нової хвилі еміграції у 70–80-х рр. XX ст. (США, Канада, Німеччина та ін.) ці багатоетнічні перспективи швидко зазнали концептуальних трансформацій і викристалізувалися в сучасне розуміння полікультурної освіти.

У рамках акультураційного підходу багато зарубіжних дослідників дотримуються думки, що полікультурна освіта має орієнтуватися на культуру переселенців. Теоретичне тлумачення поняття “культура мігрантів” (Migrantenkultur) є на сьогодні центральним, але ще не вирішеним. Полікультурна освіта має орієнтуватися на вивчення традицій рідної культури, процесу трансформації цих традицій у рамках нової культури, оскільки конфронтація зі зміненими умовами життя зумовлює необхідність вироблення нових культурних орієнтирів. Узагальнюючи, відзначаємо, що полікультурна освіта розглядає культурні зміни і культурну дифузію як необхідні процеси. Вона покликана надати допомогу та підтримку представникам обох контактуючих культур, виховуючи такі якості, як взаємна відвертість, зацікавлення і терпимість [2; 9].

Діалоговий підхід заснований на ідеях відвертості, діалогу культур та культурного плюралізму. Суть цього підходу полягає в розгляді полікультурної освіти як способу залучення до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дає змогу тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів, інтегруватися у світовий та загальноєвропейський культурно-освітній простір. Тема діалогу стосовно культури вперше виникла на початку XX ст. у працях М. Бахтіна, М. Бубера, О. Шпенглера, К. Ясперса. Пізніше проблема “діалогу культур” порушувалася в розробках Л. Баткіна, М. Кагана, на межі 1980–1990-х рр. – у працях П. Гайдено, В. Біблера та ін.

Діалогічність – це особлива якість культури, яка прагне до цілісності. Цю якість забезпечує механізм самозбереження і саморозвитку культури, що запобігає уникнути її стагнації, кам’янінню і ритуалізації. Діалогічність дає змогу прийняти чужі аргументи, перейняти чужий досвід, завжди шукає балансу, компромісу. Переваги теорії “діалогу культур” – принципова відмова від монологічності в мисленні. З монологом закономірно пов’язуються авторитарність, директивність, нетерпимість до чужого слова і думки, тобто все те, що неприйнятно для теорії полікультурної освіти.

Необхідною основою полікультурної освіти є соціальні компетенції. Соціальний клімат державної установи буде благополучним, якщо шанси полікультурної освіти будуть високими. Можемо виокремити деякі відмітні ознаки, найважливішою з яких є розуміння полікультурної освіти як особливого способу формування певних соціально-настановчих та ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних та емпатичних умінь. Це дасть керівнику закладу післядипломної освіти можливість здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію та розуміти інші культури, виявляти толерантність стосовно їхніх носіїв.

Співвідношення проаналізованих підходів з відповідними концепціями, цілями та провідними ідеями відображено в таблиці.

Таблиця

Порівняльний аналіз суті різних концепцій полікультурної освіти

Акультураційний підхід	Концепції	Автори	Мета полікультурної освіти	Провідні ідеї
	1. Багато-етнічна освіта	У. Боос-Нюнінг, У. Зандфукс	Розвиток гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп; вивчення традицій рідної культури, процесу переробки цих традицій у рамках нової культури; надання допомоги і підтримки представникам контактуючих культур, виховання взаємної відвертості, інтересу і терпимості	Орієнтація на культуру переселенців; ідеї вільного вибору і трансцендентального сприйняття людини людиною
	2. Бікультурна освіта	В. Фтенакіс	Засвоєння сформованих у сім'ї цінностей і норм поведінки на емоційному та когнітивному рівнях, розвиток здатності виділяти і критично осмислювати цінності кожної культури, а також формувати свою власну культурну ідентичність	Становлення “білінгвально-бікультурної” ідентичності; постійне порівняння двох культур
Діалоговий підхід	1. Концепція “діалогу культур”	Л. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, А. Шафрікова, Т. Менська, М. Крюгер-Потратц, Х. Томас	Залучення до різних культур, формування загальнопланетарної свідомості, що дає змогу тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів та інтегруватися у світовий та загальноєвропейський культурно-освітній простори	Ідеї відвертості, діалогу культур, культурного плюралізму
	2. Діяльнісна концепція	Є. Тарасов, Ю. Сорокін, Г. Поммерін, М. Хоман, У. Зандфукс, Р. Ціммер	Виховання в дусі миру, вирішення міжкультурних конфліктів	Ідея визнання індивідуальних відмінностей кожної особи, ідея “перетворення” чужої культури в термінах свого лінгвокультурного досвіду
	3. Концепція мультиперспективної освіти	Х. Гепферт, У. Шмидт	Розвиток здібностей до міжкультурної комунікації, формування уявлення про те, що відбувається з погляду різносторонніх культурних обмінних процесів і багаторівневої структури кожної культури	Ідея подолання монокультурної орієнтації, ідея переорієнтації процесу навчання від подієвої історії до соціальної
Соціально-психологічний підхід.	1. Концепція антирасистського виховання	К. Муллард, П. Карінгтон, М. Коул, С. Троун	Формування активної позиції щодо нерівності, розвиток здатності критично сприймати стереотипи, що відносяться до інших людей та їх культур	Теорія структури суспільства, ідеї рівності та справедливості
	2. Концепція “культурних відмінностей”	С. Гайтанідес, П. Бордье, А. Меммі, Б. Хакль	Розвиток терпимості відносно чужого способу життя, поваги до чужих культур, іншого способу мислення, розвиток здатності диференціації всередині чужої культури, інтеграції елементів інших культур у власну систему мислення	Ідеї про відмінності в культурній зовнішності людини та їх впливи на емоційну сферу людини
	3. Концепція соціального навчання	Х. Есінгер, І. Граф, Р. Шміт	Розвиток емпатії, солідарності, здатності вирішувати конфлікти	Психологічні передумови полікультурної освіти, теорія соціального виховання

На основі проведеного аналізу формуємо узагальнене бачення суті полікультурної освіти як виду цілеспрямованої соціалізації, що забезпечує засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів; формування соціально-настановчої та ціннісно-орієнтаційної схильності до міжкультурної комунікації, а також розвиток толерантності щодо інших країн, народів, культур та соціальних груп; активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності. Соціокультурна компетентність керівників закладів післядипломної освіти з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців характеризує результат діяльності, що стосується посади, та поведінку, яка допомагає виконувати завдання ефективно.

Соціокультурна компетентність – це знання соціокультурного контексту використання іноземної мови та вміння спілкуватися в цьому контексті. Єдиний європейський простір передбачає, що освіта має відповідати міжнародним кваліфікаційним вимогам, щоб фахівець незалежно від того, де саме він здобув освіту, почував себе впевнено в будь-якій країні. У зв'язку із цим завданням керівників закладів післядипломної освіти з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців в умовах інтеграційних перетворень є розвиток міжкультурної компетенції такою мірою, щоб вміти орієнтуватися в потоці штампів і відточених фраз про високі гуманні ідеали свого співрозмовника й уміння відстояти свою позицію.

Тому серед основних професійних компетенцій управлінця будь-якого рівня на сучасному етапі є формування міжкультурної *комунікативної компетенції*, готовності до реального іншомовного спілкування. Знання іноземної мови не завжди гарантує успішність міжкультурної взаємодії, іноді виникають непорозуміння через етнічні стереотипи, забобони, стан “культурного шоку”, переоцінку подібності рідної й іншомовної культур, їхню конфронтація на рівні індивідуальної свідомості.

Дослідники відзначають, що в більшості випадків управлінець, який незнайомий з іншомовною культурою, не відчуває потреби в поглибленні своїх односторонніх знань, має монокультурну свідомість, не готовий до розвитку спілкування, в результаті чого недооцінює важливість навчання іншомовній культурі. У зв'язку із цим виникає необхідність постійного розвитку та вдосконалення його комунікативної компетенції в процесі професійної діяльності, де особливу роль відіграють знання, уміння й навички, відповідальні за успішність комунікації в міжкультурному аспекті.

Іншомовна соціокультурна компетенція керівників закладів післядипломної освіти з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців має складну структуру, передбачає: знання етнопсихології свого народу й народів країн, сутності міжкультурної компетенції, яку необхідно доповнити блоком особистісних характеристик.

Особистісні характеристики керівників закладів післядипломної освіти як фахівців з державного управління мають відповідати успішному формуванню їх іншомовної соціокультурної компетенції, особливо необхідної для міжкультурного спілкування. Визначимо їх основні особистісні риси й уміння, які сприяють успішному формуванню іншомовної соціокультурної компетентності:

- *готовність розуміти* психологічні стани суб'єктів комунікації, уміння зрозуміти позицію іншого, виявити цікавість до його особистості;

- *уміння створити* обстановку терпимості до несхожості з іншою людиною у спілкуванні, до тих цінностей, які становлять зміст позиції людини;
- *уміння надавати* своїм емоціям не руйнівного, а конструктивного характеру, високий ступінь саморегуляції, витримка й позитив;
- *відкритість* до пошуку нового, почуття нового, готовність до прийняття нового.

У США вже багато років успішно функціонує Товариство міжкультурного навчання, освіти і досліджень (Society for Intercultural Education, Training and Research – SIETAR), а також Міжнародна комунікативна асоціація (International Communication Association – ICA). Із середини 70-х рр. XX ст. друкуються щорічні видання з міжнародної та міжкультурної комунікації (International and Intercultural Communication Annals), щоквартальний журнал міжкультурних зв'язків (International Journal of Intercultural Relations). У ВНЗ США популярні такі спеціалізації, як “міжкультурна комунікація”, “міжкультурна освіта”; у місті Портленд (штат Орегон) щоквартально відбуваються семінари з підготовки фахівців у сфері міжкультурної комунікації та міжкультурного навчання.

Проблеми міжкультурної комунікації керівників закладів післядипломної освіти з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців не можуть бути вирішені лише за допомогою знання своєї рідної мови і культури, оскільки стосуються особливого типу комунікації – спілкування людей, які належать до різних культур, спираються на різні (часто діаметрально протилежні) мовні картини світу, оперують різними комунікативними навичками, лінгвокультурними стереотипами, перебувають під впливом різноманітних упереджень тощо.

Висновки. Таким чином, міжкультурна комунікація керівників закладів післядипломної освіти з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців – процес вербального і невербального спілкування з однією або групою людей, які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчувають лінгвокультурну “чужинність” партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні в управлінській діяльності.

Міжкультурна складова є способом удосконалення професійної підготовки керівників закладів освіти в системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців, однією зі стратегічних ліній сучасної системи післядипломної освіти.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Гудзик І.П. Поліетнічність країни та формування позитивного образу співвітчизника / І.П. Гудзик // Полікультурна освіта в Україні : збірник статей за матеріалами конференції “Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники”. – Київ, 1999. – С. 35.
3. Климович А. Дидактичні ігри і проекти в міжкультурній освіті / А. Климович // Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя / [за ред. Б. Валькевич, Е. Кендрацька, А. Климович, К. Кошевська, Е. Любчинська, М. Помяновська та ін.]. – Polskapomoc : Варшава : ЦОУВ, 2008. – С. 31–35.
4. Ларіна Н.Б. Міжкультурна освіта державного службовця в контексті європейських стандартів : навч. посіб. / Н.Б. Ларіна. – К. : Вид-во НАДУ, 2010. – 100 с.

5. Лидерство и власть. Процессы идентичности в группах и организациях : пер. с англ. / под ред. Д.А. Книппенберга, М.А. Хогга. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр (Науменко А.А.), 2012. – 408 с.

6. М'язова І.Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... к. філос. наук : спец. 09.00.03 / І.Ю. М'язова. – К. : КНУ ім. Т. Шевченка, 2008. – С. 4.

7. Селятицький М. Методи навчання у міжкультурній освіті // Міжкультурна освіта. Порадник для тренера / [за ред. Б. Валькевич, Е. Кендрацька, А. Климович, К. Кошевська, Е. Любчинська, М. Помяновська та ін.]. – Варшава : ЦОУВ, 2008. – С. 16–19.

8. Улмер Р. Эффективная кризисная коммуникация : пер. с англ. / Р. Улмер, Т. Селлнау, М. Сиджер. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр (Науменко А.А.), 2011. – 268 с.

9. Шарков Ф.И. Коммуникология: коммуникационный консалтинг : учеб. пособие / Ф.И. Шарков. – М. : Дашков и К, 2011. – 408 с.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2012.

Ларина Н.Б. Межкультурное образование руководителей учебных заведений: научно-теоретический анализ

В статье раскрыто теоретические аспекты развития межкультурного образования, сделано сравнительный анализ разных концепций и их влияние на формирование межкультурной коммуникации у руководителей учебных заведений.

Ключевые слова: межкультурное образование, поликультурное образование, многокультурное образование, межкультурная коммуникация.

Larina N. Intercultural education heads of educational institutions: the scientific and theoretical analysis

The article deals with theoretical aspects of development of intercultural education, the comparative analysis of different concepts and their impact on the forming of the intercultural communication managers in uchebnyh institutions.

Key words: intercultural education, multicultural education, intercultural communication.

МЕТОДИКА СКЛАДАННЯ КОМПЛЕКСУ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ З ФІТБОЛАМИ

У статті розглянуто оригінальну методику складання комплексу вправ з фітнес-м'ячами. Висвітлено проблеми проведення занять з фітнес-м'ячами. В експерименті взяли участь 30 студентів віком 18–21 років. Зведено в систему всі відомі вправи. Результати досліджень довели велику привабливість та гарне опанування запропонованого комплексу вправ. Доведено ефективність комплексу вправ з фітнес-м'ячами для студенток.

Ключові слова: *фітнес, м'яч, студентки, комплекс, вправи, методика.*

Останнім часом зростає роль фізичних вправ у зміцненні здоров'я, профілактиці різних захворювань, організації дозвілля студентів. З'являються нові види оздоровчих занять, які набувають дедалі більшої популярності серед студентів. Одним із цих видів є фітнес.

“Фітнес” у перекладі з англійської означає придатність, відповідність. Для студентів це здатність вести без шкоди для здоров'я активну навчально-побутову, а надалі й професійну діяльність. Американець Е.Г. Хоулі [5] виділяє три види фітнесу: загальний, фізичний, спортивно орієнтований.

Для студентів найбільш ефективним є фізичний фітнес, що передбачає досягнення оптимального фізичного стану та зниження ризику виникнення захворювань.

Привабливості фітнесу додали м'ячі великого розміру, які з'явилися порівняно нещодавно та дістали назву фітбол (у перекладі з англійської – “м'яч для опори”).

Програми з використанням гімнастичних м'ячів великого розміру застосовують в Україні близько 8 років. Ці програми унікальні щодо впливу на організм та викликають великий інтерес у студентів.

Багато авторів стверджують [1; 3], що вправи на м'ячах мають великий оздоровчий ефект. За рахунок вібрації при виконанні вправ та амортизаційної функції м'яча поліпшується обмін речовин, кровообіг та мікродинаміка в міжхребцевих дисках і внутрішніх органах. Це сприяє розвантаженню хребетного стовпа, мобілізації різних його відділів, корекції лордозів, кіфозів та сколіозів.

Крім цього, вправи на фітболах тренують вестибулярний апарат, розвивають координацію рухів та функцію рівноваги, активізують моторно-вісцеральні рефлекси.

Вправи верхи на м'ячі сприяють лікуванню таких захворювань, як: сколіоз, неврастенія, астено-невротичний синдром, хвороби очей тощо. Механічна вібрація м'яча впливає на хребет, міжхребцеві диски, суглоби та навколишні тканини [2; 6].

Практично це єдиний вид фітнесу, де у виконанні фізичних вправ включаються спільноруховий, вестибулярний, зоровий і тактильний аналізатори, що в геометричній прогресії підсилює позитивний ефект від занять на фітнес-м'ячах.

Так, останнім часом у студентів з порушеннями у стані здоров'я спостерігається великий інтерес до занять з фітболами. М'яч за своїми властивостями багатофункціональний, його можна використовувати як предмет, прилад або опо-

ру. Комплекси вправ на м'ячах та з м'ячами залежно від поставлених завдань можуть мати різну спрямованість:

- для зміцнення м'язів рук та плечового поясу;
- для зміцнення м'язів черевного преса;
- для зміцнення м'язів спини та тазу;
- для зміцнення м'язів ніг та зводу стопи;
- для збільшення гнучкості й рухливості в суглобах;
- для розвитку функції рівноваги та вестибулярного апарату;
- для формування постави;
- для розвитку спритності та координації рухів;
- для розвитку хореографічних здібностей та музикальності;
- для розслаблення та релаксації як засіб профілактики різних захворювань (опорно-рухового апарату, внутрішніх органів).

Велика кількість і розмаїтість вправ на фітнес-м'ячах вимагає їхньої систематизації та класифікації [4; 7].

Останнім часом пропонуються фітнес-м'ячи різноманітних розмірів та форм. З'явилися й різні програми для занять вдома та у фітнес-центрах. Але при аналізі всіх доступних нам програм було виявлено, що практично не враховується принцип поступового підвищення вимог, а програми, розраховані на 40–45 хв, дуже складні для студенток. При цьому багато часу йде на вивчення та запам'ятовування комплексу вправ. Водночас, враховуючи низький рівень фізичної підготовленості студенток, навантаження на їхній організм були великі. Можливо, це зумовлено тим, що у фітнес-центрах, де застосовують пропоновані програми, займаються добре підготовлені жінки. Навантаження, які вони витримують, під силу не всім. Саме тому з'явилась необхідність скласти з уже відомих вправ власну програму.

Мета статті – розкрити методику підвищення ефективності фізичного виховання студенток, поліпшення стану їхнього здоров'я та збільшення працездатності.

До експерименту було залучено дві групи студенток, однорідні за віком, рівнем фізичної підготовленості та станом здоров'я (по 15 осіб у кожній групі). Протягом року експериментальна група займалася за власною розробленою методикою, а контрольна – за раніше існуючою. Вправи в обох групах пропонувалися ті самі, але в експериментальній програмі вони були скомпоновані таким чином, щоб навантаження збільшувалося не відразу, а поступово та хвилюподібно. Для цього весь комплекс поділений на окремі блоки.

Перший блок – розминка з фітнес-м'ячами (ЧСС – до 130 уд/хв).

До цього блоку увійшли: ведення фітнес-м'яча; нахили з м'ячем; кругові рухи з м'ячем, присідання й стрибкові вправи з м'ячем.

Другий блок – вправи сидячи на м'ячі (ЧСС – до 140 уд/хв). До цього блоку були включені: вправи для плечового пояса та рук, вправи для преса – верхнього, нижнього та бічного, вправи для м'язів спини та ніг, вправи на гнучкість і на рівновагу. У роботі задіяні невеликі м'язові групи – до 1/3 м'язової маси (ЧСС – до 150 уд/хв).

Третій блок – вправи на м'ячі (лежачи на животі).

До цього блоку були включені вправи: для рук і плечового пояса, для преса, для спини, для задньої поверхні ніг, на розтяжку та рівновагу (працюють більше м'язові групи – до 60% м'язової маси).

Четвертий блок – вправи з м'ячем у руках (ЧСС – до 160 уд/хв).

До цього блоку були включені: стрибкові, танцювальні та ритмічні вправи з м'ячем. Темп виконання вправ у період розучування було запропоновано середній, поступово темп вправи збільшувався. Наприкінці блоку – вправи на розтягування та рівновагу.

П'ятий блок – вправи з м'ячем біля стінки (ЧСС – 120–140 уд/хв).

У цьому блоці вправ навантаження поступово знижувалися та зменшувалися до вихідного рівня показники пульсу.

Аналіз показників навантаження на організм випробуваних дало змогу виявити (див. рис.), що вона підвищується поступово та хвилюподібно, досягаючи максимуму до 40-ї хвилини заняття, а потім також знижується поступово до вихідного рівня (із ЧСС).

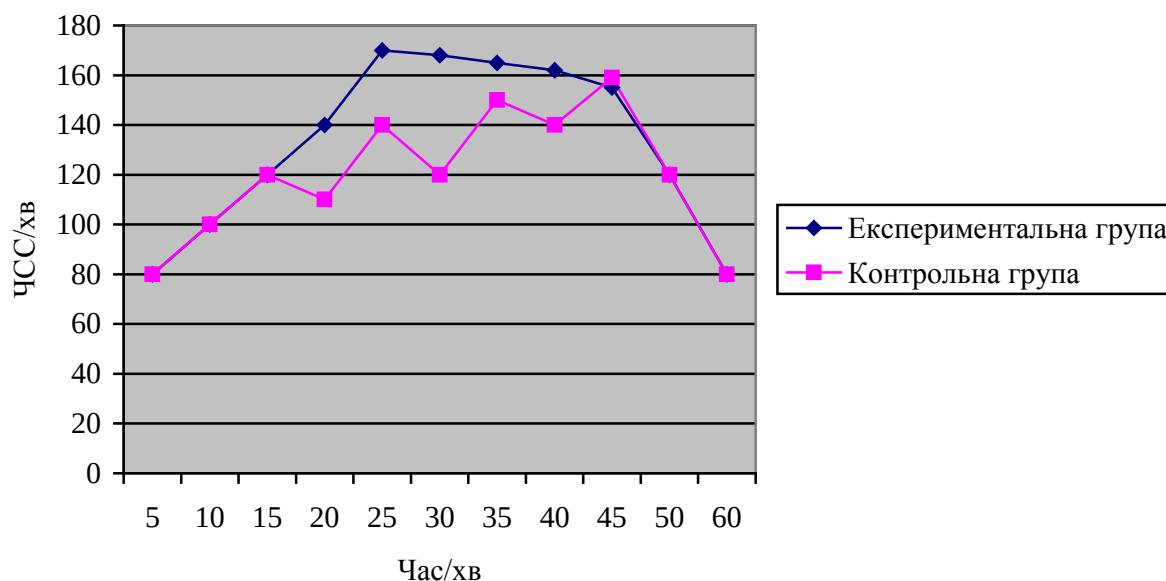


Рис. Фізіологічні криві занять

У кожному блоці вправи підібрані таким чином, щоб їх можна було виконувати в аеробному режимі, і тільки в четвертому блоці кілька вправ передбачали анаеробний режим. При цьому в першому блоці були задіяні невеликі групи м'язів, вправи виконували спочатку в повільному, потім у середньому й до кінця блоку у швидкому темпі. Динаміка показників ЧСС свідчить, що наприкінці першого блоку на 10-й хвилині пульс збільшується до 120 уд/хв. Це означає, що організм готовий до подальшого підвищення навантаження. У другому блоці вправи було задіяно до 1/3 всієї м'язової маси, та ЧСС у середині блоку підвищується до 140 уд/хв. Наприкінці блоку при виконанні вправ на розтягування та рівновагу пульс знову зменшується до 120 уд/хв.

У третьому блоці задіяні вже великі м'язові групи. Вправи виконували в середньому темпі, тому ЧСС підвищилась до 150 уд/хв.

У четвертому блоці при виконанні стрибкових і танцювальних вправ з м'ячем пульс збільшився до максимуму (160 уд/хв). Потім у п'ятому блоці виконувалися вправи на розтягування та рівновагу, тому ЧСС зменшувалася до 140 уд/хв, а наприкінці заняття – до вихідного рівня.

У контрольній групі ЧСС поступово підвищувалась до 170 уд/хв, а потім зменшувалась до 100 уд/хв (див. рис.).

За результатами експерименту було з'ясовано, що група студенток, яка займається за цією програмою занять, досягла більш відчутних результатів, ніж друга група (табл.).

Таблиця

Антропометричні показники до та після експерименту

Показники	Вага, кг	Шия, обсяг, см	Біцепс, обсяг, см	Гомілка, обсяг, см	Стегна, обсяг, см	Груди, обсяг, см	Талія, обсяг, см
До експерименту, $x_{\text{сер}}$	69,3	33,1	29,2	35,0	98,3	92,3	73,2
Після експерименту, $x_{\text{сер}}$	63,1	32,5	31,4	33,1	95,1	90,1	71,0

За результатами експерименту проведено опитування студенток щодо стану здоров'я. Самопочуття в студенток першої групи до кінця експерименту виявилось набагато кращим, ніж у другої групи.

Висновки. Фізичний розвиток обстежуваного контингенту студенток відповідає середньому рівню. У результаті виконання пропонованого комплексу вправ із фітнес-м'ячами значно покращилися показники фізичного розвитку студенток. Пропонована методика проведення комплексу вправ із фітнес-м'ячами ефективніша за існуючі. Вона показує результати фізичного розвитку та самопочуття студенток.

Пропонована методика проведення комплексу вправ з фітнес-м'ячами – це один зі шляхів удосконалювання методики проведення занять.

Список використаної літератури

1. [Ингерлейб М.Б. Анатомия физических упражнений](#) / М.Б. Ингерлейб. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 187 с.
2. [Кузнецов А.Ю. Анатомия фитнеса](#) / А.Ю. Кузнецов. – 2-е изд., доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 224 с.
3. [Менжин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика](#) : уч. для вузов физической культуры / Ю.В. Менжин, А.В. Менжин. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 384 с.
4. [Сайкина Е.Г. Фитбол – аэробика и классификация ее упражнений](#) / Е.Г. Сайкина // *Теория и практика физ. культуры*. – 2004. – № 7. – С. 43–46.
5. [Эдвард Т. Хоули. Оздоровительный фитнес](#) / Эдвард Т. Хоули, Б. Дон Френкс. – К. : Олімпійська література, 2000. – 367 с.
6. [Haskell W.L., Montoye H.J., Orenstein D. \(1985\). Physical activity and exercise to achieve health-related physical fitness components.](#) Public Health Reports, 100, 202–212.
7. [Hickson R.C., Bomze H.A., Holloszy J.O. \(1997\). Linear increase in aerobic power induced by a strenuous program of endurance exercise.](#) Journal of Applied Physiology: Respiratory, Environmental, and Exercise Physiology, 42, 372–376.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2012.

Лепехина И.А. Методика составления комплекса физических упражнений с фитболами

В статье рассмотрена оригинальная методика составления комплекса упражнений с фитнес-мячами. Освещена проблема проведения занятий с фитнес-мячами. В эксперименте приняли участие 30 студентов возрастом 18–21 год. Сведены в систему все известные упражнения. В результате исследования выявлена большая привлекательность и усвояемость предлагаемого комплекса упражнений. Доказана эффективность комплекса физических упражнений с фитнес-мячами для студенток.

Ключевые слова: фитнес, мяч, студентки, комплекс, упражнения, методика.

Lepyokhina I. The methodology of composing the exercises system with fit balls

The original methodology of composing the exercises system with fit balls was considered. On the lesson with fit balls the problem was revealed. In the experiment took part 30 students at the age from 18 till 21. All the famous exercises were systematized. As a result, a big attractiveness and assimilability of the proposed complex was revealed. The effectiveness of the complex of physical exercises with fit balls for students was proved.

Key words: *fitness, balls, students, complex, exercises, methodology.*

ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Розкрито загальнодидактичні принципи використання ІКТ, особливості професійно-педагогічної діяльності в умовах інформатизації освіти, сутність поняття “інформаційна культура” особистості.

Ключові слова: загальнодидактичні принципи, професійна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційна культура.

Проблема професіоналізму педагога в сучасних умовах інформатизації суспільства набуває особливої значущості. Криза вітчизняної системи освіти як суспільного інституту є відображенням глобальної кризи цивілізації загалом. Вона виражається в розриві між освітою і культурою, освітою та наукою, освітою і суспільством.

Оскільки темпи соціальних змін починають випереджати темпи змін поколінь, суспільство все більше потребує людей, що прагнуть саморозвитку і володіють аутодидактичними навичками. Все це вимагає безперервної освіти педагога, під якою мається на увазі такий спосіб його життєдіяльності, який характеризується гнучкістю мислення, здібністю до швидкої переорієнтації, до відмови від звичних уявлень, до сприйняття нового, нетрадиційного.

Мета статті – охарактеризувати загальнодидактичні принципи використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності.

Для того, щоб майбутній педагог став професіоналом, необхідно формувати в нього свідомість, що спонукає до продуктивної, перетворювальної професійної діяльності. Насправді професійною свідомістю педагога стає лише тоді, коли він сприймає й осмислює педагогічну дійсність не тільки на рівні побутових уявлень, а й у науково-педагогічних поняттях і категоріях.

Будь-яка діяльність, здійснювана її суб'єктом, має такі основні характеристики – мотив, мету, предмет (об'єкт), структуру і засоби.

Педагогічна діяльність – це особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, що свідомо спрямовується на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до економічних, політичних, етичних, естетичних та інших цілей.

У дослідженнях В.В. Краєвського [6; 7] показано, що реалізація функції суспільства з підготовки молоді здійснюється за допомогою таких видів діяльності:

1) роботи педагогів-практиків – педагогів і вихователів; вони передають особистості культурне надбання суспільства, формують їх здібності, світогляд і моральне обличчя;

2) адміністративної діяльності, що організовує і спрямовує педагогічний процес; нею зайнята численна армія керівних працівників освіти, організаторів народної освіти;

3) науково-дослідної діяльності, якою зайняті вчені-педагоги – працівники науково-дослідних інститутів і ВНЗ; вони провадять нове наукове знання, необ-

хідне педагогам-практикам і адміністраторам для успішного виконання завдань, що стоять перед ними;

4) передачі матеріалів педагогічної науки учительству і працівникам народної освіти; сюди належить робота методичних кабінетів, інститутів удосконалення вчителів, видавництв, радіо, телебачення тощо.

Всі ці види діяльності реалізують одну і ту саму соціальну функцію, але відрізняються між собою за об'єктами, засобами і результатами. Успіх роботи всієї системи залежить від успішного виконання кожного виду діяльності та від злагодженості роботи всіх ланок.

При розгляді особливостей професійно-педагогічної діяльності в умовах інформатизації освіти, зокрема, поняття “інформаційна культура” передбачає володіння людиною певними знаннями, уміннями, переконаннями, що допомагають жити в інформаційному суспільстві. При такому розумінні інформаційної культури важливою є наявність переконань, потреб використання знань у галузі інформатики під час вирішення своїх життєвих, професійних завдань. Інакше кажучи, повинна бути сформована система тих пізнавальних і професійних мотивів, які спонукають використовувати ці знання і самостійно їх розширювати. Отже, мова йде про сформованість стійких систем мотивів, спрямованих на постійне підвищення свого освітнього і професійного рівня. Це і характеризує культурний рівень людини, яка володіє знаннями в галузі інформатики й інформаційних технологій.

Несформованість тих або інших мотивів істотно впливає на якість засвоєння матеріалу, що не дає можливості досягти поставлених навчальних цілей. Так, відсутність позитивних (внутрішніх) пізнавальних мотивів призводить до формального ставлення до навчання: будь-якими засобами скласти сесію. У короткий сесійний період студенти механічно “зазубрюють” величезний обсяг навчального матеріалу, який дуже швидко забувається. Професійні мотиви визначають активність студентів у підготовці до педагогічної діяльності, а їхня несформованість значно впливає на рівень професійних знань.

Таким чином, інформаційна підготовка майбутніх учителів з будь-якої спеціальності повинна проходити з урахуванням особливостей пізнавальної та професійної мотивації.

Цільова складова професійно-педагогічної діяльності в умовах інформатизації освіти залежить від рівня використання педагогами інформаційних технологій відповідно до етапів їх розвитку і природного запізнення і з урахуванням реакції культури (зокрема педагогічної) на зміни в соціумі.

На наш погляд, можна виділити певні рівні використання педагогами інформаційно-комунікаційних технологій, а саме:

- вирішення традиційних педагогічних завдань;
- вирішення нових завдань, зумовлених інформатизацією суспільства;
- створення нової парадигми педагогічної освіти.

Оптимальні методи навчання на першому рівні переважно зорієнтовані на безпосереднє спілкування з викладачем і використання книжкового підручника. Причина цього – в діалектиці розвитку педагогічних систем. Висуваючи вимоги до системи освіти, суспільство у своєму розвитку створює й адекватні ним засоби реалізації цих вимог, які є оптимальними для кожного історичного періоду і породжують відповідну методику. Тому включення в навчальний процес інформаційно-технічних систем, як правило, має зовнішній, допоміжний характер наочно-ілюстративної демонстрації. Самі ці засоби по можливості виводяться зі сфери

уваги учнів, яка концентрується тільки на отримуваному за їхньою допомогою екранно-звуковому ефекті. Великою мірою цим зумовлений невисокий методичний рівень більшості сучасного програмного педагогічного забезпечення. У цій ситуації підвищення ефективності навчального процесу шляхом використання інформаційних технологій, як правило, знаходиться в рамках випадкової варіативності майстерності, досвіду і відповідальності педагога. Зрозуміло, що використовувати сучасні комп'ютери на цьому рівні недоцільно в наших умовах.

Другий рівень пов'язаний з використанням комп'ютера як необхідного засобу вирішення нових дидактичних завдань, що з'явилися у зв'язку з інформатизацією суспільства. Це і завдання власне педагогічного характеру, і завдання внесення нових елементів змісту в предметні курси (питання комп'ютерної графіки, комп'ютерної музики, телекомунікацій, комп'ютерної обробки тексту, комп'ютерної математики тощо). Самі засоби навчання на цьому етапі розуміються як інформаційна модель не лише певного предметного, а й педагогічного досвіду, через винятковість якого тільки і може бути виправдано використання ІКТ на заняттях. Отже, зрозуміло, що інформаційні технології стануть сучасними засобами навчання, для вирішення актуальних педагогічних проблем лише тоді, коли в них будуть змодельовані адекватні останнім способи діяльності щодо засвоєння того конкретного матеріалу, який відображається в змісті їх носіїв інформації. Досконалість сучасних інформаційних систем сама собою не може забезпечити вирішення педагогічних завдань, ілюзорні надії на це призводять до порушення системності у використанні засобів навчання (через невідповідність у параметрах модельованих ними педагогічних технологій).

Третій рівень, безумовно, поєднує в собі обидва попередніх і повинен зберігати спадкоємність з педагогічною традицією. У техніко-технологічному плані він ґрунтується на розвитку всієї комп'ютерної інфраструктури, переході системи освіти на нову концептуальну модель постановки і вирішення педагогічних завдань, відповідно до реалій інформаційного суспільства. Практична реалізація такого переходу не вимагає глобальної синхронізації всіх навчальних закладів і може бути започаткована на базі вищої школи, там, де є для цього необхідний матеріально-технічний і кадровий потенціал.

Зміст педагогічної діяльності в умовах інформатизації освіти істотно відрізняється від традиційного.

По-перше, значно ускладнюється діяльність з розробки курсів, оскільки швидко розвивається її технологічна основа. Вона вимагає від викладача розвитку спеціальних навичок, прийомів педагогічної роботи. Крім того, сучасні інформаційні технології висувають додаткові вимоги до якості навчальних матеріалів, що розробляються, здебільшого через вільний доступ до них як великої кількості студентів, так і інших викладачів (експертів), що посилює контроль за якістю цих матеріалів.

По-друге, особливістю сучасного педагогічного процесу є те, що, на відміну від традиційної освіти, де центральною фігурою є викладач, центр тяжіння під час використання інформаційних технологій поступово переноситься на студента, який активно будує свій навчальний процес, вибираючи певну траєкторію в розвинутому освітньому середовищі. Важливою функцією педагога стає підтримка студента в його діяльності, сприяння його успішному просуванню в опануванні навчальної інформації, полегшення вирішення проблем, що виникають, допомога в освоєнні великої та різноманітної інформації.

По-третє, надання навчального матеріалу, що передбачає комунікацію педагога і студента, вимагає в сучасній освіті більш активних та інтенсивних взаємодій між ними, ніж в аудиторії, де переважає узагальнений зворотний зв'язок викладача з групою студентів, а взаємодія викладача з окремим студентом досить слабка. Сучасні комунікаційні технології дають можливість зробити таку взаємодію набагато активнішою, але це вимагає від педагога спеціальних додаткових зусиль.

Отже, у зв'язку із застосуванням інформаційних технологій у сфері освіти постала необхідність у педагогічній діяльності:

- розробляти зміст навчальних курсів на новій технологічній основі;
- допомагати студентові зорієнтуватися у величезній і різноманітній навчальній інформації та знайти відповідну саме йому освітню траєкторію;
- забезпечувати активну взаємодію студента як з викладачем, так і з іншими студентами в ході обговорення питань курсу.

При цьому для кожного з цих основних видів педагогічної діяльності характерні специфічні проблеми. Так, розробка курсів на базі інформаційних технологій вимагає не тільки вільного володіння навчальним предметом, його змістом, а і спеціальних знань у галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Це стосується і допомоги вчителя під час освоєння студентом величезних освітніх ресурсів. Взаємодія в ході навчального процесу, здійснюваного на базі сучасних інформаційних технологій, також вимагає спеціальних не тільки педагогічних, а й технологічних навичок, досвіду роботи із сучасними технічними засобами.

Комп'ютер як специфічний навчальний засіб реалізує декілька основоположних функцій, виступає як засіб моделювання:

- наочного змісту об'єктів засвоєння і відповідних узагальнених способів дії;
- взаємодії й організації спільної діяльності типу “студент – група студентів”, “студент – студент”, “викладач – студент”, “студент – викладач” і реалізації адекватних структурі спільної діяльності та змісту об'єктів засвоєння форм контролю й оцінювання дій студентів.

При цьому слід враховувати дидактичні особливості діалогу в “людино-машинній” системі, а також дидактичні основи формування готовності майбутнього спеціаліста до використання інформаційних технологій.

Комп'ютер за своєю природою орієнтований на інтегральний спосіб подання об'єктів, моделювання яких неможливе поза цілісним полісемантичним розгортанням, котре свідомо ідеалізується, адекватно до того, що відображає зміст наочної дійсності.

Інтеграція може здійснюватися при цьому за двома напрямками. По-перше, шляхом об'єднання матеріалу з декількох галузей. По-друге, за способами дій студента з наочним змістом. При цьому формулюється система узагальнених стратегій пошуку вирішення завдань, структуризації інформації, постановки проблем тощо; одночасно забезпечується як пізнавальний розвиток студентів, так і ефективно засвоєння навчального матеріалу.

Засобами здійснення професійно-педагогічної діяльності в умовах інформатизації освіти виступають нові інформаційні технології.

В результаті аналізу низки праць (А.А. Андреев [1], А.І. Башмаков [2], М.І. Башмаков [3], М.С. Корець [4], Ю.Р. Кофтан [5], О.М. Спірін [8], Р.М. Троян [1], С.М. Яшанов [9] та ін.) доходимо висновку, що нині існує два підходи до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі.

У першому з них пропонується розглядати її як дидактичний процес, організований з використанням сукупності впроваджуваних (вбудовуваних) у сис-

теми навчання принципово нових засобів і методів обробки даних (методів навчання), що становлять цілеспрямоване створення, передачу, зберігання і відображення інформаційних продуктів (даних, знань, ідей) з найменшими витратами і відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності студентів.

У другому випадку мова йде про створення певного технічного середовища навчання, в якому ключове місце посідають використовувані інформаційні технології в рамках єдиного освітнього простору.

Таким чином, у першому випадку мова йде про інформаційні технології навчання (як процес навчання), а в другому – про застосування інформаційних технологій у навчанні (як використання інформаційних засобів у навчанні).

Інформаційні технології, що належать до другої групи, зокрема більшість з них уже сьогодні активно використовуються в навчальному процесі низки освітніх установ України: електронний підручник, мультимедіа-система, експертна система, система автоматизованого проектування, електронний бібліотечний каталог, банк даних, база даних, локальні та розподілені (глобальні) обчислювальні системи, електронна пошта, голосова електронна пошта, електронна дошка оголошень, система телеконференцій, автоматизована система управління науковими дослідженнями, автоматизована система організаційного управління, настільна електронна друкарня, інтернет-технології.

Зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців має складну і багатокомпонентну структуру, відрізняється великою різноманітністю об'єктів, явищ і процесів, що вивчаються. Разом з глибоким засвоєнням значного обсягу теоретичних знань, у студентів повинні бути сформовані розвинуті практичні навички й уміння, що дають можливість творчо використовувати їх у різних навчальних і реальних умовах. Дидактичні завдання, що вирішуються в ході підготовки студентів з кожної з дисциплін навчального плану, різноманітні та глибоко специфічні, мають професійну теоретичну і практичну спрямованість, характеризуються цілісністю і завершеністю. Все це вимагає з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, щоб комплексно використовувалися найрізноманітніші комп'ютерні засоби навчання (інформаційні, експертно-повчальні, тренажерні, такі, що допомагають проводити розрахунки, проектувати тощо).

Розглянемо сутнісні основи комплексного застосування комп'ютерних засобів навчання.

Аналіз педагогічної літератури показує, що немає однозначного трактування в поняттях, пов'язаних з інформаційними комп'ютерними технологіями. Одні автори під комплексним застосуванням комп'ютерних засобів навчання мають на увазі наявність і використання в інформаційних технологіях навчання повноцінного комплексу комп'ютерних та інформаційних засобів, призначених для вирішення дидактичних завдань з метою досягнення заданого рівня знань студентів. Інші вважають, що це об'єднання декількох комп'ютерних та інформаційних засобів навчання для спільної роботи з метою здобуття нових дидактичних можливостей. Більш точним, на наш погляд, є перше трактування цього поняття, з якого випливає, що комплексність у прямій постановці залежить від того, які дидактичні цілі поставить викладач, як він розташує матеріал, як і коли застосовуватимуться комп'ютерні засоби навчання, тобто яка саме логіка проектування інформаційної технології навчання.

Інколи комплексне використання пов'язують з можливістю одночасного впливу на декілька органів чуття (каналів сприйняття) студента, наприклад, зір, слух тощо. Проте, добре відомо, що навіть поодинокі застосування ПК у поєд-

нанні зі словами викладача одночасно впливає і на слух, і на зір, і на дотик студента. Тому більшість дослідників проблеми комплексного використання комп'ютерних засобів навчання вбачає його сутність в іншому.

Одні вважають, що комплексне застосування комп'ютерних засобів навчання – це сумісне використання різних засобів навчання, що дає можливість вирішувати нові дидактичні завдання, котрі нарізно не вирішуються жодним із засобів комплексу.

Деякі стверджують, що комплексне застосування комп'ютерних засобів навчання – це, перш за все, перетворення матеріалу, поданого з їх допомогою, у невід'ємну частину цього заняття як єдиного цілого, коли весь наочний і звуковий матеріал стає необхідним фоном, на якому розгортається його зміст.

Треті вважають, що комп'ютерні засоби навчання тоді застосовуються комплексно, коли вони взаємно доповнюють один одного.

Інші дослідники переконані, що комплексне використання комп'ютерних засобів навчання – це застосування різних апаратів на всіх видах занять навчальної тематики в поєднанні з традиційною наочною допомогою відповідно до загального дидактичного задуму.

Наведені приклади свідчать про складність цього поняття і про різноманітність підходів до його трактування: технічний, змістовний, методичний, організаційно-плановий та інші, що відображають відповідні його сторони.

Проблема комплексного використання комп'ютерних засобів навчання при інформаційних технологіях навчання не зводиться тільки до технічної сторони навчання, хоча їх застосування передбачає досить високий рівень оснащення навчальних приміщень і робочих місць, студентів комп'ютерною технікою і супутніми аксесуарами.

Не зводиться проблема і до методичної сторони, хоча відсутність, наприклад, принтера чи збір програми можуть докорінно змінити методику вирішення дидактичного завдання.

Змістова сторона передбачає органічну єдність змісту інформаційно-дидактичних матеріалів, що уявляється за допомогою комп'ютерного засобу навчання, зі змістом і логікою самого заняття. При цьому зміст інформаційно-дидактичних матеріалів, форми і методи його подання студентам повинні сприяти створенню проблемно-діяльній основи вирішення дидактичного завдання загалом, але з урахуванням особливостей кожного студента.

Не менш важлива й організаційно-планова сторона комплексного застосування комп'ютерних засобів навчання, тобто чітке визначення моментів початку і припинення використання того або іншого із засобів комплексу, паралельного їх введення в процес вирішення дидактичного завдання.

Істотне значення має психологічна сторона використання комп'ютерних засобів навчання. Дія на зоровий, слуховий, тактильний та інші канали сприйняття допомагають формувати у студентів цілісне відображення об'єкта, що вивчається, явища чи процесу і на цій основі інтенсифікувати процес пізнання.

Вищевикладене зумовлює необхідність педагогічного підходу до тлумачення сутності комплексного використання комп'ютерних засобів навчання в рамках інформаційних технологій навчання. Такий підхід здатний об'єднати всі сторони цього поняття, а в педагогічному плані – підкреслити провідну, визначальну роль викладача як організатора активної самотійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Комплексне застосування комп'ютерних засобів навчання в рамках інформаційних технологій навчання пов'язано з їх здатністю, разом з організуючим і направляючим началом викладача, активізувати мислення студентів, надати проблемно-діяльнісного характеру навчально-пізнавальній праці студентів.

Виділимо основні дидактичні вимоги, що висуваються до здійснення професійно-педагогічної діяльності в умовах інформатизації освіти:

- вмотивованість у використанні різних дидактичних матеріалів;
- чітке визначення ролі, місця, призначення і часу використання комп'ютерних засобів навчання;
- провідна роль педагога в проведенні занять;
- тісний взаємозв'язок конкретного класу комп'ютерних засобів навчання з іншими видами вживаних технічних засобів навчання;
- вступ до технології навчання тільки таких компонентів, які гарантують якість навчання;
- відповідність методики комп'ютерного навчання загальній стратегії проведення навчального заняття;
- урахування того, що введення в комплект навчальних засобів комп'ютерних засобів навчання вимагає перегляду всіх компонентів системи і зміни загальної методики навчання;
- забезпечення високого ступеня індивідуалізації навчання;
- забезпечення стійкого зворотного зв'язку в навчанні та ін.

Висновки. Застосування загальнодидактичних принципів навчання і реалізація зазначених вимог до використання в освітньому процесі вишу інформаційно-комунікаційних технологій сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів.

Список використаної літератури

1. Андреев А.А. Основы Интернет-обучения / А.А. Андреев, Г.М. Троян. – М. : ММИЭИФП, 2003. – 68 с.
2. Башмаков А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М. : Филинь, 2003. – 616 с.
3. Башмаков М.И. Информационная среда обучения / М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник. – СПб. : СВЕТ, 1997. – 400 с.
4. Корець М.С. Використання НІТ при викладанні технічних навчальних дисциплін / М.С. Корець, В.Я. Опилат, І.Г. Трегуб. – К. : НПУ, 2005. – 104 с.
5. Кофтан Ю.Р. Дидактические и методические проблемы дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Ю.Р. Кофтан. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2003/III.html>.
6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
7. Краевский В.В. Педагогическое знание / В.В. Краевский. – Волгоград, 1996. – 164 с.
8. Спірін О.М. Методологічні засади розвитку сучасних систем вищої освіти / О.М. Спірін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 20. – С. 104–109.
9. Яшанов С.М. Дидактична концепція навчання на основі комп'ютерних технологій / С.М. Яшанов // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 20. – С. 179–182.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2012.

Макаренко Л.Л. Общедидактические принципы использования информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности

Статья посвящена проблеме внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс. Раскрыты общедидактические принципы использования ИКТ, особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях информатизации образования, сущность понятия “информационная культура” личности.

Ключевые слова: общедидактические принципы, профессиональная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, информационная культура.

Makarenko L. General didactic principles of the informational and communicational technologies usage in pedagogical activity

The article is about the problem of introduction of informational and communicational technologies in educational and study process. General didactic principles of the ICT usage were examined during the research, the features of professional and pedagogical activities are described in conditions of educational informatization, particularly the idea of term “informational culture” of personality was described.

Key words: general didactic principles, professional activity, informational and communicational technologies, informational culture.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА ЄНСЬКИМ ПЛАНОМ У ШКОЛАХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН

У статті розглянуто особливості організації навчального процесу за Єнським планом у школах німецькомовних країн. Організація навчання учнів у школах Єнського плану проходить як безперервний ланцюг: дошкільний навчальний заклад (садочок); молодші школярі; середні школярі; старші школярі та молодіжна група. Особливістю навчального процесу в школах є наявність гетерогенних “штам-груп”, в межах яких розрізняють спільні робочі групи, рівневі групи та групи вільного вибору. Однією з особливостей організації навчання у школах Єнського плану П. Петерсена є розклад занять на тиждень, який він назвав ритмічним планом.

Ключові слова: організація навчального процесу, групи школярів, гетерогенні “штам-групи”, молодіжні групи, школи Єнського плану, педагогіка П. Петерсена, розклад занять, ритмічний план роботи на тиждень.

На сучасному етапі розвитку суспільства реформаторська педагогіка й концепції реформи школи знову стали предметом особливого зацікавлення в педагогічних та освітньо-політичних дискусіях. Шкільна концепція педагогіки Єнського плану П. Петерсена об'єднує погляди класичної реформаторської педагогіки з різноманітними сучасними формами та методами навчання. На сьогодні Єнський план П. Петерсена за своєю актуальністю слід розуміти як “вихідну форму” для створення школи тими, кого це прямо стосується: батьками, дітьми, вчителями. Він є концепцією створення школи, її оновлення та розвитку, інтеграцією елементів реформаторських течій, які відповідно інтегрують концепцію Єнського плану до актуальності кожної школи. Відповідно до цього дослідники педагогіки Єнського плану (Г. Айхельбергер, Ю. Асрданц, К. Бот, С. Геркер, І. Гольцман, Г. Драгер, О. Зайтц, Т. Классен, Б. Клюге, Д. Тео) вважають, що педагогічна концепція Єнського плану повинна орієнтуватися не лише на його ідеї, а перебувати в постійному розвитку та залишатися завжди актуальною.

Зважаючи на актуальність проблеми, її недостатнє дослідження **метою статті** ми обрали розкрити суть особливостей організації навчального процесу за Єнським планом у школах німецькомовних країн.

Аналізуючи проблему навчання в школах Єнського плану, ми виділили деякі особливості організації навчального процесу. Дослідження стосується експериментальних шкіл, які розміщені по всьому світу. Першою причиною зацікавленості роботою шкіл Єнського плану була їх результативність на різних континентах, а не тільки на батьківщині педагога. У своїх працях ми розглядали роботу в школах цього напрямку в таких німецькомовних країнах, як Німеччина та Австрія. У Німеччині – 49 шкіл, в Австрії – 1 школа Єнського плану і ще 3 школи, які використовують у своїй практиці лише окремі елементи педагогіки Єнського плану. Другою причиною є те, що ми мали можливість безпосередньо ознайомитися з роботою шкіл такого типу під час наукового стажування в Ав-

стрії. В інших німецькомовних країнах ще не створені школи Єнського плану, але це буде зроблено найблищим часом.

Проаналізувавши праці П. Петерсена [8–10] та його послідовників [1; 18; 20], ми розглядаємо організацію навчання учнів у школах Єнського плану як безперервний ланцюг: дошкільний навчальний заклад (садочок); молодші школярі; середні школярі; старші школярі та молодіжна група.

Розглянемо характеристику роботи на кожному з етапів навчального процесу (табл. 1).

Таблиця 1

Основні етапи організації навчання в школах Єнського плану

Етапи	Характеристика етапів
Дошкільний	Розвиток мови, наочне вивчення предметів, духовний розвиток, малювання, танці, мандрівки, спостереження в природі, елементарні роботи в саду, догляд за рослинами і тваринами
Перший етап молодших школярів (1–3 років навчання)	Розподіл за “штам-групами”, вироблення навичок читання, письма, правопису, оволодіння основами математики
Другий етап молодших школярів (4–6 років навчання)	Опанування обов’язкової програми шляхом вивчення умов життя людини, життєвого простору та економічних умов життя. Поділ дітей на диференційовані групи за інтересами та задатками. Велика увага фізкультурі та праці. Введення рівневих курсів – німецька мова, німецький правопис, техніка читання, іноземна мова, математика
Перший етап середніх школярів (7–8 років навчання)	Обов’язковий навчальний матеріал вміщує теми за особистими і суспільними потребами дітей, додаткові курси (обов’язкові та за вибором). Додаткове введення курсів з точних та природничих наук
Другий етап середніх школярів (9–10 років навчання)	Вивчення приватних та суспільних тем (персоніфікація), дискусії, ділові й спонтанні ігри, введення курсів профільного навчання, вивчення історичних, культурних, природничих, гуманітарних дисциплін. Значна увага приділяється заняттям з спорту, праці, музики
Етап старших школярів (11–13 років навчання)	Обов’язковий навчальний матеріал вміщує суспільні та політичні теми. Проведення культурних і громадських заходів, надання простору для самостійного розвитку учнів, спрямування навчального процесу на засвоєння знань, формування умінь і навичок навчальної діяльності учнів
Етап професійної підготовки	Введення спеціальних курсів стосовно обраної професії. Профільне навчання починається на 9–10 році навчання в школі

Засновник та директор школи П. Петерсена у м. Франфурт-на-Майні В. Крік стверджує, що П. Петерсен висловлював побажання, щоб при кожній школі Єнського плану обов’язково функціонував *дошкільний навчальний заклад* [4, с. 70]. Ми вважаємо, що це суттєво відрізняє навчальний процес за Єнським планом від інших типів шкіл. У таких навчальних закладах учителі звертають увагу на сфери розвитку дитини: турбота про мову, наочне вивчення кількості та форми предметів, турбота про духовний розвиток дитини, збагачення фантазії завдяки виконанню вправ з малювання, конструювання, майстрування, виконання фізичних вправ, проведення ігор, співів і танців у колі, організація мандрівок, проведення спостережень за явищами природи, вивчення рослинного та тваринного світу, проведення елементарних робіт у саду, догляд за рослинами й тваринами.

Особливістю навчального процесу в таких школах є наявність гетерогенних “штам-груп”. Питанням висвітлення основних аспектів навчання учнів у “штам-групі”, доцільності вікової гетерогенності присвячено праці зарубіжних учених. Вони досліджують зміст, організацію спільної діяльності учнів, структуру та склад навчальних груп, взаємовплив учасників спільної навчальної діяльності в школах Єнського плану. Це А. Боес, В. Вітенбрух, С. Геркер, І. Гольцманн, Б. Гьотце-Емер, Н. Зайберт, У. Зандфухс, Р. Лагінг, В. Маєр, Л. Рідвей, Г. Швівагнер, Г. Шмідт, Р. Штах.

Німецький педагог Ш. Рьонер вважає, що в школах з гомогенними класами учням надається мало простору для власного розвитку, тому що вони перевантажені навчальним матеріалом з предметів. Здібним учням не надають можливості для повноцінного розвитку; до тих учнів, яким навчання дається важко, ставлять занадто високі вимоги. На занятті всі учні перебувають під тиском встановлених у навчальному плані норм. Враховуючи ці недоліки, П. Петерсен пропонував замість класів формувати групи, які охоплюють як “штам-групи” з дітьми різних років народження, так і наявні малі робочі групи в межах однієї “штам-групи” [7, с. 117].

Вивчення літературних джерел [13; 16–17] показало, що в школах Єнського плану є різні групи, до яких можуть належати діти: базова або “штам-група” (“Stammgruppe”), спільна робоча група, рівнева група, група вільного вибору. Опорною групою для кожної дитини є її базова група або “штам-група” (від нім. Stamm – рід, плем’я), до якої належать діти різного віку. Як правило, вона повинна охоплювати дітей трьох років навчання, хоча можливі групи з дітьми двох років навчання. “Штам-група” є частиною шкільної громади. Л. Рідвей вважає, що П. Петерсен говорить про “штам-групу” лише тоді, коли педагогічно вживається термін “вікова гетерогенність”. У початковій школі базову групу впродовж трьох років навчання супроводжує лише один вчитель. Однак у рівневих групах та в групах вільного вибору діти мають інших учителів. Значення “штам-групи” полягає відповідно до цього в “ідеї общини” [14, с. 53].

Вивчення особливостей роботи шкіл Єнського плану дало нам змогу визначити, що в межах “штам-групи” виділяють *спільні робочі групи*, які складаються з трьох або чотирьох школярів. Діти створюють їх самостійно. Функція спільної робочої групи найбільше виражена в навчальній роботі та під час роботи над проектом.

У межах *групи одного столу* учні відрізняються активністю та “рухомістю”: їхня кількість, склад, а також ролі організаторів і виконавців змінюються відповідно до виду занять. Таким чином, лідер мікрогрупи, яка займалася усним підрахунком, наприклад, результатів гри, може бути активним виконавцем в іншій мікрогрупі, яка виготовляє вирізки з картону. Рухомість груп одного столу П. Петерсен пояснює зміною взаємних симпатій, прихильностей та інтересів у процесі дорослішання й розвитку учнів. Створена група може щонайменше півроку залишатися в такому складі. Коли в робочій групі за столом виникають якісь проблеми, то їх вирішують, не змінюючи складу групи.

Оскільки диференційований підхід широко використовується в таких школах, для успішної роботи діти також можуть поділятися на *рівневі групи*. У ці групи призначаються учні, які мають приблизно ті самі успіхи в конкретній сфері навчання. Кожна дитина може у власному темпі опанувати навчальний матеріал, який подається відповідно до рівня її розвитку. Вчені вважають, що для індивіду-

алізації процесу навчання можуть бути обладнані *групи вільного вибору*. У такому разі дитина вибирає для певного періоду часу діяльність, якою вона цікавиться.

На основі праць дослідників [18; 20] можна стверджувати, що робота в гетерогенній “штам-групі” школи Єнського плану має свої переваги:

1. Першокласники з першого дня навчання в школі виростають у групі та виховуються на її традиціях. Вони можуть виявляти різну соціальну активність, орієнтуючись на вчителя, який є для них упродовж трьох років педагогічним партнером.

2. Для тих школярів, які залишилися в “штам-групі”, необхідною є зміна їхньої власної ролі: вони переходять до наступного етапу навчання, беруть на себе нову відповідальність, передають традиції групи молодшим школярам та допомагають їм вжитися в “штам-групу”. У дітей виникають можливості для створення нових контактів.

Розглянемо на конкретному прикладі, які переваги мають “штам-групи”. Згідно з педагогічною концепцією П. Петерсена, у початковій школі Єнського плану у с. Вільдбах (Австрія) навчання проходить свідомо, активно та відповідно до соціальних вимог суспільства. На початку навчального року вчителі обговорюють із батьками питання стосовно наявності в “штам-групі” дітей різного віку, проектів роботи на навчальний рік, а також щодо згоди батьків із тим, щоб діти перебували в школі впродовж усього дня. Заняття в “штам-групах” проводяться на всіх шкільних рівнях одночасно, тому що групи від першого до третього шкільного рівня є гетерогенними. Перший клас є двокомплектним класом початкової школи (Mehrstufenklasse): навчальні заняття проводяться одночасно з двома класами. Інші класи є перемішаними лише для вільної роботи (шість годин на тиждень). У початковій школі Єнського плану є шість класів, з яких нормам “штам-групи” повністю відповідає лише один. В усіх шістьох класах модель Єнського плану проводиться безкоштовно, для реалізації більшої кількості “штам-груп” потрібно більше коштів. Четвертий шкільний рівень є, як правило, гомогенною групою, в якій навчаються діти одного року народження. Однак, згідно з концепцією Єнського плану, на цьому етапі навчальна робота проводиться за планом роботи на тиждень [19].

Перед початком роботи в кожній “штам-групі” проходять тематичні бесіди в колі, під час яких обговорюються та спільно вирішуються проблеми, щось презентується чи зачитується. П. Петерсен виділяє такі *переваги* “штам-групи” перед класами дітей-однолітків:

1. Упродовж окремих років навчання діти по чергові є молодшими, середніми та старшими в групі. Через свою змінену позицію вони краще вивчають власні можливості та роблять внесок у групу. Тут можуть бути розвинуті потенційні якості лідера, молодші діти також можуть наставляти старших.

2. Діти довший час залишаються частиною групи (здебільшого впродовж трьох років навчання), причому збереженою є позитивна педагогічна атмосфера. Є безперервність та зміна, оскільки щорічно діти залишають групу, приходять інші нові учні, тоді як коли частина дітей залишається в групі.

3. Старші діти можуть надавати допомогу молодшим, що є природним явищем. Можна виграти від ширшого засвоєння учнями знань та вмінь, від набуття більшого досвіду. Діти можуть самостійно працювати.

4. Діти не залежать повністю від учителя. Існує самостійно організований потенціал у групі.

5. Лідери груп на тому самому рівні мають схожі проблеми, які можуть обговорювати між собою.

6. Ігрові та робочі групи (спільні робочі групи) утворені природно.

7. Після паузи в навчанні, пов'язаної, наприклад, із хворобою, дитина залишається в тій самій “штам-групі”.

8. Порівняння навчальних досягнень учнів має незначний негативний ефект. Дитина впродовж років не належить до “дурних” чи до “розумних”.

9. Через точно розподілені відмінності в рівнях розвитку в різних сферах панує незначна конкуренція, яка більш притаманна дітям одного віку, є ширша основа для співпраці.

10. Лідер групи має бути найуспішнішим і найвихованішим учнем.

11. Діти кожного віку можуть у будь-який момент часу розвинути свій потенціал.

12. Обдаровані діти довше залишаються в своїй соціальній групі та можуть при цьому розвинутися більш гармонійно, ніж ті діти, які на основі інтелектуальних показників дуже швидко проходять навчальний матеріал.

13. Діти, які володіють певними вміннями та навичками, можуть природним способом впливати на тих, які ще не володіють цими навичками [13].

Ми погоджуємося з уявленням П. Петерсена про те, що основну увагу в групі потрібно приділяти вільній активності учнів. З перших днів перебування учнів у школі П. Петерсен пропонував пояснювати їм, як відрізнити істинну свободу від вседозволеності. Основним законом кожної навчальної групи в школі Єнського плану є такий: “У шкільному приміщенні повинно відбуватися лише те, що відповідає загальним побажанням та прагненням, що одночасно надає школі порядку, моральності й краси спільної праці та спільного проживання”. Учні на власному досвіді ознайомлюються не лише з поняттям свободи, а й з її регламентованими межами.

На основі власних спостережень ми можемо стверджувати, що в школах Єнського плану учні знають свої обов'язки, ознайомлені з прийнятими формами спілкування та звертання, правилами гарної поведінки. За прикладом “Дому дитини” М. Монтесорі в школі Єнського плану замість парт стоять зручні столи різної форми та стільці, які учні переставляють так, як їм зручно. Чорну дошку замінено на декілька світлих. За базовою групою закріплене конкретне приміщення, проте кожному з учнів надається повна свобода переміщення. П. Петерсен висловлював думку про те, що в чітко закріплених за групами приміщеннях “відбувається більш інтенсивна духовна взаємодія, а, відповідно до цього, і загартовування та нагромадження енергії, необхідної для творчої роботи”. Внутрішнє життя групи можна охарактеризувати як “вільну гру сил”, яка згодом виявилася у формуванні великої кількості мікрогруп (“груп одного столика”), створених на основі взаємних симпатій, спільних інтересів, пов'язаних зі спільною роботою, яка вимагає колективних зусиль.

Кожна дитина після трирічного перебування у “штам-групі” просувається вперед у навчанні й успішно переходить до наступної групи. У середній або старшій групі деякі школярі можуть бути переведеними із 6-го року навчання у старшу групу, а з 8-го – у молодіжну. Однак для переведення до іншої групи важливим є не лише рівень інтелекту дитини. Для шкіл Єнського плану вагомим залишається питання “загальної зрілості” дитини, її самореалізація в іншій групі. Дитина, яку відбирають, зберігає за собою право на перехід до іншої групи протягом

усього наступного року. Як показали наші дослідження, дитина, яка, незалежно від думки вчителів, сама усвідомила, що вона є готовою до переходу, може за певних умов мати право на таку спробу. З попереднього досвіду вчителям відомо, що непорозуміння можуть виникнути лише тоді, коли батьки розуміють перехід дитини до іншої групи як перебування в групі “другорічника”, як її деградацію.

Важливим є висновок, що для посиленої взаємодії та духовної близькості учнів у групах дітей різного віку в школах Єнського плану введено патронажний інститут “опікунів-шефів”. Це означає, що про кожного нового учня, який прийшов до молодшої групи, піклується хтось зі старших учнів, намагаючись спокійно та швидко ввести його в життя шкільної громади, ознайомити із законами життя колективу школи й групи. Це явище П. Петерсен пояснював так: “Я впровадив у практику життя нашого навчально-виховного закладу цей інститут “опікунів” з метою усунення створеної “прірви” між дітьми перших та останніх років навчання в школі, і це дало грані результати. На всіх спільних заходах старші учні сиділи поряд зі своїми “підопічними”, що було дуже шанобливим” [12, с. 18]. Узагальнюючи теоретичні та практичні основи педагогіки “общини”, ми надаємо важливого значення перевагам організації такого навчально-виховного закладу, як *шкільна громада*.

Однією з особливостей організації навчання в школах Єнського плану П. Петерсена є розклад занять на тиждень, який він назвав ритмічним планом. Турбуючись про забезпечення необхідного мінімуму знань (“залізне ядро знань”), він одночасно приділяв значну увагу загальному розвитку учнів та їхній підготовці до орієнтування в навколишньому середовищі. Із цією метою в школах були введені ритмічні плани роботи на тиждень як альтернативна модель традиційного розкладу занять. Визначення важливої структури діяльності учнів та вчителів, а також усієї шкільної громади стосовно планування роботи на тиждень поряд із принципами поділу учнів на групи (розформування класів, в яких навчаються діти одного року народження) є другим стрижнем педагогіки Єнського плану. П. Петерсен, з одного боку, дотримується планування навчальних занять відповідно до шкільного життя, з іншого – через добре сплановану організацію відмовляється від навчальної діяльності в схемі спеціалізованих занять та уроків у школі. Організація навчального тижня (П. Петерсен з’єднує в одне ціле два тижні навчання) не відбувається під кутом бачення мало зорієнтованих на дитину критеріїв, таких, наприклад, як спеціальний поділ, а виходить, перш за все, із загальної потреби дитини в часовій структурі стосовно специфічних для дітей передумов ефективного навчання.

П. Петерсен наводить три аргументовані взаємозв’язки стосовно необхідності ритмізації дитячої роботи. Виходячи із цих взаємозв’язків, розробляються плани роботи на тиждень, які коливаються в трикратному ритмі: день, тиждень, тримістр або рік. Вони підпорядковані певним зв’язкам:

- *біологічний зв’язок* (дитина живе та працює за внутрішнім біологічним годинником, сконцентрованість на роботі й відпочинок змінюють одне одного, можна також індивідуально змінювати час та тривалість роботи);
- *розвивально-психологічний зв’язок* (діти вимагають пунктів орієнтування в часі);
- *педагогічний зв’язок* (діти прагнуть систематизації, яка додасть їм впевненості в завтрашньому дні та довіри до близького оточення) [7; 15].

Почерговість занять у школі Єнського плану впливає з ритмічної послідовності основних форм навчання та педагогічних ситуацій. Традиційний розклад занять цього не забезпечував, адже в розкладі має бути прояв однієї або іншої навчальної діяльності з визначенням, коли саме повинна вона з'явитися. Як показали наші дослідження та праці послідовників П. Петерсена [2; 17], переваги ритмічних планів виявляються в такому:

- у плані роботи на тиждень відображено намагання вчителів через бесіду, гру, робочі та святкові ситуації наблизитися до ритмічного упорядкування роботи на тиждень;
- у понеділок ранок починається з бесіди;
- у плані роботи на тиждень передбачено окремі періоди для роботи в групі;
- останній шкільний день тижня завершується святкуванням;
- план роботи на тиждень містить для кожного останнього навчального дня періоди для вільної роботи.

Можемо зазначити, що план роботи на тиждень є вагомим кроком до відкритості школи, адже школи Єнського плану доступні для всіх бажаючих. Це добрий початок для підготовки дітей до вільної роботи. “План роботи на тиждень”, за визначенням П. Петерсена, відрізняється від “роботи за навчальним планом на тиждень”. План роботи на тиждень враховує графік успішності навчальних досягнень дитини. Він не є першорядною, головною основою для тижневих робочих занять. П. Петерсен висловлював сумнів у тому, що “розклад занять”, у якому постійно зростає сукупність предметів, може бути придатним для дітей. Тому він спроектував так званий “ритмічний план роботи на тиждень”, який змістовно розділяє тиждень для дитини, одночасно створює щиросердечність та зобов'язання, надає заняттю педагогічно-змістової позиції, але з домінуванням у шкільному повсякденному житті [6, с. 73].

Нами було визначено, що немає шкіл, у яких робота над ритмічним планом на тиждень проходила б однаково. Вона відрізняється від класу до класу. Але саме в цьому й полягає суть Єнського плану – розвиватися індивідуально та крокувати власним шляхом, оскільки він є “вихідною формою навчання” [5, с. 131]. Під час стажування в початковій школі с. Вільдбах ми спостерігали, що ритмічний план роботи на тиждень є постійною змінною між періодами роботи та відпочинку (напруження – розслаблення) та великими паузами між навчальними блоками. У центрі ритмічного плану роботи на тиждень перебувають чотири форми занять, які створюють чітку структуру тижня: бесіда, робота, гра та святкування. Складені вчителями завдання на тиждень подаються всім учням у письмовій формі. Вони отримують їх одразу ж після бесіди в ранковому колі. Із низки запропонованих завдань (обов'язкових та на вибір) треба вибрати один або декілька видів завдань. Вибрані завдання треба опрацювати згодом у чітко визначений період часу. Невибрані не допрацьовуються пізніше як обов'язкові завдання. План роботи на тиждень вносить ясність у розбір робочого зошита, допомагає в роботі з картотекою, підручниками з мови та математики. Сюди учні вносять записи стосовно того, що вони мають намір зробити за цей тиждень, який матеріал їм потрібен для роботи, з ким вони хотіли б працювати й коли вони зможуть подати готовий матеріал. Тут вміщені як обов'язкові завдання, так і завдання на вибір.

На нашу думку, значну допомогу вчителям стосовно організації навчання надають поради П. Петерсена [3; 11, с. 68], які узгоджуються з конкретними етапами організованої навчальної діяльності вчителя (табл. 2).

Етапи організованої навчальної діяльності вчителя

Етапи	Дії вчителя
Перший	Визначення вчителем рівня розвитку та ступеня вираження особистісних якостей учнів, необхідних для реалізації тих видів діяльності, форм та методів заняття, яким надають перевагу школярі
Другий	Виявлення в кожного учня фундаментальних навчальних об'єктів у навчальній сфері
Третій	Вироблення системи особистісного ставлення учня до навчальної сфери чи теми
Четвертий	Програмування кожним учнем індивідуальної навчальної діяльності стосовно “власних” та загальних фундаментальних об'єктів навчання
П'ятий	Діяльність з одночасною реалізацією індивідуальних навчальних програм учнів і загальної колективної навчальної програми
Шостий	Демонстрація особистих навчальних продуктів учнів та їхнє колективне обговорення
Сьомий	Рефлексивно-оцінювальний. Виявлення індивідуальних та загальних навчальних продуктів діяльності. Оцінювання загального процесу навчання, отриманих у колективі результатів та способів їхнього досягнення

Проаналізувавши запропоновані етапи, ми дійшли висновку, що їхнє дотримання повинно позитивно вплинути на засвоєння змісту навчання, що й спостерігалось при відвідуванні шкіл Австрії.

Заслуговує на увагу й ретельне вивчення організації навчальної діяльності учнів у м. Єна. Школярі молодшої групи (1–3 навчальний рік) оволодівають навичками ручної роботи для підготовки проекту. Тому в своїх “штам-групах” вони працюють за планами роботи на тиждень, що триває, як правило, 14 днів. У розпорядженні дітей є сім годин занять на тиждень для роботи над цим планом. Темі взяті з навчального плану або зі сфери діяльності учнів. Крім цього, до початку навчального року діти мають можливість подати список тем, які вони хочуть вивчати, та вплинути таким чином на реалізацію навчальних змістів. Вчителі, які працюють у молодшій групі, збирають на щотижневому засіданні педагогічного колективу матеріали для плану роботи на тиждень, обговорюють змісти та методи роботи, виготовляють дидактичний і роздатковий матеріал. Один з учителів розробляє план роботи на тиждень, який повинен вміщувати такі важливі елементи:

- розробка навчальних завдань відповідно до вікових потреб дітей;
- подання диференційованих пропозицій щодо змісту навчання;
- розробка додаткових завдань для здібних дітей;
- розробка спонукальних завдань для дітей, які мають труднощі з певних навчальних предметів [10, с. 60].

Діти першого року навчання поступово пристосовуються до роботи. До грудня вони працюють над оглядовими погодинними, щоденними планами. У ці перші тижні навчання першокласники вчать користуватися тижневим планом, ознайомлюються з методами роботи та способами дій. Два рази протягом навчального року діти займаються вільними темами. При цьому важливим принципом роботи є самоконтроль, завдяки якому учні вчать власній відповідальності, самостійній перевірці, вмінню знайти важливу інформацію. При опрацюванні таких тем, як: “Казки”, “Все про колесо”, “Робота над спеціальними текстами”, – проходить діяльність дітей у малих групах, які відповідають різним розумовим здібностям школярів.

Плани роботи на тиждень наведені у великому форматі, і діти мають можливість вчасно бути поінформованими, вміти самостійно спланувати та підготувати до роботи навчальний матеріал для самостійного опрацювання, вчитель є при цьому супутником та помічником. Поряд із планом роботи на тиждень учителі паралельно накреслюють план роботи на день. Це питання діти вирішують самостійно. Вони поділені на групи, працюють самостійно чи з партнерами. Учні все більше відчують потребу в контакті з дорослими.

Висновки. Педагогіка Єнського плану П. Петерсена володіє інноваційним потенціалом. У зв'язку із цим слід по-новому подивитися на історичні передумови виникнення цієї реформаторської течії в теорії та практиці, беручи до уваги її інноваційні ресурси для реформи школи. Особливості організації навчального процесу за Єнським планом у школах німецькомовних країн повинні бути по-новому відображені й осмислені, оскільки закладені в них педагогічні засади повністю відповідають потребам сучасного суспільства. Наші подальші розвідки спрямовані на розгляд основних якісних ознак Єнського плану та його функції.

Список використаної літератури

1. Both Kees. 20 Basisprinzipien für eine gute Schule / Kees Both, Kees Vreugdenhil // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. – 2003. – Heft 17/18. – S. 7–9.
2. Dietrich Theo. Die Pädagogik Peter Petersens – eine Herausforderung an die Gegenwart / Theo Dietrich. – 3., erw. und völlig veränd. Aufl., München : List, 1991. – 108 S.
3. Holzmann Ingeborg. Der Jenaplan – Ein Beitrag im Sinne reformpädagogischer Schulentwicklung / Ingeborg Holzmann // Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. – 2002. – Heft 3/4. – S. 550–586.
4. Krick Wilhelm. Die humane Schule als Lebensraum: Peter Petersens Jenaplan als Antwort auf die heutige Schulsituation; ein Studienbuch für Erzieher und Bildungspolitiker / Wilhelm Krick. – Oberursel/Taunus : Finken-Verl., 1981. – 168 S.
5. Laging Ralf. Altersgemischtes Lernen in der Schule / Ralf Laging. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 1999. – 274 S.
6. Petersen Peter. Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschulen / Peter Petersen. – Weimar, 1925. – 80 S.
7. Petersen Peter. Die Neueropäische Erziehungsbewegung / Peter Petersen. – Weimar, 1926. – 262 S.
8. Petersen Peter. Der Jenaplan einer freien allgemeinen Volksschule / Peter Petersen. – Langensalza : Beltz, 1927. – 41 S.
9. Petersen Peter. Eigenständige (autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan im Dienste der pädagogischen Tatsachenforschung / Peter Petersen. – München, 1951. – 24 S.
10. Petersen Peter. Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit oder der Mensch in der vieldeutigen Welt (Teil III der Allgemeinen Erziehungswissenschaft) / Peter Petersen. – Muhlheim/Ruhr: Setzkorn-Scheifhacken, 1954. – 259 S.
11. Petersen Peter. Gruppenarbeit nach dem Jena-Plan / Peter Petersen, Else Petersen. – München : Kaiser, 1958. – 95 S.
12. Petersen Peter. Führungslehre des Unterrichts / Peter Petersen. – 7. Aufl. Braunschweig: Westermann, 1963. – 243 S.
13. Petersen Peter. Der kleine Jenaplan / Peter Petersen. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2001. – 137 S.
14. Ridgway Lorna. Familiengruppen im Primarstufenunterricht / Lorna Ridgway, Irene Lawton. – Neuwied : Luchterhand, 1976. – 142 S.
15. Röhner Charlotte. Was versuchen Versuchsschulen?: Einblicke in die Reformschule / Charlotte Röhner. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 1998. – 317 S.

16. Schmidt Hans Joachim. Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Auswertung einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern / Hans Joachim Schmidt. – Universität Rostock, 1999. – 117 S.

17. Strobel Silke. Die Bedeutung des Wochenplans an Jenaplan-Schulen aus schulpädagogischer Sicht / Silke Strobel // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. – 1994. – Heft 1. – S. 59.

18. Vreugdenhil Kees. Jena-Plan-Seminar. Die Charta der Grundschule – Prinzipien des Jenaplans / Kees Both, Kees Vreugdenhil; ins Deutsche übertragen von Huub van der Zanden und Annette Theis // Die Lehrer Werkstatt. – 1989. – Sondernummer 1. – S. 6.

19. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.br-online.de/wissenbildung/thema/reformpaedagogik/19.06.2009/gruppe.xml>.

20. Wittenbruch Wilhelm. Das pädagogische Profil der Grundschule: Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule / Wilhelm Wittenbruch, Dietrich Benner. – 3., erw. Aufl. Heinsberg: Dieck, 1995. – 352 S.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2012.

Мартынович О.Б. Особенности организации учебного процесса по Йенского плану в школах немецкоязычных стран

В статье рассматриваются особенности организации обучения по концепции Йенского плана в школах немецкоязычных стран. Организация обучения в школах Йенского плана происходит непрерывно: дошкольное учебное учреждение (садик), младшие школьники, учащиеся средних классов, учащиеся старших классов и молодёжная группа. Особенностью учебного процесса в школах является наличие гетерогенных “штам-груп”, среди которых различают совместные рабочие группы, уровневые группы и группы свободного отбора. К особенностям организации обучения в школах Йенского плана П. Петерсена принадлежит расписание занятий на неделю, которое он назвал ритмическим планом.

Ключевые слова: организация обучения, группы школьников, гетерогенные “штам-группы”, молодёжные группы, школы Йенского плана, педагогика П. Петерсена, расписание занятий, ритмический план работы на неделю.

Martynovych O. Features of educational process organization according to Jena plan in schools of German-speaking countries

The article deals with the question of studies organization to the conception of the Yena plan in German and Austrian schools. The studies organization of the Yena plan schools is going continual: nursery school (children garden), young pupils, pupils' middle classes, pupils' older classes and youth group. Special feature of studies organization in schools are availability of heterogeneous “stamm-groups”, among they is to different common working groups, level groups and free choice groups. To the special features of studies organization in Yena plan schools of P. Petersen is belong the studying hours for a week. P Petersen had given it the name rhythmical plan.

Key words: studies organization, pupils groups, heterogeneous “stamm-groups”, youth groups, school of Yen plan, pedagogic of P. Peterson, studying hours, rhythmical working plan for a week.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

В статье определены пути разработки методики совершенствования и развития знаний, навыков и умений, приобретённых на предыдущем этапе обучения французскому как второму иностранному языку. Охарактеризованы общие принципы, которые действуют в любой деятельности на иностранном языке.

Ключевые слова: аутентичные тексты, семантика, аудиотекст, языковая догадка, темпоральная коннотация, коммуникативные умения.

Французский язык занимает 2-е место после английского среди самых изучаемых языков в мире. Наряду с английским французский – единственный язык, на котором говорят на всех пяти континентах. Он вводится во всех типах общеобразовательных учреждений и, прежде всего, в школах с углубленным изучением иностранных языков, в гимназиях и лицеях различного профиля и направлений, и поэтому особенно важным является определение общих концептуальных позиций по отношению к преподаванию и изучению французского языка как второго иностранного.

Основной целью обучения французскому языку как второму иностранному является формирование у учащегося способности, готовности и желания участвовать в межкультурной коммуникации и самосовершенствоваться в овладеваемой им коммуникативной деятельности. Развитие способности к межкультурной коммуникации, осуществляемой с помощью французского языка, предполагает формирование у учащегося знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет ему приобщиться к лингвоэтнокультурным ценностям стран, в которых говорят на французском языке, и практически пользоваться этим языком в ситуациях межкультурного взаимодействия. Речь идет о формировании у учащегося коммуникативной компетенции, позволяющей ему в соответствии с его реальными и актуальными потребностями и интересами использовать французский язык на базовом уровне в наиболее типичных социально детерминированных ситуациях речевого непосредственного и опосредованного общения. Это определяет актуальность данной работы.

Спецификой иностранного языка как дисциплины является то, что он может оказать непосредственное влияние на развитие личности. Справедливо суждение французского методиста в области преподавания иностранных языков Ж. Лассера о том, что “незачем учиться говорить, если нечего сказать”. Именно сведения культурологического характера должны составлять предмет иноязычного общения. Нужно отдавать себе отчет в приоритетных результатах, ценностях обучения иностранному языку, особенно второму [1].

Анализ многих исследователей в области обучения иностранным языкам показывает, что деятельность преподавателя должна ориентироваться не только на формирование иноязычных навыков и умений, но и на развитие такой личности, которой язык нужен для обогащения ее личностных качеств: образованности, интеллигентности, самостоятельности. Ведь смысл учебы заключается не только в приобретении знаний, но и в актуализации своих ресурсов, обогащении

своего “Я”. Очень точно сказал по этому поводу К. Роджерс: “Помочь людям быть личностями – это важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка” [2].

Человек, владеющий французским языком, получает своего рода “паспорт”, который предъявляется при поступлении в университеты франкоязычных стран – Франции, Канады, Швейцарии, Бельгии.

Цель статьи – проанализировать содержание обучения французскому языку как второму иностранному, определить в нём взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты.

Предметная сторона содержания обучения французскому языку как второму иностранному отражает типичные для учащихся сферы общения: бытовую, социально-культурную, учебную и профессиональную. В рамках каждой сферы общения определяется круг тем и подтем, связанных с ситуациями повседневного общения, а также тем, имеющих социально-политическое звучание и значение для настоящего и будущего, связанных с историей и культурой других стран. Учебный процесс предполагает не последовательное, а концентрическое рассмотрение тем и подтем, что означает включение в содержание обучения одной и той же темы на каждом последующем этапе обучения. При этом предусматривается их углубление и проблематизация.

Сферы и ситуации общения соотносятся с конкретными типами и видами текстов: художественные тексты (проза, песни, комиксы, стихи и др.), тексты, регламентирующие повседневное общение (телефонные разговоры, реклама, деловое письмо, заявление и др.), публицистические тексты (научно-популярные статьи, интервью и др.), фильмы (мультипликационные, художественные, документальные).

Курс обучения французскому языку как второму иностранному обычно разделён на три этапа. В качестве примера рассмотрим средний этап обучения, на котором совершенствуются и развиваются приобретенные на предыдущем этапе обучения знания, навыки и умения. Тематика устного и письменного общения на этом этапе может включать следующие темы: *plus tôt et aujourd’hui (de l’histoire du quotidien français)* – сегодня и ранее (история повседневной жизни французов), *la famille (pour et contre une grande famille)* – семья (за и против большой семьи), *les périodes de la vie de l’homme* (периоды жизни человека), *les villes françaises: la situation géographique, l’histoire* (французские города: географическое положение, история), *la circulation routière* (дорожное движение), *les problèmes environnementaux* (проблемы окружающей среды) и др.

На данном этапе совершенствуются произносительные навыки учащихся, систематизируются и совершенствуются приемы восприятия аудиотекста, то есть развиваются механизмы устного восприятия французской речи. При этом отработка произношения проходит в тесной связи с работой над другими аспектами французского языка, осуществляется активизация ранее изученных лексических и грамматических единиц, тренировка учащихся в употреблении новых языковых явлений, развитие их умений систематизации и обобщения, практического использования лексических единиц в собственных высказываниях. Учащиеся учатся узнавать их, догадываться о значении незнакомых слов в печатном или предъявляемом на слух тексте и в результате понимать воспринимаемую информацию. Большое внимание уделяется формированию потенциального и индивидуального словаря учащихся при помощи систематизации, дифференциации, группировки слов по семантической общности и формальным, в том числе

словообразовательным, элементам, развитию языковой догадки в процессе работы над аутентичными текстами. При этом удельный вес творческой и самостоятельной работы над лексикой возрастает. Например, во французском языке существует группа слов, обозначающих лиц, занимающихся актёрской деятельностью и участвующих в разного рода публичных увеселительных выступлениях. В качестве родового понятия (или гиперонима) в этой группе выступает слово *artiste*, которое на уровне языка обладает более широкой семантикой по сравнению с другими лексическими единицами, близкими ему по значению, такими как, например, *acteur* или *comédien*. Слово *artiste* может обозначать также людей, талантливых в какой-либо другой области, будь то кулинария (*unartisteculinaire*), изобразительное искусство (*peintre, graveur, sculpteur*) или музыка (*musicien*), либо (в своём коннотативном значении) – фантазёра, выдумщика (“Eh, *artiste!*”). Но можно рассматривать слово *artiste* лишь в одном из его значений – артист, актёр, играющий в театре или снимающийся в кино, выступающий на сцене, в цирке, на ярмарке.

Вокруг этого слова образуется группа слов, в чью семантическую структуру входит сема “посвящающий себя искусству”. Это ядро группы: *acteur, interprète, comédien, bateleur*. *Acteur* – человек, играющий в кино или в театре, вообще актёр любого амплуа. *Interprète* – это человек, объясняющий смысл текста (или речи – в качестве переводчика), читающий текст перед публикой, а после 1870 г. это слово обозначает исполнителя любых ролей в театре или в кино. *Comédien* – актёр театра и кино, иногда противопоставляется слову *tragédien* и обозначает комедийного актёра. В современном французском языке это слово употребляется наряду со словом *acteur*. Однако, их нельзя назвать полными синонимами, так как их различает наличие коннотативного компонента. Лексическая единица *comédien*, например, может означать человека, ломающего комедию, лицемера. *Bateleur* – это архаизм, устаревшее слово, которое обозначало фигляра, фокусника, ярмарочного гимнаста, акробата, силача, в общем человека, занимающегося тем или иным видом выступлений в цирке, на ярмарке и др. По мнению О. Сапожниковой, у этого слова имеется темпоральная коннотация, так как это архаизм [3].

Вопросы развития языковой догадки в процессе работы над аутентичными текстами исследовались в работах М. Безденежных, Г. Гинзбурга, Б. Лапидуса, Н. Мокреевой и других учёных. Одним из основных критериев аутентичности считается критерий функциональности. Под функциональностью понимается ориентация аутентичных материалов на практическое использование, на создание иллюзии приобщения к естественной языковой среде, что является главным фактором в успешном овладении иностранным языком. Работа над функционально-аутентичным материалом приближает учащегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному употреблению этих средств в речи.

Однако более эффективно использовать на занятиях аутентичную зрительную наглядность, то есть предметы повседневной жизни, изначально не имеющие учебно-методической направленности, а созданные исключительно для использования носителями языка.

Эти материалы выделяют в отдельную группу так называемых прагматических материалов. В их перечень попадают одноразовые повседневные материалы, такие как афиши-объявления, театральные и другие программки, анкеты-опросники, билеты – проездные и входные, вывески, этикетки, меню и счета, карты, схемы-планы, рекламные проспекты по туризму, отдыху, покупкам, найму на работу и др.

Функционально-целевое назначение этих материалов может быть различным. Они могут использоваться для приобретения страноведческих знаний, для организации речевого общения, для развития устной речи в различных сферах общения, для семантизации языковых единиц и развития смысловой и лингвистической догадки, для развития компаративных умений, оценочных суждений, для социальной ориентации.

Эффективность этих материалов обеспечивается прежде всего их аутентичностью и, как следствие, способностью приобщать к иностранной культуре. Их достоинством также является то, что они стимулируют почти подлинную коммуникацию: учащиеся как бы проживают все события, играют определенные роли, решают проблемы (выбора покупок, проведения экскурсий, выбора учебного центра и профессии, заполнения анкет, выбора меню и др.), удовлетворяют свои познавательные интересы. Таким образом, эффективность таких материалов на порядок выше аутентичных текстов из учебников.

Особенность описуемого этапа заключается также в интенсивной работе по систематическому повторению изученной ранее лексики в новых, сходных с предыдущими, “тематических” контекстах и по стимулированию учащихся к использованию усвоенной лексики в новых ситуациях устного и письменного общения. Совершенствуются также навыки работы со справочниками, одно- и двуязычными словарями.

На данном этапе расширяются грамматические знания, полученные ранее, совершенствуются уже приобретенные грамматические навыки, усваиваются более сложные грамматические явления, а именно: вспомогательные глаголы “être” и “avoir” в Passé Composé и в Plus-que-parfait; Subjonctif Présent и его употребление в косвенной речи; Subjonctif Passé и его употребление для выражения нереального действия; Forme Passiveau Présent et au Passé; инфинитивные обороты с *autourde... à, sans..., pour* и др.

Развитие коммуникативных умений осуществляется в тесной взаимосвязи с овладением языковыми средствами, страноведческой и предметной информацией, необходимыми общеучебными и компенсационными умениями, а также в процессе дальнейшего развития социальной активности учащихся и более глубокого осознания ими творческого характера усвоения французского языка.

Особенностью данного этапа в области обучения устному и письменному общению является значительное разнообразие и усложнение ситуаций общения, большой объем продуцируемого или воспринимаемого на слух или при чтении текста, расширение предметного содержания и степени сложности языковых трудностей порождаемых учащимися устных и письменных высказываний.

Результатами этого этапа обучения учащихся являются: расширение лингвострановедческих и страноведческих знаний, навыков и умений учащихся; углубление представления о других странах и носителях других культур, их жизни, проблемах и ценностных ориентациях; формирование у учащегося готовности самостоятельно изучать новую культуру, осознавать ее ценности, выделять общее и специфическое в разных культурах.

Выводы. Из вышесказанного можно сделать вывод, что учебный процесс на рассмотренном этапе изучения французского языка нацелен на стимулирование учащихся к осознанной оценке своего лингвокультурного опыта и, в случае необходимости, его осознанной корректировке, к осознанию своего индивидуального пути усвоения иностранного языка и иноязычной культуры.

Список использованной литературы

1. Лассера Ж. Реалии французской культуры на уроках французского языка / Ж. Лассера // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 2005. – 246 с.
2. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 2003. – 480 с.
3. Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. – Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2005. – 223 p.
4. Martin-Porta B. Créer son dictionnaire avec les mots de l'école / B. Martin-Porta. – Créteil, 2006. – 239 p.

Статья поступила в редакцию 12.09.2012.

Маслюк Л.П. Особливості викладання і вивчення французької мови як другої іноземної

У статті визначено шляхи розробки методики вдосконалення та розвитку знань, навичок і вмінь, які були здобуті на попередньому етапі навчання французькій мові як другій іноземній. Охарактеризовано загальні принципи, які діють у будь-якій діяльності іноземною мовою.

Ключові слова: автентичні тексти, семантика, аудіотекст, мовна здогадка, темпоральна коннотація, комунікативні вміння.

Masliuk L. Features of teaching and learning of French language as the second foreign language

In the article the ways of working out the methods of improving and developing the knowledge, skills and abilities gained at the previous grade level in training French as the second foreign language are determined. The general principles which affect in any activity a foreign language are characterized.

Key words: authentic texts, semantics, audiotext, language guess, temporal connotation, communicative abilities.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ МАКРО- І МІКРОСОЦІОЛОГІЇ

Статтю присвячено питанню соціалізації особистості у контексті макро- і мікросоціології, що сприяє соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації особистості, що, зрештою, позитивно впливає на розвиток суспільства. Усе це актуалізує питання підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, забезпечення їх персонального розвитку на основі формування у них об'єктивно необхідних якостей.

Ключові слова: особистість, соціалізація, макросоціологія, мікросоціологія.

Сьогодні в українському суспільстві відбувається фундаментальна зміна цінностей, змінюється структура суперечностей. Нині ні в кого не викликає заперечення той факт, що сама собою цілеспрямованість впливу в процесі виховання (як керованого компонента соціального розвитку) не завжди гарантує досягнення запланованого результату. Пояснюється це тим, що підпадаючи під виховний вплив, особистість може вже мати певні установки, які виробилися в неї під дією соціального середовища і є відмінними від тих, які ставляться за виховну мету. Водночас соціалізацію не можна розглядати як механічне відображення безпосереднього соціального досвіду. Вона характеризується суб'єктивністю сприйняття: одні й ті самі процеси та явища можуть формувати в людей різний соціальний досвід. Отже, виховний процес не може відбуватися на декларативному рівні, коли певні чинники детермінують як поведінку, так і ті механізми, що сприяють інтеріоризації соціально-нормативної діяльності особистості.

Незважаючи на кризу соціальної ситуації, в освіті все яскравіше виявляються тенденції, що дають змогу стверджувати наявність переходу цієї системи в якісно новий стан. До таких тенденцій можна віднести поступову відмову від передачі молодим поколінням перевірених "істин" і посилення самостійної культуротворчої функції освіти, її відкритості до інновацій, зв'язку із соціумом, який динамічно змінюється. Її мета вбачається в усебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей; вихованні високих моральних якостей; формуванні громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня.

Теоретичні й прикладні аспекти виховання особистості, визначення його змісту та спрямованості були предметом наукових зацікавлень як дослідників минулого (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський), так і сучасності (І. Бех, А. Бойко, Л. Буєва, О. Вишневський, Г. Костюк, М. Красовицький та ін.).

Проблеми оптимізації діяльності вищих навчальних закладів набули досить широкого висвітлення в науковій літературі. В. Андрущенко, А. Верхола, В. Загвязинський, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кузь, О. Леонтьєв, О. Мороз, В. Пехота, С. Сисоєва та інші у своїй науковій діяльності звертаються до обґрунтування шляхів удосконалення навчального процесу у вищій школі, упровадження інноваційних педагогічних технологій.

У ХХ ст. ідеї філософів щодо сутності феномену соціалізації поступово стають предметом розгляду окремих наук: соціології, психології, педагогіки.

Перш за все, розглянемо соціологічні теорії, у рамках яких досліджують проблеми соціалізації людини. Попередній аналіз наукових джерел показав, що ці теорії умовно можна інтегрувати у два підходи: макросоціологію та мікросоціологію.

У контексті процесу соціалізації особистості макросоціологія ((Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, А. Редкліфф-Браун, Р. Мертон та ін. (структурний функціоналізм), К. Маркс (теорія соціального конфлікту), Н. Луман (теорія соціальних систем), К. Леві-Строс, М. Фуко (структуралізм), Р. Дарендорф (системний конфлікт), П. Сорокін (соціокультурна динаміка)) дає відповіді на питання щодо простору, в якому відбувається соціалізація окремої особистості, розглядаючи соціальну структуру суспільства через функції таких її елементів, як: соціальні страсти, класи, інститути тощо. При цьому в макросоціологічних теоріях, як правило, не беруться до уваги індивідуальні риси особистості. У цих теоріях акцентується на активній ролі суспільства, а особистість розглядається як об'єкт соціального буття.

Зокрема, представник макросоціології Е. Дюркгейм розглядав соціалізацію як процес адаптації до суспільства, в якому формується особистість, тобто процес “олюднення” під впливом виховання [2, с. 103].

Не проводячи грані між поняттями “виховання” й “соціалізація”, Е. Дюркгейм розумів під вихованням тиск соціального середовища, що постійно відчуває дитина, який формує її згідно зі встановленими зразками за допомогою представництва та посередництва батьків і вчителів. Кожне суспільство, на думку вченого, має моральний, інтелектуальний, а також фізичний ідеал людини, який певною мірою є універсальним, однаковим для всіх його членів. На думку Е. Дюркгейма, суспільство може вижити тільки тоді, коли між його членами існує значна однорідність. Виховання установлює й підкріплює цю однорідність, фіксуючи в дитини найбільш типові характеристики, яких потребує колективне життя [3, с. 6].

На думку Р. Дарендорфа, соціалізація – це “процес знеособлення, в якому індивідуальність і свобода індивіда скасовується контролем і загальністю соціальних ролей” [4, с. 164].

Т. Парсонс виходить з того, що соціалізація відбувається “...у процесі взаємодії із соціальними об'єктами, з якими особистість має зв'язок протягом життя, включаючи культурні цінності та норми, інституційовані в цих системах” [5, с. 58].

Т. Парсонс визначав соціалізацію як “інтерналізацію культури суспільства, у якому дитина народилася”, як “засвоєння набору орієнтацій для задовільного виконання суспільних ролей”. Універсальне завдання соціалізації, на думку Т. Парсонса, – формувати в “новачків”, які вступають у суспільство, як мінімум лояльності, а як максимум – відданості соціальній системі. Згідно з його поглядами, людина “вбирає” в себе загальні цінності в процесі спілкування зі “значущими іншими”. У результаті цього дотримання загальноприйнятих нормативних стандартів стає частиною її мотиваційної структури, її потребою [3, с. 7].

Концептуалізуючи “механізми”, що інтегрують особистість у соціальну систему, Т. Парсонс виокремлює механізм соціалізації й механізм соціального контролю, у результаті дії яких особистість стає відповідною структурі соціальних систем. За Т. Парсонсом, наслідком дії механізму соціалізації є те, що в “акторів” виникає бажання підпорядковуватися суспільним нормам, а також ними

набувається міжособистісна майстерність, необхідна для того, щоб “грати” свою роль. Наслідком дії механізму соціального контролю, який включає засоби, за допомогою яких у соціальних системах організуються рольова і статусна структури, є зменшення соціального напруження й корекція відхилень конкретної людини від соціально небажаної поведінки [6, с. 71].

Погляди Т. Парсонса на соціалізацію особистості набули широкого відображення в педагогічній та словниково-довідковій літературі. Так, наприклад, М. Лукашевич постулатом своєї теоретичної побудови ставить твердження, що “поведінка і діяльність людини, формування всіх її психічних функцій зумовлюються навколишнім середовищем” [7, с. 55].

Продовжуючи цю традицію, у Міжнародному словнику педагогічних термінів Г. Пейджа, Д. Томаса, А. Маршала соціалізацію визначено як процес засвоєння людиною ролей й очікуваної поведінки у відносинах із сім’єю й суспільством, а також розвитку задовільних зв’язків з іншими людьми [3, с. 8].

Сутність позиції представників макросоціології, таким чином, полягає у визнанні за суспільством активного начала й пріоритету перед індивідом у процесі його соціалізації. Утім, як зазначає А. Мудрик, суб’єкт-об’єктний підхід до розуміння процесу соціалізації особистості, який є характерним для макросоціології, майже не враховує того, що людина не просто конформно адаптується в суспільстві, а та виявляє свою активність і самостійність, навчаючись не тільки виконувати, а й змінювати норми середовища та параметри своїх відносин із ним [3, с. 9]. Названа обставина здобуває визнання в дослідженнях соціалізації з позицій мікросоціології.

Мікросоціологія (М. Вебер (“розуміюча” соціологія), Д. Хоманс, П. Блау (теорія соціального обміну), Д. Мід (інтеракціонізм), А. Шюц (соціальна феноменологія), Г. Гарфінкель (етнометодологія), В. Томас, Ф. Знанецький (диспозиційна структура особистості), Ч. Кулі, Е. Еріксон (Я-концепція, Дзеркальне “Я”), Д. Мід, Ч. Кулі (рольова концепція, теорія ролей), Ф. Гіддінгс (колективна свідомість), теорія референтних груп (Г. Хаймен, Р. Мертон, Т. Шибутані, Т. Ньюкомб, М. Шериф)) інтерпретує соціальну реальність, досягаючи внутрішній зміст людських вчинків. Саме в рамках мікросоціології триває пошук відповіді на питання, якою має бути система якостей особистості, що дає змогу демонструвати стійку соціальну поведінку.

Вчені, які виступають з позицій мікросоціології, схиляються до того, що в соціалізації індивіда важливу роль відіграє не тільки суспільство, а й сама людина, яка виступає активним учасником своєї соціалізації.

Саме з таких позицій виступають У. Томас і Ф. Знанецький, які виходять з того, що соціальні явища та процеси необхідно розглядати як результат усвідомленої діяльності людей, а також, вивчаючи ті чи інші соціальні ситуації, необхідно враховувати не тільки соціальні обставини, а й точку зору індивідів, що включені в ці ситуації [3, с. 10].

Інший представник мікросоціології – автор теорії малих груп Ч. Кулі – вважав, що індивідуальне “Я” набуває соціальної якості в комунікаціях, у міжособистісному спілкуванні в межах первинної групи, іншими словами, у процесі взаємодії індивідуальних і групових суб’єктів [3, с. 12].

Д. Мід, засновник напряму, який дістав назву символічного інтеракціонізму, основою процесу соціалізації вважав міжособистісну взаємодію, яка, з одного боку, є основою конструювання суспільства, а з іншого – найважливішим чинником формування особистості [3, с. 14].

Мікросоціологічні моделі передбачають визначення індивідуальних компонентів особисті людини, що необхідні для включення її в соціальні відносини в тих чи інших історично-культурних умовах (М. Вебер [8], Ф. Гіддінгс [9], Н. Смелзер [10] та ін.).

Положення мікросоціології стосовно соціалізації особистості можуть бути виражені в такій цитаті: "...притягуючи один одного, як крапельки ртуті і знаходячи в реакції інших підтвердження власному існуванню, люди прагнуть виявити свою особистість як індивідуальність, вимагаючи від інших дотримання соціального стандарту" [11, с. 85].

У контексті вищесказаного найважливішими виступають погляди соціологів на рольові суспільні обов'язки конкретної людини, які зазвичай узагальнюють конструктором "теорія ролей" (Р. Мертон, Р. Лінтон та ін.), згідно з якою соціалізація людини виступає процесом і результатом засвоєння багатоманітних соціальних ролей, виконання яких є необхідною умовою входження в соціум. При цьому одна й та сама людина в різних соціальних вимірах виконує різні соціальні ролі, наприклад, медика, чоловіка, батька, професора, церковного старости, члена консервативної партії та капітана запасу [12, с. 49].

Обґрунтовуючи важливість окресленого підходу, Р. Мертон звертає увагу на те, що поняття набору ролей передбачає висунення з боку соціальних структур перед членами суспільства чітких і зрозумілих соціальних вимог [12, с. 50].

Продовжуючи традиції мікросоціології, У. Уентворт розглядає процес соціалізації як "полілог активностей" соціальних інститутів, людей, а також окремої особистості, параметри якого задані набором якостей останньої [3, с. 12].

Незмінним положенням концепції соціалізації І. Кона є акцентування на активній позиції людини в процесі "входження" в суспільство, залучення до виконання соціальних функцій [13].

Виходячи з проблематики соціальної психології, Г. Андрєєва розглядає соціалізацію як двосторонній процес: з одного боку, це засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в систему соціальних зв'язків, а з іншого – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивіда за рахунок його активної, суспільно зумовленої діяльності [5].

Отже, узагальнені погляди представників мікросоціології можуть бути виражені в тезі про те, що соціалізація – це активність новітніх членів суспільства, спрямована на їх входження в існуючий соціальний світ або його окрему частину, що визначається існуючими соціальними структурами [3, с. 12].

Погляди мікросоціології багато в чому ґрунтуються на емпіричному матеріалі психології. Зокрема, у контексті проблем нашого дослідження становлять інтерес погляди психоаналітичних теорій (А. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг та ін.), на думку яких, особливості процесу входження окремої людини в суспільство зумовлені несвідомими інстинктами, а також пошуком шляхів уникнення "напруження" й пошуком "задоволення". При цьому "двигуном", діючим началом процесу психологічного розвитку психоаналітики вважають сексуальну енергію – лібідо.

Розвинули та доповнили положення теорії психоаналізу представники неофрейдизму (К. Дюбуа, Е. Еріксон, А. Карднер, Р. Лінтон, І. Халлоуелл), найбільш помітним з яких є Е. Еріксон, який вважав, що соціалізація людини постає як результат трьох автономних, але взаємопов'язаних процесів: соматичного розвитку, розвитку усвідомленого "Я" та соціального розвитку.

За Е. Еріксоном весь життєвий цикл людини складається з восьми фаз розвитку, на кожній з яких виникають нові явища та властивості, яких до того не було. Перехід до кожної з фаз відбувається у формі “нормативної кризи”, що зумовлена подоланням основної суперечності попередньої фази [14].

Цінність положень Е. Еріксона для нашої статті є незаперечною, оскільки дає змогу розглядати процес соціалізації у вимірі життя окремої людини.

Вагомий внесок у сучасне розуміння процесу соціалізації особистості зробив біхевіоризм, основна ідея якого полягає в тому, що людина є такою, якою її навчили бути. При цьому стверджується, що людина засвоює тільки ті способи поведінки, які викликають у неї позитивні емоції, і намагається уникати будь-чого, що може призвести до неприємностей. Ключова роль у процесі засвоєння способів поведінки відводиться стимулам: “кожний індивід розвивається завдяки автоматичному утворенню зв’язків між стимулами й реакціями на них, або між способами поведінки та їх наслідками” [15]. На цій підставі робиться висновок, що треба тільки створити відповідне середовище, яке спонукає особу до вияву себе в “правильних вчинках”, і всі проблеми щодо її виховання й соціального розвитку будуть розв’язані якнайкраще.

На думку найвидатнішого представника біхевіоризму Б. Скінера, соціалізація особистості виступає процесом набуття патернів поведінки – цілісної сукупності поведінкових реакцій, необхідних для діяльності в різноманітних ситуаціях.

Розвинув погляди Б. Скінера Д. Келлі, який розглядав процес соціалізації особистості з точки зору побудови системи конструктів – набору ідей, суджень, понять, що використовуються людиною в ході набуття соціального й особистісного досвіду, для прогнозування життєвих ситуацій [16, с. 102].

Близьким до розуміння феномену соціалізації як наслідку дії класичної формули біхевіоризму “стимул – реакція” є й деякі сучасні дослідники. Наприклад, С. Тьоміна узагальнює поняття “соціалізація” в такому розумінні: набуття певного емпіричного досвіду, завдяки якому відбувається адаптація особистості до існуючих у соціумі ідей, поглядів, норм, правил, видів діяльності, способів взаємодії тощо [17, с. 51].

Отже, з позицій біхевіоризму, процес соціалізації людини – це закріплення найбільш раціональних реакцій на стимули, а результат цього процесу – адаптація до зовнішніх впливів.

Утім, у сучасній психології набули поширення менш механістичні погляди на процес соціалізації особистості. Зокрема, з позиції гештальтпсихології (К. Левін) соціалізація виступає як розширення, перетворення та пристосування до життєвого (або психологічного) простору [18].

З погляду теорії самоактуалізації (А. Маслоу, К. Роджерс), соціалізація виступає як процес упредметнення людиною свого гуманістичного потенціалу. При цьому забезпечення правильної соціальної поведінки відбувається шляхом пробудження вроджених сил людини на фоні виконання вимог того соціального оточення, в якому вона перебуває. Цими вимогами особистість спонукається до дії як член певної спільноти, до відходу від своєї початкової обмеженості в діяльності та почуттях, до оцінювання себе з погляду корисності для тієї групи, до якої вона належить [19].

У контексті проблеми соціалізації людини в сучасному суспільстві заслуговують на увагу ідеї Концепції морального розвитку людини Л. Кольберга, у якій виділено шість стадій морального становлення індивіда.

Перша стадія – це доморальний стан, у якому головними регуляторами поведінки є підкорення та покарання, нагорода за слухняність. За допомогою цих регуляторів відбувається розрізнення добра і зла в кожній конкретній ситуації. Згодом ці установки переростають в інструментально-релятивістську орієнтацію, коли особистість формує в собі толерантність до інших людей.

Друга – це пасивно-адаптивна поведінка, яка являє собою шлях автономної людини до злагоди з іншими людьми. На цьому етапі особистість виявляє конформну поведінку стосовно свого соціального оточення.

Третя – це пасивне прийняття норм і цінностей соціальних груп, до складу яких входить індивід.

Четверта – орієнтація на закон і порядок.

П'ята – орієнтація на соціальний договір і закон.

Шоста – орієнтація на загальновизнані (загальнолюдські) норми та принципи.

На думку Л. Кольберга, людину можна вважати дійсно морально розвинутою (соціалізованою) тільки після досягнення останньої, шостої, стадії. А для цього вона має поступово засвоювати моральні норми співжиття, універсальні цінності та настанови, до яких людство прийшло довгим шляхом свого розвитку.

Концепція Л. Кольберга становить цінність як з погляду визначення особливостей соціалізації людини на різних життєвих етапах, так і з точки зору експлікації ключового положення про те, що в процесі соціалізації людина засвоює нагромаджений людством соціальний досвід у різних сферах життєдіяльності.

Останнє положення є апіорним у наукових дослідженнях з давніх часів. Так, ще на початку XIX ст. І. Песталоцці писав: “Уже починаючи з колиски, немовля треба виривати з рук незрячої природи <...> і передавати його в руки кращої сили, отримати яку нас навчив тисячолітній досвід, заснований на сутності її споконвічних законів” [20, с. 17]. Хоча в цьому міркуванні великий педагог і не використовує прямо слово “культура”, воно явно має на увазі під тією “кращою силою”, яка заснована на діяльності попередніх поколінь.

Найбільш повно питання соціалізації людини через її інкультурацію розкрито в культурно-історичній теорії розвитку психіки людини Л. Виготського, згідно з якою культуру можна розглядати в таких аспектах:

- діяльність людства з генерації, збереження та передачі цінностей, норм, знакових систем, поза біологічних програм дій і спілкування людей;
- один з результатів цієї діяльності – позабіологічні програми дій (технології, методи тощо);
- стан буття конкретної людини, точніше окремі аспекти її свідомості та діяльності, які зумовлені усвідомленням, оволодінням і використанням цих програм дій (культурністю) [21].

Згідно з культурно-історичною теорією розвитку психіки людини, результатом діяльності людей є своєрідні програми, настанови тощо, які зберігаються в культурі у вигляді кодів, наприклад, звуками в мові або буквами на письмі тощо. Ці програми передаються від покоління до покоління через систему виховання, введення до культури окремого індивіда.

Ще у 1928 р. Л. Виготський писав: “Є всі підстави припустити, що культурний розвиток полягає в засвоєнні таких прийомів поведінки, які ґрунтуються на використанні і вживанні знаків як засобів для здійснення тієї або іншої психологічної операції <...> що культурний розвиток полягає саме в оволодінні та-

кими допоміжними засобами поведінки, які людство створило в процесі свого історичного розвитку” [21, с. 13].

Ідеї Л. Виготського про формування внутрішніх структур психіки за рахунок засвоєння культурно-історичної спадщини знайшли відображення в численних працях науковців. Зокрема, Л. Спирidonov сутність соціалізації розглядає як “засвоєння індивідом соціальних норм (культури), процес перетворення соціального досвіду у власні установки, орієнтації, цінності особистості” [22, с. 9].

Т. Парсонс розглядає механізми соціалізації “...як засоби, за допомогою яких культурні зразки (цінності, погляди, мова та інші символи), інтеріоризуються в системі особистості, означаючи при цьому межі структури потреб останньої” [5, с. 58].

Продовжуючи традиції Л. Виготського, Г. Сараєв розглядає соціалізацію як процес засвоєння індивідом елементів культури, соціальних норм, цінностей.

М. Каган розуміє процес соціалізації як процес присвоєння досвіду попередніх поколінь, оволодіння культурними цінностями. При цьому індивідуальність особистості полягає у вибірковості процесу присвоєння, завдяки чому людина збагачує культурну спадщину майбутніх поколінь [23].

Б. Бім-Бад та А. Петровський зосереджують увагу на розумінні соціалізації як процесу та результату включення людини в суспільство завдяки засвоєнню й активному відтворенню особистістю соціального досвіду, історично нагромадженої культури [12].

Отже, згідно з культурно-історичною теорією, народжуючись, дитина успадковує універсальну здатність засвоювати людську культуру, потенційну можливість стати людиною, однак усі ці можливості можуть реалізуватися тільки за наявності відповідних умов для інтеріоризації суспільно значущого досвіду.

З огляду на це однією з найважливіших характеристик людини як живої соціальної системи є неможливість існування без неперервної взаємодії з іншою системою (або сукупністю систем) – соціально-культурним середовищем.

У контексті нашого дослідження корисними виступають погляди засновника теорії когнітивного розвитку дитини Ж. Піаже, який зазначав, що соціальне середовище “впливає на людину від самого народження тією самою мірою, що й середовище фізичне <...> і не лише впливає, а й безперервно трансформує її структуру. Залежно від рівня розвитку індивіда, природа його взаємодії із соціальним середовищем може бути різною, а отже, може по-різному видозмінювати індивідуальну психологічну структуру” [24, с. 213].

Аналізуючи роль та особливості впливу культурного середовища на соціалізацію особистості, необхідно згадати праці Ю. Мануйлова, Л. Новікової, В. Семенова, Н. Селіванової, у яких звертається увага на те, що це середовище є складним явищем, яке включає: комплекс природних умов; речовий світ людської життєдіяльності; “ноосферні” феномени, які формують світ дитини; навколишні людські спільноти, організації, з якими їй тією чи іншою мірою доводиться взаємодіяти і які створюють навколоособистісний “культурний простір”, взаємодіючи з духовно-моральною сутністю людини.

У цьому контексті становить інтерес науковий доробок А. Петровського та В. Петровського, які у своїй концепції персоналізації відобразили погляди щодо впливу соціального оточення на розвиток особистості дитини. Для дитини, яка зростає, відповідними еталонами соціального середовища сьогодні є: сім’я, дитячий садок, школа, Збройні сили або ВНЗ, місце роботи. При зміні соціального середовища дитина, підліток, юнак переживають кризи входження в нову со-

ціальну спільноту, процес адаптації, розчинення в ній, яка детермінується процесом індивідуалізації й завершується інтегруванням із цим середовищем [24, с. 103].

За словами Л. Куликової, культурне середовище виступає для людини джерелом потреби самовизначення, “носієм еталонної інформації для саморозуміння й самоідентифікації при самовизначенні, сукупністю ситуацій, що “запускають” механізми самовизначення” [25, с. 201]. На думку автора, “соціокультурне середовище являє собою арену особистісного самовизначення й самоствердження (або самодискредитації); виявляється як проблематизатор ставлень і дій; “працює” як сукупний експерт стосовно діяльності та поведінки людини; слугує джерелом нових завдань і нештатних ситуацій, які підвищують міру складності самореалізації; уявляється “скарбницею внесків” різного рівня, що спонукають до рефлексії та ускладнення самореалізації, тощо” [25, с. 202].

Висновки. Соціалізація особистості з точки зору педагогіки виступає як керований процес засвоєння елементів культури, норм, цінностей і соціальних ролей, актуальних для конкретного суспільства, під впливом навчання й виховання.

Умови соціокультурного середовища цілеспрямовано конкретизуються тим чи іншим суспільством у процесі виховання молодого покоління з метою забезпечення культурної спадкоємності.

Соціально регламентоване, кероване культурне середовище набуває рис виховного, у взаємодії з яким виникають ситуації, які М. Бахтін називає “колізіями” (“перипетіями”). Такі ситуації вимагають від індивіда здійснення вчинку, вияву почуттів, демонстрації відповідної поведінки. А це, у свою чергу, сприяє закріпленню певних якостей, які згодом несвідомо реалізуються в сумісній діяльності з іншими людьми [26].

Останнє дає змогу розглядати виховне середовище як найважливішу сукупність умов залучення людини, яка зростає, до виконання суспільних ролей і функцій.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / [головний ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Понежа Г.А. Философские, социологические основы понимания современной концепции социализации / Г.А. Понежа // Территория науки. – 2006. – № 1. – С. 99–104.
3. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – [2-е изд.]. – М. : Академия, 2006. – 304 с. – (Серия : Высшее профессиональное образование).
4. Домбровский Э.А. Проблемы социализации человека : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Эдуард Алексеевич Домбровский. – М., 1972. – 164 с.
5. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии / Т. Парсонс // Социология сегодня. – М. : Прогресс, 1965. – 426 с.
6. Тернер Дж. Структура социологической теории / Дж. Тернер. – М. : Прогресс, 1985. – 471 с.
7. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник / М.П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 144 с.
8. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер ; [пер. с нем. ; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давидова ; предисл. П.П. Гайденко ; коммент. А.Ф. Филиппова]. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
9. Гиддингс Ф. Основание социологии / Ф. Гиддингс. – М., 1989. – 418 с.
10. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
11. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К., 1998. – 237 с.

12. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура (фрагменты) / Р. Мертон ; [под общей ред. В.В. Танчера]. – К. : Институт социологии, 1996. – 268 с.
13. Кон И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М. : Наука, 1978. – 269 с.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
15. Скиннер Б.Ф. Оперантное поведение / Б.Ф. Скиннер // История зарубежной психологии. Тексты. – М., 1986. – С. 60–95.
16. Фейдимен Дж. Личность и личностный рост : пер. с англ / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер – Вып. 3. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 128 с.
17. Темина С.Ю. По пути развития школьника / С.Ю. Темина. – Москва ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 167 с.
18. Ящук І.П. Людина – суб'єкт та об'єкт соціальних процесів / І.П. Ящук / Філософія : навч. посіб. ; [за ред. І.Ф. Надольного]. – К. : Вікар, 1999. – С. 431–455.
19. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 380 с.
20. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2-х кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. – 256 с.
21. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
22. Спиридонов Л.И. Социализация индивида как функция общества / Л.И. Спиридонов // Человек и общество. – Л. : ЛГУ, 1971. – Вып. 8. – С. 156–167.
23. Каган М.С. Культура. Философия. Искусство / М.С. Каган, Т.В. Холостова. – М. : Знание, 1988. – 64 с.
24. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : пер. с англ. и фр. / Ж. Пиаже. – М. : Международная пед. академия, 1994. – 680 с.
25. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГРУ, 1997. – 236 с.
26. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники / М.М. Бахтин. – 1986. – С. 80–160.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2012.

Орел В.В. Социализация личности в контексте макро- и микросоциологии

Статья посвящается вопросу социализации личности в контексте макро- и микросоциологии, которая способствует социальному развитию, самосовершенствованию и самореализации личности, что в конечном итоге позитивно влияет на развитие общества. Это актуализирует вопрос подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, обеспечение их персонального развития, на основе формирования у них объективно необходимых качеств.

Ключевые слова: личность, социализация, макросоциология, микросоциология.

Orel V. Socialization of the person in context macro and microsociology

The article is devoted to a question of socialization of the person in context macro and microsociology, which promotes social development, to self-improvement and self-realization of the person, that finally positively influences upon development of the society. Taking it into account it becomes an actual problem of socialization of the modern youth in the modern economic situation. As well as evolution of the economic consciousness of the individuals are.

Key words: individual, socialization, macrosociology, microsociology.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ДІАЛОГУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито особливості організації навчання на основі діалогу, що передбачає взаємодію співрозмовників, їх взаєморозуміння, взаємоутвердження й взаєморозвиток.

Ключові слова: творчий потенціал педагога, творча особистість, творче мислення, діалог, діалогове навчання, педагогічне спілкування.

Сучасний розвиток суспільства потребує реформування системи педагогічної освіти – підготовки педагога, який орієнтований на розвиток особистості дитини й саморозвиток, здатний працювати творчо в закладах освіти різного типу. Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог-професіонал, який вирізняється духовно-моральним началом, високим рівнем культури, творчим самовдосконаленням, гуманістичним спрямуванням у педагогічній діяльності.

У ринкових умовах наявна система педагогічної освіти не є гнучкою, вона не задовольняє й самого вчителя у виборі життєвого шляху та професійному самовизначенні. Тому актуальною є потреба переосмислення функціонування педагогічної освіти, визначення нових підходів до її організації.

Нові підходи до змісту й організації підготовки та перепідготовки вчителя ґрунтуються на положеннях Конституції України, Закону України “Про освіту”, державних нормативних документів та цільової комплексної програми “Вчитель”.

У програмі “Вчитель” зазначено, що “важливим питанням у формуванні національної школи залишається постійне підвищення професійного рівня, майстерності та компетенції педагогічних працівників, розвиток творчої ініціативи” [2]. Це свідчить про актуальність проблеми професійно-творчого розвитку особистості педагога, яку можна розглядати різнобічно, зокрема крізь призму творчого ставлення педагога до своєї діяльності. Таке ставлення відображає ступінь реалізації вчителем своїх можливостей під час досягнення поставленої мети.

Враховуючи вищезазначене, освіту слід розглядати як важливу ланку духовного та професійного формування особистості вчителя. Її мета – підготовка педагога, здатного забезпечувати різнобічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, а також безперервний власний саморозвиток.

Зміни, які відбуваються в різних сферах сучасного суспільства, ставлять перед учителем нові завдання, що характеризуються переходом до моделі навчальної співпраці, в умовах якої між учителем та учнем встановлюються суб’єкт-суб’єктні відносини, досягається мета гуманізації відносин між суб’єктами навчально-виховного процесу й активізації пізнавальної діяльності учнів.

Мета статті – висвітлити навчання на основі діалогу як чинник розвитку творчого потенціалу вчителя.

Н.Г. Протасова акцентує увагу на тому, що “...творчий потенціал педагога не є явищем, багажем, який людина носить із собою все життя в незмінному вигляді. Він змінюється, розвивається, збагачується і в цьому розумінні є невичерпним. Так, наприклад, не можна вважати, що творчий потенціал педагога-

новатора розвинутий до необхідних меж і цей розвиток можна припинити та взятися до розвитку творчого потенціалу іншого фахівця, щоб довести його до того самого рівня. Межі розвитку творчого потенціалу педагога не існує, як не існує й межі розвитку особистості. У цьому розумінні процес розвитку творчого потенціалу педагога можна вважати процесом нескінченним, а відповідне завдання системи післядипломної освіти педагогів – завданням постійним і завжди актуальним”.

Творчий потенціал такий невичерпний, як і сама особистість, з роками він може розвиватися та розкриватися, збагачуватися відповідно до умов життєдіяльності особистості, її цілей, уявлень, прагнень. Таким чином, творчий потенціал учителя не можна розглядати як статичний. Він динамічний, постійно зазнає трансформацій, є складовою сукупної професійної культури фахівця.

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості вчителя посідає важливе місце в теорії та практиці педагогіки. Соціальне замовлення школи на формування творчого учня може виконати тільки вчитель, який творчо працює. Творчий потенціал учителя визначається як особистісна структура, що виступає основою реалізації вчителем себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

На нашу думку, вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості вчителя й учня є організація навчання на основі діалогу. Наукою психологією доведено, що діалог – це основа творчого мислення, розвиток діалектичності як системоутворювального компонента творчого мислення неможливий без діалогу. На думку дослідників, діалог як вирішальна умова спільної творчості стає характерною ознакою нового педагогічного мислення.

В основі діалогу лежить діалогічна єдність: вираження думок та їх сприйняття, реакція на них, що знаходить відображення в структурі цього акту мовлення. Діалог складається із взаємопов'язаних реплік співрозмовників.

Діалогічне спілкування являє собою не один вид мовленнєвої діяльності його учасників, а мовленнєвий акт (обмін інформацією), у якому говоріння й слухання – нерозривно пов'язані види мовленнєвої діяльності.

Основними ознаками діалогу є намір, цілеспрямованість, правила ведення розмови.

Істотним для діалогу є той факт, що відповідач знає, про що йдеться. Саме знання ситуації і є тією ознакою, яка визначає граматичний лад усного діалогічного мовлення.

Аналіз навчально-педагогічної літератури (О. Бодальов, В. Морозов та ін.) дає змогу зрозуміти сутність поняття “діалог”. Діалог як одна з форм педагогічного спілкування і взаємодії в навчальному процесі привертає до себе науковців та вчителів-практиків через те, що саме в ньому найбільше може розкритися й виявитися рівноправність взаємозалежних суб'єктів. Крім цього, діалог є підґрунтям діалогового навчання, діалогічного підходу до організації навчальної роботи в пізнанні та спілкуванні загалом.

Творча особистість завжди діалогічна, перебуває у взаємодії. Діалог – це найприродніша форма відносин учителя з учнями. Нарешті, це найбільш демократична форма проведення занять, найкоротший шлях до постійного підтримання зворотного зв'язку й найбільш динамічний спосіб одержання нової інформації [7, с. 136]. Саме діалог створює для учнів “зону їх найближчого розвитку” (Л.С. Виготський), формує позитивну навчальну мотивацію, стимулює творчу активність, інтереси, взаєморозуміння учня та вчителя в навчанні.

Діалог передбачає взаємодію, спілкування учасників як індивідуальностей – носіїв унікального особистісного досвіду, тобто діалогові відповідає концепція співрозмовника як особистості, яка стверджує його повноправність і орієнтована на розвиток. Діалог, передусім, передбачає взаємну повагу, довіру, природність та відкритість. Основним засобом взаємозв'язку в діалозі виступає діалогічне взаєморозуміння як спосіб взаєморозкриття, взаємоутвердження й взаєморозвитку.

У діалозі “Я” обох співрозмовників спирається на взаємне утвердження себе як особистості. Тим самим для партнерів по спілкуванню розкриваються необмежені можливості щодо всебічного взаємного розвитку та вдосконалення, більш глибокої орієнтації в ситуації спілкування й кооперації при виконанні завдань спільної творчої діяльності. Діалог не дає змоги партнерам по спілкуванню однобічно тлумачити обговорювані ними проблеми, розширює діапазон підходів до роз'яснення й вирішення цих проблем, він є важливою умовою розвитку діалектичного, гнучкого, творчого мислення учасників педагогічної взаємодії.

Як відомо, глибокому усвідомлюванню матеріалу сприяє активна самостійна розумова діяльність особистості, що досягається завдяки використанню діалогічних методів. Наразі педагогічний ефект застосування таких методів виражається у швидшому сприйнятті й засвоєнні нового матеріалу, а також у подоланні психологічного бар'єра між викладачем та учнем.

Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що проблему діалогового навчання найбільш активно вивчали такі вітчизняні науковці, як: А. Алексюк, Л. Бурман, Л. Вовк, І. Глазкова, Т. Довженко, М. Євтух, С. Золотухіна, Л. Кондрашова, В. Лозова, В. Морозов, Г. Троцько. Вони не обмежуються теоретичним обґрунтуванням проблеми, а вирішують її практично.

Таким чином, існує об'єктивна потреба в подальшому розвитку діалогових методів навчання, їх практичному застосуванні.

Важливість і потенціал діалогового навчання досить широко розкриває О. Бодальов [1]. Автор наголошує на тому, що саме діалог має міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер, а також звертає увагу на те, що діалог, заснований на рівності сторін, під час навчання спонукає тих, хто навчається, до співпраці в генерації нових ідей, думок, поглядів. Крім цього, як раніше було зазначено, діалогічна форма навчання є більш прогресивною порівняно з монологічною, оскільки впливає на рольову та емоційну сфери, розвиває наполегливість, вказує на необхідність самоосвіти.

Ідея діалогового навчання і її втілення в практику в середніх освітніх закладах є результатом роботи багатьох науковців (В. Біблер, С. Курганов, В. Литовський, Є. Пасов, М. Соломадін, В. Ямпольський). На думку вчених, діалог є основою творчого мислення і є важливим, навіть необхідним, елементом сучасної освіти.

Визначаючи роль та необхідність діалогового навчання, ми дійшли висновку про те, що воно сприяє вдосконаленню здібностей мовленнєвого оформлення думок і сприйняття висловлювань співрозмовника, швидкій орієнтації в ситуації та розумінню почуттів, переживань, амбіцій партнера в спілкуванні. Навчально-виховний процес потребує постійної генерації та втілення в практику нових ідей стосовно форм, методів і засобів навчання, що забезпечує ефективність освітнього процесу навчання й утримує його на необхідному рівні. Праці Г. Ковальова [5, с. 27–36] дають підстави вважати діалогічне навчання одним з ефективних способів вирішення цього завдання. Адже основною умовою такого навчання є відвертість співрозмовників. Рівень готовності педагогів до діяльнос-

ті, основу якої становить навчальний діалог, і до діалогічного спілкування в системі “вчитель – учень” багато в чому визначається ступенем сформованості в них діалогічних умінь, що виступають важливим показником професіоналізму сучасного педагога.

Діалоговий підхід до навчання реалізує такі принципи: комунікативну спрямованість, соціальність, моделювання типових ситуацій. Принцип комунікативної спрямованості полягає в значній кількості здібностей: просто та виразно викладати свої погляди, уважно слухати, методично планувати ситуації з урахуванням здібностей, потреб та інтересів тих, хто навчається, тощо.

Соціальність діалогу очевидна, бо саме він є безпосередньою формою контакту, починаючи від знайомства й закінчуючи спільним пошуком істини.

Принцип моделювання типових ситуацій полягає в тому, що навчання будується як серія типових ситуацій, де кожна мовленнєва ситуація є функціональною одиницею усного мовлення.

За діалогічного навчання учні повинні чітко усвідомлювати те, що кожному відводиться своя роль (вчитель – учень, учень – учень) й уміло імпровізувати. В основі цього лежить принцип ролей.

На думку М. Кларіна, діалогове навчання стимулює спільну діяльність учителя та учня й розвиває здібності суб’єкта цієї діяльності. Вагомим у його поглядах є те, що освітнє зростання відбувається не однобічно, і розвивається не лише той, хто навчається, а встановлюється баланс між розвитком учителя й учня. Це, безсумнівно, є одним з позитивних факторів діалогового навчання [3; 4; 8].

Ю. Кулюткін розуміє діалогове навчання як сукупність проблем, поставлених педагогом перед учнями. Незважаючи на це, учитель залишається активним учасником діалогу, його роль передбачає допомогу учневі висловити свої думки та гіпотези, навіть якщо вони помилкові; спостереження за спробами учнів вирішити поставлені завдання, а не нав’язувати свої думки, ідеї та погляди [6]. Таким чином, саме діалогізація навчання надає педагогічному процесу необхідної динаміки зростання продуктивності. Про це свідчить достатня кількість педагогічної літератури та праці багатьох вітчизняних науковців, що дало змогу виділити систему форм організації діалогового навчання, таких як: групові дискусії з наперед визначеної проблеми, диспути, бесіди, розігрування ситуаційних і ділових ігор, робота в режимі запитання-відповідь, висування тези й антитези, насичення елементами діалогу традиційних форм навчання, лекції, лекції-діалоги.

Діалог у навчанні виступає не лише як засіб здобуття знань та основна форма особистісно орієнтованого навчання, а і як незамінна виховна технологія.

Сьогодні освіта не може бути вдосконалена без принципового переосмислення ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Учитель нині повинен навчатися управляти діяльністю як усього колективу учнів, так і кожного окремого учня. Кращі вчителі завжди ведуть пошук, використовують активні методи навчання: роботу в малих групах, бригадах, парах. Кожен учитель бере на озброєння все найкраще, використовує технічні засоби навчання, вводить опорні сигнали, роботу асистентів, збільшує час самостійної роботи на уроці.

Для реалізації успішної педагогічної співтворчості вчителя й учня, діалогового підходу до розвитку творчого потенціалу вчителя можна використовувати інноваційні педагогічні технології, які забезпечують раціональне використання його особистого потенціалу й індивідуальності в процесі педагогічної взаємодії.

Висвітлюючи технології, які здатні впливати на розвиток творчого потенціалу вчителя, слід назвати такі, як технологія формування критичного мислення, технологія проблемного навчання, інтерактивні технології тощо.

В основу технології формування критичного мислення покладено двосторонній обмін інформацією (розмова, спілкування) між двома людьми, людиною та ЕОМ у вигляді запитань і відповідей. Для того, щоб досягнути своєї мети, кожний із співрозмовників реалізує свій намір, спонукаючи партнера до певних мовленнєвих дій. Необхідним при цьому є дотримання правил ведення розмови: а) повідомлення подається певними порціями; б) повідомлення відповідає темі розмови; в) співрозмовники роблять мовлення зрозумілим, послідовним.

Критичне мислення – мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших. Параметрами критичного мислення є: особистісне ставлення до об'єкта, аргументованість висновків, логічність викладу, здатність змінити позицію на основі контраргументу.

Під час використання технології формуються такі розумові дії: знання, розуміння, використання знань та вмінь, аналіз, синтез; оцінювання, вміння робити висновки.

Важливо підкреслити, що підвищення творчої активності учнів на уроках можна досягти, передусім, шляхом організації діалогового навчання, яке має проблемний характер (технологія проблемного навчання). Основним засобом проблематизації змістовної сторони заняття є використання творчих навчально-професійних завдань у напружених педагогічних ситуаціях. Ми вважаємо, що саме аналіз і вирішення таких завдань, де відтворюються реальні змістовні суперечності педагогічної діяльності, дасть змогу зробити навчання дійсно глибоким, діалектичним і перетворити його з пасивного засвоєння інформації на активний творчий процес відкриття нового, спосіб розвитку й саморозвитку його учасників.

Інтерактивне навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання.

Для розвитку творчого потенціалу вчителя велике значення має вміння вести діалог, що ґрунтується на вмінні слухати іншу людину, бачити її “точку зору”, зіставляти її з власною. Розгляд самого об'єкта з кількох точок зору, з різних позицій, часто протилежних, – це ознака парадоксального мислення, про яке згадує у своїх працях Е. Фромм [8]. Філософ зазначає, що парадоксальне мислення породжувало терпимість, моральність, а також прагнення до перетворення себе.

Уміння вести діалог ґрунтується на вмінні рефлексувати, будувати цілі свого навчання й вибрати необхідні для цього освітні засоби. Учитель, який діалогізує, – це вчитель, котрий, перш за все, порівнює, а в порівнянні, як відомо, народжується нове знання, емоція, творчість.

Таким чином, ми дійшли **висновку**, що діалоговий підхід сприяє становленню різнобічно розвинутої, творчої особистості, яка володіє терпимістю й толерантністю до чужої думки.

Список використаної літератури

1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
2. Державна програма “Вчитель” : затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. № 397.

3. Кларин М.В. Инновация в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига, 1995. – 106 с.
4. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика / М.В. Кларин. – 1996. – № 2. – С. 8.
5. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М. : АПН СССР, 1987. – С. 27–36.
6. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / [под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской]. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
7. Попов Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов / Л.М. Попов. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1990. – С. 135–152.
8. Фромм Э. Душа человека : [перевод] / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.

Статья надійшла до редакції 25.09.2012.

Павленко Л.А. Организация обучения на основе диалога как фактор развития творческого потенциала учителя

В статье раскрываются особенности организации обучения на основе диалога, который предусматривает взаимодействие собеседников, их взаимопонимание, взаимоутверждение и взаиморазвитие.

Ключевые слова: творческий потенциал педагога, творческая личность, творческое мышление, диалог, диалоговое обучение, педагогическое общение.

Pavlenko L. Organization learning based on dialogue as a factor in the development of the creative potential of the teacher

The peculiarities of organization of teaching on the base of the dialogue which provided for the interaction of the interlocutors and their interunderstanding, interconfirmation and interdevelopment has been opened in the article.

Key words: the creative potencial of the teacher, the creative person, the creative thinking, the dialoge, the dialogue's teaching, the pedagogical intercourse.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ УЧНІВ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті подано порівняльну характеристику особливостей емоційної сфери учнів вальдорфських та загальноосвітніх шкіл України. Проаналізовано такі показники, як відчуття тривожності, захищеності, ставлення до себе й оточення.

Ключові слова: емоційний стан, тривожність, самовідношення, вальдорфська педагогіка, педагогічний супровід.

Проблема розвитку емоційної сфери дитини є актуальною для психолого-педагогічної науки. Адже від рівня емоційної стабільності значною мірою залежать фізичне, психічне та психологічне здоров'я, ставлення до школи, навчальна мотивація. Важливими показниками емоційного комфорту людини, як відомо, є низький рівень тривожності, відсутність фобій, відчуття впевненості та захищеності.

Питання розвитку емоційної складової свідомості висвітлено в працях М. Бітянкової, Л. Китаєвої-Смик, А. Мікляєвої, Р. Немова, А. Парафіян, П. Румянцевої, А. Славіної, А. Петровського, А. Адлера, К. Хорні, Е. Фромма та інших вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Ці проблеми актуальні для України, освіта якої сьогодні орієнтована на гуманістичні цінності, можливості позитивної самореалізації кожної особистості, створення сприятливих умов для розвитку учнів.

Для досягнення цієї мети запроваджуються альтернативні педагогічні системи, інноваційні технології, нові методи навчальної діяльності.

Однією з нових для України освітніх систем є вальдорфська педагогіка, апробована та схвалена європейською спільнотою.

На жаль, на сьогодні теорія та практика вальдорфської педагогіки недостатньо подана в публікаціях. Крім перекладів праць Р. Штайнера, можна відзначити монографії та статті таких авторів, як: Н. Абашкіна, Т. Горохова, В. Горюнова, В. Загвоздкін, Н. Іонова, Е. Краніх, В. Пікельна, А. Пінський та ін.

Проте аналіз теоретичних джерел свідчить, що на сучасному етапі відсутні системні психолого-педагогічні дослідження щодо особливостей розвитку учнів вальдорфської школи порівняно з дітьми, які навчаються в загальноосвітній школі, котра працює за традиційними програмами та технологіями. Саме тому, на наш погляд, дуже важливо провести дослідження з виявлення особливостей розвитку особистісних якостей та самосвідомості учнів, які навчаються в закладах, котрі працюють, орієнтуючись на різні педагогічні системи й відповідні технології розвитку людини.

Мета статті – виявити особливості емоційного стану учнів вальдорфських та загальноосвітніх шкіл, визначити основні умови розвитку емоційного компонента самосвідомості в навчально-виховному процесі, побудованому на засадах вальдорфської педагогіки.

У процесі проведення дослідження були висунуті такі припущення:

1. Показники емоційного стану та самовідношення учнів вальдорфської школи мають певні особливості щодо таких самих показників учнів загальноос-

вітньої школи, що зумовлено особливостями побудови навчально-виховного процесу та методами педагогічного впливу відповідної системи.

2. Загальний емоційний стан учнів вальдорфської школи відповідає гуманістичним принципам педагогічної системи й набуває позитивного забарвлення завдяки таким чинникам, як відсутність оцінювання в балах, особливий характер педагогічного супроводу, наявність основного вчителя, здоров'єзбережної технології навчального процесу.

3. Рівень тривожності учнів різного віку, які навчаються у вальдорфській школі, демонструє тенденції до здорового розвитку вільної адаптивної особистості та є нижчим за відповідні показники учнів загальноосвітньої школи.

В емпіричному дослідженні взяли участь близько 700 учнів вальдорфських шкіл України в містах Дніпропетровськ, Кривий Ріг, Київ, Одеса й адекватна кількість учнів навчально-виховного комплексу (гімназії) м. Дніпропетровськ.

Вибір гімназії як контрольного об'єкта був зумовлений необхідністю забезпечити порівняння характеристик розвитку учнів шкіл, що мають багато спільного в цілях та завданнях діяльності, але відрізняються філософією, побудовою навчального процесу, методами педагогічного впливу на учнів.

Пакети тестових методик включали: проєктивні твори та малюнки, опитувальники, тести тривожності й самовідношення, спостереження та бесіди з учнями й батьками. Використання визначеного комплексу методик дало змогу відстежити та проаналізувати основні показники емоційного стану учнів і провести порівняльний аналіз їх особливостей.

Розглянемо результати дослідження більш докладно.

Важливим показником, який характеризує внутрішній стан людини та її самопочуття, є відчуття захищеності, що відображає стан емоційного комфорту особистості. Як свідчать дані діагностики, повністю захищеними відчують себе 50% респондентів – учнів 3–5 класів вальдорфських шкіл. Серед них більшість становлять дівчатка – 52% і дещо менше – хлопчики – 48%. Серед учнів загальноосвітньої школи відчують себе повністю захищеними лише 21% дітей, 25% дівчаток та 15% хлопчиків.

Натомість, недостатньо захищеними відчують себе 12% учнів вальдорфських шкіл (15% хлопчиків та 9% дівчаток), відповідний показник для учнів загальноосвітньої школи становить 24% (20% хлопчиків та 28% дівчаток).

Низький рівень тривожності притаманний 46% вальдорфських учнів (67% хлопчиків та 71% дівчаток), у загальноосвітній школі цей показник дорівнює лише 22% (23% хлопчиків та 21% дівчаток). Високо тривожними є 11% вальдорфських учнів, при цьому кількість тривожних хлопчиків є значно більшою, ніж дівчаток. У загальноосвітній школі відповідні показники становлять 25%, при цьому кількість тривожних дівчаток майже вдвічі перевищує кількість тривожних хлопчиків (31 та 17% відповідно). Причиною таких розбіжностей, на наш погляд, є відсутність у вальдорфській школі оцінювання в балах, що може бути чинником, який знижує рівень тривожності та сприяє формуванню відчуття захищеності дитини.

У власні здібності та можливості вірять 79% учнів вальдорфських шкіл і 62% учнів загальноосвітньої школи. Низький рівень довіри до себе спостерігається в 3% вальдорфських учнів та 15% учнів НВК, при цьому частіше не довіряють собі хлопчики (19%), ніж дівчатка (11%).

Почуття неповноцінності відчуває лише 1% вальдорфських учнів, у загальноосвітній школі таких дітей 13%, що можна вважати дуже серйозною ознакою психологічного неблагополуччя дітей цієї категорії.

Ворожість до світу відчувають 8% вальдорфських учнів і відповідно 16% учнів НВК. Конфліктність наявна в характері 6% вальдорфських учнів та 12% учнів НВК.

Труднощі в спілкуванні відчувають лише 5% вальдорфських учнів, в учнів НВК цей показник становить 18%.

За даними тестування депресивність виявлена лише в 1% вальдорфських учнів, що може, на наш погляд, свідчити про гуманістичні відносини та позитивний мікроклімат у класних колективах. У загальноосвітній школі 9% дітей схильні до депресії, причому кількість хлопчиків серед такої категорії дещо вища, ніж кількість дівчат (11 і 7% відповідно).

Аналізуючи дані дослідження, можна спостерігати певний взаємозв'язок між показниками рівня тривожності, конфліктності та недовіри до себе. У дітей з високим і підвищеним рівнем тривожності часто спостерігаються труднощі в спілкуванні, котрі, можливо, є наслідком їх більш високої конфліктності, депресивності та недовіри до себе.

У цілому аналіз результатів діагностики свідчить про те, що певні емоційні проблеми притаманні учням обох груп. Проте серйозні емоційні відхилення рідше виявляються в учнів вальдорфських шкіл, що може свідчити про позитивні тенденції розвитку дітей в умовах вальдорфської педагогічної системи.

Спостереження під час виконання завдань також продемонстрували відмінності в поведінці учнів вальдорфських та загальноосвітніх шкіл. Перші поведилися більш вільно й невимушено, не боялися помилитися чи не встигнути.

Цікавими є результати дослідження шкільної тривожності учнів вальдорфських та загальноосвітніх шкіл.

Так, високий рівень шкільної тривожності продемонстрували лише 3% учнів вальдорфської школи, тривожність у відносинах з учителем – 7%, у відносинах з однокласниками – 6%, негативний емоційний фон ставлення до школи – 2%, високий рівень самооціночної тривожності виявлено у 2% учнів. Порівняємо ці дані з показниками, отриманими в результаті тестування учнів загальноосвітньої школи. Високий рівень шкільної тривожності спостерігається в 16% учнів, тривожність у відносинах з учителем – 12%, у відносинах з однокласниками – 9%, негативний емоційний фон ставлення до школи – 11%, високий рівень самооціночної тривожності виявлено у 13% учнів 3–5 класів. Звертають на себе увагу такі показники: позитивне емоційне ставлення до школи виявлено у 86% учнів вальдорфської школи, у загальноосвітній школі цей показник становить 49%, середній рівень тривожності у ставленні до школи спостерігається у 13% дітей, у загальноосвітній школі – 46%. Високий рівень переживання соціального стресу – в 9% учнів вальдорфської школи та 10% учнів НВК, дещо підвищений рівень – у 48% учнів вальдорфської школи та 60% учнів НВК, нормальний рівень – у 47% учнів вальдорфської школи і 30% учнів НВК. При цьому слід зазначити, що істотних відмінностей у переживанні соціального стресу в хлопчиків та дівчаток не спостерігається.

Дуже низькі показники щодо фрустрації потреби в досягненні успіху отримані в тестуванні учнів вальдорфських шкіл – 2% проти 13% серед учнів загальноосвітньої школи. Відсутність фрустрації, пов'язаної з потребою в самоствердженні, спостерігається в 74% учнів вальдорфської школи та 38% учнів за-

льноосвітньої школи. Такий результат ми пояснюємо особливостями організації навчального процесу у вальдорфській школі: відсутністю оцінювання в балах, наявністю основного вчителя, який враховує індивідуальні особливості та можливості кожного учня.

Страх самовираження незначною мірою наявний у дітей обох груп, водночас страх не відповідати очікуванням оточення більше притаманний учням загальноосвітньої школи. Це підтвердила й бесіда з дітьми, проведена після завершення тестування. У висловлюваннях учнів відчувалася тривога, викликана невідповідністю вимог: батьки постійно вимагають високих оцінок, водночас вчителі часто їх занижують (на думку дітей), ставлять несправедливо. Частина учнів не відчувають себе в класі комфортно, окремі однокласники ставляться до них принизливо, сміються та зневажають. Певною мірою це виявилось й під час виконання завдань.

Проблеми й страхи у відносинах з учителями значною мірою наявні у 2% учнів вальдорфської школи та 8% учнів загальноосвітньої школи, бажаний, тобто позитивний, рівень взаємодії з педагогами відзначили 78% учнів вальдорфської школи та 38% учнів НВК.

Нормальний рівень фізіологічного опору стресам характерний для 63% учнів вальдорфської школи та 46% учнів НВК. Це, на нашу думку, є результатом впливу оптимального педагогічно сформованого простору для гармонійного розвитку учнів вальдорфської школи та створює додаткові умови для збереження й зміцнення здоров'я дітей.

Діагностика дітей підліткового віку свідчить, що позитивно ставляться до себе 47% вальдорфських учнів, нейтрально – 36%, негативно – лише 17%. Серед учнів загальноосвітньої школи відповідні показники становлять: позитивне ставлення 58%, нейтральне – 10%, негативне – 32%. Більш позитивно ставляться до себе дівчата. Таким чином, серед учнів загальноосвітньої школи спостерігається виражена диференціація: високі показники позитивного та негативного ставлення. У вальдорфській школі більш вираженим є показник нейтрального ставлення, що, на наш погляд, може свідчити про прагнення до самовдосконалення.

Чіткі відмінності спостерігаються в ставленні до школи та вчителів: позитивне ставлення наявне у 81% вальдорфських учнів (80% юнаків та 82% дівчат). Серед підлітків, які навчаються в загальноосвітній школі, таких дітей лише 26% (25% юнаків та 27% дівчат). Негативне ставлення до школи та вчителів висловили лише 4% вальдорфських учнів, у загальноосвітній школі – 19%. Нейтрально ставляться до школи 15% вальдорфських учнів. У загальноосвітній школі такий тип переважає та становить 55%.

Ставлення до сім'ї та дорослих також має суттєві відмінності: позитивне ставлення притаманне 54% вальдорфських та 45% учнів НВК, негативне ставлення – 8% вальдорфських та 17% учнів НВК. Таким чином, можна говорити про більш позитивне ставлення учнів вальдорфських шкіл до батьків і дорослих, що створює кращі умови для виховання та засвоєння досвіду старшого покоління дітьми, які навчаються у вальдорфській школі. Важливим чинником, що впливає на ставлення до дорослих, на нашу думку, є системна робота вальдорфської школи з батьками, що будується на принципах співпраці та колегіальності, коли батьки є реальними учасниками життєдіяльності навчального закладу.

Ставлення до друзів характеризується незначними відмінностями: позитивно ставляться до них 58% вальдорфських та 53% учнів НВК, негативно 16 та 15% відповідно. Можна стверджувати, що ставлення до друзів та однолітків у представників обох груп формується загалом на позитивному тлі й має подібні показники.

Позитивно ставляться до власних можливостей у майбутньому 78% вальдорфських та 69% учнів НВК, негативне ставлення висловлюють 3% вальдорфських і 8% учнів НВК.

Аналізуючи показники тривожності старшокласників, слід зазначити, що помірний рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності є характерним для учнів вальдорфської школи – 85 і 87%, серед учнів загальноосвітньої школи таких дітей відповідно 53 і 46%. Водночас високий рівень ситуативної тривожності виявили 10% вальдорфських та 47% учнів НВК, високий рівень особистісної тривожності притаманний 5% вальдорфських і 50% учнів загальноосвітньої школи. Дані, отримані за цією методикою, підтверджують висновок про те, що вальдорфська школа створює позитивні умови для розвитку емоційної складової Я-концепції учнів та збереження їх фізичного, психічного й психологічного здоров'я.

Висновки. Аналізуючи дані дослідження, можна стверджувати, що учні вальдорфської школи є більш емоційно стабільними. Помірний рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності є для них більш характерним, що створює сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості.

Почуття неповноцінності та ворожості до навколишнього світу практично відсутні в учнів вальдорфської школи. У переважній більшості з них сформовано позитивне ставлення до вчителя та навчання, що посилює мотивацію пізнавальної та творчої діяльності.

Аналіз даних діагностики учнів середніх класів дає змогу говорити про їх задоволеність соціальними відносинами, домівкою, власною статтю та віком.

Позитивне ставлення до себе більш притаманне учням вальдорфської школи: вони впевненіші у власному майбутньому, відчують себе більш захищеними та спокійними.

Старшокласники вальдорфської школи також є менш тривожними та більш емоційно стабільними, що, на наш погляд, свідчить про сприятливий мікроклімат і позитивний вплив педагогічної системи на розвиток особистості.

Список використаної літератури

1. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. – Харьков, 1997. – 299 с.
2. Краних Э. Антропологические основы вальдорфской педагогики / Э. Краних. – К. : Генеза, 2008. – 277 с.
3. Лемак М.В. Психологу для работы / М.В. Лемак, В.Ю. Петрище. – Ужгород, 2011. – 615 с.
4. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2004. – 247 с.
5. Програми вальдорфських шкіл України / [під ред. С.Г. Крамаренко]. – К. : Генеза, 2009. – 510 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012.

Передерий О.Л. Особенности эмоциональной сферы учащихся вальдорфской школы

В статье представлена сравнительная характеристика особенностей эмоциональной сферы учащихся вальдорфских и общеобразовательных школ Украины. Анализируются такие показатели, как чувство тревоги, защищенности, отношение к себе и окружающим.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, тревожность, самоотношение, вальдорфская педагогика, педагогическое сопровождение.

Perederyi O. Features of emotional sphere of Waldorf school pupils

The article presents a comparative description of the emotional sphere peculiarities of Waldorf and comprehensive schools students in Ukraine. It is analyzed such indicators as feelings of anxiety, security, attitudes toward themselves and others.

Key words: *emotional state, anxiety, self-attitude, Waldorf pedagogy, pedagogical support.*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ

У статті визначено основні тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи, розкрито проблеми вищої технічної освіти та напрями їх вирішення у контексті сприйняття освіти як головного фактора забезпечення стійкого соціального розвитку держави.

Ключові слова: глобалізація, вища освіта, інженер, освіта, конкурентний.

Аналіз стану та розвитку західноєвропейських освітніх систем останніми десятиріччями дає змогу стверджувати, що цей етап являє собою період глобального реформування освіти на світовому рівні. Відбувається інтернаціональна уніфікація національних освітніх стандартів, диверсифікація освітніх моделей, удосконалення технологій навчання. Разом з тим кожна із націй намагається збагатити свій історично набутий освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації та змісту освіти інших країн. Але недостатньо уваги надається тому, щоб виділити загальні закономірності розвитку освіти, які слугують формуванню відкритого освітнього простору, дають змогу уникнути помилок, що викликані однобічністю та спішністю запозичення зарубіжних систем.

Досвід вищої освіти у Західній Європі викликає значну зацікавленість дослідників усього світу. Такі вчені, як Е. Барті, Т. Бренч, М. ван дер Венде, Г. Каллан, Г. Макбурн та інші аналізують майбутнє вищої освіти у глобальному контексті. А. Галаган та П. Скотт здійснили аналіз освітніх реформ останніх десятиріч у країнах Європи. Теоретичні основи глобальної освіти вивчають З. Бауман, У. Бек, І. Ваалерстайн, Г. Міненкова, П. Скотт та ін. У. Бек пише про переорієнтацію освітньої політики: якщо труд замінюється знанням і капіталом, то труд повинен завдяки знанню підвищити свою цінність або зазнати перебудови [1]. У працях західних учених розглянуто питання інтернаціоналізації системи освіти як ключової політики урядів різних країн (М. ван дер Венде, Г. Каллан, Г. Макбурн), досвід європейських програм міжнародного університетського співробітництва (Е. Барблан, Ф. Майворм, У. Тейчлер та ін.), ставиться у центр уваги академічна мобільність викладачів ВНЗ і студентів (П. Блументаль, Н. Гібер, Дж. Ендерс, У. Трейчлер). Усі ці та інші питання є також предметом дослідження учених пострадянського простору – А. Ареф'єва, Є. Головіна, М. Дмитрієва, С. Носкова та ін. Розглянуто питання міжнародної практики взаємного визнання документів про освіту, бо питання акредитації та підзвітності стосуються університетів усіх країн світу (Д. ван Дамм, А. Лезберг). Інтернаціоналізація та якість освіти є предметом дослідження У. де Дінтера, П. Скотта, А. Сміта. Інформаційна епоха ставить особливі вимоги до викладачів, студентів і навчальних планів закладів вищої освіти, змінюються критерії якості. Специфіку економіки, що заснована на знаннях, та феномен академічного капіталізму аналізують Е. Балабанова, Л. Леслі, Н. Мельникова, С. Слотер, Е. Хекетт.

Мета статті – визначити основні тенденції розвитку вищої технічної освіти у країнах Західної Європи та завдання, які стоять перед вищою школою

Західної Європи у зв'язку з тенденціями реорганізації системи освіти у сучасному світі.

З аналізу літератури стає очевидним, що виділяються три загальносвітові тенденції розвитку вищої освіти. Перша – це збільшений попит на вищу освіту. Світова економіка все більше потребує висококваліфікованих спеціалістів: сьогодні у країнах Західної Європи частка таких робочих місць становить 30–40%. За даними експертів, вища освіта підіймає рівень доходів дипломованих спеціалістів не менше ніж у 1,5–2 рази.

Друга тенденція – це підвищення конкуренції у сфері вищої освіти, у тому числі за рахунок її інтернаціоналізації. У багатьох країнах Європи в кінці 90-х рр. минулого століття спостерігалось підвищення статусу ВНЗ, що мали навчальні програми для підготовки фахівців із середньою освітою. Наприклад, коледжі в Англії, інститути у Франції, школи професійного навчання у Німеччині та Швейцарії були прирівняні за статусом до ВНЗ, а їхні випускники почали називатися спеціалістами з вищою освітою. Причина цього подвійна. По-перше, це явище підживлюється вже згаданим зростанням попиту на вищу освіту, який потрібно задовольняти. По-друге, сучасні темпи появи та впровадження нових технологій потребують від спеціаліста постійного набуття та відновлення навичок, при цьому глибоке засвоєння фундаментальних наукових дисциплін становиться занадто витратною справою як за часовими затратами, так і за коштами. Відповідно, вищі школи, що пропонують коротші та практично зорієнтовані курси, мають масовий попит із боку студентів.

Додаткове зростання можливостей здобуття вищої освіти забезпечує підвищення мобільності студентів, яке підтримується різними урядовими та неурядовими програмами, а у Західній Європі посилюється у рамках Болонського процесу.

Водночас необхідно відзначити, що, незважаючи на підвищення кількості варіантів здобуття вищої освіти, багато секторів вищої освіти залишилися елітарними та, як правило, є менш доступними через наявність соціальних бар'єрів, диференціації шкіл та недостатньо високого соціального статусу сім'ї.

Третя тенденція заключається у зниженні ролі держави у сфері освіти. Автори одного з аналітичних оглядів світових реформ освіти виділяють три основні складники у цій тенденції: децентралізація та демократизація управління, розширення автономії навчальних закладів з одночасним посиленням їх підзвітності суспільству, перехід до ринкових моделей організації, управління та фінансування освіти [3].

Ці явища викликані, перш за все, обмеженістю державних ресурсів для забезпечення масовості освіти. Водночас у більшості країн Західної Європи держава продовжує фінансувати не менше ніж 70% затрат на освіту, розуміючи, що участь держави не тільки гарантує якість, а й збільшує доступність освіти, без якої неможливо побудувати “суспільство знання”. Щоб подолати цю суперечність, розвинуті країни шукають механізми підвищення ефективності фінансування ВНЗ та діляться частиною своїх функцій з контролю якості з міжнародними агенціями й асоціаціями [2].

Крім вказаних тенденцій, автори, особливо європейські, відзначають помітні зміни у ставленні до освіти на рівні парадигми сприйняття суспільства у цілому. Сучасний етап розвитку людської цивілізації часто пов'язують із такими поняттями, як “постіндустріальний”, “інформаційний”, а суспільство називають “суспільством професіоналів”, “суспільством знань”. З кінця 1970-х рр. у науко-

вих колах поняття “знання” трактується як основа формування суспільних відносин на противагу суспільствам традиційного й індустріального типу [5].

На початку XXI ст. парадигма нового суспільства, що засноване на розвитку освіти та науки, завойовує стійкі позиції у документах міжнародних організацій, таких як: ООН, ЮНЕСКО, ЄС. Економічне зростання країн сьогодні є так само процесом нагромадження знань, як і процесом нагромадження капіталу.

Крім економічного добробуту освіта та наука несуть у собі також важливу політичну місію. Доклад ЮНЕСКО “Освіта: прихований скарб”, опублікований у 1996 р., містить такий постулат: “вважаючи численні проблеми, які ставить перед нами майбутнє, освіта є необхідною умовою для того, щоб дати людству можливість просуватися вперед до ідеалів миру, свободи та соціальної справедливості”. Освіта, як вважає Комісія, повинна сприяти подоланню суперечностей, які несуть із собою глобалізація та розшарування суспільства. Суспільство, що засноване на знаннях, як вважають експерти ЮНЕСКО, повинно відкрити широкі перспективи для стійкого розвитку людини та побудові більш демократичних суспільств. Центральну роль у процесі формування суспільства знання надають вищій школі як інституту, що генерує та розповсюджує знання (а не інформацію) і виховує молодь.

Аналіз досвіду реформування вищої технічної освіти показує, що інновації впроваджуються у сферу прикладної інженерної науки, зокрема, машинобудування. Більшість починань в інженерній галузі робляться на користь суспільству. Існує термінова необхідність підвищити ефективність практичного використання наукових досліджень. Це можливо в результаті включення процесу виробництва у навчальний процес і здійснення наукових розробок на користь ринкових потреб. У матеріалах конференції у рамках TREE (Teaching and Research in Engineering in Europe) розкриваються проблеми технічної освіти у Західній Європі. Сьогодні ситуація у багатьох європейських країнах така, що все менша кількість студентів зацікавлені в здобутті інженерної освіти, тому що навчання складне та займає багато часу, перспективи винагороди чи доходу після отримання диплому обмежені та невідомі, мотивація низька. З іншого боку, витрати на освіту високі й уряди скоріше скорочують їх, ніж збільшують (тому що витрати зростають). Підприємства не дуже зацікавлені у забезпеченні освітнього сектору фінансовими ресурсами. Сьогодні Європа має недостатню кількість спеціалістів, підготовлених у своїх країнах, отримуючи велику кількість інженерної розумової сили із-за кордону. Одним із можливих сценаріїв спірання тільки на міркування економічної вигоди буде закриття дорогих вищих технічних навчальних закладів та розрахунок на імпорт усіх потрібних спеціалістів у майбутньому [4, с. 104–105].

У всій континентальній Європі система вищої освіти в цілому є відносно однорідною, хоча в цій однорідності були й залишаються відмінності між країнами. За винятком Великої Британії й Ірландії, європейські університети до недавнього часу тісно контролювалися державою (на національному та/або регіональному рівні). Цей контроль стосувався таких речей, як тривалість навчання, надання звань, призначення викладацького складу й адміністративного персоналу (які мають статус державних службовців у багатьох країнах), прийом студентів і, в деяких країнах, навчальні плани, зміст курсів і випускних іспитів. Загальна тенденція останніх років до децентралізації вищої освіти та надання більшої автономії університетам відбувається паралельно з вимогою зовнішніх процедур

контролю якості. У Франції, Нідерландах, Швеції й Іспанії існують системи на національному рівні, які слугують цій меті.

Покоління тому існували три основні моделі освіти в європейських університетах. До них відносяться: академічна модель Гумбольда, яка характеризується укоріненими правами професорів та студентів на свободу вивчення і викладання та проведення незалежних досліджень. Ця система розповсюджена у Німеччині, Нідерландах та деякою мірою у Швеції; англосаксонська модель з акцентом на розвиток особистості студента; наполеонівська чи континентальна модель (Франція, Іспанія), яка характеризувалася централізованим підходом.

Національні системи дещо відійшли від оригіналів та останні 20–30 років зближуються, розробляючи, разом із традиційними програмами, більше професійно орієнтованих програм. Виділяють десять основних завдань, навіть викликів, які постають перед вищою технічною школою Західної Європи.

Перше завдання пов'язане з вищою технічною освітою в контексті глобалізації. Глобальні перспективи потребують найважливіших і найскладніших навичок від інженера, і ВНЗ потрібен гарантувати, що його освітнє середовище зможе запропонувати набуття такого досвіду.

Другим завданням є поєднання освіти із підприємництвом. Управлінська освіта для спеціалістів у сфері технологій є дуже важливою. Поєднання академічної освіти із навичкою виробництва, прийняття нестандартних рішень є часто фактором успіху.

Третє завдання – це необхідність етичного виховання. Розвиток суспільств сьогодні залежить від культури, яку розділяють людські істоти більше, ніж від економіки та технологій.

Четверте пов'язане з необхідністю залучення найкращих молодих розумів. Чи є кар'єра у сфері наук привабливою для молодих талановитих людей? Це найважливіше запитання, бо інновації відбуваються не за рахунок “працьовитих осіб”, а за рахунок яскравих ідей і чистого розуму. Але ця сфера не така прибуткова, як багато інших. Дослідники вважають, що у найближчому часі попит на інженерів буде вищий, ніж пропозиція.

П'ятим завданням є успішне втілення трьохступеневої Болонської системи (бакалавр – магістр – доктор філософії).

Шосте має на увазі підвищення педагогічних здібностей викладачів. Викладачам технічних дисциплін повинна надаватися можливість покращувати педагогічні якості як частину своєї освіти. Дотепер важливішою вимогою до викладачів технічних дисциплін була кількість наукових праць, а педагогічна складова вважалася не такою важливою. Ця ситуація зараз змінюється.

Сьоме завдання – це використання навчального потенціалу дослідницької діяльності на всіх рівнях. Мова йде про активне залучення студентів старших курсів до науково-дослідницької роботи, що додає вагомий внесок до теоретичних курсів.

Восьмим завданням є формування незалежного (автономного) дорослого учня. Це найскладніше та найважливіше завдання. Адже дорослі, на відміну від дітей і підлітків, мають специфічні потреби як учні. По-перше, вони незалежні. По-друге, вони набули основ життєвого досвіду та мають поєднувати цей досвід із навчанням. По-третє, вони вже мають мету, і їм потрібно допомогти її досягнути. По-четверте, їм потрібно знати для чого вони здобувають ті чи інші знання. Їх цікавить доцільність, необхідність вчити щось. По-п'яте, вони практичні, фокусуються на важливих, з їх точки зору, аспектах заняття. Отже, підготовка

дорослого учня починається з доуніверситетських закладів, університети отримують вже майже готову людину.

Дев'яте завдання пов'язане з визнаною Європейською акредитаційною системою інженерних програм. Вже декілька років слово "акредитація" є головним у колах європейських вищих шкіл. Більшість країн мають або розвивають процедури акредитації, але вони дуже відрізняються у різних країнах. Отже, необхідна єдина, або пов'язана Європейська система, особливо у таких сферах, як машинобудування, у тому числі через різноманіття навчальних програм і ступенів, що надаються.

Десяте – покращення та збільшення можливостей високоякісного навчання протягом усього життя (LLL – Life Long Learning). Навчання протягом усього життя є таким самим важливим для професійного інженера, як початкове навчання та диплом. Безперервна професійна освіта є настійною необхідністю для забезпечення безпеки суспільства, сталого навколишнього середовища, конкурентної економіки, поважної професії, прибуткової роботи та переконливої кар'єри [4, с. 148–157].

Отже, можна зробити такі **висновки**. Вступ людства у третє тисячоліття відзначений величезними досягненнями соціального прогресу, який значною мірою зумовлений якісними змінами в освітніх системах. Останні десятиліття стали періодом масштабного розвитку освіти у світі й усвідомлення її життєво важливої ролі у забезпеченості стійкого соціального розвитку держави. Сфера освіти проголошена пріоритетною на сучасному етапі розвитку провідних європейських країн. Очевидний той факт, що у ХХІ ст. в економічній, соціальній та інших сферах буде лідирувати та країна, фундаментом зростання якої буде першість у освітній системі та технологіях. Якість навчання зокрема майбутніх інженерів є важливою складовою підвищення якості життя. Освітня політика країн Західної Європи у сфері вищої технічної освіти направлена на створення конкурентоспроможної системи, що є привабливою для іноземних студентів та сприяє подальшому укріпленню та розвитку європейської інтеграції. У цілому в країнах Західної Європи спостерігається прагнення до централізації, а точніше – до визначення оптимального співвідношення участі держави та громадських структур в управлінні освітою. Для країн Західної Європи характерна тенденція поступового зближення трьох основних видів систем навчання (англосаксонської, континентальної й академічної) у плані визначення участі держави в організації, управлінні та фінансуванні загальнонаціональної системи освіти. Існують три основні тенденції розвитку вищої технічної освіти у Західній Європі – збільшується попит на вищу освіту, підвищується конкуренція у сфері вищої освіти, у тому числі за рахунок її інтернаціоналізації, знижується роль держави у сфері освіти. Стосовно цілей і динаміки реформування систем освіти загальним для країн Західної Європи є створення нового механізму її розвитку в умовах переходу до постіндустріального суспільства, розширення масштабів міжкультурної взаємодії, глибоких структурних змін у сфері зайнятості, що потребують постійного підвищення професійної кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой ; послесл. А. Филиппова. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
2. Скотт П. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы / П. Скотт // Экономика и образование. – 2003. – № 1. – С. 69–73.

3. Altbach Philip G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report prepared for the UNESCO 2009 Conference on Higher Education / Philip Altbach, Liz Reisberg, Laura Rumbley. – Paris : World Conference on Higher Education, 2009. – 278 p.

4. Borri Claudio. TREE (Teaching and Research in Engineering in Europe). Re-engineering Engineering Education in Europe / Claudio Borri, Francesco Maffioli. – Firenze University Press, 2007. – 175 p.

5. Marginson Simon. Globalization and Higher Education / Simon Marginson, Marijck van der Wende, 2006. – 74 p.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2012.

Поникаровская С.В. Тенденции развития высшего технического образования в Западной Европе

В статье определены основные тенденции развития высшего образования в Западной Европе, раскрыты проблемы высшего технического образования и направления их решения в контексте восприятия образования как основного фактора обеспечения устойчивого социального развития государства.

Ключевые слова: глобализация, высшее образование, инженер, образование, конкурентный.

Ponnykarovska S. Development trends of higher technical education in Western Europe

The main tendencies of tertiary education in Western Europe have been determined in the article. The problems of higher engineering education and directions of their solution in the context of perception of education as the main factor of assuring stable social development of the state have been considered.

Key words: globalization, tertiary education, engineer, education, competitive.

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУР ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ

У статті подано характеристику структур формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики в контексті особистісного підходу. Визначено принципи та фактори індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: особистісний підхід, професійно-особистісний досвід, майбутній вчитель музики.

Збагачення національної культури, поглиблення зв'язків з мистецькими джерелами, врахування прогресивних тенденцій у соціально-економічному та культурологічному розвитку суспільства вимагає застосування системи методів та інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують не тільки якість професійної підготовки майбутнього фахівця, а й сприяють мобілізації його внутрішнього особистісно-творчого потенціалу, активізації здатності до самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації.

Саме тому одним із ключових завдань підготовки вчителя музики є формування його професійно-особистісного досвіду як необхідної умови професійної стабільності, орієнтації у широкому арсеналі інноваційного руху, наукових розробок і якісної організації навчально-виховного процесу.

Аналізуючи результати досліджень у вітчизняній і зарубіжній науково-методичній літературі, зауважимо, що часто дослідженням бракує узагальнюючої цілеспрямованості, педагогічного осмислення інноваційних нововведень, свідомого бачення шляхів підвищення ефективності формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.

Особистісний підхід у процесі формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності до практично-творчої й креативної діяльності, прийняття нестандартних і ефективних рішень, застосування сучасних музично-педагогічних технологій та виявлення активної особистісної позиції в усіх сферах життєдіяльності.

Науковим підґрунтям становлення теорії та практики особистісно орієнтованої освіти стали педагогічні концепції вчених Р. Блума, А. Дейла, О. Декролі, А. Комбса, Р. Кузіне, М. Монтессорі, А. Ньюмена, П. Петерсена, Б. Рассела, С. Френч, Ф. Фуллер, Р. Штайнера; ідеї гуманістичної психології (А. Адлер, В. Біблер, У. Джеймс, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), психо-когнітивної теорії (Д. Келлі, Ж. Піаже) та ін.

Проблемам особистісно орієнтованого навчання присвячено праці Г. Балла, І. Бежа, В. Давидова, М. Євтуха, М. Кларина, О. Леонтьєва, С. Максименка, В. Рибалки, П. Сікорського, І. Якиманської та ін.

Використання у навчальній діяльності особистісного підходу й основні чинники індивідуалізації навчання досліджували А. Адлер, М. Акімова, М. Козлов, К. Купер, В. Мерлін, А. Мілер, Г. Олпорт та ін.

Мета статті – розглянути характеристику структур формування досвіду майбутнього вчителя музики в контексті особистісного підходу.

Особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку.

За новими концептуальними підходами організація навчально-виховного процесу розглядається як набуття студентами багатогранного досвіду в різноманітних видах міжособистісної взаємодії, навчально-пізнавальної й музично-творчої діяльності, що засвідчує суб'єктивну позицію особистості в оволодінні знаннями, уміннями, соціальними нормами й цінностями.

В умовах особистісного підходу, інноваційні музично-педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає в переломі у зміні самого ставлення людини до світу: не оволодіння світом, а осмислення людиною свого місця в цілісній світобудові. Монологізм у викладанні замінюється діалогом, суб'єкт – суб'єктивними відносинами, а далі перспектива цілісного інтегративного розуміння змісту навчально-виховного процесу.

Розглядаючи сутність особистості в контексті музично-педагогічної діяльності, С. Сисоєва [8, с. 142] підкреслює, що кожна людина – це неповторна індивідуальність, тому вона характеризується своїм унікальним набором творчих якостей, рівнем їх розвинутості, який і буде визначати рівень творчих досягнень і можливостей конкретної людини.

Особистісний підхід – це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез набутих психологічної та педагогічної наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості, зумовлюючи тим самим цілеспрямованість та ефективність процесу формування досвіду майбутнього вчителя музики в умовах неперервної педагогічної освіти.

У зв'язку із сучасною неогуманістичною реформою професійної освіти сутність виховання майбутніх фахівців розглядається крізь призму внутрішнього світу особистості, її індивідуального розвитку як важливого чинника педагогічного впливу на неї.

Професійна освіта як складова системи національної освіти сьогодні набуває значення чинника соціально-економічного, інтелектуального й духовного розвитку суспільства, її провідними сутнісними ознаками є неперервність здобуття знань і компетентність як запорука саморозвитку особистості, формування конкурентоспроможності впродовж життя. Отже, професійно-особистісний досвід стає провідною якісною характеристикою фахівця.

Формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики сьогодні можливе лише на засадах спеціальної поетапної професійної підготовки, поєднання в ній науково-теоретичних досягнень педагогічної науки, організаційно-технологічних розробок, передової практики, здобутків провідних світових мистецьких та наукових шкіл, що забезпечить високий рівень майстерності та неперервність підготовки в розвитку майбутнього фахівця як висококваліфікованого професіонала.

Національна система освіти в руслі гуманістичної парадигми реалізується через діяльність і має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. Науковці звертають особливу увагу на особистісну спрямованість технологій навчання тих, кого навчають, на забез-

печення їх особистісної поведінки, самоуправління й розвиток творчого потенціалу учасників дидактичного процесу [5, с. 134–137].

Структура досвіду задається когнітивною, регулятивною і комунікативною підсистемами. Оскільки зв'язки між ними рухливі, організація досвіду має структурно-динамічний характер. Досвід розуміється не як сума різних знань, умінь, навичок, а як інтегрована цілісність, така, що має тільки їй притаманні ознаки й особливості. Останні формуються в процесі життєдіяльності, закріплюються у вигляді різних структурно-динамічних утворень, які забезпечують корисні результати життєдіяльності (О. Лактіонов).

Поетапне формування структур професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики трактується нами як гармонійне поєднання фундаментальних знань, мотиваційно-моральної сфери, адекватних способів поведінки; як процес цілеспрямованого впливу на свідомість і поведінку студентів з метою формування в них певних якостей фахівця; як свідомо організований процес, у якому майбутній учитель виступає суб'єктом власного саморозвитку, самопізнання, самовиховання, самореалізації, здійснюючи присвоєння духовно-моральних і професійних цінностей, акумульованих у культурі.

У досвіді фіксується схема успішних професійних дій через згортання зв'язки цілей і результатів професійної діяльності. Цілепокладання у структурі досвіду особистості формує її суб'єктивні смисли, що надають цінності отриманому досвіду, оскільки визначають значення діяльності для майбутнього фахівця.

Оскільки кожна особистість являє собою своєрідну сукупність потреб, мотивацій, настанов та емоційно-вольових особливостей, особистісний підхід до характеристики структур досвіду майбутнього вчителя музики навчання потребує глибинних знань про індивідуальні особливості студента, зокрема про його обдарованість, рівень професійного розвитку, ставлення до процесу навчання, навчальних матеріалів та форм їхньої репрезентації, а також про сформованість художнього мислення, аналітико-синтетичної діяльності, культури виявлення емоцій, почуттів і переживань.

Зазначимо, що особистісна спрямованість процесу формування досвіду майбутнього вчителя музики реалізовуватиметься за умови дотримання таких принципів (за І. Якиманською):

- самоактуалізації (потреба в актуалізації здібностей особистості);
- індивідуальності (створення оптимальних умов для формування й розвитку творчої індивідуальності);
- принцип суб'єктності (використання варіативності форм і методів організації навчально-виховного процесу, що сприяє виявленню особистісного досвіду);
- вибору мети, змісту, форм і способів організації навчального процесу;
- довіри й успіху (досягнення успіху в різних видах діяльності; формування позитивної Я-концепції особистості).

Дослідники особистісного підходу (І. Бех [1], О. Бондаревська [2], В. Сериков [7], І. Якиманська [9]) підкреслюють, що саме емоційно-естетичне забарвлення змісту професійного, особистісного і музично-виконавського досвіду студентів є плідним джерелом творчих пошуків, цілеспрямованості та наполегливості, самостійності й ініціативності у фаховій діяльності.

Застосування особистісного підходу дає нам змогу досліджувати взаємодію структурних компонентів професійно-особистісного досвіду в єдності із закономірностями розвитку цілісної особистості майбутнього фахівця, максималь-

но враховуючи індивідуальні естетичні інтереси і потреби студентів, їхні творчі здібності, унікальність естетичних оцінних суджень.

Досліджуючи процес саморегуляції досвіду, Ю. Лисюк наголошує, що саморегуляція досвіду постає як спеціально організована особистістю активність, спрямована на власну поведінку, діяльність і внутрішній світ, з метою їх коригування, приведення до особистісно визначених параметрів ладу, порядку. Водночас досвід саморегуляції є складною взаємодією ціннісно-світоглядної сфери особистості, що визначає мету саморегулювання, та внутрішніх регулятивних джерел (інтелектуальна, емоційна, вольова сфери), що уможливають цей процес. Отже, досвід саморегулювання особистості виявляється в узгодженості поведінки, діяльності та життя людини в цілому з особистісно прийнятими ідеалами, нормами і цінностями [4, с. 116].

Індивідуалізація навчально-виховного процесу в умовах особистісного підходу передбачає вмилу організацію й стимулювання когнітивно-пізнавальної та художньо-творчої діяльності студентів, формування мотивації постійного професійно-особистісного самовдосконалення.

Це сприяє самовираженню студентів, поглибленню усвідомлення ними власного “Я” – самостійності та цілеспрямованості як суб’єкта професійної діяльності, а не об’єкта формування прогнозуючої поведінки.

На нашу думку, позитивними факторами особистісної професійно-творчої самореалізації студентів є: сформованість педагогічних і творчих якостей, естетично-пізнавальні інтереси, обґрунтована мотивація власного професійного вибору; сформовані естетичні ідеали і ціннісні орієнтації, спрямовані на усвідомлення значення музично-педагогічної діяльності.

Беручи до уваги той факт, що досвід відображає індивідуальні вміння і навички, особистісні властивості студентів, дуже важливим, на наш погляд, є залучення їх до обговорення суб’єктивного ставлення до професійної діяльності.

Науковці І. Бех [1], Н.Євдокимова [3], Н. Семиченко [6] наголошують, що професійний досвід як психологічна система складається зі структурно-динамічної організації трьох сфер, кожна з яких є самостійною характеристикою досліджуваного феномену, наділена певним змістом та функціями:

- когнітивної – змістом якої є професійні знання, що є основою формування компетентності суб’єкта, його суджень, умовиводів, вирішень, оцінок, професійних очікувань та домагань, антиципації професійної перспективи. Функцією когнітивної сфери є раціоналізація професійного досвіду;

- “почуттєвої тканини” – змістом якої є професійні смисли, що формуються як результат емоційно-ціннісного оцінювання досвіду особистості у професійній діяльності, є універсальним інструментом для оцінювання та інтерпретації унікального професійного досвіду суб’єкта;

- коннативною (мотиваційно-вольовою) – змістом якої є системні конструкти способів професійної діяльності, цілісні рішення професійних завдань, що поглиблюють багатогранність поведінки суб’єкта у професійних ситуаціях та уможливають його діяльність у нестандартних ситуаціях, що, у свою чергу, забезпечує стабільність професіогенезу особистості.

Особистісний підхід у навчанні може здійснюватися за двома напрямками – зовнішньої та внутрішньої диференціації.

Слід підкреслити, що застосування диференційованого підходу в процесі індивідуалізації навчання дає змогу використовувати як індивідуальні, так і ко-

лективні форми роботи, їхнє варіативне комбінування з орієнтацією на поступове ускладнення навчальних завдань.

При цьому важливого значення набуває добір специфічних організаційних форм і методів опрацювання музичного та навчального матеріалу, зумовлених специфікою музично-педагогічної діяльності, а також створення диференційованої системи необхідних умов, традиційних та інноваційних методів і засобів педагогічного впливу, спрямованих на перспективу поглиблення професійно-особистісного досвіду студентів, формування педагогічної та виконавської майстерності, готовності до свідомої музично-педагогічної творчості.

Адекватний вибір форм навчання сприяє підвищенню ефективності реалізації єдності освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання.

Так, індивідуальні заняття дають змогу встановити найтісніший взаємозв'язок теорії з практикою у виборі як навчального матеріалу, так і необхідних ефективних методів навчання з максимальним врахуванням творчої індивідуальності студентів, рівня їхнього загального, музичного, художньо-естетичного та професійного розвитку.

Варіативне комбінування форм роботи в контексті особистісного підходу стимулює поглиблення професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у процесі опанування багатогранності музично-педагогічної діяльності, приводить до зростання ініціативності, а також творчої самореалізації в цій галузі, що адекватно впливає на формування їхнього досвіду.

Висновки. Отже, формування структур професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики в умовах особистісного підходу потребує особливої системи оцінювання результативності навчання студентів, що відображала б ступінь сформованості в них рефлексивного ціннісного ставлення до освоєння музично-педагогічної діяльності та до себе як майбутнього професіонала, вироблення особистісного смислу засвоєних знань про науково обґрунтовані шляхи, засоби досягнення вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму та визначення особистого прагнення до самовдосконалення й збагачення професійно-творчого потенціалу.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская. – М. : Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–35.
3. Євдокимова Н.О. Професійний досвід як суб'єктивно-психологічна реальність / Н.О. Євдокимова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія “Психологія”. – Харків : ХНПУ. – 2009. – Вип. 31.
4. Лисюк Ю.С. Досвід саморегулювання музиканта-педагога: структурний і функціональний аналіз проблеми / Ю.С. Лисюк // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку : тези міжнародної наукової конференції (30 червня – 2 липня). – Київ – Суми : Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – С. 115–117.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А. С. К., 2001. – 256 с.
6. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / [за ред. І.А. Зязюна]. – К., 2000. – С. 176–203.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 164 с.

8. Сисоева С.О. Основы педагогической творческой : підруч. / С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
9. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного общения / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012.

Попович Н.М. Характеристика структур формирования опыта будущего учителя музыки в контексте личностного подхода

В статье приведена характеристика структур формирования опыта будущего учителя музыки в контексте личностного подхода. Определены принципы и факторы индивидуализации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *личностный подход, профессионально-личностный опыт, будущий учитель музыки.*

Popovich N. Characteristic of structures of formation of experience of the future teacher of music in a context of the personal approach

In article the characteristic of structures of formation of experience of the future teacher of music in a context of the personal approach is resulted. Principles and factors of an individualization of teaching and educational process are defined.

Key words: *the personal approach is professional-personal experience, the future teacher of music.*

ПРИЙОМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ НА ПСИХІКУ ЛЮДИНИ

У статті розкрито й проаналізовано прийоми та методи організації маніпулятивного впливу на психіку людини.

Ключові слова: маніпулятивний вплив, психіка, особистість, методи, прийоми.

Усвідомлюємо ми це чи ні, але наша поведінка завжди перебуває під впливом інших людей. У зв'язку із цим цілком закономірно постає питання, як окремій особистості можна якщо не повністю убезпечити себе від небажаного впливу, то хоча б звести його до мінімуму й таким чином утримати ситуацію взаємодії з опонентом під своїм контролем. Виявляється, зробити це не тільки можливо, а й необхідно.

Отже, якщо ми хочемо, щоб до нас ставилися не як до засобу досягнення своїх цілей, якщо хочемо захистити себе від небажаного впливу, то мусимо добре вивчити свого потенційного ворога, під якими масками він би не ховався, знати його доктрину, тактику та зброю, які можуть бути застосовані проти нас.

“Знати наперед наміри супротивника – це, по суті, діяти як Бог!”, – прорікав свого часу видатний стратег стародавнього Китаю Сунь-цзи. А втім, знати треба не багато, а тільки те, що дійсно необхідне, причому останнє залежить від того, що ви намагаєтесь зробити, до чого життєво прагнете.

Мусимо констатувати очевидний факт: у цьому житті кожен із людей думас, насамперед, про себе та завжди ладен застосувати хитромудрі й вигадливі прийоми для досягнення вузькоособистих інтересів. Тут навіть друзі не є винятком, а скоріше правилом. Пам'ятаючи про те, що нічого не буває важче, ніж уберегтися від ворога, що надягнув на себе маску відданого друга, або проникнути в потаємні думки й спонукання тих, хто постійно перебуває біля нас, ми постійно мусимо пильнувати, і завжди, за будь-якої ситуації бути готовими вжити необхідних заходів безпеки, щоб убезпечити себе від їх корисливих намірів. Будучи добре поінформованими й озброєними ефективними прийомами боротьби, ми зможемо не тільки нейтралізувати їх вплив на нас, а й за допомогою наперед продуманих і чітко спланованих акцій підпорядкувати процес взаємодії з ними своєму контролю.

Мета статті – розкрити прийоми й методи організації маніпулятивного впливу на психіку людини.

Після такого вступу до проблеми маніпуляції переходимо до детального аналізу суті цього феномену, а також спробуємо з'ясувати, в чому секрет його вражаючого впливу на свідомість і поведінку людини.

Переграти суперника не вдається, а повністю придушити вже немає можливості.

Маніпуляція – це не насилля, а спокуса; її сила й найбільша небезпека для людини найчастіше виявляється в підступності. Зрештою, маніпуляція тому й стає можливою, що людина, на яку вона скерована, виступає як співавтор, співучасник маніпулятора, оскільки в її свідомості є місце для іншого, відкритість йому, спокусливе бажання та *готовність зустрітися з іншим голосом і почути його* [4].

З огляду на сказане важливим кроком маніпулятора у цьому напрямі є піклування про посилення свого союзника у свідомості жертви, якому вже вдалося там оселитися. Першочерговим завданням для маніпулятора є, з одного боку, зміцнення своїх позицій у свідомості жертви, а з іншого – послаблення й нейтралізація мотивів, які б йому могли протидіяти. Маніпулятор завжди відчуває, де визріває точка розколу, на яку треба натискати. Правильніше буде сказати, що він спеціально провокує боротьбу мотивів людини та шукає серед них той, через який можна легко “влізити” в її душу [8]. У кінцевому результаті всі зусилля спрямовані на те, щоб переміг саме той мотив, який відображає домінуючу слабкість людини і є надійним союзником маніпулятора. Таких мотивів багато: хобі, жага успіху, жага визнання, гроші, секс, матеріальний добробут, марнославство, завищена думка про себе, занижена самооцінка, залежність від думки оточення, бажаний статус, високий і часто нічим не обґрунтований рівень домагань (на що людина претендує, сподівається), страх за близьких (найбільш дієвий фактор), страх перед застосуванням фізичного впливу (залякування).

Зазначені мотиви роблять можливими організацію та проведення щодо людини успішних маніпулятивних акцій як разових, так і розрахованих на далеку перспективу. Розглянемо стисло сутність деяких із них, а також організаційні заходи щодо їх можливої реалізації.

Для легкості та зручності сприйняття прийомів маніпулятивного впливу умовно поділимо на “м’які”, тобто без шоку та моральних страждань, і “жорсткі” або навіть жорстокі, які не нехтують, а навпаки, шукають вишукані, удосконалені засоби фізичного й морально-психологічного впливу на особистість, аж до застосування фізичних і психологічних тортур з таким розрахунком, щоб особистість “зламалася”, припинила чинити опір і підкорилася чужій волі. Почнемо з перших.

Необхідно сказати, що для досягнення своїх цілей люди роблять собі сходинкою бажання інших. До кожного підібрати відповідну відмічку – в цьому мистецтво керування людьми. Завдання для маніпулятора в цьому плані полегшується тим, що всі люди – ідолопоклонники: кумир одних – почесні, інших – корисливі, а більшості – насолода. Річ тільки в тому, щоб намацати ту ниточку, потягнувши за яку можна, нарешті, отримати ті відомості про людину, на основі яких можна скласти собі більш-менш адекватне уявлення про те, чим вона живе насправді, чим “дихає”, що її приваблює, збуджує, захоплює, мучить, гризе, мордує, не дає спокою.

Як усе це робиться? Тут на допомогу, скоріше за все, прийде відчуття, “нюх”, а не теоретичні знання; “нюх” одразу вловлює суть моменту, інтуїтивно, через прозріння, оминаючи досвід, розум і глузд людини.

Отже, щоб ефективно вплинути на людину, необхідно, насамперед, шукати першодвигун, який частіше нищий, ніж порядний, бо людей порочних набагато більше, ніж порядних. Разом з тим, і в порядних людей чимало нищих пристрастей. Один філософ сказав навіть, що чим порядніша людина, тим більше у неї вад. У глибинах душі фактично кожної людини дремає міцна підоснова нищих пристрастей, тільки вони добре замасковані. До певного часу вони приховуються в душі людини, поки їх не виштовхне назовні певна ситуація. Саме ці властивості нашої душі схильні до укладання союзу із зовнішнім ворогом, який вишукує їх у нас, змушує нас діяти в його інтересах.

Отже, якщо брати до уваги весь спектр людських пристрастей і вад, то однією із найприємніших, найпривабливіших і найнебезпечніших, яким підкоря-

ються всі люди, є марнославство. Це той гачок, на який ловиться будь-яка рибка. “У кожної людини стільки марнославства, скільки їй бракує розуму”, – писав свого часу Ф. де Ларошфуко. Справді, саме через цю ваду, якій підвладні майже всі без винятку і якій опиратися вкрай важко, а практично майже неможливо, легко проникають у “непрístupну” фортецю, яка називається свідомістю людини.

Окутування людини маніпуляцією з використанням найнебезпечнішої та найпоширенішої її слабкості – марнославства, відбувається простим і елегантним способом – через повільне, поступове звикання до неї за допомогою витончених прийомів – *лестоців* та *обману*. Необхідно зазначити, що людина відчуває справжнє блаженство, коли її самолюбство, порожній гонор ніжаться в лестощах, наче в теплій ванні.

Ніщо так не лестить людині, як її самолюбство; це найбільший ворог людини, якого вона не помічає (або не хоче помічати) у собі. Люди з особливим задоволенням дослуховуються до міркувань, що відповідають їх потаємним вадам і розбещують їх думки; вони легко зазнають впливу того, хто майстерно грає на струнах їх гордості та прихованих бажань. Потураючи їй найбільшим слабкостям, будь-яку людину можна легко прив’язати до себе, а згодом пов’язавши її цими слабкостями, встановити над її поведінкою повний контроль.

Лестоці – це двері, через які обман потрапляє в душу людини і, зачаровуючи, отрує її. Коли вухам приємно, мозок, як відомо, не працює, що робить обман вишуканим прийомом, здатним психологічно й інтелектуально роззброїти навіть освічену та професійно підготовлену людину. Лестоці – найсильніший і непорушний засіб для підкорення будь-якого людського серця, засіб, який ніколи не підведе і діє всюди, за будь-яких обставин, абсолютно на всіх і без будь-якого винятку. Немає нічого легшого за лестоці: якими б грубими вони не були, проте половина з того, що говорять, здається людям правдою, принаймні вони слухають їх не без задоволення. З уст іншого часом нам приємні навіть ті похвали, яким ми самі не віримо. Дивовижно, наскільки легко і невимушено піддається людина спокусі й обману!

Водночас заради справедливості необхідно зазначити, що брехня іноді так спритно прикидається істиною, що не піддатися обману означало б зрадити здоровому глуздові: саме в цьому прихована підступність брехні, у цьому її сила і причина того, що на її вудочку потрапляють навіть люди освічені й з багатим життєвим досвідом. Значною мірою сприяє цьому і специфічна особливість людської натури: іноді дуже хочеться повірити в те, чим хотів би володіти, або чого так довго очікуєш, що так яскраво розмалював у своїй уяві.

Інший, надзвичайно витончений і дуже ефективний прийом впливу на розум та почуття людини, пов’язаний з маніпуляцією, здійснюється за допомогою **“раціонального навіювання”**. Якщо коротко, то сутність цього прийому зводиться до того, щоб нав’язати жертві єдино “правильне” тлумачення керівного мотиву, завдяки чому стає можливим навіювання об’єкту потрібної ідеї, думки, емоції, почуття, бажання або навіть певного смаку. Під впливом такого навіювання людина не змінює своїх усталених переконань і оцінок, а змінює тільки об’єкт оцінювання. Але саме цей об’єкт треба вміти спритно підсунути, і так, щоб людина цього не помітила. Ось приклад: людині пропонують декілька розумних та обґрунтованих варіантів пояснення проблеми. У межах цих варіантів “заганяється” потрібна думка. Від спритності маніпулятора залежить те, щоб зробити необхідний, вигідний йому варіант найбільш привабливим і правдоподібним, який би найкраще відповідав його інтересам та потаємним очікуванням.

Із цією метою тонко й ненав'язливо жертву підводять до певного рішення, м'яко підштовхуючи її до думки, що саме в цьому вся істина, навіюють думку про те, що запропонований варіант не тільки гарантує їй особисту вигоду, а і є єдино правильним і надійним виходом із проблемної ситуації.

В арсеналі засобів впливу на особистість на прискіпливу увагу заслуговують психотехнології жорсткого маніпулятивного впливу з використанням методів як фізичного, так і морального-психологічного впливу, коли маніпулятори нехтують моральними нормами і загальноприйнятими стандартами відносин між людьми.

Логічно припустити, що якщо є певні перевірені часом і досвідом прийоми та методи силового впливу на поведінку людини, то ними може скористатися будь-хто, будь-коли і за будь-яких обставин, якщо це буде продиктовано його особистими інтересами. А отже, ми повинні бути до цього готові. Той же, хто в спокійний час не передбачив можливих лих і в затишку не думав про можливу небезпеку, нехай потім нарікає не на долю, яка його може спіткати, а на власну недбалість. “Часом пильність нам потрібніша, ніж сила, недбалість багатьох сильних занапастила”, – застерігав свого часу Ю. Баласагунський.

Мислителі минулого, усвідомлюючи неминучість конфронтації між людьми, уже тоді пробували визначити критерії справедливого і несправедливого насилля. Так, зокрема, Августин Блаженний висунув тезу про “справедливість намірів” тих, хто веде війну. Його міркування про війну звучать досить сучасно: “Ті, хто порушує мир, не ненавидять його як такий, а хочуть тільки іншого миру, який відповідав би їх бажанням”.

Отже, усвідомлюючи те, що війна неминуча (війни не можна уникнути, її можна тільки відтермінувати, з вигодою для вашого супротивника, за словами Н. Макіавеллі), до неї треба готуватися завчасно, з усією відповідальністю і серйозністю. Насамперед, треба добре вивчити свого суперника, роблячи все для того, щоб про нас ворог знав якомога менше: коли не знають і сумніваються, поважають більше (а отже, і бояться), ніж коли всі сили твої, хоча б і великі, відомі.

“Порядок або безлад залежить від організації та керівництва, сміливість або боягузтво залежить від обставин, а сила або слабкість залежить від стратегічних позицій”, – писав видатний китайський стратег Сунь-цзи. Для того, щоб вибудувати стратегічну лінію поведінки, яка забезпечить перевагу, необхідно насамперед проникнути в задуми супротивника: ми повинні знати про нього все, і навіть те, про що він і сам про себе не здогадується, те, що переважно поховано в глибинах його підсвідомості. А для цього нам треба поставити себе на місце супротивника, “влізти в його шкуру”, подивитися на ситуацію його очима, зрозуміти, як працює його голова; все це дасть нам перед ним безліч переваг, адже нашому супротивнику просто не спаде на думку, що ми давно вже поставили себе на його місце й випереджаємо його і в думках, і в діях.

Коли ми визначилися зі стратегією, необхідно прискіпливо продумати тактику дій щодо нашого супротивника, граючи на випередження. Планувати свій наступ необхідно з таким розрахунком, щоб, розгадавши задум ворога, вдарити першим, раптово, так, як це він сам наперед міг би запланувати проти нас, – у цьому вищий прояв мистецтва воювати. “Будь-яка перемога відтермінована лише настільки, наскільки відтермінований рішучий наступ” [6].

Що ми отримуємо внаслідок цього? Насамперед, психологічну перевагу, можливість побити супротивника “козирним тузом”, витягнутим із його ж колоди.

Щодо технології реалізації задуманої стратегії, то тут найголовніше – переконати ворога в тому, що йому відомі ваші плани, ваші наміри. Щоб послабити його, необхідно створити ілюзію його повної переваги над вами, підігравати його передбаченням, ніби він знає, де і яким способом, скажімо, буде вчинено напад, тобто допомогти йому повірити в те, у що він вже й сам майже повірив, – у свою перемогу, розпалюючи тим самим його азарт. Цей прийом називається “заманювання в пастку”. Як ілюстрацію цього прийому можна навести поведінку Наполеона напередодні вирішальної битви під Аустерліцем. Наполеон згадав, що відбувалося в стані російської армії. Він артистично розіграв роль людини, яка найбільше боїться битви і намагається за будь-яку ціну її уникнути. Всією своєю поведінкою він демонстрував невпевненість і боязкість, навіюючи супротивнику думку про те, що саме тепер його легко розбити, тим самим спонукаючи, підштовхуючи ворога напасти на себе негайно. І коли ворог повірив у те, що перемога майже в його руках, Наполеон, спровокувавши на себе напад, почав панічно “відступати”, а насправді, заманив війська об’єднаної коаліції в пастку та вщент розгромив їх.

Одним із найбільш дієвих засобів впливу на особистість є використання тактики “крайніх заходів”, одним із прийомів якої є погрози і залякування. Залякування – це драматизовано загроза фізичного чи психологічного насилля над людиною або її близькими з метою підкорення її чужій волі.

Все, чим людина дорожить і чого побоюється раптово втратити (кар’єра, становище в суспільстві, любов близької людини, щастя дітей, свій бізнес, підтримка і повага значущих для неї людей, фізична безпека, включно з безпекою уподобань, майнове забезпечення) – все це становить сферу її особистої вразливості. Сюди можна також віднести страх викриття, втрати престижу, за майбутнє. При цьому слід зазначити, що удар по одній зоні чутливості особистості зазвичай переноситься і в інші зони. Наприклад, компрометація на роботі здатна призвести до погіршення відносин зі значущими для особи людьми (унаслідок втрати репутації) і до краху в особистому житті (у зв’язку з втратою соціального статусу).

Таким чином, усе те, що утворює сферу особистої вразливості людини, – це ті наживки, на які ловлять людину, коли їй кажуть: якщо не зробиш те чи те, втратиш усе, або найбільш значуще для себе, – репутацію, честь і добре ім’я. Головне тут – добре налякати, створити такі умови для об’єкта впливу, щоб йому здавалося, ніби в нього під ногами земля горить. Приголомшена страхом, який не піддається осмисленню в раціональних поняттях, людина в таких ситуаціях легко піддається паніці й починає вірити в будь-який рятівний засіб, що їй пропонується. Завдання полегшується тим, що люди більше вірять в істинність того, що їм вдається навіяти, ніж у твердість і непохитність своїх переконань. Справді, у чому тільки не переконують людину страх і надія!

Треба зазначити, що кінцевою метою маніпулятивного впливу в міжособистісних відносинах є прагнення особистості до самоствердження за рахунок інших, за рахунок доказів своєї переваги над ними. Бажання влади над іншими – найсильніша людська мотивація. “Сутність речей не є бажання жити або продовження людського роду, – писав Ф. Ніцше, – сутність речей – це є бажання влади, і всі явища, які відбуваються в людській душі, повинні бути витлумачені як прояви цього бажання”.

При встановленні жорсткого психологічного контролю над іншими, у першу чергу, намагаються визначити, до якої межі конкретний індивід здатен чи-

нити опір і за яких умов у нього може настати злам психіки. Нагадаємо, злам психіки відбувається, коли доступні людині засоби особистого захисту та віри у свої сили поступаються засобам нападу, загрози, що, як торнадо, насувається на неї, і вона припускає, що не вистійть у цьому протистоянні й не здатна буде контролювати хід подій. Кінцевою ж метою такого впливу є знищення супротивника як особистості, змусивши його принести в жертву все найдорожче для нього – репутацію, честь і добре ім'я. Унаслідок такого інтенсивного психологічного впливу людина ламається, “здається”, стає повністю керованою, впадає в хворобливу пригніченість, а в окремих випадках навіть втрачає ознаки індивідуальності й особистісної визначеності.

Такий підхід до оцінювання засобів впливу в міжособистісній взаємодії зумовлений розумінням сутності людської природи. Один з найвидатніших філософів усіх часів Н. Макіавеллі писав: “Люди за своєю природою завжди погані, якщо їх не примушує до добра необхідність, а тому найкращою можна вважати ситуацію, коли тебе і люблять, і бояться одночасно”. Однак любов погано уживається зі страхом, тому якщо доводиться вибирати, то надійніше вибрати страх: люблять володарів на свій розсуд, а бояться на розсуд володарів, тому мудрому правителю краще розраховувати на те, що залежить від нього, а не від когось іншого. Натура людей непостійна; якщо обернути їх у свою віру відносно легко, то утримати в ній важко. Тому треба бути готовим до того, щоб, коли віра в тебе у людей вичерпається, змусити їх повірити силою; цій загадковій субстанції, як ми вже говорили, скоряються всі [6].

Уважний читач, який серйозно обміркував те, про що йшлося в цій статті, не міг не помітити, що деякі прийоми і методи боротьби з опонентами та ворогами не відзначаються особливою делікатністю й аж ніяк не узгоджуються із загально визначеними канонами етичної поведінки. Із цього приводу необхідно зазначити таке: могутність інтелекту – не аналог моралі, так само як не стикується з мораллю справжній професіоналізм. Будь-які знання можуть бути сприйняті полярно. Із зазначеного джерела часто п'ють і той, хто здійснює злочин, і той, хто ловить цього злочинця. Блага мета завжди виправдовує засоби, прийнятність яких, зокрема, залежить від моральних установок виконавця.

Висновки. Маніпуляція – це насамперед психологічна модель впливу, що забезпечує ефективну (дієву) стратегію поведінки в міжособистісній взаємодії, максимально адаптуючись до особливостей людей, які вступають у контакт, й обставин, в яких вони опиняються, намагаючись реалізувати власні інтереси. Із цього боку маніпуляція добирає тільки ті засоби, які справляють найбільший вплив на особистість, навіть нехтуючи моральними нормами.

У статті зроблено спробу окреслити один із варіантів гнучкого маніпулятивного впливу, який може бути застосований проти будь-кого з нас, якщо ми не знатимемо тактику й засоби маніпуляцій. Водночас бути поінформованим – значить бути озброєним. Ми повинні не тільки вчасно виявляти ворожі наміри наших опонентів, а й випереджати можливий перебіг взаємодії з ними за допомогою наперед продуманих і чітко спланованих дій та акцій.

Список використаної літератури

1. Бахтин М.М. Поэтика Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1963.
2. Бертан Грасиан. Карманный оракул. Критикон / Бертан Грасиан ; пер. и ком. Е.М. Лысенко и Л.Е. Пинского. – Москва : Наука, 1981. – 643 с.
3. Достоевский Ф.М. Братия Карамазовы : собр. соч. : в 15 т. / Ф.М. Достоевский. – Л. : Наука, 1991. – Т. 9. – 698 с.

4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции / Е.Л. Доценко. – М., 1997. – 374 с.
5. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М. : Эксмо – Пресс, 2001. – 832 с.
6. Макиавелли Н. “Государь” Избранные произведения / Н. Макиавелли. – М. : Художественная литература, 1982. – 504 с.
7. Психология влияния / сост. А.В. Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.
8. Ронин Р. Своя разведка : практ. пособ. / Р. Ронин. – Мн. : Харвест, 1998. – 368 с.
9. Русинка І.І. Психологія : навч. посіб. / І.І. Русинка. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання, 2011. – 407 с.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2012.

Русинка И.И. Приемы и методы организации манипулятивного воздействия на психику человека

В статье раскрыты и проанализированы приемы и методы организации манипулятивного воздействия на психику человека.

Ключевые слова: *манипулятивное воздействие, психика, личность, методы, приемы.*

Rusinka I. Techniques and methods of manipulative effect on the human psyche

The article reveals and analyzes techniques and methods of manipulative effect on the human psyche.

Key words: *manipulative effect, mind, personality, methods, techniques.*

СУТЬ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Проаналізовано індивідуально-творчу діяльність у навчанні: індивідуалізація навчання; інноваційна діяльність; самовизначення у професійній діяльності; творчість професійної діяльності; професіоналізм у навчально-пізнавальній діяльності. Виявлено, що формуванню вмінь інтегративного характеру необхідно приділити увагу при підготовці вчителів, оскільки мова йде про формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Ключові слова: *індивідуально-творчий підхід до підготовки майбутнього вчителя, формування умінь інтегративного характеру.*

Значущість індивідуального підходу обґрунтовували філософи Арістотель, Г. Гегель, Гесіод, Демокріт, І. Кант, Платон, Г. Сковорода, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг, П. Юркевич; педагоги А. Дістервег, П. Каптерев, Я. Коменський, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та ін.

Проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення у працях вітчизняних (І. Бех, Б. Вульф, О. Газман, Г. Звенигородська, В. Зінченко, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Кулікова, А. Меренков, М. Ценко) та зарубіжних (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.) дослідників. Психологічні аспекти саморозвитку особистості аналізували Н. Бітянова, С. Максименко, Б. Мастерів, Г. Цукерман.

Проблеми особистісно орієнтованого навчання розглядали К. Абульханова-Славська, Є. Бондаревська, С. Кульневич, В. Серіков, В. Слободчиков, В. Фоменко, І. Якіманська.

Мета статті – надати характеристику сутності індивідуально-творчого підходу при підготовці майбутнього вчителя.

Фактично з'являється нова структура професійної освіти – підготовки майбутніх фахівців до плідної й творчої професійної діяльності.

Структура визначає й зміст, тому що вона має на увазі будову, розташування, порядок. Крім цього, нами передбачені й виділені основні компоненти структури з їхніми зв'язками, змістом і властивостями, вираженими у вигляді понять, умінь і відповідно цілісності й стійкості від зовнішніх і внутрішніх змін.

Ключовими поняттями в сучасній структурі й сутності цього процесу є:

- індивідуалізація процесу навчання й пізнання;
- інноваційна навчально-пізнавальна діяльність;
- самовизначення й самореалізація особистості в навчально-пізнавальній і трудовій діяльності;
- формування творчої особистості в умовах індивідуальної, групової та суспільної діяльності;
- професіоналізація педагогічної освіти в підготовці вчителя.

Нами сформульовано основні вміння, які необхідно сформувати в майбутніх учителів, щоб опанувати індивідуально-творчою діяльністю в навчанні: індивідуалізація навчання; інноваційна діяльність; самовизначення у професійній

діяльності; творчість професійної діяльності; професіоналізм у навчально-пізнавальній діяльності.

Такий підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителів зумовлений вимогами соціально-економічного прогресу, а також потребою навчальних установ. Це показав аналіз проведеного опитування серед учителів і студентів педагогічних університетів. Відчувають потребу в індивідуально-творчій діяльності з 426 опитаних: 97% – учителів і 76% – студентів.

Аналіз опитування учнів і студентів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди (усього – 385 осіб) показав, що при традиційному навчанні недостатньо враховуються індивідуальні особливості, здатності та схильності учнів, їхні інтереси й життєві наміри, це підтверджує те, що зберігається формалізм у навчанні; далеко не завжди заохочується самостійність, ініціатива й творчість тих, кого навчають; найчастіше практикується авторитарний стиль навчання. У такій системі учень є абстрактним об'єктом педагогічного впливу, не розкривається його індивідуальність і особистісні якості.

Проблема сутності й змісту індивідуально-творчої підготовки майбутніх учителів розглядається у контексті неперервної освіти.

Дамо коротке обґрунтування сутності й змісту ключових понять досліджуваної проблеми.

Уміння індивідуальності останніми роками набуло значної актуальності й дослідницької значущості. У цей час у педагогіці переважає думка, що для професійної підготовки вчителя недостатньо професійно-педагогічних знань і вмінь.

Для формування особистості майбутнього вчителя необхідна його творча індивідуальність. Самобутність внутрішнього світу, незвичайність, пошукова активність, обдарованість – ці якості необхідні майбутньому вчителю. К. Ушинський зазначав: “у вихованні все повинне ґрунтуватися на особистості вихователя”. Школі потрібний не просто вчитель-предметник, школі потрібна індивідуальна творча особистість.

Н. Яковлева стверджує: “Високий рівень розвитку педагогічного мислення визначає творчу індивідуальність учителя”.

Творчу індивідуальність розглядали В. Кан-Калик, В. Нікандров, Н. Осухова. Н. Осухова підкреслює: “Індивідуальність – це одна з інтегральних властивостей особистості, яка відрізняє одного індивіда від іншого й виражається у діяльності, спілкуванні й поведінці”.

Професійна компетентність учителя – це оволодіння педагогічним ремеслом, адже ремісник у своїй діяльності орієнтується не на ринок, а на індивідуальне замовлення, у його діяльності “ручна праця й мистецтво відіграють головне значення”.

Формуванню педагогічних умінь у майбутніх учителів під час навчання у ВНЗ присвячено значну кількість теоретичних і практичних праць [1]. Це пов'язано з тим, що рівень сформованості вмінь є важливим критерієм успішності навчання майбутніх фахівців, а проблема визначення складу, структури професійних умінь, технології їх формування постійно цікавитиме теоретиків і практиків вищої школи. Ці питання не втрачають своєї актуальності, оскільки розвиток науково-технічного прогресу, зміна соціально-політичних, економічних та інших умов у країні підвищує вимоги до фахівців, припускає коректування їх підготовки. С. Кісельгоф і Л. Спінрін вважають, що система педагогічних умінь і навичок повинна стати основою їхньої діяльності.

Як визначено в педагогічному енциклопедичному словнику, “високий рівень уміння означає можливість користуватися різними навичками для досягнення однієї і тієї самої мети залежно від умов дії. При високорозвинутому вмінні дія може виконуватися у різних варіантах”.

У словниковій літературі вміння найчастіше характеризується як “...нецілком закріплена навичка, один з істотних етапів у виробленні навички”.

У педагогічному енциклопедичному словнику вміння розглядається як “володіння прийомами та способами навчання і виховання, засноване на свідомому використуванні психолого-педагогічних і методичних знань”.

Як бачимо, поняття “уміння” визначається по-різному, але у будь-якому випадку воно виступає як явище, що відображає оволодіння суб’єктом діяльністю, у якій вирішуються конкретні завдання.

Різні дослідники робили спроби виділити значення терміна “уміння”. Так, Ф. Гоноболін вважає, що “...уміння – це більш-менш досконалі способи виконання будь-яких дій, засновані на знаннях або навичках, що набуті людиною в процесі діяльності”. Є. Бойко визначає уміння як “...набуту в досвіді готовність до тієї чи іншої дії в усіх можливих її варіаціях, що забезпечує необхідний успіх”.

Аналізуючи значну кількість джерел, що відображають історію розвитку поглядів психологів і педагогів на питання про сутність умінь та навичок, їх співвідношення у діяльності, Е. Мілерян дійшов висновку, що категорією “уміння” слід описувати свідомість, цілеспрямованість, довільність, плановість дій, злиття в евристичних процедурах розумових і практичних дій, а також варіативність і ефективність способів досягнення цілей діяльності. Для умінь характерним є застосування знань на етапі функціонування.

Багато дослідників (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, А. Ковальов, Р. Костюк, Б. Ломов, Е. Мілерян, В. Мясіщев, Б. Теплов та ін.) зазначають, що оволодіння уміннями приводить до розвитку здібностей, що, у свою чергу, розширює можливості особистості в оволодінні новим глибшим знанням, а також досконалішими вміннями і навичками.

Л. Філімонюк визначила категорію “уміння” як здатність суб’єкта дій переносити і використовувати свій досвід у різних ситуаціях діяльності, при розв’язанні завдань певного класу.

Останніми роками все більше вчених відкидають концепцію абсолютизації уявлень про вміння як перехідного ступеня від знань до навичок. Проте завжди є елементарні вміння, що йдуть услід за знаннями і перетворюються на навички. Описуючи цей процес, О. Леонтьєв зазначав, що спочатку наявна дія, котра свідомо виконується, у якій воно остаточно “відпрацьовується” і починає виконуватися ніби автоматично. Багатократне виконання певних видів окремих дій може автоматизувати способи їх виконання, перетворити ці окремі дії на навичку. Проте вміння, виступаючи як евристична дія, не автоматизується ніколи. Це зумовлено тим, що продуктивні дії, котрі утворюють його, пов’язані з вирішенням нетипових теоретичних і практичних завдань.

Л. Спірін розглядає педагогічне вміння як “...міру успішності евристичного вирішення суб’єктом широкого класу завдань виховання у різних педагогічних системах і ситуаціях, а також як структурну одиницю умілої професійної діяльності”.

На наш погляд, визначення Л. Спіріна враховує творчий характер педагогічних умінь, а також тимчасові їх обмеження і спрямованість.

Численні дослідження з проблеми формування професійних умінь у майбутніх учителів переконливо показали, що підхід, котрий сформувався, у працях цього напрямку демонструє вузькоспрямовану технологію формування того чи іншого вміння і не відображає, на наш погляд, головної характеристики вмінь – їх існування в єдності як цілого в структурі педагогічної діяльності.

Ми вважаємо, що вміння, які розглядаються, можна віднести саме до вмінь інтегративного характеру, оскільки вони становлять синтез двох груп умінь: творчих та індивідуальних.

Творчі вміння визначаються як способи та прийоми виконання пошуку, дослідження. Ми також виходимо з того, що при застосуванні творчих умінь студент постає перед необхідністю виявляти зайві та недостатні дані; співвідносити шляхи пошуку рішення між собою та запитанням завдання; доводити кожен висновок; прагнути до вичерпання усіх можливих висновків згідно з умовами завдань.

Отже, розглянувши “уміння” як одиничне (як педагогічна дія), зупинимося на вміннях інтегративного характеру. Деякі дослідники, характеризуючи педагогічні вміння міжпредметного характеру, виділяють їх істотну ознаку – узагальненість, яка виявляється у результаті виконання однієї й тієї самої дії (орієнтовної її частини) в різних умовах шляхом зміни її операційного складу. Узагальнені вміння мають властивість широкого перенесення і можуть бути використані в різних ситуаціях діяльності, при вирішенні великого кола завдань, що виходять за межі того предмета, при вивченні якого відбувалося їх формування, підкреслюють їх особливість виявлятися по-різному в кожній конкретній ситуації. Саме формуванню вмінь інтегративного характеру необхідно приділити увагу при підготовці вчителів, оскільки мова йде про формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Процес узагальнення здійснюється в основному як опосередкована навчанням діяльність з оволодіння створеними попереднім історичним розвитком поняттями і загальними уявленнями, закріпленими в слові, науковому терміні.

Загальне може виступати перед людиною у формі безпосередньої предметно-чуттєвої діяльності, а потім – у вигляді уявного конкретного чи теоретичного. Утворення загальних уявлень, безпосередньо вплетених у практичну діяльність, створює умови для здійснення мислення. На нашу думку, основою для здобуття нового знання є міждисциплінарний зв'язок. Необхідність міжпредметних зв'язків закладено в самій природі технічного мислення, яке характерне для фахівців інженерно-педагогічного профілю, зумовлене об'єктивними законами вищої нервової діяльності, психології та фізіології людини.

Ми розглядаємо процес формування умінь інтегративного характеру в контексті системного підходу, що припускає таку організацію навчання, за якої у студентів формується комплекс взаємопов'язаних умінь (теоретичну основу яких становлять знання педагогічних, психологічних, методичних дисциплін), пов'язаний із психологічними особливостями особистості, з її емоційною і волевою сферами, спрямованістю, увагою, творчим мисленням.

Висновки. При аналізі поняття “індивідуально-творчі вміння” ми виходимо з положень про те, що процес навчання у ВНЗ є складним багатofункціональним процесом. З одного боку, його основним завданням є здобуття знань, а з іншого – студент повинен підготувати себе до самостійної професійної діяльності. Для реалізації цих завдань у майбутніх фахівців повинні бути сформовані *індивідуально-творчі вміння*.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в тому, що буде розроблено технологію формування *індивідуально-творчих умінь майбутніх учителів*.

Список використаної літератури

1. Золотухина И.В. Сравнительный анализ творческой самореализации учителей в условиях инновационных и традиционных школ : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Золотухина. – Казань, 1997. – 18 с.
2. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Ф. Спирин. – М., 1981. – 30 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Лысенко Е.М. Дифференцированное обучение студентов в условиях лично-сти ориентированного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Лысенко. – Саратов, 1998. – 18 с.
5. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. – К., 1998. – 143 с.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2012.

Рябова Е.Б. Суть индивидуально-творческого подхода к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей

Анализируется личностно-творческая деятельность в обучении: индивидуализация обучения; инновационная деятельность; самоопределение в профессиональной деятельности; творчество профессиональной деятельности; профессионализм в учебно-познавательной деятельности. Выявлено, что формированию умений интегративного характера необходимо уделить внимание при подготовке учителей, поскольку речь идет о формировании творческой индивидуальности будущего учителя.

Ключевые слова: *индивидуально-творческий подход к подготовке будущих учителей, формирование умений интегративного характера.*

Riabova O. Essence of individual and creative approach to the professional and pedagogical training of would-be teachers

The article analyzed personal and creative activity in the education: individualization of education; innovative activity; self-determination in the professional activity; creativity of the professional activity; professionalism in the educational and cognitive activity. The author disclosed that it is necessary to consider formation of creative individuality during the teachers' training, because it is referred to formation of creative individuality of would-be teacher.

Key words: *individual and creative approach to the would-be teachers' training, formation of integrative skills.*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ”

У науковій літературі дії, спрямовані на самостійне здобуття, аналіз і примноження інформації, позначаються усталеним терміном “самостійна пізнавальна діяльність”. Утім, розвиток науки приводить до поступової еволюції наукових термінів, що згодом зумовлює необхідність їх уточнення. У статті визначено сутність поняття “самостійна пізнавальна діяльність” та уточнено зміст деяких ключових категорій, які мають не тільки теоретичне, а й важливе практичне значення у проблематиці самостійної пізнавальної діяльності різних суб’єктів навчання.

Ключові слова: самостійна пізнавальна діяльність, інформаційна культура, пізнавальна самостійність.

Сьогодні у рамках фахової підготовки неможливо забезпечити майбутнього фахівця тим комплексом знань, умінь і навичок, які зможуть забезпечити його ефективну професійну діяльність протягом життя. Через це під час фахової підготовки замало “здійснювати навчальний процес на основі передачі та засвоєння стандартного обсягу знань і формування стандартних навичок розв’язання проблем алгоритмічного характеру”, а необхідно навчити студента самостійно здобувати знання, “озброїти” його знаряддям, яке забезпечить можливість інтеграції здобутків загальнолюдської та професійної культури [1, с. 128].

Найбільш дієвим елементом такого “знаряддя” є специфічні знання, уміння і навички, що дадуть особистості змогу не тільки не загубитися у вирі інформаційного суспільства, а й самостійно здійснювати цілеспрямовані дії щодо здобуття, аналізу та примноження інформації.

Традиційно навчальний процес засвоєння студентами інформації має пасивний і залежний від зовнішніх стимулів характер (активність у відповідь на управлінські дії педагога, виконання його завдань, відповідь на його запитання та ін.). Реалії майбутньої професійної діяльності потребують високого рівня пізнавальної активності й самостійності фахівця, зумовлений постійною потребою в новій інформації, що виникає в контексті професійних процесів і ситуацій.

У науковій літературі дії, спрямовані на самостійне здобуття, аналіз і примноження інформації позначається усталеним терміном “самостійна пізнавальна діяльність”, який набув широкого розповсюдження. Утім, розвиток науки приводить до поступової еволюції наукових термінів, що згодом зумовлює необхідність їх уточнення.

Зважаючи на це, конкретизуємо значення дефініції “самостійна пізнавальна діяльність” у психолого-педагогічному контексті, для чого звернемося до сучасних вітчизняних наукових праць.

Це питання розглянуто у сучасних працях таких вітчизняних учених, як: С. Генка, Н. Давидюк, С. Заскалета, Г. Костишина, С. Кустовський, О. Олексюк, О. Пиндик, Л. Савчук, О. Собаєва, М. Солдатенко, Н. Терентьева, Т. Тернавська та ін.

Проведений аналіз наукових праць виявив не тільки відмінності між авторами у розумінні сутності самостійної пізнавальної діяльності суб'єкта навчання, а й істотні розбіжності у розумінні змісту таких базових понять, як “пізнавальна діяльність”, “пізнавальна активність”, “самостійна робота” та ін.

Мета статті – уточнити зміст ключових категорій “пізнання”, “діяльність”; відокремити поняття “пізнавальна діяльність” і “пізнавальна активність”, “пізнавальна самостійність”; проаналізувати конструкт “інформаційна культура”, який має не тільки теоретичне, а й важливе практичне значення у проблематиці самостійної пізнавальної діяльності різних суб'єктів навчання.

Філософсько-матеріалістичні засади розуміння пізнання людини простежуються у розумінні цього феномену окремими науками, зокрема, психологією і педагогікою.

У педагогічному словнику, за редакцією С. Гончаренка, “пізнання” трактується як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу в свідомості людей. Відзначено, що пізнання є специфічною, вищою формою відображення <...> воно здатне виходити за межі наявного стану речей [2, с. 261].

Психологічний словник розглядає пізнання як процес активного творчого відтворення дійсності у свідомості людини, що є результатом її діяльного предметно-практичного взаємозв'язку з навколишнім світом [3]. Зазначимо, що у практичному аспекті психологія зосереджує увагу на розкритті механізмів процесу пізнання, закономірності пізнавальної діяльності людини, її пізнавальні можливості та здібності.

Отже, пізнання дійсності є процесом творчої взаємодії суб'єкта й об'єкта (людини з навколишнім світом), процесом, що перебуває у постійному розвитку й опосередковується активною діяльністю людини та спрямовується на відображення об'єктивного світу в свідомості.

Згідно з положеннями сучасної науки, результатом пізнання є не тільки створення ідеальної копії стану речей, повторення в ідеальній формі того, що існує. Пізнання виявляє об'єктивний зміст реальності як діалектичної єдності дійсності та можливості, відображаючи не тільки дійсно існуючі предмети та явища, а й усі їхні можливі модифікації.

З точки зору діяльнісного підходу в психології, який у ході евристичного пошуку було обрано методологічною основою визначення сутності самостійної пізнавальної діяльності студентів-економістів, в основі пізнання лежить суспільно-історична практична діяльність людей, і, перш за все, колективна трудова діяльність, що перетворює навколишню дійсність. Точніше, людське пізнання розглядається як три взаємопов'язані види діяльності людей: колективної практичної діяльності, колективної пізнавальної діяльності та комунікативної діяльності.

Хоча онтогенез пізнання пов'язаний зі становленням і розвитком його в індивіда, діяльнісний підхід враховує важливу роль трьох зазначених видів діяльності при дослідженні цих процесів.

Отже, з точки зору діяльнісного підходу в психології, діяльність розглядається як процеси активної взаємодії суб'єкта зі світом, спрямовані на його доцільну зміну і перетворення. Згідно з поглядами цієї наукової школи, діяльність містить у собі два взаємодоповнювальних аспекти:

- зміну самого суб'єкта за рахунок поступового перетворення зовнішньої предметної дії у внутрішні розумові дії – інтеріоризацію (розпредмечування);
- активне перетворення світу суб'єктом – екстеріоризацію (його опредмечування).

У процесі інтеріоризації формуються поняття, узагальнення, прийоми дії, його внутрішні програми (П. Гальперін). Процес інтеріоризації зовнішніх дій здійснюється завдяки слову, яке виступає знаком зовнішньої дії, а згодом у внутрішньому мовленні, де проходить узагальнення і згортання дій (Л. Виготський) [4, с. 11].

Екстеріоризація виступає як практична реалізація внутрішньої, раніше інтеріоризованої дії, програми, узагальнювального прийому її виконання. За Б. Ананьєвим, екстеріоризація як перехід внутрішніх дій і операцій у зовнішні є втіленням задумів суб'єкта діяльності, реалізації його планів і програм побудови нових об'єктів – у цілому, “творення, формування” [5].

Отже, синтезуючи результати аналізу категорій “пізнання” і “діяльність” констатуємо, що зміст категорії “пізнавальна діяльність” інтегрує два аспекти: усвідомлену взаємодію суб'єкта з навколишнім світом, а також творче відтворення дійсності у свідомості суб'єкта.

Остання констатація дає змогу розуміти пізнавальну діяльність як активну взаємодію суб'єкта з навколишнім світом, спрямовану на творче відтворення дійсності у свідомості.

Пізнавальна діяльність спрямована на предметний зміст об'єкта. В її ході суб'єкт, взаємодіючи з об'єктом, включає його в нові зв'язки, і внаслідок цього виявляє його нові якості, властивості, нові знання.

У довідникових джерелах подано такі найбільш загальні розуміння категорії “активність”:

- діяльний стан організму як умова його існування й поведінки [3];
- поняття, що вказує на здатність живих істот здійснювати спонтанні рухи і змінюватися під впливом зовнішніх або внутрішніх стимулів-подразників [6].

Одним з аспектів активності людини виступає пізнавальна (професійно-пізнавальна) активність, яка є предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці професійної освіти (Т. Алексеєнко, О. Демченко, Т. Дуткевич, І. Копотюк, Н. Терентьєва, В. Тюріна, Є. Ярославова та ін.).

Є. Ярославова розглядає професійно-пізнавальну активність як інтегральну якість особистості, що виражається у здатності до цілеспрямованого, усвідомленого набуття професійно значущих умінь і навичок, у прагненні до більш повного оволодіння способами майбутньої професійної діяльності, постійного самовдосконалення, спрямованості на досягнення високого професіоналізму [7].

І. Копотюк визначає професійно-пізнавальну активність як вид соціальної активності, яка виявляється у позитивному ставленні до процесу навчання та майбутньої роботи, в реалізації здатності до цієї діяльності при високому рівні самостійності та прагненні постійно поповнювати і зміцнювати професійні знання, вміння і навички [8].

Н. Терентьєва визначає професійно-пізнавальну активність як якість особистості людини, яка виявляється у її готовності та діяльності з ефективного оволодіння знаннями і способами роботи у певній професійній сфері за оптимальний час з мобілізацією всіх своїх морально-вольових сил на досягнення цієї мети [9, с. 60].

На думку Г. Пиндик, пізнавальна активність виявляється і формується у діяльності. Принципова відмінність діяльності й активності полягає у тому, що “діяльність виходить із потреби у предметі, а активність – із потреби у діяльності” [10, с. 14].

Пізнавальна активність характеризується низкою ознак, які у поведінці суб'єкта навчання знаходять конкретний вияв у таких показниках: “наявність цінних життєвих орієнтирів, спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь і навичок; потреба у знаннях як найважливіший мотив пізнавальної діяльності; інтерес безпосередньо до процесу пізнання, самостійність, відповідальність, творче ставлення до розв’язання пізнавальних завдань, прагнення знайти свій підхід до нового завдання, виявити ініціативу у процесі навчання; володіння засобами пізнавальної діяльності, вміння самостійно мислити, виділяти головне, аналізувати; прагнення до поглиблення і розширення знань та засобів їх засвоєння; уміння застосувати на практиці засвоєні знання” [10].

Аналіз довідникових джерел і наукових праць дав змогу розглядати пізнавальну активність як багаторівневу цілісну інтегровану властивість особистості, яка характеризує психічний стан суб'єкта у навчанні та виявляється у результатах і ставленні до навчально-пізнавальної діяльності. Іншими словами, пізнавальна активність – це психічний стан пізнаючого суб'єкта, його ставлення до процесу пізнання (пізнавальної діяльності).

Передумовою виникнення пізнавальної активності є наявність пізнавального інтересу, під яким розуміють “вибіркову спрямованість людини на пізнання предметів, явищ, подій навколишнього світу, яка активізує психічні процеси, діяльність людини, її пізнавальні можливості”. Пізнавальний інтерес характеризується: “рівнем опосередкування; предметною спрямованістю (якісною та змістовною характеристикою); кількісною характеристикою змісту, широтою інтересу; інтенсивністю як показником рівня труднощів, які необхідно подолати під час виконання діяльності” [11, с. 7].

Інтерес – це мотив, що сприяє орієнтуванню в будь-якій галузі знань, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Інтереси змушують особистість активно шукати шляхи і способи їх задоволення. Проте задоволення інтересу не приводить до його згасання, а, внутрішньо перебудовуючи, збагачуючи і поглиблюючи його, зумовлює виникнення нових інтересів, що відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності [9, с. 52].

Виникнення пізнавального інтересу – вибіркова спрямованість уваги людини на явища, події навколишнього світу, яка активізує психічні процеси, стає передумовою виникнення пізнавальної самостійності.

Категорія “самостійність” у педагогічному контексті постає як:

- одна з властивостей особистості, що характеризується: по-перше, сукупністю засобів – 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 формуються у процесі діяльності [2, с. 297];

- здатність особистості виконувати певну дію чи комплекс дій без допомоги з боку іншої особи або технічних засобів, керуючись лише власним досвідом. Ця діяльність лежить в основі її самостійної діяльності [12].

Висвітленню питань, пов’язаних із формуванням і розвитком пізнавальної самостійності різних категорій учнів і студентів, присвячено велику кількість наукових праць (Г. Адамів, В. Бенера, Т. Капітонова, І. Лернер, Н. Ошорова, С. Пакуліна, П. Підкасистий, Н. Полонікова, В. Тюріна, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.).

На думку авторів, розвиток пізнавальної самостійності сприяє реалізації потенціалу особистості. Самостійність, що при досягненні цілей набуває спрямованості та трансформується у механізм самоуправління пізнавальною діяльністю, дає змогу орієнтувати студентів на вирішення актуальних завдань, які не входять до підручників і навчальних посібників, але без вирішення яких виникають труднощі у підтриманні гармонічних зв'язків людини із природою, суспільством, собою.

Серед існуючих дефініцій пізнавальної самостійності найбільш ємними і точними можна визнати такі:

- інтегративна якість особистості, яка виявляється в 1) умінні за мінімальної зовнішньої допомоги, або в ідеалі, без неї формулювати найближчі цілі та завдання діяльності, виявляти шляхи їх реалізації; 2) контролі ходу навчально-пізнавальної діяльності й оцінюванні її результатів відповідно до зумовлених критеріїв (Т. Капітонова [13]);

- інтегративна якість особистості, яка виявляється у прагненні до активної пізнавальної діяльності, умінні ставити мету й планувати свою діяльність, здійснювати самооцінку її результатів, умінні найбільш оптимально вирішувати навчально-пізнавальні завдання (Н. Ошорова [14]);

- здатність і прагнення людини до пізнання нового в процесі цілеспрямованого пошуку без сторонньої допомоги, тобто шляхом власних зусиль (С. Пакуліна [15]).

Як бачимо, пізнавальну самостійність суб'єкта навчання автори розглядають як особливу активність особистості.

Психічною основою пізнавальної самостійності як прояву активності особистості є вища нервова діяльність і психічні процеси як її складові.

Аналіз праць за зазначеним напрямом показав, що наявність у суб'єкта навчання пізнавальної самостійності, зазвичай, пов'язується з ознаками, основою для яких виступають такі психологічні процеси, як рефлексія, мотивація, адаптація.

Так, П. Підкасистий виділяє такі ознаки самостійної пізнавальної діяльності, які включають елементи рефлексії, мотивації, адаптації, подолання:

- самостійність, що виражається у самокритичності та критичності (самостійність, рефлексивність);

- пізнавальна активність, яка виявляється в інтересах, прагненнях і потребах (активність, вмотивованість);

- готовність до подолання труднощів, стійкість і воля (подолання, адаптація);

- оперативність, яка передбачає правильне розуміння завдань, що стоять перед учнями, вибір потрібної дії та темпу вирішення завдань (рефлексивність, адаптивність) [16].

У зв'язку із цим, інтерес становить гіпотеза С. Пакуліної про те, що пізнавальна самостійність як своєрідна активність особистості забезпечується рефлексією, мотивацією й адаптацією. При цьому рефлексія виконує функцію проєктування, мотивація – функцію конструювання, а адаптація – результуючу функцію [17, с. 12].

Підтверджуючи плідність гіпотези С. Пакуліної, в інших дослідженнях пізнавальна самостійність також розглядається як детермінанта єдності рефлексії, мотивації й адаптації, які зумовлюють єдність динамічних відносин і стійких зв'язків у системі пізнання, дії і результату.

Аналізуючи пізнавальну самостійність як якість особистості дослідники виділяють два компоненти: мотиваційний і процесуальний.

На думку авторів, мотиваційний компонент інтегрує прагнення учнів до самостійної пізнавальної діяльності та потребу в останній.

Процесуальний компонент – сукупність умінь учнів, котрі дають змогу пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку. Як необхідні елементи для самостійного пізнання у процесуальному аспекті виділяються опорні знання й інтелектуальні вміння (змістовна сторона), а також загальні та спеціальні навички навчальної праці (операційна сторона).

До загальних та спеціальних навичок навчальної (пізнавальної) діяльності авторами відносяться такі навички, як: планування і раціональна організація пізнавальних дій, самоконтроль, вміння працювати в певному темпі тощо.

В основі структури пізнавальної самостійності, розробленої І. Лернером, лежить характер пізнавальної діяльності учня у процесі навчання. Учений уявляє пізнавальну самостійність як причину якісного і кількісного зростання наявних у школяра знань, умінь, досвіду творчої діяльності.

У ряді досліджень підкреслюється, що пізнавальна самостійність формується в учня у процесі його творчої діяльності, при цьому, хоча й зазвичай супроводжується творчістю, готовністю до пошукової роботи, не завжди включає в себе елементи дослідження на вищому рівні узагальнень.

Відзначимо, що на сьогодні зроблені численні спроби розкриття пізнавальної самостійності шляхом узагальнення рівнів сформованості її основних компонентів. Як критерії цих рівнів дослідники розглядають: стійкість і спрямованість пізнавальних мотивів, ступінь засвоєння знань, вміння виділяти головне; прагнення до досягнення мети освітньої діяльності тощо.

Відповідно до цих критеріїв виділяються рівні пізнавальної самостійності, які визначаються на основі оволодіння суб'єктами навчання знаннями, способами діяльності, розвитку мотиваційно-вольової сфери.

Синтезуючи результати аналізу категорії “пізнавальна самостійність” констатуємо, що:

- вона розглядається у наукових працях як якість особистості – результат об'єктивізації її властивостей і здібностей;
- має два аспекти: особистісний (характер мотивації й активності) і діяльнісний (знання, уміння та навички);
- може бути оцінена на основі аналізу здійснення суб'єктом самостійних пізнавальних дій.

Отже, на основі вищезазначеного аналізу наукових праць ми отримуємо підстави для розуміння пізнавальної самостійності як якості особистості, що характеризується її компетентністю у здійсненні самостійних пізнавальних дій.

Використання терміна “компетентність” у цій робочій дефініції зумовлено тим, що він найбільш точно серед інших існуючих конструктів визначає функціональну готовність до певної діяльності, поєднуючи знання, уміння, навички, а також особистісні якості в єдину систему.

Аналіз наукових джерел показав, що спорідненою за змістом до категорії “пізнавальна самостійність” виступає категорія “інформаційна культура”.

На нашу думку, категорії “пізнавальна самостійність” і “інформаційна культура” відносяться одна до одної як загальне і часткове. Точніше, наявність у суб'єкта інформаційної культури є однією з передумов наявності пізнавальної самостійності.

Для перевірки правомірності такого припущення проведемо аналіз конструкту “інформаційна культура”.

Згідно з положеннями культурно-історичної теорії (Л. Виготський), культура виступає як: діяльність людства з генерації, збереження та передачі цінностей, норм, знакових систем, позабіологічних програм дій і спілкування людей; один з результатів цієї діяльності – позабіологічні програми дій (технології, методи та ін.); стан буття конкретної людини – окремі аспекти її свідомості та діяльності, які зумовлені усвідомленням, оволодінням і використанням цих програм дій (культурністю) [18].

Вищенаведені положення дають підстави розглядати інформаційну культуру як якість особистості, що характеризується володінням і усвідомленим використанням суб’єктом програм пошуку, аналізу і застосування інформації, що були вироблені людством на конкретний історичний момент.

У численних наукових працях, присвячених формуванню інформаційної культури різних категорій фахівців (Н. Гендіна, О. Єфросиніна, А. Кальянова, М. Коляда, В. Носков, О. Пономарьов, В. Харченко), визначення інформаційної культури вказують, перш за все, на її предметний, операційний характер: “...уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для її отримання, обробки і передачі комп’ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби й методи” [19, с. 29].

Відзначимо, що структура інформаційної культури особистості майже збігається зі структурою процесуального аспекту пізнавальної самостійності, не розглядаючи її мотиваційний аспект.

Так, Ю. Брановський виділяє такі структурні компоненти інформаційної культури:

- уміння користуватися автоматизованими інформаційними системами збору, зберігання, переробки, передачі й подання інформації, що базуються на електронній техніці та системах телекомунікації;
- уміння визначати цілі; здійснювати постановку завдань; будувати інформаційні моделі за допомогою автоматизованих інформаційних системи й інтерпретувати отримані результати;
- уміння передбачати наслідки своїх рішень і робити відповідні висновки; використовувати для аналізу професійних процесів і явищ бази даних, знань та інші сучасні інформаційні технології;
- уміння впорядкування, систематизації, структуризації даних і знань, розуміння сутності інформаційного моделювання, способів подання даних і знань;
- здатність людини, що володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки своїх дій;
- уміння людини підпорядковувати свої інтереси тим нормам поведінки, яким необхідно слідувати в інтересах суспільства [19, с. 40].

Як бачимо, у змісті поняття “інформаційна культура” наведено різноманітні знання та вміння, але практично відсутній мотиваційний компонент, система поглядів і переконань, що сприяє реальному використанню людиною нагромадженої інформації та дає змогу впровадити її в усі аспекти життєдіяльності.

Отже, категорія “інформаційна культура” співвідноситься з процесуальним аспектом категорії “пізнавальна самостійність”. При цьому категорія “пізнавальна самостійність”, крім процесуального, включає ще й мотиваційний аспект.

Виходячи із результатів проведеного аналізу змісту вищезазначених категорій, у подальшому дослідженні конструкт “пізнавальна самостійність” ми будемо вважати провідним, а “інформаційну культуру” розглядати як її складову (синонім процесуального аспекту).

Для повного розкриття сутності самостійної пізнавальної діяльності майбутніх економістів важливим є визначення її структурної організації. Як чинники при визначенні структури пізнавальної діяльності було покладено:

- предметну характеристику окремих дій (пошук джерел, обробка інформації тощо);
- ступінь новизни результату діяльності (репродуктивна, реконструктивна, творча);
- актуальні параметри особистості, які детермінують спрямованість і характер дієвих актів на тих чи інших етапах пізнавальної діяльності та інші системоутворювальні чинники.

Утім, кожний із вищезазначених структуроутворювальних чинників, при аналізі у контексті нашого дослідження, не дає змогу повною мірою врахувати особливості педагогічного процесу, у якому взаємодіють педагог і учень.

Зазначений недолік зумовив наше звернення до положень діяльнісного підходу (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), у якому структуроутворювальним чинником будь-якої психічної діяльності виступає послідовність когнітивних процесів, а саме: вироблення мотивів; усвідомлення цілей; планування (прийняття рішення та вироблення програми діяльності); реалізація рішення; аналіз та оцінювання результатів; корекція подальшої діяльності залежно від результатів оцінювання.

Відзначимо, що у положеннях діяльнісного підходу щодо структури діяльності є спільні позиції з концепцією Д. Брунера (згідно з якою пізнання є похідною від трьох когнітивних процесів, що протікають одночасно: одержання нової інформації, її трансформація, прилаштування до вирішення нагальних завдань, а також перевірка, контроль) [20].

Висновки. Отже, на основі синтезу положень філософського і психологічного підходів до розуміння категорії “пізнання”, положень діяльнісного підходу щодо категорії “діяльність”, а також уточнення ключових дефініцій (“пізнавальна діяльність”, “пізнавальна активність”, “самостійність пізнавальної діяльності”), синтезуємо результати теоретичного аналізу у власне визначення поняття “самостійна пізнавальна діяльність”.

Таким чином, самостійна пізнавальна діяльність – це сукупність автономних розумових та фізичних дій, спрямованих на відтворення у свідомості людини процесів і явищ об’єктивного й суб’єктивного світу.

Самостійна пізнавальна діяльність являє собою процес, який складається з кількох самостійних етапів. На теоретичній основі діяльнісного підходу в самостійній пізнавальній діяльності майбутніх економістів нами виділено такі структурні елементи (етапи): мотиваційний, цілепокладний, організаційний, практичний, контрольно-корегувальний.

Мотиваційному етапу відповідає прийняття очікуваного результату пізнавальної діяльності як особистісно значущого; цілепокладний етап спрямований на визначення мети пізнавальної діяльності; організаційний етап інтегрує дії студента щодо планування своєї пізнавальної діяльності (дії з добору джерел інформації, визначення просторово-часових параметрів); практичний етап інтегрує конкретні дії зі здобуття і систематизації інформації, презентації результатів пі-

знавальної діяльності; на контрольно-корегувальному етапі відбувається порівняння того, що планувалося, з отриманими результатами, а також приймається рішення щодо напрямку і характеру подальшої пізнавальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Лихачев Б.Т. Педагогика : курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1996. – 462 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Психология человека от рождения до смерти / [под ред. А.А. Реана]. – Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
4. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 180 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с. – Т. 2. – 288 с.
6. Психология развития : словарь / [под ред. А.Л. Венгера] // Психологический лексикон : энциклопедический словарь : в 6 т. / [ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского]. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
7. Ярославова Е.Н. Факторы формирования познавательной профессиональной активности студентов: на примере изучения иностр. яз. / Е.Н. Ярославова // Урал. гос. акад. физ. культуры. – Челябинск, 1999.
8. Копотюк И.Г. Формирование профессионально-познавательной активности студентов педагогического колледжа / И.Г. Копотюк // Ярославский Педагогический Вестник. – 1999. – № 3–4, 21–22. – С. 131–134.
9. Терентьева Н.В. Личностно-центрированное взаимодействие педагогов и студентов в процессе обучения в вузе : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталия Витальевна Терентьева. – Ставрополь, 2006. – 197 с.
10. Пиндик О.Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (на матеріалі вивчення іноземної мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 спец. “Теорія навчання” / О.Г. Пиндик. – К., 2003. – 21 с.
11. Некоз І.В. Формування пізнавальних інтересів студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів (на матеріалі вивчення іноземних мов) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / І.В. Некоз. – Луганськ, 2004. – 20 с.
12. Boulding K. General Systems Theory. – The Skeleton of Science / K. Boulding // Management Science. – 1956. – April. – P. 197–208.
13. Капитонова Т.А. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т.А. Капитонова. – Саратов, 1996. – 20 с.
14. Ошорова Н.Б. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников в условиях личностно-ориентированного образования: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Баторовна Ошорова. – Улан-Удэ, 2001. – 196 с.
15. Пакулина С.А. Социокультурный, педагогический и психологические основания управленческого обеспечения и организации самостоятельной активности студентов / С.А. Пакулина // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 12. – С. 37–45.
16. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
17. Пакулина С.А. Педагогика и психология самостоятельной работы студентов в высшей школе / С.А. Пакулина. – Челябинск : Филиал Моск. пед. гос. ун-та, 2007. – 190 с.

18. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.

19. Харченко Г.И. Компьютерные программы учебного назначения как средство активизации учебной деятельности студентов вуза (на примере психолого-педагогических дисциплин) : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Галина Ивановна Харченко. – Ставрополь, 2005. – 202 с.

20. Брунер Д. Психология познания / Д. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 231 с.

Стаття надійшла до редакції 10.08.2012.

Рябченко Л.А. Сущность понятия “самостоятельная познавательная деятельность”

В научной литературе действия, направленные на самостоятельное получение, анализ и приумножение информации, обозначаются термином “самостоятельная познавательная деятельность”. Развитие науки ведет к постепенной эволюции научных терминов, что со временем обуславливает необходимость их уточнения. В статье определяется сущность понятия “самостоятельная познавательная деятельность” и уточняется содержание некоторых ключевых категорий, которые имеют не только теоретическое, а и важное практическое значение в проблематике самостоятельной познавательной деятельности разных субъектов обучения.

Ключевые слова: *самостоятельная познавательная деятельность, информационная культура, познавательная самостоятельность.*

Ryabchenko L. The nature of the term “independent cognitive activity”

In the scientific literature actions which lead to independent receiving, analysis and enhancement of information are determined by the term “independent cognitive activity.” The development of science has led to a gradual evolution of scientific terms, that over time made it necessary to qualify. The article defines the essence of the concept of “independent cognitive activity” and specifies the content of some key categories which have not only theoretical but also practical importance to the problems of independent cognitive activity of different subjects of study.

Key words: *independent cognitive activity, information culture, cognitive independence.*

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО СУТНОСТІ ПОНЯТЬ “МОДЕЛЬ” ТА “МОДЕЛЮВАННЯ СИТУАЦІЙ” В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті розкрито та проаналізовано сутність понять “модель” і “моделювання ситуацій” у педагогічній науці, розглянуто різні підходи до визначення суті моделювання, види моделей, їх функції та напрями, класифікацію педагогічних ситуацій та їх етапи.

Ключові слова: модель, моделювання, педагогічна ситуація.

В умовах інноваційного розвитку України актуальною є проблема оновлення післядипломної освіти педагогічних працівників. Від правильної організації діяльності цієї системи, від життєвої позиції та професіоналізму її працівників залежить загальний рівень розвитку молодого покоління.

Післядипломна освіта навчання дорослих зможе бути ефективною тоді, коли вона буде навчати відповідно до потреб суспільства і конкретного громадянина. Її сутність визначена Законом України “Про вищу освіту” (ст. 10): “Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду”.

Зокрема, держава і суспільство підвищили вимоги до педагогічних працівників взагалі та до працівників дошкільних навчальних закладів зокрема щодо застосування ними інноваційних форм, методів і засобів навчання та виховання.

Педагог сьогодні покликаний не тільки передавати пізнавальний досвід наших предків, а й бути носієм загальнолюдських цінностей, бути здатним сприяти формуванню особистості нового типу і готовим творчо працювати в будь-якій освітній установі. Реалізація суспільних вимог до особистості педагога здійснюється шляхом постійного поповнення ним запасу знань, розвитку професіоналізму, самовиховання і самовдосконалення.

Зміна наукових підходів до сучасної освіти вимагає структурних, змістових і функціональних змін у всіх її ланках, у тому числі й у системі післядипломної освіти педагогів. Проте саме моделювання змісту процесу навчання в ній ще не стало пріоритетним напрямом фундаментальних наукових розробок. Усе це переконує в тому, що існує нагальна потреба у вирішенні проблем формування її змісту в контексті основної освітньої парадигми.

Організація навчального процесу педагогічних працівників у системі ППО спрямовується на оволодіння новими пріоритетними напрямками, функціями, орієнтирами, технологіями щодо забезпечення якості, доступності й ефективності освіти. І першочерговим завданням є зміна способу мислення педагогів, перебудова їхніх професійних установок та відмова від застарілих стереотипів, що є підґрунтям для оволодіння способами інноваційної діяльності в освіті.

Мета статті – здійснити аналіз наукових підходів учених до сутності понять “модель” та “моделювання ситуацій” в освітній діяльності педагога.

Перш ніж уточнити поняття “моделювання”, з’ясуємо, який зміст науковці вкладають у термін “модель”. Кількість різних трактувань поняття “моделі” налічує вже декілька десятків і продовжує збільшуватися.

Найбільш вдале й доступне визначення для розуміння сутності означеного поняття пропонують філософи: “модель – у загальному розумінні аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об’єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо” [15, с. 391].

Як зазначає В.А. Штофф, модельні уявлення будуються в основному на загальній основі й, хоча й у різних формах, створюють аналог, подібність, імітацію своїх об’єктів. Подальша робота дає змогу отримати нову інформацію про об’єкти, досліджувати закономірності, недоступні для пізнання іншими засобами. У визначення моделі дослідник включив чотири ознаки: модель – це уявна або матеріальна система; модель здатна замінювати об’єкт; модель відтворює або відображає об’єкт дослідження; вивчення моделі дає можливість отримати суттєво нову інформацію про об’єкт дослідження [15].

У педагогічному словнику поняття “модель” (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок) є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об’єкта (або системи об’єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення [6, с. 213].

Моделюючими об’єктами в педагогіці виступають особистість, діяльність, спілкування, поведінка.

Модель виконує свою роль лише тоді, коли ступінь її відповідності об’єкта чітко визначений. Досліджуючи модель, яка є аналогічною об’єкту реальності, що вивчається, ми здобуваємо нові знання про цей об’єкт.

На думку Р.В. Габдрєєва, кожне явище має велику кількість аналогів, але моделями можна вважати лише ті, які відповідають певним вимогам. Основною і найважливішою вимогою є суттєвість подібності й несуттєвість відмінності моделі з оригіналом у процесі розв’язання конкретної педагогічної ситуації [4].

Л.М. Смирнов, уточнюючи загальноприйняте визначення моделі стосовно моделювання діяльності спеціаліста, зазначає, що модель – це описовий аналог діяльності, який у формалізованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики. Динамічна модель, як зазначається в науковій літературі, повинна відповідати таким вимогам: обмеження дослідження виділенням суттєвих зв’язків між об’єктними галузями; пов’язування ключових елементів теоретичної моделі з реальними ефектами, що можуть бути зафіксовані; включення в модель мінімальної, але достатньої кількості параметрів [11].

Деякі вчені під теоретичною моделлю розуміють комплекс знань, умінь та навичок, а також якостей особистості, які необхідні для виконання певної діяльності [2]. На нашу думку, модель можна розглянути як уявну систему, що відтворює принципи внутрішньої організації та функціонування, а також певні властивості, ознаки чи характеристики об’єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що кожен із науковців як основу класифікацій моделей обирає ті чи інші їх властивості. Наприклад, А.Я. Марек виділяє такі види моделей: функціональні, мисленнєві, знакові, концептуальні, логічні, кібернетичні [7, с. 113–114]. Нам імпонують елементи такої класифікації моделей: образні, концептуальні, математичні, алгоритмічні, евристичні, біологічні.

Важливим питанням є проблема функції, яку виконують моделі. Тому залежно від характеру здобутих знань можна виділити такі функції: на емпіричному рівні – реконструюючу (відтворення якісної специфіки об'єкта) та описову, на теоретичному рівні – інтерпретаційну (пояснення, узагальнення). Функція узагальнення великої кількості інформації виступає на заключних етапах дослідження, коли життєздатність моделі вже доведена експериментами. На цьому рівні виділяють прогнозувальну, критеріальну та евристичну функції. На практичному рівні моделювання виконує пізнавально-ілюстративну, навчальну та розважально-ігрову функції.

Розглянемо поняття “моделювання”. Під моделюванням розуміють дослідження об'єктів пізнання за їх моделями, побудову і вивчення моделей реальних об'єктів. Необхідність у методі моделювання виникає тоді, коли дослідження безпосередньо самого реального об'єкта неможливе або виникають труднощі через недоступність об'єкта, певні етичні обмеження або великі витрати (часові, трудові, фінансові та ін.).

Оскільки метод моделювання тісно пов'язаний зі створенням певних моделей, а процес дослідження за допомогою цього методу базується на здатності людини до абстрагування, то процес моделювання можна вважати різновидом абстрактно-логічного пізнання.

Для розкриття поняття моделювання в педагогіці та психології використовуються різноманітні категорії: “відтворення”, “відображення”, “аналогія”, “відповідність”, “схожість” та ін.

Поняття “моделювання”, на думку В.Ф. Паламарчука, – це метод дослідження (чи навчання), який передбачає створення штучних або природних систем (моделей), котрі імітують суттєві властивості оригіналу [8, с. 46].

В.А. Штофф інтерпретує моделювання як відтворення певних сторін прототипу. Він зазначає, що відтворення зберігає якісну специфіку об'єкта, це тотожність всіх його параметрів, а моделювання – лише деяких [15].

Моделювання – це метод опосередкованого оперування об'єктом, під час якого досліджується не сам об'єкт, а допоміжна штучна система, котра перебуває в об'єктивній відповідності з ним. Модель, у свою чергу, – створена чи вибрана дослідниками система, яка відтворює суттєві для цілей пізнання характеристики об'єкта, що вивчається [14].

В.А. Штофф розглядає використання методу моделювання в тих випадках, коли мова йде про необхідність управління складною системою та про прогнозування результатів її функціонування. Він вважає, що модель повинна допомагати встановлювати, яким чином деякі сторони явища впливають на інші сторони або на явище в цілому. Якщо побудована досить правильна модель, то ці питання можна з'ясувати під час проведення дослідів на моделі. Хоча, як зазначає вчений, основні характеристики об'єкта, що досліджується, залишаються незмінними [15, с. 112].

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до трактування терміна “педагогічна ситуація”. Н.В. Гузій розглядає педагогічну ситуацію як фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями вихованості учнів і колективу, які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості [5, с. 59].

На думку Г.О. Балла, педагогічна ситуація виникає тоді, коли прагнення до будь-якої мети зустрічає перепони й виникає потреба їх подолати, щоб досягти поставленої мети [1].

Л.Ф. Спірін зазначає, що педагогічна ситуація допомагає виявити сутність явищ навчання та виховання і шляхів досягнення педагогічних цілей, тому педагогічну ситуацію можна вважати комплексом умов педагогічної діяльності, що виникають у процесі навчально-виховної роботи [12, с. 82]. О.С. Березюк розуміє педагогічну ситуацію як сукупність певних умов, обставин, станів, які склалися на конкретний момент під час взаємодії педагога і вихованців [2].

Також учені виділяють поняття виховного завдання та соціально-педагогічного завдання. Перше поняття виступає метою, яку ставить перед собою педагог для підвищення вихідного рівня вихованця на якісно новий рівень розвитку вихованості, тим самим стимулюючи саморозвиток вихованця, а метою другого є професійна діяльність педагога, що передбачає збагачення особистісного потенціалу кожного слухача.

Найбільш характерною загальною рисою будь-якої педагогічної ситуації визнається наявність суперечності, проблемності, неузгодженості цілей і можливостей їх досягнення. Міра проблемності залежить як від об'єктивної складності ситуації, так і від самого педагога, його суб'єктивного бачення проблеми відповідно до набутого досвіду, компетентності, особистих якостей.

У сучасній педагогічній літературі нагромаджений цікавий досвід розробки класифікацій педагогічних ситуацій, які базуються на різних підходах.

Ситуації можна класифікувати за окремими ознаками:

- *за управлінням навчальною діяльністю (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська):*
- **аналітичні**, призначені для вироблення вміння аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію, вирізняти в ній проблему, чинники, від яких залежить виникнення ситуації; окреслювати можливі шляхи та способи розв'язання ситуації, які слід використовувати в аналогічних умовах;
- **проективні** (або конструктивні), призначені для вироблення вмінь самостійно будувати способи вирішення вже поставленого завдання, розробляти певний проект організації предметного змісту і форми діяльності слухачів на рівні планування, вибору, прогнозування. Проективні ситуації передбачають процес попереднього аналізу ситуації, однак її моделювання не обмежується лише аналітичними процесами, а обов'язково потребують самостійного конструювання педагогами деяких проектів майбутнього педагогічного впливу;
- **ігрові**: сюди зараховують моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування, комунікації педагога та учнів. Головна мета – розвиток у слухачів умінь будувати свої відносини з дитиною чи групою дітей, домагатися реалізації запланованого, що виявляється в реальному ефекті педагогічного впливу;
- *за місцем виникнення і перебігу* – дидактичні, виховні, навчально-виховні;
- *за метою діяльності педагога* – стратегічні, тактичні, оперативні (В.О. Сластьонін);
- *за критерієм функціональності* – навчальні, критерійні, дидактичні, виховні тощо (Г.О. Балл);
- *за провідними впливовими чинниками* – ситуації, що виникли внаслідок впливу, народних традицій, релігії, мистецтва тощо;
- *за способом розв'язання* – орієнтаційні, аналітичні, проектувальні, організаторські, оцінні (В.А. Ковальчук) [1; 2; 9].

О.М. Власенко пропонує виділити педагогічні ситуації першого, другого та третього рівнів складності:

- ситуації першого рівня передбачають аналіз рівня взаємодії учасників ситуації, визначення проблеми, оцінювання дій педагога, перелік методів педагогічного впливу, які застосовує педагог;
- ситуації другого рівня пропонують дати ґрунтовний аналіз з опорою на власний досвід, здобуті знання, спланувати подальшу дію в певній ситуації, розробити свою програму взаємодії педагога та дітей у конкретній ситуації;
- ситуації третього рівня складності мають творчий характер і передбачають вільне володіння теоретичним матеріалом з проблеми, застосування методів та засобів навчально-виховного процесу, нетрадиційних методів впливу на особистість, аналіз рівня сформованості певних якостей особистості, проектування процесу формування основ професіоналізму особистості тощо [3].

На нашу думку, моделювання педагогічних ситуацій – це створення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюються символами, а відносини між учасниками діяльності складаються не природно, вони організовані спеціально під керівництвом викладача, тобто умовно. Метою моделювання педагогічних ситуацій є розвиток професіоналізму педагогів у післядипломній освіті.

У процесі моделювання педагогічних ситуацій ми виділяємо три етапи:

- *аналітичний*, що починається з аналізу й оцінювання поставленого завдання і закінчується формуванням самої ситуації, яку необхідно змоделювати;
- *проективний*, який пов'язаний з плануванням форм, методів і засобів моделювання педагогічних ситуацій та методичною розробкою заняття, фрагменту виховного заходу;
- *виконавчий*, що являє собою реалізацію замислу та практичне відтворення розробленого проекту.

На аналітичному та проективному етапах важливу роль відіграє педагогічна допомога викладача, призначення якої полягає в тому, щоб розробити систему вправ та завдань і запропонувати слухачам ефективні прийоми моделювання педагогічних ситуацій, до яких можуть належати аналіз методичної літератури, ділова чи рольова гра, творчі вправи, конструювання заняття (чи фрагменту) тощо.

Як бачимо, розвиток професіоналізму педагогів у післядипломній освіті буде залежати від умінь педагогів моделювати педагогічні ситуації. Існує широка практика використання методу моделювання педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі післядипломної педагогічної освіти, проте на сьогодні проблема включення цього методу в процес розвитку професіоналізму педагогів є недостатньо вивченою і потребує розробки.

Отже, моделювання педагогічних ситуацій у системі післядипломної освіти дає змогу розширити перед слухачами соціальний сенс педагогічної професії, основні її кваліфікаційні характеристики, забезпечити тісний зв'язок педагогічної теорії з практикою, побачити типові труднощі, з якими педагог стикається у своїй повсякденній практиці, й визначити шляхи їх подолання, а це, у свою чергу, зможе забезпечити розвиток у них професіоналізму.

Висновки. Отже, у статті розглянуто підходи науковців до визначення поняття “моделювання”, види моделей, їх функції та напрями, класифікацію педагогічних ситуацій та їх етапи.

Список використаної літератури

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

2. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : [монографія] / О.С. Березюк. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 174 с.
3. Власенко О.М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О.М. Власенко. – К., 2005. – 20 с.
4. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Р.В. Габдреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1983. – 111 с.
5. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Марек А.Я. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя : [монография] / А.Я. Марек ; под ред. И.М. Козловой. – Львов : Евросвит, 2003. – С. 113–114.
8. Паламарчук В.Ф. Технеінтелекту (технологія інтелектуальної діяльності учнів) / В.Ф. Паламарчук. – Суми : ВВП “Мрія-1” АТД, 1999. – С. 46.
9. Пікельна В.С. Управління школою / В.С. Пікельна, О.А. Удод. – Дніпропетровськ : Науково-методичне об’єднання педагогічних інновацій “Альфа”, 1998. – 284 с.
10. Рейтман У.Р. Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов / У.Р. Рейтман. – М. : Знание, 1988. – 178 с.
11. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей / Л.М. Смирнов // Психологический журнал. – 1996. – № 1. – С. 157–168.
12. Спирин Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач : [учеб. пособ.] / Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин ; под ред. В.А. Сластенина. – Ярославль : Ярославский педагогический институт, 1974. – 130 с.
13. Смыковская Т.К. Технология проектирования методической системы учителя математики и информатики : [монография] / Т.К. Смыковская. – Волгоград : Бланк, 2000. – 250 с.
14. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – С. 391.
15. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М., 1976. – 168 с.

Стаття надійшла до редакції 08.08.2012.

Самсонова Е.А. Анализ научных подходов к сущности понятий “модель” и “моделирование ситуаций” в образовательной деятельности педагога

В статье раскрыта и проанализирована сущность понятий “модель”, “моделирование ситуаций” в педагогической науке, раскрыты разные подходы к определению сути моделирования, виды моделей, их функции и направления, классификация педагогических ситуаций, их этапы.

Ключевые слова: модель, моделирование, педагогическая ситуация.

Samsonova O. Analysis of scientific approaches to the essence of “model” and “modeling of situations” concepts in the educational activity of a teacher

In the article essence of concept “model” and “design of situations” is exposed and analysed in pedagogical science, the different going is considered near determination suti designs, types of models, their function, and directions, classification of pedagogical situations and their stages.

Key words: model, design, pedagogical situation.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті тривожно розкрито структурні компоненти концептуальної моделі підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності. Запропонована автором модель відповідає всім вимогам сучасного моделювання систем.

Ключові слова: тренери-викладачі, модель, моделювання, структурні компоненти.

Концептуальна модель підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах побудована нами відповідно до сучасних соціально-економічних вимог підготовки фахівця вищого навчального закладу, нових вимог щодо модернізації та оновлення змісту професійної підготовки студентів, особистісно зорієнтованого підходу до навчання майбутнього тренера-викладача. Оскільки сам процес підготовки студентів не може бути безпосередньо предметом теоретичного вивчення, то, уявивши його як ідеальну модель, маємо можливість переносити виявлені відносини на ізоморфні зв'язки в реальному об'єкті й одержувати нові знання про сам об'єкт. Отже, моделювання в гносеологічному плані виконує такі функції: теоретичну – як специфічний образ дійсності (її моделі), практичну – як знаряддя наукового експерименту, формувальну – як прообраз майбутнього стану об'єкта.

Моделювання як загальнонауковий метод наукового дослідження широко застосовують у педагогічній науці. Моделюванню відводиться важливе місце поряд з такими методами пізнання, як спостереження та експеримент. Саме моделювання вивело педагогічні дослідження на рівень загальнонаукової методології. Наукове обґрунтування цього методу викладено в працях В.Г. Афанасьєва, І.Б. Новика, В.О. Штоффа та ін. [2; 5; 7]. Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлено в публікаціях С.І. Архангельського, Н.В. Кузьміної та ін. [1]. Цей метод є інтегративним, він дає змогу об'єднати емпіричне й теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкту експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. Моделювання створює можливість більш глибокого проникнення в сутність об'єкта дослідження. Г.В. Суходольський [6] пропонує таке визначення поняття моделювання: це процес створення ієрархії моделей, в якій деяка реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами. Специфічними особливостями моделювання як методу є: цілісність вивчення процесу, тому можна побачити не тільки елементи, а й зв'язки між ними, а також можливість вивчення процесу до його здійснення. Позитивною є можливість виявити негативні наслідки й ліквідувати або послабити їх до реального прояву.

У процесі розробки моделі виходили з того, що головна мета підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах полягає в поетапному формуванні в майбутнього тренера-викладача готовності до професійної діяльності з урахуванням особистісного підходу до навчання студентів завдяки створенню відповідних організаційно-педагогічних умов.

Метою статті є розкриття основних компонентів концептуальної структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності.

Під системою підготовки майбутніх тренерів-викладачів розуміємо сукупність елементів, внутрішні зв'язки яких сильніші від зовнішніх. Іншими словами, система в найширшому значенні, – це замкнута об'єктивна єдність пов'язаних один з одним елементів, упорядкованих за певним законом або принципом. Основою упорядкування системи є, як правило, мета її функціонування. Пропонована нами система підготовки розміщується й функціонує в цілком певному зовнішньому освітньому просторі. Взаємодія системи з освітнім простором здійснюється через вхід та вихід системи. Під входом розуміємо точку (або область) впливу на систему ззовні; під виходом – точку (або сферу) дії системи, спрямованої поза межі системи.

Модель професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів ми розуміємо як відкриту динамічну інтеграційну систему, що передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій, технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог галузі фізичної культури та спорту до фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” і “спеціаліст”. Спираючись на положення визначеної моделі, концептуальну ідею про формування професійних умінь як методологічну основу практичної підготовки студентів, які детермінуються системою професійних умінь та враховують особливості професійної діяльності фахівця, розроблено й змістовно схарактеризовано педагогічну технологію підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності.

Розв'язанню головного завдання дослідження та досягненню його мети передувала розробка *моделі професійної підготовки* зазначеної категорії фахівців з урахуванням таких теоретичних положень: метою фахової підготовки є набуття студентами професійних умінь щодо виконання відповідних видів трудової діяльності на високому професійному рівні, що ґрунтуються на системі знань про сутність, види, функції професійної діяльності та вдосконалюються разом з ними; професійні вміння є необхідним складником успішної самореалізації людини, отже, у свою чергу, процес формування професійних умінь сприяє розвитку професійно-особистісних якостей та творчих здібностей фахівця; ефективність підготовки сучасного спеціаліста забезпечується формуванням професійних умінь, що відповідають загальнопрофесійним, соціально-психологічним, спеціально-професійним завданням фахової підготовки. У нашому дослідженні модель має свої складові, які залежать від мети дослідження й дають можливість простежити будь-яку грань характеристики об'єкта дослідження.

Запропонована нами модель підготовки як спосіб бачення об'єкта дослідження має такі переваги: “згорнутість” наукового знання, морфологічна та структурно-функціональна “співвіднесеність” об'єкта й моделі, потенційна евристичність моделі в інтерпретації емпіричних фактів, наочність.

На сучасному етапі розвитку наукового знання в цілому можна говорити про такі критерії, що визначають ефективність, евристичність і практичність методологічного апарату й побудованих на його основі моделі. До них належать:

- зв'язність (концептуальна єдність) усіх рівнів методологічного знання – від філософсько-світоглядного до операціонально-технологічного;
- передбачувана сила моделі (горизонт передбачуваності);
- можливість втілення методологічних постулатів у практику діагностичної, навчальної, аналітичної та розвивальної діяльності, що підтверджує в кінцевому підсумку ймовірнісний прогноз (практичність моделі);

- мінімізація сил, засобів, використовуваних ресурсів викладача й студента, що дає змогу водночас досягти гарних результатів (ресурсомісткість моделі);
- ступінь використання пропонованої моделі й технології науковцями та практиками, у тому числі в суміжних галузях науки (поширеність моделі й методології в практиці).

Ґрунтуючись на цих міркуваннях, ми пропонуємо власну концептуальну структурно-функціональну модель підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності, яка повністю відповідає зазначеним критеріям (див. рис.).

Зауважимо, що модель має всі ознаки системи. На концептуальній моделі це показано за допомогою пролонгованого результату підготовки. Будь-яка складна система завжди складається з підсистем. Підсистеми можна виокремлювати, якщо кожна з них має: мету функціонування, підпорядковану спільній меті функціонування всієї системи; комплекс елементів, що становлять систему; свою систему управління, що входить до загальної системи.

У цьому значенні терміни “система”, “підсистема”, “елемент” мають відносний характер. Певна система може являти собою підсистему в системі вищого рівня. І, навпаки, ця сама система може охоплювати системи нижчого рівня.

Поділ системи на підсистеми може бути різним залежно від принципів, взятих за основу. Обґрунтування системи підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах на принципах, зазначених раніше, теоретичний аналіз та власний досвід уможливив визначення її структурних компонентів. *Компонентами підготовки визначено чотири підсистеми, а саме: організаційно-технологічну, діагностично-коригувальну, процесуально-змістову та результативно-рефлексивну.*



Рис. Концептуальна структурно-функціональна модель підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності

Коротко охарактеризуємо підсистеми.

Першою підсистемою в запропонованій системі є **організаційно-технологічна**. *Організаційний бік підсистеми* – це сукупність засобів і методів, що визначає вибір мети й критеріїв функціонування (поведінки) системи на основі сформульованої мети існування (життя) системи. *Технологічний бік підсистеми* є набором правил, що визначають послідовність операцій і процесів підготовки, у ході яких створюється результат з певними параметрами та якістю. Технологічна підсистема вимагає суворого виконання зазначених правил на всіх етапах процесу підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Управління в технологічній підсистемі полягає в ретельній розробці технології, надалі її вдосконаленні в міру необхідності та уважному контролю якості підготовки фахівців упродовж усього терміну навчання. Об'єднуючи ці дві підсистеми в одну, ми можемо стверджувати, що **організаційно-технологічна підсистема** визначається метою та завданнями підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності.

Метою є формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Завдання*: підготовка висококваліфікованих тренерів-викладачів, готових до успішної професійної діяльності в закладах спортивного профілю; надання студентам ґрунтовних професійних компетенцій, що формуються під час фахової підготовки й узагальнюють компетентнісний підхід: компетенції, що торкаються особистості майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності та спілкування; компетенції соціальної взаємодії особистості й соціальної сфери; компетенції власне професійної діяльності. До завдань підготовки нами також зараховано: формування вмінь та навичок студентів щодо здійснення майбутньої професійної діяльності; розвиток творчого потенціалу особистості студента; забезпечення позитивної мотивації та спрямованості інтересів, потреб і діяльності студентів; пошук ефективних методів навчання, що сприятимуть формуванню професійної компетентності, яка об'єднує професіоналізм, творчі здібності, високий інтелект майбутніх тренерів-викладачів. Способи, форми та шляхи розвитку професійної компетентності студентів розглядаємо, з одного боку, як самоосвітню діяльність щодо самовдосконалення, а з іншого – як діяльність освітньої системи ВНЗ, що створює можливості для адекватного розвитку особистості з урахуванням її здібностей та потреб.

Другою є **діагностично-коригувальна підсистема**, що визначається рівнем сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок з майбутньої професійної діяльності. Основною метою цієї підсистеми є з'ясування знань та вмінь із циклу професійно орієнтованих дисциплін, спроможність написати курсову роботу.

Науковці розмежовують діагностику як загальний підхід та діагностування як процес (складову) практичної педагогічної діяльності. На нашу думку, діагностика – це прояснення всіх обставин перебігу дидактичного процесу, достеменне визначення його результатів. Без діагностики неможливе ефективне керівництво навчальним процесом, досягнення оптимальних для наявних умов результатів. Слід також відрізнити діагностування навченості студента, тобто наслідків, досягнутих результатів та навчуваності. Навченість розглядається як досягнутий на момент діагностування рівень (ступінь) реалізації окресленої мети. Діагностику не можна розглядати як традиційну перевірку знань, умінь і навичок студента. Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їх походження. У нашому розумінні *діагностування* – це *співвіднесення результатів зі*

шляхами, способами їх досягнення, вияв тенденцій, динаміки формування продуктів навчання. Отже, діагностування рівня стану сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок з майбутньої професійної діяльності повинно охоплювати контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, вияв динаміки, тенденцій і закономірностей та прогнозування подальшого розвитку.

Коригування розглядається як цілеспрямований педагогічний вплив із метою усунення, виправлення наявних помилок та запобігання аналогічним помилкам. Зазначимо, що термін “корекція” найбільш уживаний у психології та корекційній педагогіці, проте не є доречним у педагогічних дослідженнях.

Об’єднуючи ці дві підсистеми в одну, *діагностично-коригувальну*, ми можемо передбачити, що буде з’ясовано рівень знань та вмінь щодо планування засобів, методів і форм проведення тренувальних занять; розробки програм спортивних свят, турнірів, олімпіад, показових виступів спортсменів; використання різних засобів навчання й розвитку, у тому числі тренажерів, комп’ютерів, аудіовізуальної техніки для реалізації обраного методу проведення теоретичних і практичних занять з фізичної культури та професійного спорту; володіння образним, емоційним мовленням. Діяльність майбутніх фахівців у цьому випадку організується через систему спеціальних завдань, що передбачають визначення студентами невідповідності між індивідуальними особливостями й вимогами діяльності, побудову на цій основі індивідуалізованої моделі професійної діяльності, яка містить сукупність професійних знань, умінь, що відображають адекватний самовияв особистості майбутнього фахівця на основі раціоналізованих механізмів регуляції особистості в діяльності.

На етапі реалізації цієї підсистеми професійної підготовки майбутніх фахівців діагностується наявний рівень знань, умінь та навичок майбутнього тренера-викладача, рівень сформованості світоглядних, моральних і соціальних якостей, інтересів, мотивів, нахилів, попередньої підготовленості студентів до оволодіння професією, рівень здоров’я, фізичних і психічних кондицій у майбутнього фахівця. На цьому етапі аналізують моделі підготовки майбутніх фахівців для галузі фізичної культури та спорту, вибудовують модель майбутнього тренера-викладача. Навчально-пізнавальна діяльність студентів відповідно до поставленої мети організується через традиційні форми навчання: лекції, семінарські й практичні заняття, що передбачають колективну, колективно розподілену та спільно розподілену діяльність майбутніх фахівців.

Основною метою третьої, *процесуально-змістової підсистеми* реалізації моделі професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищих навчальних закладах є набуття студентами індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних особливостей.

Процесуальний бік зазначеної підсистеми відображає етапи, форми, методи й засоби формування готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійної діяльності. Це визначається формами та методами професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. До *форм* зараховано: лекції, практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу, виробничу практику. До *методів* належать: ділові ігри, дискусії, студентські олімпіади, пошук інформації в Інтернеті, підготовка власної презентації, використання електронних підручників і електронної пошти, комп’ютерна діагностика. До за-

собів включено: навчальні посібники, робочі навчальні програми, тестові завдання, комп'ютерний і мультимедійний супровід.

Змістовий бік підсистеми розкриває зміст формування готовності майбутніх тренерів-викладачів у вищих навчальних закладах до професійної діяльності. Так, під час проходження практики студенти аналізують конкретні професійні ситуації, оволодівають новими знаннями; знаходять на сайті Інтернету необхідну інформацію, рефлексивно її аналізують, співвідносячи з варіантами сформованих особистісних уявлень у галузі фізичної культури та спорту; визначають перспективну мету й завдання тощо. Намагання студентів спрямовані на використання апробованих раніше способів дій і подолання непродуктивних навичок професійної діяльності, а навчально-пізнавальна діяльність організується як спільно-індивідуальна.

Об'єднання зазначених сторін підсистеми дає можливість чітко сформулювати завдання *процесуально-змістової підсистеми*, а саме: забезпечення системи знань, умінь та навичок із навчальних дисциплін: “Організація масової фізичної культури та спорту”, “Маркетинг і менеджмент у спорті”, “Фізкультурно-спортивні споруди та логістика спортивних заходів”, “Професійна майстерність тренера-викладача”, “Історія фізичної культури, олімпійського та професійного спорту”. Зауважимо, що для професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах характерна поліфункціональність, що виражається у взаємозалежності й взаємозумовленості її освітньої, виховної, розвивальної, координаційної та інтеграційної функцій. Їх виокремлення умовне, оскільки грані між навчанням, вихованням і розвитком особистості майбутнього тренера-викладача, а також інтеграційними й координаційними процесами в підготовці фахівця відносні.

Останньою підсистемою нами виокремлено *результативно-рефлексивну*, що визначається сформованістю професійно значущих якостей особистості для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Результативний бік підсистеми визначається структурними компонентами готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним; критеріями та показниками сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності й рівнями (низький, середній, достатній і високий). *Результатом* є позитивна динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Оцінювальний бік підсистеми передбачав аналіз ефективності змісту, форм, засобів і методів формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності та надання рекомендацій щодо підвищення ефективності цього процесу.

Можливість поєднання двох боків підсистеми в єдину – *результативно-рефлексивну* – забезпечує фахівцям осмислення минулого та передбачення майбутнього, дає змогу поглянути на себе з боку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а за необхідності за отриманими результатами скорегувати свої знання та уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Здатність майбутнього тренера-викладача до результативно-рефлексивних дій багато в чому визначає успішність його професійних дій у нових умовах. *Прикінцевим результатом* реалізації всіх структурних компонентів моделі підготовки буде готовність майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності. Пролонгований результат підготовки можна відстежити завдяки саморозвитку, самовихованню, самовдосконаленню й самореалізації.

Висновки. Нами теоретично обґрунтовано та розроблено концептуальну модель професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів, спрямовану на підготовку професійної, компетентної, творчо розвиненої особистості, що зорієнтована на професійну діяльність у галузі фізичної культури та спорту, а виокремлені й описані структурні компоненти системи підготовки дають можливість використовувати її в інших напрямках підготовки фахівців.

Подальше дослідження проблеми вбачаємо в розробці перспектив пролонгованого результату підготовки майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 98–111.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
4. Карпюк Р.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : монографія / Роман Петрович Карпюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2008. – 504 с.
5. Новик И.Б. Вопросы стиля мышления в естествознании / И.Б. Новик. – М. : Политиздат, 1975. – 144 с.
6. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г.В. Суходольский. – Л. : Изд-во Ленинград ун-та, 1976. – 176 с.
7. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 302 с.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012.

Сватьев А.В. Структурные компоненты системы подготовки будущих тренеров-преподавателей к профессиональной деятельности

В статье подробно раскрыты структурные компоненты концептуальной модели подготовки будущих тренеров-преподавателей к профессиональной деятельности. Предложенная автором модель отвечает всем требованиям современного моделирования систем.

Ключевые слова: тренеры-преподаватели, модель, моделирование, структурные компоненты.

Svatyev A. The structural components of the system of training of future trainers-teachers to professional activities

The article detailed the structural components of a conceptual model of training of the future trainers-teachers to professional activities. Proposed by the author of the model meets all requirements of the modern simulation systems.

Key words: trainers-teachers, model, simulation, structural components.

РОЛЬ РОБОТОДАВЦІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

У статті подано аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду підвищення якості вищої освіти шляхом взаємодії ВНЗ з роботодавцями.

Ключові слова: *якість освітніх послуг, ВНЗ, роботодавці.*

Досвід високорозвинутих країн світу свідчить, що одним із визначальних факторів їх соціального та економічного розвитку є якість освіти. Забезпечення якості освіти в контексті Болонської конвенції – це не лише надання сукупності знань та вмінь, що ними має володіти особа, яка навчалася за певною освітньо-професійною програмою, а й розробка критеріїв, форм та методів оцінювання якості таких знань [4]. Загальновідомо, що у 2000 р. в Європі було створено Європейську мережу із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), метою якої є розроблення стандартів якості освіти та контроль за їх дотриманням.

У травні 2005 р. Україна приєдналась до Болонського процесу, який визначає якість освіти як основу створення європейського освітнього простору. У зв'язку із цим підвищення якості надання освітніх послуг до рівня провідних світових університетів є першочерговим завданням для кожного українського ВНЗ.

Важливе значення у світовій практиці управління якістю вищої освіти має задоволення економічних інтересів численних споживачів, зацікавлених у розвитку вищої освіти та контролі її якості: роботодавців, студентів, органів влади тощо. Залучення споживачів до розроблення й запровадження процедур забезпечення якості важливе не тільки з погляду відповідальності перед суспільством та урядовими установами, а й для гарантії того, що освітні програми задовольняють потреби студентів і ринку праці. Особливої уваги потребує участь в оцінюванні якості освіти роботодавців, як споживачів освітніх послуг [2].

Вивченню питань забезпечення якості освіти приділяють багато уваги як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники, серед яких: В. Андрущенко, О. Андрушина, С. Бабінець, Л. Беззубко, Л. Гріневич, В. Дзоз, Г. Єльнікова, О. Жабенко, М. Згуровський, В. Куценко, М. Кушнір, В. Лукавий, О. Ляшенко, М. Мельник, В. Огнев'юк, О. Савченко, І. Селезньова, В. Щіпанов та ін. Водночас, питання впливу роботодавців на якість надання освітніх послуг ВНЗ досліджено недостатньо.

Мета статті – розкрити роль роботодавців у забезпеченні якості освітніх процесів у ВНЗ.

Важливим методом підвищення якості надання освітніх послуг ВНЗ різних країн світу стала практика залучення до цього процесу роботодавців. Так, Фінляндія, Ісландія, Іспанія, Швеція при проведенні оцінювання якості освіти включають до складу експертів представників неакадемічного середовища. Об'єднане Королівство є однією з небагатьох країн, де представники роботодавців і промислових підприємств безпосередньо включені до керівництва діяльності агентств із забезпечення якості (Quality Assurance Agency) та до контролю за дотриманням Кодексу практики забезпечення академічної якості і стандартів у

вищій освіті (Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education) [1].

У США поряд з регіональними асоціаціями акредитації – органами контролю за забезпеченням якості вищої освіти – функціонує ряд неурядових агентств з координації діяльності у сфері акредитації вищої освіти, у тому числі спілки роботодавців [1].

Прикладами таких спілок роботодавців є:

- Національна акредитаційна рада архітекторів (NAAB);
- Рада з акредитації освітніх програм лікарів анестезіологів;
- Рада з акредитації суміжних програм медичної освіти (CAANEP) тощо.

Як показує світовий досвід, підготувати якісний “соціальний капітал”, яким є випускники ВНЗ, під силу лише разом партнерам, які мають спільну мету, – роботодавцям та ВНЗ. Таке партнерство є важливим для обох сторін, оскільки воно дає змогу підвищити ефективність проєктів, водночас скоротивши витрату ресурсів на їх реалізацію. Партнерство в такому разі слід розглядати як добровільну згоду на співробітництво між рядом організацій, коли підприємства та фізичні особи погоджуються на співпрацю для досягнення спільної мети або виконання окремого завдання й готові розділити ризики, ресурси та прибуток [2; 5].

У зв’язку із цим для досягнення спільної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці конче необхідно модернізувати як саму вищу освіту, так і її відносини з роботодавцями. Серед нагальних завдань системи вищої освіти України є [2; 4]:

- модернізація системи та структури кваліфікацій згідно з вимогами ринку праці;
- удосконалення змісту вищої освіти та організації навчального процесу згідно з вимогами роботодавців;
- міжнародне визнання документів про вищу освіту для покращення рівня працевлаштування фахівців тощо.

Роботодавці також повинні йти назустріч вищій освіті, адже вони прагнуть отримати кваліфікованих молодих фахівців і шукають нові можливості для їх підготовки. Для досягнення цієї мети роботодавці разом з ВНЗ створюють партнерські відносини, вигідні для обох сторін. Університети забезпечують себе доходами й новими ідеями зі сфери виробництва, що допомагає їм проводити наукові дослідження при підготовці студентів [2; 3].

Виробництво може надати ВНЗ зворотний зв’язок щодо готовності випускників до успішної професійної діяльності, зорієнтувати систему підготовки майбутніх фахівців на формування актуальних для сучасного ринку праці професійних компетенцій. Крім цього, налагоджена система роботи ВНЗ з потенційними роботодавцями підвищує привабливість університету в очах студентів та абітурієнтів. Підприємства, у свою чергу, можуть розвинути систему адресної підготовки майбутніх працівників, котрі закриватимуть наявні в них вакансії та матимуть достатньо практичних навичок для успішної роботи. Також вони можуть безпосередньо брати участь у підготовці кадрів, направляючи своїх топ-менеджерів для викладання у ВНЗ практично орієнтованих дисциплін [2; 5].

В Україні нині гострою проблемою є працевлаштування випускників з бакалаврськими кваліфікаціями, місце для яких на ринку праці практично не визначено ані законодавчо, ані роботодавцями. Дещо краще налагоджено процес працевлаштування магістрів. Однією з причин цього є те, що порівняно з бака-

лавром студенти та їх батьки вважають за краще бачити в магістерському ступені фактор, що гарантує успіх і кар'єрне просування, а професорсько-викладацький склад пов'язує з ним більш престижні академічні ролі; роботодавці роблять свій вибір на користь магістрів як більш кваліфікованих, компетентних і готових працювати в компаніях, зайнятих у високотехнологічних сферах.

Якщо говорити про більшість ВНЗ України, то при встановленні контактів між роботодавцями та представниками університетів часто виникають труднощі: підприємства не завжди погоджуються надавати можливості для стажування викладачів і практики студентів, оскільки вважають свою діяльність комерційною таємницею. Дуже важливо, щоб при встановленні контактів ВНЗ міг бути цікавим представникам виробництва. Це можна здійснити, впроваджуючи наукові розробки, проекти й дослідження, котрі будуть корисні підприємствам [3; 5].

У США бізнес є реальним замовником освітніх і наукових послуг. Оплата за ці послуги забезпечує розвиток навчальних закладів і надає практичний матеріал для навчання. Виробництво фінансує 60% науки у ВНЗ. Для підтримки компаній, що активно співпрацюють з навчальними закладами, створено систему пільг і додаткових прав (безкоштовне використання державних наукових лабораторій, пільги на купівлю сировини, матеріалів, податкові пільги) [1].

Роботодавці зацікавлені у кваліфікованих кадрах і готові інтегруватися в систему освіти різноманітними шляхами, зокрема, шляхом присутності в наглядових радах університетів, у формуванні навчальних програм, участі у розробці професійних стандартів, організації виробничої практики та підтримці професійної освіти. Важливим їх завданням є потреба пояснити, які саме знання потрібні на практиці, на робочому місці. Існує цілий ряд форм співпраці між ВНЗ і роботодавцями, основні з яких подано на рис. 1.

Ошибка!



Рис. 1. Форми співпраці між ВНЗ і роботодавцями

Реалізація вищезазначених форм співпраці в системі вищої освіти України сприятиме досягненню основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці.

Підвищення якості вищої аграрної освіти неможливе також без підвищення якості й конкурентоспроможності випускників шляхом упровадження новітніх педагогічних та інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ (рис. 2).

Ошибка!



Рис. 2. Шляхи підвищення якості аграрної освіти

Ще однією важливою вимогою до сучасних фахівців-аграріїв є висока комунікативність, що полягає у володінні іноземними мовами, які необхідні для освоєння сучасних технологій [3].

Надзвичайно важливим питанням для ВНЗ, що проводять підготовку фахівців для аграрного сектору економіки, особливо для університетів дослідницького типу, що здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації фахівців аграрної сфери, є невинне вдосконалення відповідних програм підготовки фахівців. Вплив географічних, екологічних, економічних, політичних чинників надає відповідного спрямування магістерським та бакалаврським програмам підготовки фахівців. Вони повинні бути унікальними й задовольняти потреби економіки країни. Водночас основні стратегічні засади наповнення таких програм мають бути спільними для досягнення принципу мобільності як одного з основних принципів Болонського процесу [2; 3].

З метою підвищення якості підготовки фахівців ОКР “магістр” проведено експеримент, який включав оцінювання залучення роботодавців до контролю якості навчального процесу:

- рецензуванням магістерських програм;
- наданням відгуків про якість підготовки колишніх випускників – працівників роботодавця;
- участю у виборі актуальних магістерських програм та тем магістерських робіт майбутнім працівникам – студентам магістратури після підписання тристоронніх угод про співпрацю;
- наближенням навчального процесу до виробничих умов шляхом участі студентів магістратури в комплексному вирішенні питань функціонування виробничих об’єктів (комплексні тематики);
- наданням можливості проходження виробничих практик на робочих місцях тощо.

Заходи щодо підвищення якості надання освітніх послуг студентам магістратури спеціальностей галузі знань “Сільське господарство та лісництво” шля-

хом взаємодії з роботодавцями апробовано в Національному університеті біоресурсів і природокористування України (НУБіП України) у 2008–2011 рр. З метою підвищення якості підготовки магістерських робіт здійснено:

- залучення роботодавців до формування магістерських програм, вибору конкретної програми підготовки та теми магістерської роботи;
- формування індивідуального робочого плану підготовки та написання магістерської роботи, включаючи навчальну, наукову й інноваційну складові, а також перевірку їх виконання шляхом проведення щосеместрових атестацій;
- формування комплексних тематик підготовки магістерських робіт;
- проведення попереднього захисту магістерської роботи на випусковій кафедрі;
- формування репозиторію магістерських робіт.

Ефективність роботи перевіряли шляхом аналізу результатів захисту магістерських робіт за екзаменаційними відомостями. Згідно з результатами дослідження в студентів магістратури спеціальності “Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва” ефективність захисту магістерських робіт підвищилась на 11,7% (див. табл.).

Подібна картина спостерігалась і в результатах захисту магістерських робіт інших спеціальностей підготовки галузі знань “Сільське господарство і лісництво”.

Таблиця

Результати захисту дипломних робіт ОКР “магістр” ТВППТ

Рік	Оцінки						Середній бал
	Відмінно	%	Добре	%	Задовільно	%	
2007	7	21,2	21	63,6	5	9,09	4,06
2008	17	30	27	49	11	20	4,10
2009	21	37	24	42	12	21	4,28
2010	22	54	19	46	–	–	4,50
2011	34	60	21	37	2	3	4,60

Тобто залучення роботодавців до формування магістерських програм, вибору конкретної програми підготовки та теми магістерської роботи, контроль за її написанням шляхом проведення семестрової атестації, участь у комплексній тематичній підготовці магістерських робіт, проведення попереднього захисту магістерської роботи на випусковій кафедрі та передача електронної версії магістерської роботи до репозиторію магістерських робіт суттєво підвищили якість магістерських робіт і результати їх захисту.

Висновки. Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що, дбаючи про високий рівень надання освітніх послуг, університети повинні забезпечили студентів не тільки знаннями, а й відповідними вміннями та компетенціями, які без допомоги роботодавців сформувати практично неможливо. У зв’язку із цим важливою умовою підготовки висококваліфікованих фахівців є активна співпраця трьох зацікавлених сторін навчального процесу: ВНЗ, студента та роботодавця. Якраз роботодавці можуть допомогти університетам адаптуватися до вимог ринку праці, відповідні кроки мають також зробити ВНЗ і держава.

Список використаної літератури

1. Андрюшина О. Теоретико-методологічні засади використання індикаторів моніторингу якості освіти в США / О. Андрюшина // Вища школа. – № 8. – 2012. – С. 104–113.

2. Лисенко В.П. Вплив вимог ринку праці на якість підготовки фахівців у сфері вищої аграрної освіти : матер. Всеукраїнської науково-методичної конф. ХНАУ ім. Докучаєва, Харківський науковий центр дидактики менеджмент-освіти / В.П. Лисенко, Л.В. Кліх. – Х., 2012. – С. 53–55.

3. Лисенко В. З досвіду підготовки магістрів для аграрного сектору економіки / В. Лисенко, Л. Кліх // Вища школа. – 2011. – №. 5–6. – С. 7–11.

4. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.

5. Кліх Л.В. Стратегічне партнерство між ВНЗ та роботодавцями як умова підвищення конкурентоздатності професійної освіти [Електронний ресурс] / Л.В. Кліх, В.К. Сидоренко // Теорія і методика професійної освіти. – 2012. – Вип. 3. – Режим доступу: http://www.tmpre.gb7.ru/mag_3_2012.htm.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012.

Сидоренко В.К., Кліх Л.В. Роль работодателей в обеспечении качества образовательных процессов

В статье проведен анализ отечественного и зарубежного опыта повышения качества высшего образования путем взаимодействия вузов и работодателей.

Ключевые слова: *качество образовательных услуг, вуз, работодатели.*

Sidorenko V., Klikh L. The role of employers in providing the quality of educational processes

The article analyzes the national and foreign experience of heightening the quality of higher education at the university by working with employers

Key words: *quality of educational services, university, employers.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема сформированности и систематизации направлений повышения профессионально-педагогической компетентности будущих учителей физической культуры и их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, учитель физической культуры.

На современном этапе развития общества школа нуждается в профессионально-компетентном учителе физической культуры, который на высоком уровне владеет новейшими методиками и технологиями обучения, способен внедрять новейшие формы использования средств физической культуры при работе с различными ученическими коллективами.

Формирование физического здоровья учащихся, ориентация школьников на здоровый образ жизни, сохранение физического здоровья нации, воспитание национального сознания и воспроизводства неповторимой этнической культуры, воспитание всесторонне развитой личности с активной гражданской позицией – вот важнейшие задачи, которые ставит общество перед учителем физической культуры.

Время, ознакомление с состоянием профессиональной деятельности вчерашних студентов свидетельствует о наличии определенных трудностей, которые имеют место во время выполнения ими учебно-воспитательных задач [10].

Они проявляются, прежде всего, в пассивности, несформированности личной профессиональной позиции молодого учителя физической культуры, использовании в действиях шаблона, трафарета неосознанного копирования опыта педагогов-наставников. Такое положение вещей объясняется постоянно растущими требованиями к учительскому труду и недостаточным уровнем развития их профессионально-педагогической компетентности. К проблеме профессионально-педагогической готовности учителей физической культуры к профессиональной деятельности обращались М.Я. Виленский [2], Е.П. Каргаполов [5], И.М. Решетень [7], А.В. Чесноков [9] и другие.

Специалист по физическому воспитанию любого профиля должен овладеть глубокими профессиональными знаниями и в полной мере соответствовать уровню современных требований, предъявляемых к нему новыми социально-экономическими условиями современного украинского общества [4].

Исследуя педагогические аспекты формирования готовности будущего учителя, Л.В. Рыбалка [8] обращается к проблеме индивидуализации обучения. Готовность студентов к индивидуализации обучения он рассматривает с позиции целостности личности, с учетом роли мотивов и психологических процессов, как качество обусловлено устойчивыми осознанными мотивами и психологическими особенностями, которые характеризуют человека как неповторимую личность. Одновременно единство методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки

будущего учителя анализируется как определяющая предпосылка формирования его профессионально-педагогической компетентности [1].

Именно поэтому в условиях рыночных отношений значительно актуализируется проблема подготовки конкурентоспособных высокопрофессиональных специалистов по физическому воспитанию. Это значительно повышает требования к образовательно-воспитательному процессу высшей педагогической школы и влияет на уровень профессионально-педагогической подготовки ее выпускников [10]. В составе этой подготовки, по нашему мнению, безусловно, одно из важных мест занимает формирование его профессионально-педагогической компетентности, в частности, готовности к социально-педагогической активности.

Цель статьи – раскрыть авторское понимание профессионально-педагогической компетентности будущих учителей физической культуры.

Представление о компетентности как важном личностно-профессиональном качестве педагога в социальной психологии сформировалось в конце 80-х и начале 90-х гг. XX в.

В результате научно-педагогических исследований в начале 90-х гг. XX в. (Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин [3]; Н.В. Кузьмина [6] и др.) вводится понятие “профессионально-педагогическая компетентность”. Анализируя категорию “профессионально-педагогическая компетентность”, в процессе педагогической деятельности определяются наиболее важные ее составляющие: общение, деятельность, познавательная активность, аутопсихологические способности. Уже в стенах вуза будущий специалист должен получить высокий уровень теоретической подготовки, опытно-практических навыков и социально-педагогической активности. В полной мере все эти требования касаются и учителя физической культуры, и его профессионально-педагогической компетентности. В свете последних научно-педагогических исследований профессионально-педагогическая компетентность учителя физической культуры рассматривается как: совокупность его умений и навыков, особым способом структурированное научное и практическое знание, направленное на эффективное решение педагогических задач.

На их основе можно выделить ключевые элементы его профессионально-педагогической компетентности:

- специальная компетентность в области физического воспитания и спорта;
- социально-психологическая компетентность в области физкультурно-спортивной и педагогической деятельности;
- дифференциально-психологическая компетентность в области направления мотивов, способностей, направленности учащихся в овладении теоретическими знаниями и двигательными навыками;
- аутопсихологическая компетентность в сфере осознания особого социального значения личной педагогической деятельности в области физического воспитания учащейся молодежи и осведомленности о путях повышения педагогического мастерства.

Компетентность учителя физической культуры следует рассматривать не просто как обладание знаниями, умениями и навыками, как профессиональную эрудицию, а, прежде всего, как его потенциальную готовность эффективно решать учебно-воспитательные задачи в процессе педагогической деятельности. Педагог с высоким уровнем компетентности должен не только знать внутреннее содержание проблемы, но также уметь эффективно решать ее практически. При этом в зависимости от обстоятельств компетентный специалист может применить тот или иной метод или средство наиболее эффективно.

Категория “профессионально-педагогическая компетентность” раскрывает органическое сочетание многогранной характеристики педагогической деятельности учителя физической культуры: профессиональные знания, умения и навыки, профессионально и социально значимые личностные качества. Определяющими сегодня выступают такие содержательные компоненты компетентности учителя, как: социальная направленность педагогической деятельности, лабильность педагогического мышления, способность к критическому анализу и самоанализу, потребность в самосовершенствовании, уровень развития профессиональных ценностей и интересов, склонность к творчеству и любовь к своей профессии.

Профессионально-педагогическая компетентность учителя физической культуры не исчерпывается узкопрофессиональными рамками. Она характеризуется, прежде всего, устойчивым эффективным характером педагогической деятельности, способностью находить такие формы решения педагогических проблем и ситуаций, которые обеспечивают целенаправленную педагогическую деятельность, учитывающую широкий спектр социальных, нравственных и воспитательных ее факторов.

Важное значение приобретает также специальная компетентность учителя физической культуры, которая предусматривает аккумулированные в учебном предмете осведомленность и авторитетность в отрасли науки (или нескольких наук). В специальную научно-практическую подготовку учителя физической культуры нами были включены знания: исторических этапов развития физической культуры и спорта; принципов и идей, лежащих в основе преподавания предмета “Физическая культура” в школе; прикладных проблем современной физической культуры и спорта, особенностей физиологического развития учащейся молодежи и их учета при применении средств и методов физического воспитания.

Время готовности будущего учителя физической культуры к определенному виду педагогической деятельности включает в себя в последовательном единстве следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный. Относительно готовности к выполнению социально-воспитательных функций эти компоненты могут быть конкретизированы следующими признаками:

- знание о структуре личности, навыки диагностики и определения признаков структуры личности школьника;
- педагогические умения и навыки по организации учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие всесторонне развитой личности школьника и его личностно-ценностных качеств;
- умения и навыки осуществлять педагогическое руководство самостоятельной познавательной и общественной деятельностью учащихся на уровне “субъект-субъектных” отношений.

Учитывая это, заметим, что одно из приоритетных направлений в становлении профессионально-педагогической компетентности будущих учителей физической культуры, обладающих творчеством в профессиональной деятельности, – развитие их личных учебно-воспитательных способностей. Именно они становятся определяющим фактором, который свидетельствует о сложившихся педагогически-воспитательных возможностях педагога как общественно активной личности и определяют его готовность к учебной деятельности, направленной на становление и развитие всесторонне развитой личности своих воспитанников.

На основании этого педагогическую компетентность учителя физической культуры можно рассматривать как его способность целесообразно действовать для успешного решения учебно-познавательных задач в ходе учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе и за ее пределами.

Таким образом, уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего учителя физической культуры рассматривается нами как запас теоретическо-методических ресурсов и качество их применения в ходе педагогической деятельности. А ее развитие происходит через приобретение знаний и умений в течение обучения на факультете физического воспитания и рациональное их использование в профессиональной деятельности.

Выводы. Профессионально-педагогическая компетентность учителя физической культуры – это ведущий критерий характеристики его готовности к педагогической деятельности как специалиста. Она определяет уровень его педагогической готовности к учебно-воспитательной деятельности, является фактором соблюдения социальной направленности деятельности и проявляется в личном стиле педагогической деятельности, в профессиональной квалификации учителя.

Профессионально-педагогическая компетентность как компонент профессиональной готовности учителя физической культуры к выполнению социально-педагогических функций – это сложное состояние личности, которое обуславливается его готовностью к учебной деятельности; осознанием себя как весомой движущей силы в педагогическом пространстве; комплексом психолого-педагогических, физических и социальных факторов.

Перспективы дальнейших исследований предусматривают определение педагогических условий формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей физической культуры в процессе применения активных методов обучения.

Список использованной литературы

1. Барбина Э.С. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих учителей : науч.-метод. пособие / Э.С. Барбина. – Х. : Айлант, 2001. – 70 с.
2. Виленский М.Я. Социальная активность учителя: сущность, структура, критерии, процесс формирования / М.Я. Виленский, П.И. Ключник // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 12. – С. 29–31, 35.
3. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического термина / Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин. – Л., 1985. – 185 с.
4. Зубанова Н.Ю. Зміст та структура професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя фізичної культури / Н.Ю. Зубанова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / під ред. С.С. Єрмакова. – Харків : ХХІІІ, 1998. – № 2. – С. 5–7.
5. Каргаполов Э.П. Социальная модель преподавателя физической культуры / Э.П. Каргаполов // Теория и практика физической культуры. – 1980. – № 1. – С. 39–41.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
7. Решетень И.Н. Перспективы совершенствования психологической подготовки студентов институтов физической культуры / И.Н. Решетень, М.И. Мелия // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 4. – С. 17–18.
8. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
9. Чесноков Н.Н. Подготовка специалистов в области физической культуры и спорта и общегуманистические тенденции современного общественного развития /

Н.Н. Чесноков // Спорт, духовные ценности, культура: теоретические концепции и прикладные программы. – М. : СпАрт. – 1997. – Вып. 6. – С. 17–25.

10. Щербіна С. Формування активної професійної позиції у майбутніх педагогів / С. Щербіна // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 66–69.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2012.

Стражева О.В. Професійно-педагогічна компетентність як предмет наукового дослідження майбутнього вчителя фізичної культури

У статті розглянуто проблема сформованості та систематизації напрямків підвищення професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури і їхньої фахової підготовки.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, вчитель фізичної культури.

Strazheva O. The professional-pedagogical competence of the future teachers of physical culture as a subject of research

In article the problem of formation and ordering of directions of increase of is professional-pedagogical competence of the future teachers of physical culture in aspect of vocational training is considered.

Key words: the professional-pedagogical competence, the teacher of physical culture.

ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕЙ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ НА ПРИКЛАДІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Обговорено принципи формування цілей навчання хімічних дисциплін, що викладаються студентам спеціальності “Фармація”, згідно із системою програмно-цільового управління якістю підготовки фахівців. Простежено взаємозв’язок між цілями навчання, відбором змісту навчального матеріалу та розробкою навчальних завдань на прикладі курсу органічної хімії. Запропоновано варіанти ситуаційних навчальних завдань.

Ключові слова: головна мета, конкретні цілі, відбір змісту навчання, граф логічної структури, ситуаційні завдання.

Впровадження сучасних технологій вищої освіти, використання нових форм і методів навчання, розробка ефективних методичних та дидактичних матеріалів стає можливим тільки в умовах наявності тісного зв’язку між усіма компонентами процесу навчання та чіткої відповідності кожного елементу його функціональним характеристикам. Система управління якістю фахівців складається з таких обов’язкових компонентів [6]: визначення цілей навчання; забезпечення вихідного рівня знань-умінь; відбір змісту навчання; розробка системи навчальних завдань; створення орієнтовної основи дій (далі – ООД); вибір оптимальних форм навчальних занять і самостійної роботи; створення методичних посібників керівного типу; створення системи оцінювання якості підготовки.

Реалізація компетентнісного принципу навчання при засвоєнні вмінь не викликає труднощів у випадках, коли мова йде про прості фрагменти професійного досвіду, які можуть бути сформовані в межах однієї дисципліни. У разі ж оволодіння складною професійною діяльністю – а саме це є основною метою професійної освіти – ми стикаємося з рядом суперечностей. Основні з них зумовлені тим, що форми й методи організації навчально-пізнавальної діяльності не тотожні формам професійної діяльності [1]. Так, наприклад, майбутнім провізорам викладається декілька хімічних дисциплін, кожна з яких формує окремі, вузькоспрямовані навички й уміння, тоді як на практиці фахівцеві доводиться комплексно використовувати отримані навички.

Не менш складний ще один вид суперечностей, які існують на будь-якому рівні освітньої системи. Це, з одного боку, необхідність чіткої алгоритмізації професійної діяльності, а, з іншого боку, потреба формування творчого мислення і навичок поведінки в нестандартних ситуаціях [3]. Фахівцеві-провізору, зокрема, при проведенні контролю якості лікарських субстанцій необхідно суворо дотримуватися положень державних стандартів (Державної фармакопеї України, аналітичних нормативних документів тощо). Але за вимогами стандартів можуть контролюватися лише субстанції, одержані за технологіями, що підтверджені Сертифікатами відповідності. Швидка зміна технологій виробництва ліків, а також поява на ринку значної кількості підробок вимагають від фахівця уміння самостійно й творчо оцінювати та вибирати умови досліджень для контролю якості лікарських речовин і форм.

Мета статті – визначити методiku впровадження принципів системи програмно-цільового управління якістю підготовки фахівців під час викладання циклу хімічних дисциплін для майбутніх провізорів.

Для вирішення зазначених суперечностей у системі підготовки фахівців-фармацевтів, на наш погляд, необхідний комплекс заходів. У першу чергу, правильне визначення кінцевої мети вивчення хімічних дисциплін, а також цілей навчання на кожному занятті; по-друге, відбір змісту навчання, який дасть змогу успішно виконувати цільові види діяльності. Важлива роль також належить створенню навчальних завдань, спрямованих на формування здатності працювати як у звичайних, так і в нестандартних ситуаціях.

Реалізація системи програмно-цільового управління якістю підготовки фахівців починається з правильної постановки цілей навчання кожного курсу, яка на виході забезпечить струнку систему професійних навичок, сформованих на різних етапах навчання. Якщо уявити весь процес навчання як шлях з нульової відмітки рівня студента-першокурсника до рівня відповідності вмінь випускника повному комплексу виробничих функцій, то, зрозуміло, що стає необхідним поступове набуття професійних навичок і досягнення певних кваліфікаційних характеристик на кожному етапі освіти. Досягти кінцевої мети неможливо, не засвоївши в заданому порядку цілей базових дисциплін (аналітична хімія, органічна хімія), які, в свою чергу, є цілями вихідного рівня дисциплін професійно орієнтованих (зокрема, фармацевтичної хімії), і так до досягнення рівня професійної компетенції. Як критерій визначення кінцевої мети освіти, а також цілей навчання на окремих етапах навчання треба використовувати державні стандарти вищої освіти. При цьому слід враховувати, що до постановки цілей навчання висувається ряд вимог [1]: відповідність цілей навчання професійним цілям; конкретність і чіткість цілей; практична спрямованість цілей; єдність цілей викладача і студента; можливість перевірки досягнення цілей.

Розглянемо як приклад професійного типового завдання діяльності фармацевта “Проведення якісного та кількісного хімічного контролю речовин” відповідно до списку 1а, а також сировини, матеріалів, напівфабрикатів і готової продукції. Для реалізації цього завдання діяльності фахівець повинен уміти (ОКХ фахівця за спеціальністю “Фармація”) [4]:

1. Визначати катіони й аніони діючих речовин неорганічної природи в сировині, матеріалах, напівпродуктах та готовій продукції хімічними методами.
2. Визначати функціональні групи діючих речовин органічної природи в сировині, матеріалах, напівпродуктах, готовій продукції.
3. Готувати титровані, робочі розчини і розчини індикаторів із хімічних реактивів та встановлювати процентну концентрацію і молярність титриметричними та фізико-хімічними методами.
4. Визначати кількісний вміст діючих речовин у сировині, напівпродуктах та готовій продукції, й отрут, виділених із біологічного матеріалу, за допомогою хімічних методів.
5. Проводити статистичну обробку результатів кількісного аналізу та реєструвати результати у відповідних журналах обліку.
6. Проводити ідентифікацію, визначення домішок та кількісного вмісту лікарських речовин, біологічно активних речовин лікарських рослин та отрут, виділених із біологічного матеріалу, використовуючи фізико-хімічні методи.
7. Проводити якісний та кількісний експрес-аналіз діючих речовин, які входять до складу лікарських форм, а також біологічних рідин при діагностиці гострих отруєнь за допомогою необхідного обладнання (рефрактометр, поляриметр та ін.).

Формування цих умінь відбувається поетапно на всіх курсах хімічних дисциплін, які викладаються на кафедрі. Тому на молодших і на старших курсах цілі дисциплін формуються по-різному, відповідно до етапів розвитку професійних здібностей [2]:

– теоретичні (базові) дисципліни (I–III курс) – *уміти*: інтерпретувати хімічні властивості речовин, хімічні закони, принципи методів аналізу; користуватися хімічним посудом та приладами; проводити якісні хімічні реакції на катіони й аніони, функціональні групи, які входять до складу лікарських речовин, проводити визначення домішок та кількісного вмісту лікарських речовин, біологічно активних речовин лікарських рослин та отрут, проводити статистичну обробку результатів кількісного аналізу та ін.;

– професійно орієнтовані дисципліни (IV–V курс) – *уміти*: складати план фармацевтичного чи токсикологічного дослідження; трактувати та пропонувати методики синтезу й аналізу лікарських засобів; проводити ідентифікацію та кількісне визначення лікарських препаратів і сировини, оцінювати результати проведених досліджень.

Взаємозв'язок цілей різних хімічних дисциплін для реалізації кінцевої мети навчання для формування вміння “Проведення якісного та кількісного хімічного контролю речовин” наведено на рис. 1. Після визначення основних цілей дисциплін викладач визначає тематичні цілі, а також конкретні цілі та навчальні завдання до кожної лекції або практичного заняття.

Ошибка!



Рис. 1. Схема формування професійного вміння провізора:
“Здійснення якісного та кількісного хімічного контролю лікарських речовин”
у курсах хімічних дисциплін

Розглянемо це на прикладі постановки цілей в курсі органічної хімії, яка належить до базових хімічних дисциплін і вивчається студентами фармацевтичного

факультету на II курсі (3–4 семестр). Згідно з навчальним планом, загальне навантаження із цього предмета становить 270 год, в тому числі на практичні та лабораторні заняття відводиться 144 год. Як видно з рис. 1, цілями органічної хімії є вміння:

- інтерпретувати хімічні властивості речовин органічної природи;
- проводити якісні реакції на наявність активних функціональних груп у речовинах органічного походження.

Виходячи із загальних цілей дисципліни, мета заняття за темою “Аліфатичні альдегіди та кетони” може бути сформульована так: *вміти* інтерпретувати хімічні властивості аліфатичних альдегідів і кетонів та їх якісні реакції для застосування у фармацевтичних і токсикологічних дослідженнях. Загальна мета реалізується шляхом послідовного досягнення ряду конкретних цілей, а саме, студент повинен *уміти*:

- визначати будову аліфатичних альдегідів та кетонів;
- вибирати способи добування аліфатичних альдегідів та кетонів;
- інтерпретувати хімічні властивості аліфатичних альдегідів та кетонів;
- проводити якісні реакції, що підтверджують наявність активних функціональних груп в аліфатичних альдегідах та кетонах;
- інтерпретувати фармацевтичне значення аліфатичних альдегідів та кетонів.

На наш погляд, зміст теми заняття доречно подано у вигляді структурно-логічної схеми – графу логічної структури. Граф логічної структури теми визначає логіку навчальної інформації, що підлягає засвоєнню. Граф, складений відповідно до програмно-цільового принципу, побудовано виключно з питань, які безпосередньо забезпечують успішне виконання цільових видів професійної діяльності. При графовому моделюванні структури навчального матеріалу вершини графу розташовані ступенево відповідно до цілей заняття. Схематично граф логічної структури для цієї теми подано на рис. 2.

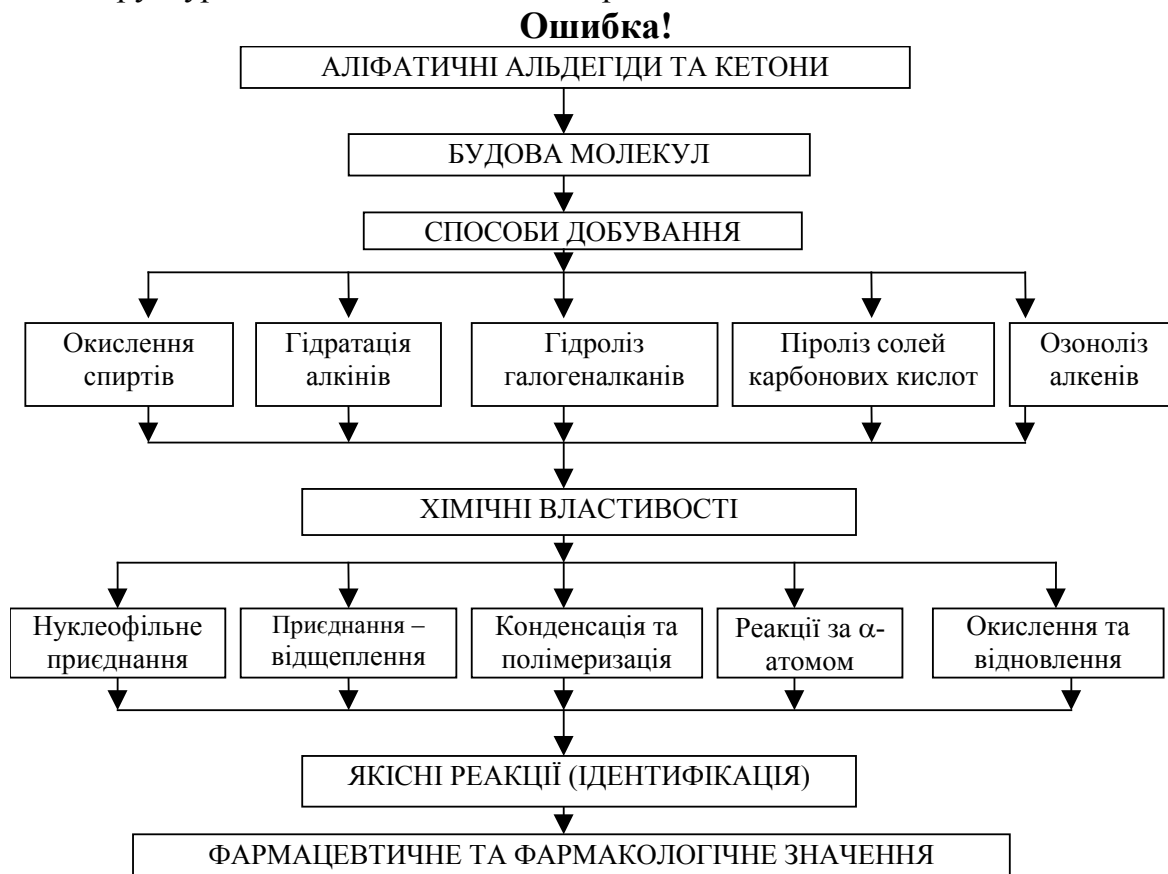


Рис. 2. Граф логічної структури до теми: “Альдегіди та кетони”

Після постановки цілей під час розробки плану заняття досить легко здійснюється перехід до відбору змісту матеріалу, що вивчається. При цьому необхідне використання освітньо-професійної програми (далі – ОПП) фахівця за спеціальністю “Фармація” [5], у якій сформульовано вимоги до змісту дисциплін. Згідно з ОПП, пропонуємо такі теоретичні питання для засвоєння цієї теми:

- 1) класифікація, номенклатура й ізомерія аліфатичних альдегідів та кетонів;
- 2) способи добування аліфатичних альдегідів та кетонів;
- 3) електронна будова аліфатичних альдегідів та кетонів. Реакційні центри в молекулах альдегідів і кетонів;
- 4) фізичні та хімічні властивості аліфатичних альдегідів та кетонів;
- 5) реакції ідентифікації функціональних груп аліфатичних альдегідів та кетонів;
- 6) будова та фармацевтичне значення лікарських засобів на основі аліфатичних альдегідів та кетонів.

У вищезгаданому переліку пункти 1–4 відносяться до загальних теоретичних питань органічної хімії, вивчення яких, на нашу думку, є необхідним для фахівців усіх спеціальностей, чия професійна діяльність може бути пов’язана з проведенням хімічних досліджень. Питання 5, 6 є специфічними для студентів фармацевтичних спеціальностей.

Для досягнення цілей навчання нами розроблені й постійно доповнюються набори навчальних завдань, вирішення яких дає студентові змогу зрозуміти зміст дисциплін з точки зору їх професійної необхідності, зрозуміти актуальність теми заняття. Водночас розробка завдань згідно з конкретними цілями знань та вмінь гарантує досягнення необхідного рівня засвоєння навчального матеріалу. Прикладами таких завдань є ситуаційні завдання, у яких можна змодельовати не тільки застосування практичних і теоретичних навиків, а і сформулювати міжпредметні зв’язки. Ситуаційні завдання мають бути різноманітними за формою: питання, вправи, розрахункові задачі, тести [7], залежно від виду роботи та змісту предмета. Під час вивчення органічної хімії можна використовувати всі ці форми.

Нижче наведено варіанти ситуаційних навчальних завдань з теми “Аліфатичні альдегіди та кетони”, в яких простежується спрямованість на реалізацію цілей навчання.

Завдання 1. В лабораторії органічного синтезу є карбонільні сполуки: ацетон, бензальдегід, пропеналь, формальдегід, етаналь, метилетилкетон, саліциловий альдегід, триметилоцтовий альдегід, фенилоцтовий альдегід, пропаналь.

1. До ароматичних належать:
2. Є ізомерами:
3. Можуть бути отримані за реакцією Кучерова:
4. Дає фіолетове забарвлення з розчином ферруму (III) хлоридом:

Завдання 2. За попередніми даними хіміко-токсикологічної експертизи встановлено, що причиною отруєння могли бути метанол або етанол. Метаболізм спиртів в організмі людини є реакцією окиснення до відповідних альдегідів. За допомогою якого з реактивів можна встановити причину отруєння?

Варіанти відповідей:

- A. H_2 , Ni;
- B. $C_6H_5NHNH_2$;
- C. NH_3 ;
- D. $I_2 + NaOH$;

Е. $[\text{Ag}(\text{NH}_3)]\text{OH}$.

Вирішення таких ситуаційних навчальних завдань, на нашу думку, формує в свідомості студентів не тільки важливість цілей цього предмета, а й підвищує значущість базових дисциплін, у цьому випадку органічної хімії, для створення відповідного вихідного рівня для професійно орієнтованих дисциплін.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Гарина М.Г. К составлению методических указаний для обучающихся в медицинских вузах / М.Г. Гарина, Б.И. Кривущев, Л.Е. Оборнев, А.И. Муромцев. – Донецк, 2000. – 24 с.
3. Черних В.П. Освітні інновації в Національному фармацевтичному університеті / В.П. Черних, Л.Г. Кайдалова, В.М. Толочко, Т.Ю. Вахрушева. – Х. : НФАУ, 2005. – 248 с.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110201 Фармація напряму підготовки 1102 Фармація. – МОЗ України-Київ.
5. Освітньо-професійна програма спеціаліста за спеціальністю 7.110201 Фармація напряму підготовки 1102 Фармація. – МОЗ України-Київ.
6. Розробка методичних вказівок для студентів вищих медичних навчальних закладів відповідно до сучасних державних стандартів та принципів Болонського процесу / В.М. Казаков, І.С. Вітенко, О.М. Талалаєнко, М.С. Каменецький, М.Б. Первак, О.В. Котлубей. – Д. : ЦМК МОЗ України, 2005. – 158 с.
7. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 246 с.

Стаття надійшла до редакції 09.08.2012.

Стрельцова Н.Ю. Формирование целей самостоятельной работы будущих провизоров на примере химических дисциплин

Обсуждены принципы формирования целей обучения химических дисциплин, которые преподаются студентам специальности “Фармация”, в соответствии с системой программно-целевого управления качеством подготовки специалистов. Прослежена взаимосвязь между целями обучения, отбором содержания учебного материала и разработкой обучающих заданий на примере курса органической химии. Предложены варианты ситуационных обучающих заданий.

Ключевые слова: *главная цель, конкретные цели, отбор содержания учебного материала, граф логической структуры, ситуационные задания.*

Strelsova N. Forming of aims of independent work of future pharmacists is on the example of chemical disciplines

Principles of forming of aims of teaching of chemical disciplines which are taught druggists are discussed, in accordance with the system programm - management by objectives quality of preparation of specialists. Intercommunication is traced between the aims of teaching, selection of maintenance of educational material and development of teaching tasks on the example of course of organic chemistry. The variants of situation teaching tasks are offered.

Key words: *primary objective, concrete aims, selection of maintenance of scientific material, count of logical structure, situation tasks.*

ГЕНЕЗИС І РОЗВИТОК ІДЕЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ФЕНОМЕНУ НАБЛИЖЕННЯ ЙОГО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті висвітлено генезис і розвиток ідеї науково-дослідницького підходу до діяльності педагога як феномену наближення його до професійної майстерності.

Ключові слова: науково-дослідницький підхід, дослідницький потенціал, майбутній педагог, професіоналізм.

У світлі змін сучасної професійної парадигми чітко означилося домінування європейської освіти, яка має низку змістовних і технологічних переваг та слугує незаперечним зразком і еталоном. Першою й головною характеристикою європейської університетської освіти є її функціонування на засадах *глибокої науки*, що розвивається в педагогічних університетах.

А університетський простір, у свою чергу, вимагає *значного посилення їх наукового сегмента*, створення відповідної дослідницької бази, продуктивної підготовки учителів-дослідників нового покоління, які могли б конкурувати з провідними фахівцями не тільки Європи, а й світу.

Але конкретних практичних рекомендацій щодо реалізації цієї ідеї поки явно бракує. У педагога практично відсутні під час професійної підготовки нові засоби, які прямо зорієнтовані на розвиток особистості, реалізуючи партнерські відносини на уроці.

Російська дослідниця Н. Шніпа в науковому доробку “Дослідницький підхід у навчанні як необхідна умова розумового розвитку і виховання школярів” зупиняється на проблемі застосування й реалізації дослідницького методу в педагогічній практиці освітніх закладів. Вона акцентує увагу на тому, що навіть в умовах масштабних освітніх реформ сучасна школа все ще мало вчить мислити. Водночас як в Англії, США та інших країнах вчення про методи пізнання становить спеціальний розділ шкільного курсу і входить до стандарту освіти. В зарубіжній педагогіці останніх десятиліть навчальний процес розглядається як самостійний пошук учнями нового знання (Д. Брунер, Д. Мезіроу, М. Ноулз, Х. Таба та ін.). Дж. Брунер присумував дослідницький підхід до навчання у вигляді декількох основних тверджень-принципів, головним з яких є: “Ставити учня в становище дослідника, першовідкривача” [9].

Мета статті – висвітлити генезис і розвиток ідеї науково-дослідницького підходу до діяльності педагога як феномену наближення його до професійної майстерності.

Дослідницький підхід у процесі навчання не є новим явищем у педагогічній теорії та практиці. Загальновідомо, що його елементи застосовував ще Сократ. Теоретичні передумови розробки дослідницького методу закладені в працях прогресивних педагогів XVII – першої половини XIX ст.

Ще Я. Коменський запропонував ввести у навчальний процес самостійне дослідження дітьми явищ, за якими вони спостерігали. Висловлюючи думки про залучення учнів до самостійного здобування знань, педагог ясно усвідомлював

стимулювальний вплив такого навчання на розумовий розвиток школярів. Саме він вперше чітко визначив залежність якості навчання від активності дитини, її прагнення самостійно пройти шляхом пізнання.

Ж.-Ж. Руссо запропонував методику здобування знань, основою якої є самостійне дослідження вихованцем навколишнього світу. На його думку, мета виховання полягає в тому, щоб розвивати пізнавальні здібності учнів, прищеплювати їм любов до науки, пошуку, виховувати в них уміння самостійно працювати, здобувати знання шляхом організації спостережень, збору і дослідження матеріалів.

І. Песталоцці, висуваючи ідею розвивального навчання, розглядав як визначальний момент навчального процесу прагнення самої дитини до діяльності. Одним із засобів розвитку мислення школярів педагог вважав застосування активних прийомів навчання.

На початку ХІХ ст. педагоги-гуманісти продовжують пошук шляхів і засобів втілення ідей розвивального навчання. Найбільш повно ідея евристичного методу охарактеризована в працях А. Дістервега, засновника дидактики в німецькій школі. На його думку, завданням дидактики є порушення самостійності учнів, під якою він, зокрема, розумів активність учнів, уміння самостійно здобувати знання, спостерігати, ставити експерименти, працювати з книгою [9].

Взагалі, ідея дослідницького підходу в навчанні була вперше висунута ще в ХІХ ст. Зазначалося, що процес пошуків і відкриття істини – творчий, що вимагає наполегливості, напруження зусиль і активної розумової самодіяльності (О. Герцен); необхідно тренувати “діяльність розуму” за допомогою наукових методів – порівняння, зіставлення, класифікації, комбінування, виведення наслідків (М. Добролюбов). Вказувалося, що саме школа повинна підготувати учнів до самостійного мислення, озброїти їх науковими прийомами дослідження (В. Вахтеров).

У ХХ ст. проблема формування дослідницьких умінь набула в педагогічній науці подальшого розвитку. Особливо плідними в цьому відношенні були перші три десятиліття: саме в цей час теоретично обґрунтовується та описується дослідний метод як спосіб організації пошукової, творчої діяльності щодо вирішення проблем і проблемних завдань (А. Герд, А. Пінкевич, С. Шацький). Нова фаза плідних пошуків розв’язання проблеми формування та розвитку дослідницьких умінь починається з 1960-х рр. у зв’язку з розробкою теорії та методики розвивального (В. Давидов, Л. Занков та ін.) і проблемного (І. Лернер, М. Махмутов та ін.) навчання.

Пізнавальна діяльність школяра, на думку деяких учених, наближається до дослідницької діяльності, однак не будь-яка, а така, в процесі якої учні проходять шлях від висування гіпотези до її доказу або спростування. Всі дидакти визнають, що дослідницька діяльність відповідає інтересам учнів, доступна їм.

Ще К. Ушинський наполегливо висував перед школою завдання “навчити дітей вчитися”, для чого радив розвивати прагнення й уміння самостійно, без допомоги вчителя, здобувати нові знання. Розвиток пізнавальних здібностей він прямо пов’язував з удосконаленням методів навчання.

У зв’язку з цим збільшуються вимоги до процесу навчання. На думку прибічників пошуково-дослідницького навчання, навчальний процес в ідеалі повинен моделювати процес наукового дослідження, пошуку нових знань. У найбільш повному, розгорнутому вигляді дослідницьке навчання передбачає, що учень виділяє і ставить проблему, яку необхідно вирішити; пропонує можливі

шляхи вирішення; перевіряє ці можливі рішення; виходячи з даних, робить висновки.

До того ж довузівська підготовленість школярів у цьому напрямі багато в чому буде визначати результативність їх наукової роботи вже як студентів у виші [9].

Дуже важливого значення набуває і доведена вченими залежність розвитку творчих здібностей учнів не тільки від залучення їх безпосередньо до дослідницького пошуку і надання максимально можливої самостійності, а й від наявності у вчителя певного дослідницького досвіду; вчитель сам має бути дослідником (Д. Богоявленська, В. Загвязинський, А. Матюшкін, В. Паламарчук та ін). Однак з цілої низки причин дослідний метод поки слабо реалізується в школі. Перш за все, це пов'язано з некомпетентністю більшості вчителів у застосуванні його на практиці і трудомісткістю процесу підготовки до занять.

На жаль, аналіз досвіду масового та елітарного навчання, результати опитувань учнів і вчителів свідчать, що дослідницькі методики та технології в освітніх закладах недостатньо поширені. Здатністю самостійно “відкривати” навчальні істини володіють лише деякі; причому її наявність є скоріше результатом випадкового збігу сприятливих обставин, ніж спрямованої роботи, оскільки спеціально дослідницької діяльності в школах не навчають, або, і це вже виняток, вона стає турботою лише деяких ентузіастів-одинаків.

Посилаючись на навчальну зайнятість, перевантаження, жорсткі вимоги навчальних програм, багато вчителів навіть вважають неможливим навчати учнів прийомів дослідницької діяльності на уроках.

Отже, незважаючи на те, що розвивальні технології В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова широко використовуються в школах, дослідницький метод не став надбанням масової практики, хоча в 1920-ті рр. він був найпопулярнішим. Організація засвоєння нових знань шляхом самостійного вирішення навчальних проблем не під силу як багатьом педагогам, так і учням, а сучасне суспільство вимагає підготовки ерудованих, самостійних, соціально активних людей, здатних застосовувати здобуті знання на практиці, швидко реагувати на проблемні ситуації й вирішувати їх. Необхідні для цього знання, уміння й навички формуються за допомогою використання *дослідницького підходу* в навчанні та *дослідницького потенціалу* багатьох нетрадиційних технологій, які останнім час пропонуються як ефективний засіб навчання [9].

Для того, щоб вирішувати щоденні та перспективні педагогічні завдання сучасної школи, вчитель повинен уміти не тільки аналізувати свою педагогічну діяльність, а й планувати, прогнозувати, конструювати її. Особистісно зорієнтовані технології навчання й виховання, що набувають все більшого поширення в сучасній школі, спонукають учителя оволодівати методами педагогічної діагностики, без яких неможливо здійснювати індивідуальний підхід до учня, чітко визначити способи реалізації своїх психолого-педагогічних і методичних умов. Усе це зумовлює потребу формування у студентів – майбутніх учителів дослідницьких умінь [2].

Формування творчого ініціативного вчителя-дослідника починається вже в перші роки навчання у вищому навчальному закладі, де мають бути закладені основи успішної педагогічної діяльності шляхом встановлення більш тісного зв'язку між теорією і практикою, а також оволодіння студентами педагогічними вміннями вивчення й узагальнення досвіду в процесі їх загальнопедагогічної підготовки. Проте становлення професійної майстерності, формування в майбут-

нього вчителя нового типу здібностей до дослідницької діяльності вимагає принципово нового підходу щодо залучення студентів вищих навчальних закладів до наукової роботи [1].

У свій час В. Сухомлинський писав: “Якщо ви хочете, щоб педагогічна робота давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворювалось у нудну одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежку дослідження... Стає майстром педагогічної праці найшвидше той, хто відчуває у собі *дослідника*” [7, с. 384].

Видатний педагог В. Сухомлинський дуже талановито поєднував практику з педагогічною теорією, що дало йому можливість створити педагогічну антропологію, значущість якої актуальна і в ХХІ ст.

Спадщина В. Сухомлинського з кожним роком привертає значну увагу світового наукового педагогічного суспільства як в Україні, Росії, так і в багатьох інших країнах світу. І це не випадково. Розроблена ним педагогічна система не лише збагатила педагогічну науку новаторськими ідеями та положеннями, здійснила внесок як у теорію, так і в практику навчання та виховання, а і являє собою значний, революційний етап у розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Світ В. Сухомлинського, світ його професіоналізму надзвичайно складний і багатогранний. Він постійно осмислюється вченими-педагогами нової доби. Кожен бере для себе головне та від цього творча щедрість Павлиського педагога не зменшується.

Та щоб з більшою глибиною зрозуміти В. Сухомлинського, слід піднятися вище його професійних поривань, доторкнутися до нього як до великої Людини, людини з великої літери. Якраз тут, на нашу думку, сховані ключі від його життя, а отже, й від його гуманістичного світогляду, який виливався у педагогіку вищої мудрості [4].

В. Сухомлинський вважав, що найважливішою складовою підвищення педагогічної майстерності вчителя є його підготовка до дослідницької діяльності, вдосконалення якої неможливо без правильного розуміння її суті й основного призначення, кола вирішуваних нею завдань, вимог до її організації і здійснення.

У науковому доробку “Павлиська середня школа” він наводить приклад одного з досліджень, над яким працював колектив керованої ним школи. “Єдність думки і відчуття” – проблема, яка змусила включитися в дослідницьку роботу весь педагогічний колектив. Говорячи про це, Василь Олександрович справедливо вважав, що “в самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця стоїть близько до наукового дослідження... По самій своїй логіці, по філософській основі, по творчому характеру педагогічна праця неможлива без елементу дослідження, і перш за все тому, що кожна людська індивідуальність, з якою ми маємо справу, це до певної міри глибоко своєрідний, неповторний світ думок, відчуттів, інтересів” [5, с. 74].

Аналізуючи свої уроки і спостереження уроків колег, В. Сухомлинський дійшов висновку, що вчителі не вчать дитину мислити. “Забуваючи про найважливіше джерело знань – навколишній світ, природу, – писав педагог-дослідник, – ми штовхаємо дітей на зубріння і цим самим отупляємо їх думку. То чого ж те, чому вчили Ян Амос Коменський, Песталоцці, Ушинський, Дістервег, ми віддаємо забуттю” [5, с. 94].

Це був діагностичний етап дослідно-експериментальної роботи, що проводилась в Павлиській школі. Формувальний експеримент полягав у пошуках ефективних шляхів розвитку мислення і мови, “ідеї єдності слова і думки”. Вчи-

телі почали глибше усвідомлювати дидактичні деталі уроку, досліджувати якість застосування прийомів мислення на різних етапах навчання [3].

В. Сухомлинський був переконаний, що “якщо вчитель вдумливо аналізує свою роботу, у нього не може не виникнути інтересу до теоретичного осмислення свого досвіду, прагнення пояснити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою” [5, с. 90].

Характерними особливостями творчої педагогічної лабораторії В. Сухомлинського були вміння:

- прогнозувати і забезпечувати розвиток школи на основі науково-педагогічних досліджень, творчого впровадження досягнень психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду, уміння освітлювати повсякденні явища навчально-виховного процесу світлом педагогічної теорії;

- організація колективного пошуку, експериментально-дослідницької роботи, “поєднання практики з елементами наукового дослідження, вміння пробудити в учителів інтерес до пошуку, до аналізу власної роботи, зробити кожного вчителя вдумливим дослідником” [6].

Необхідними складовими у формуванні дослідницьких умінь В. Сухомлинський визначає:

- щоденне читання наукової літератури, пов'язаної з предметом, яким захоплюється людина, студіювання необхідного матеріалу (під студіюванням розуміється глибоке осмислення і трансформування фактів і висновків у свідомості, і тільки після осмислення анутовання в робочий зошит того, що вже відкриталося у свідомості); визначення системи власної розумової праці, головних та другорядних завдань; створення власних внутрішніх стимулів здійснення самоосвітньої діяльності; вибір найраціональніших засобів діяльності;

- уникнення трафаретів і шаблонів; постійність у здійсненні самоосвітніх дій [8].

В. Сухомлинський вважав, що “дослідницька робота не є для вчителя чимось таємничим і незбагненим. Не бійтеся досліджень”, – закликав він. Учитель, який не вміє в думках проникати в глибину фактів, в причинно-наслідкові зв'язки між ними, перетворюється на ремісника, а його праця за відсутності вміння передбачати стає мукою [3].

Висновки. Отже, генезис і розвиток ідеї науково-дослідницького підходу до діяльності педагога засвідчує, що він є тим пусковим механізмом, який сприяє розвитку дослідницької позиції студента, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, здатності до творчої праці та мобільності в науковому пошуку.

Список використаної літератури

1. Горкуненко П.П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Петро Петрович Горкуненко. – Вінниця, 2007. – 265 с.

2. Кловак Г.Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника як педагогічна проблема сучасної школи / Г.Т. Кловак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2003. – Вип. 5. – С. 14–20.

3. Раєвська І.М. В.О. Сухомлинський про формування дослідницької функції вчителя / І.М. Раєвська // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т ; [редкол.: Є.С. Барбіна та ін.]. – Херсон : [б. в.], 2009. – Вип. 54. – С. 356–360.

4. Ромашева Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті педагогічного досвіду В.О. Сухомлинського / Н.В. Ромашева // Педагогічні науки : зб. наук.

пр. / Херсон. держ. ун-т ; [редкол.: Є.С. Барбіна та ін.]. – Херсон : [б. в.], 2009. – Вип. 54. – С. 371–376.

5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 582 с.

6. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа : вибр. твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7–390.

7. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором : вибр. твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 599.

8. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 528 с.

9. Шнипа Н.Г. Исследовательский подход в обучении как необходимое условие умственного развития и воспитания школьников / Н.Г. Шнипа // Всероссийские педагогические чтения “Педагогическое наследие Степана Павловича Титова” : сборник материалов Алтайской государственной педагогической академии, Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина ; [под ред. В.М. Лопаткина ; отв. за вып. Н.И. Юртаев]. – Барнаул, 2010. – С. 296.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012.

Сущенко Л.А. Генезис и развитие идеи научно-исследовательского подхода к деятельности педагога как феномена приближения его к профессиональному мастерству

В статье рассматриваются генезис и развитие идеи научно-исследовательского подхода к деятельности педагога как феномена приближения его к профессиональному мастерству.

Ключевые слова: научно-исследовательский подход, исследовательский потенциал, будущий педагог, профессионализм.

Sushchenko L. Genesis and development of the idea of the research approach to the phenomenon of the teacher as it approaches the professional skills

The article deals with the genesis and development of the idea of the research approach to the teacher as it approaches the phenomenon of professional skills.

Key words: research approach, the research potential future teacher professionalism.

СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті розкрито стратегічні пріоритети управління якістю вищої освіти майбутніх спеціалістів залізничної галузі, конструктивні сучасні підходи до здійснення цього процесу.

Ключові слова: *якість вищої освіти, професійна освіта, залізничні вищі навчальні заклади, управління, державне управління, стратегія, пріоритети.*

Для того, щоб українська залізниця залишалася потужною галуззю економіки, була конкурентоспроможною в ринковому середовищі, забезпечувала потреби економіки й населення в перевезеннях, життєво необхідне реформування виробничо-технологічного комплексу українського залізничного транспорту.

Науковці шукають найбільш конструктивні й розумні підходи до цього процесу. Оптимальним варіантом інноваційного розвитку, безпосередньою продуктивною силою залізничного транспорту України в умовах ринкової економіки була й залишається вища освіта, від якості якої залежить збалансування розвитку всіх його підсистем, суб'єктів господарювання, стимулювання попиту на результати професійних услуг, кваліфікація персоналу, створення сприятливих умов для залізничного виробництва з високим рівнем інноваційності. Але немає і не може бути розвитку інтелектуального потенціалу без кадрів вищої кваліфікації залізничної сфери, без високої якості вищої освіти, без науки.

Водночас бажані зрушення передбачають піднесення на вищий рівень якості базової професійної вищої освіти випускників вищих навчальних закладів залізничного профілю, покликаних бути спроможними у справі випереджання часу. Необхідною умовою і показовим прикладом має бути своєчасне розроблення та виконання низки державних цільових програм прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку самого залізничного транспорту України не лише задля державних інтересів, а й в інтересах усіх залізничників. Базовою основою такого розвитку є досягнення балансу інтересів трьох сторін: держави, користувачів послугами залізниць і самих залізниць.

Це означає, що державний вплив на якість вищої освіти як складова будь-якого суспільства в контексті урядового сприяння має розвиватися разом з ним, зазнаючи конкретних змін, пов'язаних з потребами та цінностями сучасного стану розвитку держави.

Враховуючи сьогоденні реалії, курс українського державотворення, спрямованого на розбудову ринкової економіки, ставимо за мету пошук адекватної концептуальної моделі державного впливу на підвищення якості професійної освіти залізничників з метою успішного регулювання розвитку залізничного транспорту, пам'ятаючи, що ринкові засади не є самоціллю розвитку, а лише його інструментом.

У зв'язку з тим, що сьогодні вища школа готує працівників залізничної галузі для ринкової системи, сама система вищої освіти повинна в собі нести

принципи ринкової економіки: якість, економічність в умовах конкуренції, свобода вибору, відкритість, самовдосконалення тощо.

Важливе значення для нашого дослідження й розвитку вітчизняного залізничного транспорту, підвищення ефективності існуючих механізмів державного регулювання цього процесу мають наукові праці В. Авер'янова, Р. Акоффа, Л. Артюшина, В. Бакуменка, Ю. Бараша, В. Князева, В. Лугового, Т. Лукіної, С. Майбороди, Н. Нижник, О. Оболенського, В. Опришка, А. Савченка, В. Саламатова, С. Шевченка та ін.

Набули подальшого розвитку концептуальні підходи до формування регуляторної політики щодо оцінювання якості професійної освіти в дослідженнях О. Бакаєва, О. Ігнатенка, Б. Макаренка, О. Воронкова, В. Нечипоренка, А. Новікової, А. Ткаченка, С. Шевченка та ін.

Проте, незважаючи на широкий спектр досліджень і не зменшуючи їхню вагомість і значущість, у цілому слід констатувати: стан наукового опрацювання вказаної проблеми є фрагментарним. Його не можна вважати задовільним. У вітчизняній науці бракує наукових праць, де було б викладено системне уявлення про якість вищої професійної освіти працівників залізничного транспорту України в умовах ринкового соціуму, обґрунтовано принципи та механізми регулюючого впливу держави на цей процес.

Мета статті – розкрити стратегічні напрями державного впливу на підвищення якості професійної підготовки спеціалістів залізничної галузі, кваліфікованих працівників з вищою освітою.

Створення системи наукового управління галуззю вищої освіти передбачає пізнання закономірностей розвитку, об'єктивних і суб'єктивних чинників, які впливають на досягнення мети – здобуття й реалізацію студентами якісних професійних знань і навичок. Для здійснення цього необхідно забезпечити поступовий перехід від адміністративних, бюрократичних, централізованих заходів управління вищою освітою до колегіальних, до самоврядування в навчальних закладах залізничного спрямування.

Але для цього необхідно знати, що штовхає студентів залізничних вузів на підвищення інтересу до своєї майбутньої професії, що змушує їх свідомо розуміти значення здобуття високої її якості не в майбутньому, а під час навчання?

Відповідь на ці запитання може бути тільки одна – це фундаментальні знання й розуміння її цінності та особливостей якісної професії, її особистісної значущості, що слугує й закріплює за собою певний статус у суспільстві, який у подальшому слугуватиме для них надійним стимулом у житті, визначатиме їхню подальшу долю, високий ступінь самоповаги.

Якісна професійна освіта для особистості залізничника – це здатність і вміння увійти в єдність з нею, безпосередньо переживати й осмислювати її, насолоджуючись при цьому своєю присутністю в ній, цінувати оригінальні чужі й свої ідеї, пов'язані з її вдосконаленням, успішно розвиватись і самовдосконалюватись у ній, отримувати справжній успіх і радість самовираження, набуваючи при цьому високого рівня професіоналізму [3].

На думку багатьох управлінців залізничною сферою, успішний її розвиток, у першу чергу, залежить від визначення державою конкретної ролі і функцій залізничного транспорту в транспортній системі країни, від перспективи впровадження державної політики в цій системі, наприклад, шляхів фінансування соціальних пасажирських перевезень, утримання і розвитку залізничної інфраструк-

тури, створенні рівних умов для міжгалузевої конкуренції, вироблення соціального консенсусу з реструктуризації тощо.

У зв'язку з цим слід звернути увагу на деякі існуючі суперечності. Першою серед них є недосконалість нормативно-правової бази, що врегульовує академічне й професійно-викладацьке та галузеве співробітництво, розбіжності, які існують в оплаті праці викладачів, у питаннях змісту кваліфікації спеціалістів залізничної галузі, випускників ВНЗ, формуванні наукових шкіл молодих науковців, талановитих молодих випускників, оперативному використанні новітніх досягнень науки і техніки, наданні великого значення духовним традиціям на транспорті й духовним цінностям у процесі професійної підготовки кадрів залізничного транспорту, стажуванні студентів у зарубіжних науково-освітніх центрах, розширенні максимальних можливостей масової участі в промислових виставках, у міжнародних конкурсах, ознайомленні з виробничими процесами на закордонних залізницях тощо.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України є центральним органом виконавчої влади, діяльність якого спрямовується й координується органом виконавчої влади – Кабінетом Міністрів України, який є головним (провідним) органом у системі центральних органів виконавчої влади із забезпечення реалізації державної політики у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності. Його основними завданнями є: участь у формуванні та забезпеченні реалізації державної політики у сфері освіти, забезпечення розвитку освітнього, наукового та науково-технічного потенціалу України, визначення перспектив і пріоритетних напрямів у сфері вищої освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності; сприяння функціонуванню національної системи науково-технічної інформації, забезпечення інтеграції вітчизняної освіти й науки у світову систему із збереженням і захистом національних інтересів.

Адміністративна реформа, що проводиться в Україні на залізничному транспорті, потребує якісно нового рівня вищої освіти, результатом якої мають бути випускники нової генерації – фахівці не лише компетентні, а й люди відповідальні, добропорядні, патріоти своєї землі, своєї професії.

На думку дослідника якості вищої освіти С. Шевченка, за останні роки виробився і неринковий спосіб розв'язання проблем якості вищої освіти: встановлення прямих зв'язків між “солідними” компаніями та профільними ВНЗ, безпосередня участь перших у навчальному процесі, здійсненні контролю за якістю освіти, знань і компетенцій студентів та постачання останніми якісно підготовлених кадрів на постійній основі. Головною перевагою в контексті розглядуваної нами проблеми є пріоритет у таких інтегрованих ВНЗ якісних показників над кількісними [4, с. 61].

Звідси звертається увага на те, що з розвитком демократичних процесів в Україні все більшого значення набувають громадські органи управління вищою освітою. Закономірність цієї тенденції цілком природна: саме громадськість, соціально-економічна сфера є замовниками якісної залізничної “продукції”. Зрозуміло, що замовник повинен брати безпосередню участь в оцінюванні роботи й освітніх установ залізничної галузі.

У Національній доктрині розвитку освіти в розділі “Управління освітою” закладено головні принципи вдосконалення управління якістю освітньої діяльності. Це – пошук нових, відкритих і демократичних моделей вищої професійної освіти, впровадження системи високопрофесійного наукового, аналітичного й

прогностичного її супроводу. Кінцева мета – зробити всіх учасників вузівського педагогічного процесу (від управлінців до студентів) активними, реальними суб'єктами розвитку освіти [4, с. 3].

На основі використання вітчизняного й зарубіжного досвіду управління вищою освітою встановлено, що без прямих і зворотних зв'язків управляти цим процесом неможливо, необхідно створювати цілісну систему інформаційно-аналітичної діяльності. Для цього потрібно визначити її зміст, джерела, сформувати потоки інформації та вивести ці потоки на відповідні рівні; перейти від традиційного збору даних про якість вищої освіти до освітнього моніторингу, який передбачав би постійний контроль за станом системи вищої професійної освіти на основі цілісної, оптимальної та достовірної інформації.

Аналіз вітчизняного та світового досвіду державного управління якістю вищої освіти як складовою системи освітньої галузі свідчить, що чітко виділяються дві моделі: централізована (1920–1991 рр.) в Україні, у Франції, Німеччині; децентралізована (1917–1919 рр.) в Україні, США, Англії. У чистому вигляді жодна з цих систем у сучасних умовах України не може вважатися придатною. Позиція щодо поєднання елементів обох цих систем, віддаючи перевагу децентралізованим, яка створює більше можливостей для демократизації управління й підвищення якості вищої професійної освіти, надання самостійності всім ланкам управлінських структур і керівникам навчальних закладів, є цілком виправданою.

Тому для забезпечення якісного, інтенсивного підвищення якості вищої освіти працівників залізничної галузі потрібні принципово інші не тільки управлінські, а й педагогічні механізми, інший тип, характер, стиль педагогічної діяльності вищих навчальних закладів. Централізовані, авторитарні методи навчання й управління професійною підготовкою залізничників або не працюють, або працюють з від'ємним знаком. Потрібні гнучкі, мобільні моделі, побудовані на демократичних засадах. Необхідно відмовитись від авторитаризму й адміністрування, від традиційної віри у всемогутність прийнятих угорі рішень – заради співпраці, діалогу, визнання різноманіття інтересів різних груп і людей, здатності узгоджувати ці інтереси. Орієнтуватись треба не на сліпе виконання, а на самостійність, творчість, інтереси й потреби викладачів і студентів, на їхнє прагнення до самореалізації, відмовитись від функцій нагляду і дріб'язкової опіки, здійснення контролю не стільки за процесом освіти, а в першу чергу за його спрямованістю на результат, рівень професіоналізму тих, хто навчає, і тих, хто навчається.

На цих засадах відбувається забезпечення високої якості викладання, професійна підготовка залізничників. Пропонується на базі Української академії державного управління при Президентові України відкрити курси перепідготовки й підвищення кваліфікації не тільки державних службовців, а й викладачів вищих навчальних закладів залізничної галузі, розширити плановий прийом державних службовців, які мають ранг не нижче десятого або зараховані до кадрового резерву для просування по службі на посади I–IV категорій за рекомендаціями органів державної влади та органів місцевого самоврядування; сформувати мобільну й ефективну систему цільової підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації працівників освітньої галузі та керівників навчальних закладів залізничного напрямку.

Об'єктивність оцінювання роботи навчальних закладів, якості професійної підготовки студентів-залізничників забезпечується розробкою чіткої науково обґрунтованої програми самоатестації та атестаційної експертизи, всебічним аналізом

якісних і кількісних показників атестації, активною участю всіх учасників вузівського освітнього процесу в оцінюванні діяльності вищого навчального закладу.

Головні показники якості й принципи, якими керуються при цьому ректорати:

- якість кадрового потенціалу;
- високі професійно-освітні досягнення;
- збереження висококваліфікованого контингенту викладачів, науковців, які створюють новітні підручники та наукові лабораторії;
- ефективне поєднання енергії молодих та досвіду старших;
- підвищення професіоналізму;
- зміцнення позицій залізничних вузів у вітчизняному науковому просторі та міжнародній арені;
- соціальний захист працівників;
- здобуття якісної освіти за допомогою сучасних інформаційних технологій;
- міжнародне визнання, розвиток міжнародних зв'язків, наукових досліджень, проектів та угод;
- поєднання підготовки висококваліфікованих фахівців з розв'язанням фундаментальних і прикладних завдань тощо.

Втім, переведення освітянської галузі з екстенсивних, утилітарних позицій, орієнтованих на систему поділу праці, прилучення людини до потреб виробництва, на позиції гуманізації всіх видів навчання є важливим методологічним принципом, що орієнтує на формування висококультурного освіченого професіонала, здатного працювати в нових умовах, які постійно й динамічно змінюються.

Принцип гуманізації освіти зумовлює зміну пріоритетів в оцінюванні якості вищої освіти. Основою координуючих, контролюючих функцій стає нове розуміння суті вузівського педагогічного процесу. Принцип відкритості освіти орієнтує її зміст, технологію на сприйняття загальнолюдських цінностей, на інтеграцію у світовий освітянський простір. Реалізація принципу безперервності освіти перетворює здобуття вищої освіти з перманентного на процес протягом всього життя людини. Відповідно до цього контролюючі ланки залізничної галузі повинні реалізувати новий механізм структурного та змістовного наслідування між вертикальними рівнями освіти, стимулювати зростання горизонтального розмаїття освітніх інституцій.

Сучасний залізничний вищий навчальний заклад являє собою складну систему як за своєю структурною організацією, так і щодо характеру управління. Він може мати такі особливості:

- специфічність і багатогранність, багатифакторність і багатоцілісність “технологічних процесів”;
- компактний характер зв'язків, характеристик, ресурсів і результатів праці;
- домінуюче значення людського фактора;
- переважання якісних характеристик над кількісними [1, с. 14].

Перелічені особливості дають уявлення про складність управління такою системою, яка потребує відповіді на питання: у чому полягає місія, основні цілі системи оцінювання якості вищої освіти; які функції (способи досягнення) повинні бути реалізовані для того, щоб у кінцевому результаті основні цілі були досягнуті; які ресурси необхідні для успішного функціонування системи?

Цілком слушно дослідники віддають перевагу колегіальній моделі управління цим процесом, в якому повноправною є участь всіх членів академічної спі-

льності, особливо науково-педагогічних кадрів; диференційованість функцій; досягнення координації не через структуру співпідлеглості й субординації людей і груп, а через динаміку консенсусу, через консультації колег різних рангів, забезпечення освітнього простору, який задовольняє потреби студентів.

Об'єктивність оцінювання роботи вищого залізничного навчального закладу забезпечується аналізом якісних і кількісних показників його діяльності, визначенням рівнів освітньої професійної діяльності за кожним з показників, з доцільним і грамотним використанням широкого комплексу традиційних та оригінальних методів діагностики: спостереження, анкетування, інтерв'ю, співбесід, контрольного випробування, тестування, перевірки документації, психодіагностичних методів, методів математичної статистики тощо. Лише комплексне застосування цих та інших методів визначення якості вищої професійної освіти забезпечує успішне його функціонування.

Таким чином, щоб не допустити суб'єктивізму в оцінюванні якості професійно-освітньої діяльності залізничного ВНЗ, невинного втручання у творчу лабораторію кафедр, інститутів, деканатів, викладачів і студентів, необхідно відмовитись у процесі атестації навчального закладу від оцінювання конкретних форм і засобів організації навчально-виховного процесу (аналіз лекцій, виховних заходів, консультацій, практичних завдань тощо). Оцінювати потрібно переважно результати роботи з якості професійної готовності майбутніх залізничників до своєї діяльності, їхню мотивацію, здатність до самостійного аналізу й оцінювання досягнутого у ВНЗ рівня професіоналізму та подальшого його розвитку протягом життя.

Висновки. Без належного опанування кожним викладачем і керівником будь-якої ланки вузівського управління методики експертного оцінювання якості професійної підготовки здійснити об'єктивну атестацію і самоатестацію вищого навчального закладу неможливо.

Тому при оцінюванні різних показників підходи експертів мають бути дуже виваженими: тут до уваги більшою мірою повинні братись процесуальні характеристики якості вузівської освітньої діяльності. Тому необхідно здійснити спеціальну підготовку та перепідготовку кваліфікованих експертів, здатних об'єктивно оцінити якість роботи вищих навчальних закладів в умовах модернізації всієї вищої освіти.

Як стверджує академік НАНУ В.Г. Кремень, ряд історичних змін зумовлює необхідність перегляду звичних упродовж десятиліть і століть характеристик, усталених норм освітньої діяльності. Такий перегляд належить реалізувати в процесі модернізації освіти [4].

Список використаної літератури

1. Авілов І.Б. Підвищення якості підготовки спеціалістів у УРСР/ І.Б. Авілов. – К. : Вища шк., 1959. – 179 с.
2. Кремень В.Г. Вчитися – не вчитися. Чи потрібна вища освіта молодій державі / В.Г. Кремень // Уряд. кур'єр. – 2000. – 21–27 липня.
3. Русинка І.І. Психологія : навч. посіб. / Іван Русинка. – [2-ге вид., переробл. і доп.]. – К. : Знання, 2011. – 407 с.
4. Шевченко С.О. Державно-громадське управління якістю освіти в Україні: теоретико-методологічні засади та механізми практичної реалізації: монографія / С.О. Шевченко. – Д. : Національний гірничий університет, 2011. – 236 с.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012.

Сущенко Р.В. Стратегические приоритеты управления качеством высшего образования будущих специалистов железнодорожной отрасли

В статье раскрыты стратегические приоритеты управления качеством высшего образования будущих специалистов железнодорожной отрасли, конструктивные современные подходы к осуществлению этого процесса.

Ключевые слова: *качество высшего образования, профессиональное образование, железнодорожные учебные заведения, управление, стратегия, приоритеты.*

Sushchenko R. The strategic priorities of quality control of higher education of future professionals railway industry

In the article the strategic priorities of quality control of higher education of future professionals of the railway industry, the design of modern approaches to this process.

Key words: *quality of higher education, vocational education, railway schools, management, strategy, priorities.*

ДЕЯКІ НАПРЯМИ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЦІННІСНОГО ОНОВЛЕННЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОГО Й ІНТЕГРОВАНОГО СВІТУ

У статті обґрунтовано концептуальні підходи до оновлення освіти в умовах зародження взаємозалежного інтегрованого світу.

Ключові слова: педагогічна наука й освіта, інтеграція, концептуальне оновлення.

Інтеграція і взаємозалежність світу вступили у свої права, об'єднуючи, упорядковуючи те, що ніколи ще не об'єднувалось в єдине ціле.

З точки зору тенденцій суспільного розвитку, інтеграція означає об'єднання в ціле окремих країн і народів, окремих культур і освітніх просторів. Це доцільна єдність і взаємозв'язок концептуальних підходів, цілеспрямована узгодженість стратегічних дій, соціальних, національних, економічних процесів і явищ задля покращення якості людського життя, екологічного, культурно-просвітнього простору на основі вивчення існуючого світового досвіду та найновіших і найпрогресивніших наукових досягнень.

Це, насамкінець, відкриті ділові контакти, інформаційні впливи на кожну людину, спільний з усіма народами Планети потужний пошук оптимальних шляхів побудови стратегії життя, розвитку вміння Жити разом, способів координації спільних зусиль світової спільноти над збагаченням загальнолюдських, правових, інформаційних, духовних, етнічних можливостей для повноцінного розвитку й саморозвитку особистості.

Отже, світ вступив в епоху глобальної конкуренції, коли досягнення окремих держав у будь-якій сфері чи галузі неминуче залежить від розвитку інших держав у цих сферах.

Тому й існуюча система освіти та науки має не тільки постійно адаптуватись відповідно до тенденцій суспільного світового розвитку, а й випереджати ці процеси. Це означає – сприйняття всього нового прогресивного у світовій та вітчизняній науці й освітній практиці, підготовку висококваліфікованих фахівців, безперервність та ступінчастість освіти, її випереджальний характер.

Взяти хоча б комерціалізацію освіти, надання платних освітніх послуг, які за логікою мають бути високоефективними й гарантованими. Час змінює структури, цілі, завдання, підходи, тоді, коли відсутнє в суспільстві розуміння призначення самих цих інновацій.

Різні аспекти проблеми інтеграції, зокрема, у науках, філософії, освіті та педагогіці знайшли своє відображення в працях Р.М. Абдулова, В.І. Астахова, М.М. Берулави, В.В. Гаврилюка, С.У. Гончаренка, О.Н. Дружинського, Г.І. Ібрагімова, М.Г. Іванчука, Б.М. Кедрова, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, Н.Є. Миропольської, Л. Пуховської, В.Д. Семенова, Г.Н. Серікова та ін.

У процесі дослідження деяких із визначених проблем ми спиралися на виконані в Україні дослідження багатьох спеціалістів, які працюють у галузі педагогічних наук: у педагогічних університетах та інститутах (В.Г. Кузь, В.В. Сагарда), професійних навчально-виховних закладах (Л.В. Артемова, А.М. Богуш,

Н.Г. Ничкало, М.М. Фіцула, М.Д. Ярмаченко), розробляють питання професійної орієнтації, післядипломної освіти й адаптації (В.І. Бондар, Р.І. Хмелюк), управління й самоуправління в освітніх закладах (Б.С. Кобзар, В.С. Пікельна, М.І. Приходько), психолого-педагогічної підготовки (Г.О. Балл, В.К. Демиденко, В.А. Семиченко), інформатизації (В.Ю. Биков, М.І. Жалдак, І.П. Підласий), історії розвитку вищої педагогічної освіти України (В.К. Майборода, В.І. Луговий) та ін.

Об'єктивні зміни в життєдіяльності людства, міжнародні тенденції в осмисленні головних підвалин якісно нового розуміння світових і національних вартостей спонукають до формування планетарного бачення ролі закономірного зростання контактів, взаємозв'язків, взаємообов'язків між націями, спільнотами, державами; творення досконалішого порядку у глобальному та локальному вимірах призначення й реформування освіти, зокрема, вироблення якісних методологічних оцінок у цьому напрямі, врахування чинника єдності та неоднорідності національних спільнот, необхідності їх соціальної інтеграції та сталого розвитку духовності й безпеки людства.

Вчені всього світу стурбовані тим, що вже не можна продовжувати робити на Землі тільки те, що хочеться, що людина, де б вона не жила, має брати на себе – в особистому й історичному плані – відповідальність за все те, що відбувається на планеті. Дослідники науково обґрунтовують необхідність у процесі зародження взаємозалежного й інтегрованого світу формування засобами освіти планетарного мислення та духовності як усвідомлення своєї належності до цілісного світу.

Необхідне невідкладне формування принципово нової системи людських відносин, націлених на загальнолюдські пріоритети, докорінне переосмислення парадигми глобального виживання людства, науково обґрунтоване забезпечення переходу від існуючої егоцентричної до антропоцентричної та соціоцентричної моделі життєдіяльності й взаємодії – від окремої людини до людства в цілому.

У таких ситуаціях, як засвідчує практика та історична ретроспектива, освіта, духовна культура за певних умов можуть стати гарантами загальнолюдської стабільності й цілісності.

Мета статті – висвітлення деяких актуальних напрямів і підходів до концептуального оновлення освіти в умовах зародження взаємозалежного інтегрованого світу.

Перший напрям ми пов'язуємо з тим, що сучасна наука пропонує педагогам комплексний погляд на світ і людину в ньому, вказує на її місце і роль у масштабах соціуму та Всесвіту. Філософські ідеї про безмежність розвитку особистісного потенціалу, про ноосферу, етногенез, які ввійшли в суспільний контекст, значно розширюють і поглиблюють розуміння природи людини, відкривають нові підходи до діяльності освітніх закладів, до педагогічної діяльності вчителя, змістом якої все частіше стає еволюція і *творення* Людини.

На думку В.Г. Кременя, “еволюція людини – це формування та розвиток культури, духовності, знання і, звичайно, *нової системи цінностей*. І хоча сьогодні в суспільстві “масового споживання” головною стає потреба не “*мати і бути*”, а “*мати і мати*”, проте і в ньому, де здавалося б, задоволення потреб споживання є головним мотивом життя, все-таки постає проблема *сенсу людського існування*. Як правило, смисловий центр буття людини у *світі* складають ті чи інші цінності або їх система... Необхідно з'ясувати сутність поняття “*цінність*”, експлікувати його зміст на сучасну епоху, яка визначає нові смисли існування людини і суспільства” [5, с. 64].

Йдеться про особливу реальність наступних пошуків і діянь людства, а також про те, що ці явища значно ускладнюють завдання сучасної системи освіти. Не допомагає в цьому і найсучасніша науково-людиназнавча інформація, яка накопичена за останні півстоліття багатьма науками. Ці знання невпинно розширюються і майже щодня поповнюються новими. Вони незмірно потрібні сучасному педагогу, батькам, нарешті, учням і студентам для самопізнання себе, уникнення нещастя і збожень, які постали в новому тисячолітті перед найцивілізованішими суспільствами у сфері освіти і підготовки нових поколінь до буття на ушкодженій планеті під мечем ряду небезпечних загроз для виживання людства. На землі реально існує багато зон, на яких уже сьогодні жити людині неможливо.

У зв'язку з цим розуміння інтеграції різних наук набирає сили, цьому сприяє потреба вирішення групи глобальних та інших проблем, без чого не можна сподіватися на виживання людства і забезпечення його стійкого розвитку.

Другий напрям пов'язуємо з науковим висновком К.В. Корсака про те, що вже сьогоднішня освіта має зосередити увагу на формуванні тих загальнолюдських цінностей життя, у яких не буде місця агресії, сутяжництву, насильству, безжалісній експлуатації чужої праці, збагаченню за рахунок інших, використанню зброї як засобу панування над іншими країнами і народами [2, с. 20].

Відірваність освіти від цих глобальних проблем гальмує розвиток суспільства, освіти, самої особистості (учня, вчителя, будь-якого громадянина планети). Цим, перш за все, пояснюється і той усіма визнаний факт, що знання механічно не переростають у гуманні й порядні відносини чи стосунки між людьми, а з них – у стиль поведінки. Більше протилежних випадків, коли, наприклад, грамотні й навіть обізнані в юридичних кодексах люди свідомо порушують права інших, вирубують ліси під власні дачі, скоюють цинічні фінансові махінації і не бачать у цьому ніякого гріха перед народом, перед суспільством, перед своїми батьками та дітьми. Свого часу К.Д. Ушинський попереджав, що знання не роблять людину вихованою.

Нову модель людського співіснування на Землі вчені пов'язують також із загостренням екологічної кризи. Перша жінка-космонавт Валентина Терешкова зі сльозами на очах розповідала дітям “Артеку”: “Облітаючи Землю, вперше відчувала, що люди мають турбуватися про свою планету, берегти її. Я була приголомшена, дивлячись на Землю з Космосу. Я миттєво зрозуміла, яка маленька й тендітна наша планета, яка кудись рухається в темряві Всесвіту. Зразу стало зрозуміло, що всі ми включені в одну життєву систему, яка підтримує існування кожного з нас. Кордони, намальовані на картах, – умовні. Відокремленість шкодить нам, бо різниця між нами не значна, порівняно з тим, що нас поєднує”.

Отже, освіта і виховання мають виступати основними факторами впливу на підготовку майбутнього людства до життя в умовах цілісності, взаємозалежності, відповідальності й турботи, замість вузько орієнтованої моделі життєдіяльності на Землі.

З яких би позицій ми не підходили до парадигми освіти, потрібно оперативніше робити безпосередні практичні кроки до участі у дослідженні та вирішенні розглянутих глобальних проблем. Здійснення таких кроків вимагає серйозного наукового обґрунтування, відповіді педагогів-дослідників та вчителів на такі важливі запитання:

1. Якими мають бути сьогодні цілі загальної освіти, що визначають її зміст та організацію?
2. Яким чином відбирати зміст планетарно орієнтованої освіти, яким мають оволодіти діти в школі?

3. За якими критеріями мають оцінюватись якості отриманої освіти в школах, гімназіях, ліцєях, вищих навчальних закладах?

Відповіді на ці запитання і визначають стратегію розвитку педагогічної науки, освіти будь-якої країни, її пріоритети та напрями.

Але чи досліджені закономірності функціонування та розвитку освітніх процесів з урахуванням того, що відбувається в науці, на Землі, у Всесвіті? Чи стурбовані цими проблемами організатори модернізації сучасної освіти, чи мають наміри враховувати тенденції суспільного розвитку? Чи зацікавлена зрештою влада у вихованні усім світом заявленої гуманної, порядної, безкомпромісної і кришталєво чесної особистості? Чим можна переконати в цьому практичного освітянина, якщо критерієм якості освіти і його праці вважається рівень навченості випускників у цілому і володіння ними спеціальними знаннями й навичками, зокрема?

Автори по-різному відповідають на ці виклики часу. Але першорядного значення вищесказане набуває, коли йдеться про підготовку вчителя – майбутню духовно-інтелектуальну педагогічну еліту, яка, маючи величезний творчий потенціал, повинна реально впливати на перебіг подальших перетворень в Україні і в усьому світі. Чи враховують таку нову місію майбутнього вчителя ті, що здійснюють його професійне й громадське становлення, готують його до виконання свого історично-суспільного призначення?

Звідси випливає *третій* концептуальний напрям оновлення освітньої теорії і практики – конструювання нової моделі інтеграційних процесів у формуванні особистості сучасного випускника вузу, зокрема, утвердження та розвиток концепції виховання мешканців Землі як спільного Дому людства (А.Н. Джуринський) [3].

Його концепція являє собою цілісну систему принципів, завдань та заходів, реалізація яких уможливить або може вплинути на усвідомлення її значущості, іміджу й вищості як суб'єкта загальної системи освіти за рахунок відмови від традиційної стратегії вузькопредметної модернізації та переходу до академічного, випереджального професійно-культурологічного її оновлення, пов'язаного з введенням змісту освіти у світ вищих людських абсолютів і сенсів на міжнародному ринку освіти і науки, що передбачає оновлення її науково-концептуальних засад.

Посилаючись на світовий досвід подолання кризи в освіті, Л.С. Воробйова, зокрема, підкреслює, що найважливішим завданням освітньої інтеграції є робота, спрямована на духовне зближення народів, подолання взаємних образ і недовіри між ними [1].

К.В. Корсак, аналізуючи стан сучасної світової вищої школи, вважає, що зміни соціальних і політичних пріоритетів багатьох країн світу зумовили перегляд основної мети освіти – перехід від виховання громадянина якоїсь однієї держави до формування “громадянина світу”, людини відповідальної й освіченої, мораль якої має досягнути рівня відповідності тим завданням, які вже зараз потрібно вирішувати [4].

Вдумливе ставлення до творчої спадщини інших народів дасть змогу побачити не тільки різницю, але й знайти спільне у ставленні до дійсності, допоможе глибше пізнати своє рідне, дасть відповідь на важливе питання: як жити разом у мирі та злагоді, утверджувати досвід системної оптимізації вирішення не тільки економічних та екологічних проблем, але й гарантувати Гармонію і культуру стосунків між людьми [7].

Зрозуміло, що якісний бік інтеграції освітньої галузі повністю залежить від науково-методичного забезпечення стратегії культури миру, яка полягає в такому:

- формування базової культури особистості, її вміння виявити своє ставлення до світу, до людей, до себе в самотніх національних формах;
- розуміння педагогами відповідальності як учителя людства, який стоїть біля витоків суспільства майбутнього, як учителя, що формує особистість дитини, людини для всього людства;
- перебудова системи освіти в систему виховання та розвитку особистості;
- перетворення все ще існуючої практики авторитаризму у відносинах суб'єктів навчально-виховних закладів, закладів культури урядових установ, громадських організацій на основі розробки та використання науково обґрунтованих програм освіти і виховання;
- формування у дорослих і дітей нової свідомості з орієнтацією на світову культуру миру, адекватної почуттям, потребам і діям, відповідальності за безпеку, благополуччя, комфорт і радість життя.

Для практики системного оновлення й модернізації освіти така стрімка змінність у розвитку цілепокладання в освіті стає надзвичайно важливим аспектом духовного, морально-культурного способу життя людини, що актуалізує нову інтеграційну функцію освіти, нове її концептуальне підґрунтя й вимагає теоретичних пошуків, методологічних фундаментальних досліджень, методичних рекомендацій у цьому напрямі, які тільки окреслено.

Причетність до формування та реалізації нової функції інтеграційної освіти зумовлює суттєві зміни в її структурі, принципах і методах. Президент Національної академії педагогічних наук В.Г. Кремень підкреслює, що "...людина сьогодні, а тим більше в майбутньому, вступає в нові умови життя, у новий тип життєдіяльності, що вимагає її відповідної підготовки. В рамках існуючої освіти, що значною мірою заснована на старих принципах і підходах, успішно виконати це завдання неможливо. Тому потрібні зміни в суспільстві, освітянському середовищі; ми повинні утвердити нове розуміння якості освіти і досягти його на практиці. А це означає, що освіта повинна готувати інноваційну людину" [2, с. 2].

Серед нагальних проблем вітчизняної освіти передусім називається невідповідність наявної якості освіти сучасним вимогам, недостатній ступінь впровадження ефективних комплексних технологій вирішення складних освітніх проблем і виділення пріоритетів.

І.П. Підласий цілком логічно зауважує: "Помиляються керівники, намагаючись перефарбуванням стін, євроремонтами чи перерозподілом обов'язків між завучами досягти істотних змін. Кінним плугом можна було орати хоч уздовж, хоч упоперек поля, на врожай це не впливало. Результати істотно поліпшив трактор. Так і в педагогіці. Коли її технології пов'язують з появою нових заходів, застосуванням сучасних інформаційних технологій, суттєвим підвищенням кваліфікації вчителів, то можна вірити в прогрес, тому що тут присутній первинний зміст переозброєння виробництва. Але коли нас переконують, що школа стала навчати і виховувати краще з набуттям статусу гімназії чи ліцею, я сумніваюсь" [6, с. 22]. Вважаємо такий концептуальний підхід до стратегії розвитку освіти не тільки правильним, але й конструктивним.

Оновлення сучасного культурно-освітнього простору, прискорення інтеграції освітніх закладів навколо цих зловбодених проблем об'єктивно залежить

від оперативної адаптації до цих завдань вищої школи. Основний запит сучасної вищої школи – пошук і підготовка креативних викладачів, здатних здійснити прорив у розвитку якості вищої освіти. Ця проблема набуває особливої значущості, коли суспільство й освіта перебувають у глибокій кризі, шукаючи виходу із ситуації, що склалася.

Дотепер довготривалого характеру набуває у професійній педагогіці викладачів вищої школи вирішення таких важливих науково-дослідних проблем, як:

- дослідження причин недосконалості існуючої системи професійної підготовки педагогічних кадрів, викладачів вищої школи та створення якісно нової системи магістерської підготовки особливо тих викладачів, які не мають педагогічної освіти;

- здійснення проектування різних науково обґрунтованих систем, які забезпечують опанування різноманітних підходів і вибір багатомірних, маючих декілька вимірів оцінювання професіоналізму викладачів, критеріїв визначення безумовного ефекту результативності їхньої професійної діяльності в умовах змін і перетворень;

- моделювання нових моделей професійної підготовки викладачів вищої школи з урахуванням їхніх запитів, інтересів і потреб.

Досліджуючи питання державного управління якістю вищої освіти, С.О. Шевченко доводить, що ніхто й ніколи ще не приймав офіційних рішень про формування системи забезпечення якості вищої освіти, ще гірше те, що вона і на неформальному рівні практично не існує. Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти у вищій школі ще не набуло якісної динаміки, оскільки створення самих структур і систем якості у ВНЗ відбувається повільно (створюються невеличкі сектори (або виокремлюються відповідальні особи), які самотужки ніякої якості не зможуть забезпечити; ні методологічно, ні методично не розроблена база із забезпечення якості; хронічна нестача коштів тощо). Ніяких нових утворень ні державного, ні державно-громадського походження для здійснення зовнішнього забезпечення якості освіти не створено. На “точці замерзання” залишається впровадження моніторингу як функції органів управління вищою освітою для забезпечення її якості, оскільки практичні перетворення ними не здійснюються. Перші спроби впровадження ранжування виявили більше проблем, аніж результатів: недосконалість індикаторів, сумнівність достовірності представлених ВНЗ показників діяльності. Як наслідок, розпочате безстатусне і безсуб’єктне вітчизняне ранжування ВНЗ ще не перетворилось (і за таких умов не змогло б перетворитись) в інструмент забезпечення якості вищої освіти; критерії ранжування ВНЗ перебувають у стані первинної розробки, не об’єднані у відповідні кластери, а сама процедура не включена до жодного державного чи громадського управлінського механізму, а також не має правового підґрунтя для впливу на прийняття необхідного соціально значущого управлінського рішення [6, с. 84].

Дійсно, повного системного аналізу вказаних наукових проблем досі не існувало, хоча окремі дослідження у цьому плані, безсумнівно, становлять значний науковий і практичний інтерес. Передусім, заслуговують на увагу праці А.М. Алексюка, С.А. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалька, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, Т.А. Ільїної, М.С. Кагана, В.Г. Корсака, Н.В. Кузьміної, В.С. Ледньова, Н.О. Селезньової, Н.Ф. Тализіної, В.О. Ядова та ін.

Втім, традиційна парадигма теорії професійної вищої освіти, що склалася останнім часом, ігнорує накопичені наукові уявлення філософії, теології, літера-

тури, соціальних наук, психології, педагогіки про особливості сучасного викладача і студента як унікальних, складних, неоднозначних і неповторних людських особистостей, інтереси й мотиви яких не завжди збігаються з тим, що пропонує їм традиційне навчальне середовище університетів, інститутів і кафедр. Чи виникне в такому середовищі нагальна потреба викладачів і студентів духовно взаємодіяти, творити, щиро й відкрито виявляти свою унікальність, ініціативу, науково-дослідну активність, особливу духовну місію, інтелектуальні й вольові зусилля тощо?

Відповідь на ці запитання посилює необхідність змін у професійній підготовці викладача вищої школи, вимагає її відповідності викликам часу і якісним суспільним перетворенням, що є важливим соціальним і педагогічним питанням.

Висновки. Таким чином, проаналізовані нами окремі напрями інтеграції в освітній сфері дають підстави для висновку про те, що до найважливіших, сучасних і гострохарактерних цілей нинішньої освіти в умовах взаємозалежного й інтегрованого світу слід віднести такі, як:

- гармонізація міжособистісних стосунків на основі реалізації загальнолюдських цінностей, на досягненнях у цій сфері різних культур і цивілізацій, на повазі етнокультурних особливостей інших народів;
- залучення дітей і дорослих до осмислення стану сучасної планетарної екології через ознайомлення з біологічними регіональними системами різного масштабу, з їх взаємозалежностями та наслідками взаємодії з підсистемами інших регіонів;
- ознайомлення з випадками міжетнічних конфліктів, етнічним багатством людського роду, з миротворчими формами захисту прав людини;
- навчання вмінню жити й працювати разом, у команді, у групі, брати на себе відповідальність за долю інших людей;
- здійснення психологічного оздоровлення особистості гуманістичними методами виховання через успішну творчу працю, духовну взаємодію, стимулювання й оволодіння методами самооздоровлення тощо.

Зусилля освітян, таким чином, концептуально мають бути спрямовані на вирішення глобальних проблем виживання цивілізації, яке вимагає педагогічної співпраці, співтворчості й координованого розвитку нового громадянина Планети.

Серед тих засобів, на які може розраховувати частина людства у вирішенні вказаних проблем, найбільш перспективними є педагогічна наука і освіта, яка концептуально побудована на прогресивних ідеях інтеграції навколо глобальних проблем життєдіяльності людства і кожної конкретної особистості, зокрема, з урахуванням прогресивних ідей і ставлень щодо потреби у зміні людством багатьох його нинішніх ідеалів та прагнень, уявлень про життєві цінності, про вибір людиною власного сповідального шляху до щасливої долі [4].

В основі інтеграції освітніх процесів має бути перехід від виховання громадянина країни до формування громадянина Планети. Механізм такого переходу має стати для педагогічної науки предметом наукового осмислення та науково-методичного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Воробйова Л.С. Світовий досвід у подоланні кризи вищої освіти / Л.С. Воробйова // Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи : тези доповідей Всеукраїнської науково-методичної конференції. – К. : КНУ, 2000.
2. Два погляди на “Білу книгу” національної освіти : Артеківські діалоги 2009 // Педагогічна газета. – 2009. – № 9 (182). – С. 1–3.

3. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика : учебное пособие / А.Н. Джуринский. – М., 1998.
4. Корсак К.В. Світова вища освіта: порівняння і визначення закордонних кваліфікацій / К.В. Корсак. – К. : МАУП – МКА, 1997.
5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Знання України, 2010. – 520 с.
6. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – С. 22.
7. Приоритеты современной педагогики : материалы международного педагогического проекта Р.Е.А.С.Е. / Международное движение “Педагоги за мир и взаимопонимание. Центр педагогики мира / под ред. Е.С. Соколовой, сост. В.С. Митина. – М., 1993. – 160 с.
8. Шевченко С.О. Державно-громадське управління якістю вищої освіти в Україні: теоретико-методологічні засади та механізми практичної реалізації : моногр. / С.О. Шевченко. – Д. : Національний гірничий університет, 2011. – 263 с.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2012.

Сущенко Т.И. Некоторые направления концептуально-ценностного обновления образования в условиях взаимосвязанного и интегрированного мира

В статье обосновываются концептуальные подходы к обновлению образования в условиях зарождения взаимосвязанного интегрированного мира.

Ключевые слова: педагогическая наука и образование, интеграция, концептуальное обновление.

Sushchenko T. Some areas of the conceptual renovation of education in an interconnected and integrated world

The article explains the conceptual approaches to the renewal of education in the birth of interconnected integrated world.

Key words: education science and education, integration, conceptual update.

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті систематизовано основні ідеї науковців щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Визначено поняття "модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання".

Ключові слова: учитель фізичного виховання, модернізація, професійно-педагогічна підготовка, терміни, визначення.

Система вищої професійної освіти майбутніх учителів фізичного виховання, яка поступово склалася за роки державотворення, цілком об'єктивно опинилась у складній ситуації необхідності пошуку нових шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання [1]. Адже вона вже не відповідає світовим стандартам якості освіти, суспільним потребам у нашій державі, і перш за все, у сфері гуманітарної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури [3; 5].

Вищі навчальні заклади фізичної культури не встигають працювати у випереджальному режимі, реагувати на нові економічні й соціальні потреби, як це відбувається в розвинених країнах. Вища професійна освіта в галузі фізичного виховання відстає від світових тенденцій суспільного розвитку і не готує майбутніх випускників – вчителів фізичного виховання до майбутньої успішної професійно-педагогічної діяльності відповідно до вимог суспільства.

Враховуючи відсутність єдиного підходу, складність та недостатню розробленість термінологічного апарату з проблеми модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання в сучасній педагогічній теорії, ми намагалися систематизувати основні ідеї науковців щодо цього актуального питання.

Мета статті полягає у визначенні термінологічних основ модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

Термін "модернізація" у перекладі з англійської мови означає "осучаснення", з франц. та грец. – "новітній, сучасний". У російському та великому енциклопедичному словниках модернізація визначається як зміна, вдосконалення, що відповідають сучасним вимогам. У словнику російських синонімів модернізація розуміється як удосконалення, оновлення, перетворення, модифікація, реконструкція, осучаснення, модернізування, апгрейд.

С. Кузнецов у великому тлумачному словнику російської мови розкриває поняття модернізації як зміни чого-небудь відповідно до сучасних вимог.

А. Воронін у словнику термінів із загальної і соціальної педагогіки модернізацію розуміє як зміну, удосконалення, що відповідають сучасним вимогам, зокрема модернізацію освіти, яка задає стратегію розвитку освітньої галузі, як з позиції якості освіти, так і умов її здобуття.

Важливо, що вперше поняття "модернізація" в значенні об'єктивного явища й особливого соціального процесу з'являється в науково-педагогічному

обігу тільки в середині ХХ ст. У контексті сучасних досліджень модернізацію в освітній сфері суспільства визначають:

- В. Отрут – як підвищення складності педагогічної системи в результаті зростання її структурної й функціональної диференціації, інтеграції її нових елементів, збільшення адаптивних спроможностей до зовнішніх викликів;

- Ю. Бабанський, М. Поташник – як оновлення змісту форм і методів, засобів навчання відповідно до сучасних вимог;

- І. Бестужев-Лада, М. Можейко – як перетворення нормативних і ціннісних систем;

- В. Андрущенко, В. Байденко, В. Бакіров, Л. Герасіна, М. Згуровський, В. Кремень, О. Навроцький, В. Хорос – процес створення механізму стійкого розвитку системи освіти, забезпечення її відповідності викликам ХХІ ст., соціальним і економічним потребам країни, запитам особистості, суспільства, держави;

- В. Ковальчук – як частину трансформації, удосконалення, просування вперед, як розробку й реалізацію нових цілей, завдань, пріоритетів, стратегій розвитку освіти;

- О. Глузман, І. Зязюн, Л. Кондрашова, О. Мещанінов, Н. Ничкало як приведення змісту й методів, форм і технологій підготовки майбутніх фахівців у відповідність із сучасними суспільними й науковими вимогами.

Проблемою модернізації професійно-технічної освіти в Україні в умовах децентралізації займалися Н. Величко, О. Щербак, В. Ягупов.

П. Штомпка виділяє три значення поняття модернізації:

- синонім усіх прогресивних змін, коли суспільство рухається уперед згідно прийнятої шкали змін;

- синонім сучасності, коли йдеться про комплекс соціальних, політичних, економічних, культурних й інтелектуальних трансформацій;

- зусилля слаборозвинених або відсталих суспільств, спрямовані на те, щоб наздогнати провідні, найрозвиненіші країни.

М. Михальченко тлумачить модернізацію як синонім усіх процесів удосконалення суспільств. Вона розглядається ним як творчо-перетворювальна функція розвитку, що є необхідною умовою соціального існування. На його думку, якщо припиняється модернізація – суспільство занепадає і зникає.

Крім того, важливо бачити різницю між такими поняттями, як модернізація, раціоналізація, вдосконалення та оптимізація. Адже ці поняття є схожими. Так, Ю. Бабанський, М. Поташник пропонують під:

- раціоналізацією розуміти введення більш доцільної організації уроку, покращення його структури, прийомів, способів тощо, це дає змогу вчителю економити час на тому чи іншому уроці;

- вдосконаленням – раціоналізацію і модернізацію, що означає часткове (неповне) покращення навчально-виховного процесу і структури уроку, оволодіння новими формами, методами тощо; при цьому не існує намічених критеріїв;

- оптимізацією – більш узагальнену категорію, яка являє собою систему педагогічних заходів, що охоплює навчально-виховний процес у цілому, всі його елементи і передбачає обов'язкове оцінювання результатів за конкретними критеріями.

Продовжуючи дослідження цього питання, О.В. Тимошенко [10] під оптимізацією професійної підготовки почав розуміти цілеспрямований вибір педагогами найкращого варіанта побудови процесу, який забезпечує за певний час максимальний результат, що відповідає потребам суспільства стосовно підготовки фахівців.

В. Магін [7] пропонує розуміти під оптимізацією професійної підготовки студентів вибір і реалізацію таких методів, форм і засобів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, які дають змогу отримати найкращі в конкретних зовнішніх і внутрішніх умовах результати при мінімальних витратах часу й зусиль з боку викладачів і студентів.

Переконливою з цього приводу є думка С. Гончаренко [2], що оптимізація процесу навчання – це вид управління навчальним процесом, що забезпечує оптимальне функціонування навчально-виховної системи; вибір оптимального варіанта процесу навчання в конкретній педагогічній ситуації.

Дослідженнями [7] було підтверджено, що модернізація, передусім, передбачає кардинальну зміну освітньої парадигми і, відповідно, перетворення всієї системи чи окремих її елементів та інститутів так, щоб своєчасно реагувати на нові тенденції в розвитку певної держави і цивілізації загалом.

У свою чергу, В. Ковальчук [6] наголошував на тому, що модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя детермінується процесами глобалізації та інформатизації суспільства, під впливом яких змінюються характер праці, міжособистісні стосунки, відбувається впровадження надбань сучасних педагогічних технологій.

Модернізація системи професійної підготовки вчителя має бути спрямована не тільки на озброєння майбутніх спеціалістів найновішими знаннями з психології, педагогіки, різних методик, а й на підготовку до їх поглиблення, розширення, комплексного використання на практиці та на формування вмінь і навичок самоосвіти, що має стати важливою рисою педагога.

В. Мудрян [8], вивчаючи стан проблеми професійної підготовки вчителів фізичної культури в теорії і практиці педагогічної освіти, виявив, що перехід до неперервної професійної фізкультурної освіти вимагає корінного перегляду всієї системи підготовки майбутніх фахівців від цілей до організаційних форм. Продуктом професійної підготовки, на його думку, є фахівець, який готовий до виконання конкретних видів професійної діяльності в галузі забезпечення фізичної культури людини в масовому масштабі.

П. Огієнко, Т. Огієнко [9] вважають, що ефективність професійної підготовки вчителя фізичної культури певним чином залежить від наукової організації праці у навчанні та фізичному вихованні.

Видається важливим більш детально зупинитися на праці В. Ковальчука [6], який рекомендує ряд заходів, спрямованих на модернізацію професійної підготовки вчителя, які включають переосмислення та уточнення базових функцій вчителя. До базових функцій вчителя він зараховує:

- навчальну, яка охоплює всі компоненти навчання: діяльність викладача, діяльність учня, засоби, за допомогою яких здійснюється цей процес, форми, у яких він реалізується;
- організаторську, яка покликана вміло здійснювати навчальний процес, починаючи з гармонійного поєднання предметної основи навчання, враховуючи інтеграцію і диференціацію знань;
- виховну, основний зміст якої досить визначений, враховуючи особливості сучасного інформаційного суспільства;
- світоглядну, яка здійснюється завдяки впливу вчителя на формування світогляду учня на базі кращих вітчизняних і світових традицій і цінностей, кристалізації життєствердних установок в учнів;

– інформаційну, що покликана поширити педагогічні знання серед батьків, працівників соціальної, а можливо, і виробничої сфер з метою залучення дорослих до глобальних питань виховання.

Різні аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителів фізичної культури розкриті також у наукових дослідженнях С. Балбенка, В. Бартенської, В. Григоренка, О. Ємця, Т. Кравчук, Л. Пундик, Л. Сущенко, Б. Шияна та інших вчених.

У контексті нашого дослідження необхідно відзначити працю Л. Демінської [4], яка вважає, що ефективна професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання можлива за умови формування в майбутніх фахівців аксіологічної компетентності. До методичних підходів професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання Л.О. Демінська відносить: аксіологічний, особистісний, культурологічний та компетентнісний. Підкреслює, що ефективність професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на засадах аксіології може визначатися сформованістю: ціннісних установок, мотиваційним, когнітивним та технологічно-діяльним критеріями.

Л. Демінська [4] визначає професійно-педагогічну підготовку майбутніх вчителів як процес формування педагогічного досвіду використання методів фізичного виховання в навчально-виховному процесу. На її думку, професійно-педагогічна підготовка повинна забезпечувати формування гуманістичного світогляду та ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів фізичного виховання, професійна діяльність яких спрямована на гармонійний розвиток основних складових здоров'я учня.

Висновки. Таким чином, обґрунтовано необхідність активізації педагогічного потенціалу майбутнього бакалавра з фізичного виховання шляхом модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі розвитку в них педагогічних здібностей та суб'єктних властивостей майбутнього педагога.

Зроблений науковий аналіз з визначеної проблеми дав нам змогу усвідомити та визначити, що модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання – це оновлення змісту форм і методів, засобів навчання майбутніх бакалаврів з фізичного виховання відповідно до сучасних вимог їхньої майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів фізичного виховання ми розуміємо як систему (мотивів, знань, умінь, навичок, особистісно-професійних, педагогічних якостей), функціонування якої забезпечує здібність до якісної педагогічної діяльності цілеспрямованої дії.

У наступних наукових публікаціях планується подальше вивчення проблеми та розробка концептуальних засад модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, побудованих з урахуванням підтверджених пролонгованих та масштабних експериментів вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Список використаної літератури

1. Войнар Ю. Розвиток та сучасні тенденції системи підготовки фахівців з фізичної культури в умовах євроінтеграції : [монографія] / Ю. Войнар, Д. Наварецький, І. Глазирін. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2005. – 184 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – 2-ге вид., допов. й виправ. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

3. Данилевич М.В. Організація навчального процесу бакалаврів фізичного виховання в контексті євроінтеграції / М.В. Данилевич, М.Я. Ярошик // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту : у 4 т. – Львів : Українські технології, 2008. – Т. 4. – Вип. 12. – С. 65–70.
4. Демінська Л.О. Концепція професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на засадах аксіології [Електронний ресурс] / Л.О. Демінська. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98_2/Demin.pdf.
5. Зайцева В.М. Деякі підходи до структурної оптимізації процесу підготовки спеціалістів у галузі фізичної культури та спорту / В.М. Зайцева // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту : у 4 т. – Львів : Українські технології, 2002. – Т. 2. – Вип. 6. – С. 533–535.
6. Ковальчук В.Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Володимир Юльянович Ковальчук. – К., 2005. – 402 с.
7. Магин В.А. Контекст модернизации высшего профессионального физкультурного образования / В.А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 39–41.
8. Мудрян В.Л. Аналіз організаційно-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Україні [Електронний ресурс] / В.Л. Мудрян. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Snsv/2009_1/09muvtao.pdf.
9. Огієнко П.М. Оптимізація вивчення фізіології фізичних вправ у професійній підготовці вчителя фізичної культури [Електронний ресурс] / П.М. Огієнко, Т.П. Огієнко. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2009_64/2/Ogienko.pdf.
10. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Олексій Валерійович Тимошенко. – К., 2009. – 600 с.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012.

Табинская С.А. Терминологические основы модернизации профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физического воспитания

В статье систематизированы основные идеи учёных о профессионально-педагогической подготовке будущих учителей физического воспитания. Дано определение понятия "модернизация профессионально-педагогической подготовки будущих бакалавров по физическому воспитанию".

Ключевые слова: учитель физического воспитания, модернизация, профессионально-педагогическая подготовка, термины, определения.

Tabinskaya S. The terminological foundation modernization the professional and pedagogical training the future teacher physical education

The article fundamental concept scientist of the professional and pedagogical training the future teacher physical education systematize. The notion "modernization the professional and pedagogical training the future bachelor physical education" defined.

Key words: teacher physical education, modernization, the professional and pedagogical training, terms, definition.

КАТЕГОРІЯ “ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ” У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У статті проаналізовано поняття педагогічної майстерності як міждисциплінарну проблему в сучасній психолого-педагогічній теорії, її сутність і зміст. Викладено результати аналізу вітчизняних та зарубіжних літературних і документальних джерел із досліджуваної проблеми, охарактеризовано особливості педагогічної діяльності педагогів професійного навчання металургійного профілю.

Ключові слова: формування, педагогічна майстерність, педагог професійного навчання.

Важливим завданням вищої школи є побудова ефективної системи професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Особливого значення набуває розуміння необхідності формування їх педагогічної майстерності, адже рівень професіоналізму педагогів професійного навчання значною мірою зумовлює успішність підготовки кваліфікованих робітників. Для визначення напрямів інноваційних підходів до підготовки педагога нового типу особливої актуальності набуває теоретичне обґрунтування шляхів вирішення означеної проблеми в умовах зміни освітньої парадигми й уточнення категоріально-понятійного апарату професійної педагогіки. Здійснення позитивних змін у стратегії професійної підготовки педагогічних кадрів для професійно-технічної освіти вбачається у розробці системи багатоступеневої підготовки кадрів та перегляду змісту і технологій підготовки фахівців з урахуванням сучасних суспільно-економічних вимог. Зокрема, це стосується підготовки педагога професійного навчання нового типу, у якого вже в процесі навчання у ВНЗ була б сформована педагогічна майстерність.

Аналіз педагогічної літератури та результатів наукових досліджень показує, що поняття “педагогічна майстерність” належить до інтегральних загальнопедагогічних понять, які на сучасному етапі розвитку професійної педагогіки і практики не мають загальноприйнятого розуміння стосовно діяльності педагога професійного навчання.

Інтегративність феномену педагогічної майстерності зумовила потребу у зверненні до знань з різних наукових галузей, оскільки, як зазначає у своїй монографії Л. Нечепоренко, поняття педагогічної майстерності є безмежно широким за обсягом і багатоступеневим за змістом та методикою опанування. Звідси дійсно складно охопити всю інформацію про педагогічну майстерність в одній дефініції. Проте, як показує практика, оволодіти основами педагогічної майстерності може кожен педагог (Л. Нечепоренко (2009)).

Мета статті – розглянути дефініцію “формування педагогічної майстерності”.

Для визначення сутності поняття “формування” ми звернулись до словників. Термін “формування” у психолого-педагогічному словнику В. Міжерікова (1998) визначається як “вид розвитку особистості; результатом процесу форму-

вання і розвитку виступають ті кількісні та якісні зміни, які відбуваються під впливом засвоєння людиною її соціального досвіду в її внутрішній (психологічній) сфері та характеризують людину як особистість та індивідуальність”. У словнику з педагогіки “формування” визначається як “процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості або якихось її сторін, якостей під впливом виховання на навчання; процес становлення людини як суб’єкта та об’єкта суспільних відносин” (А.Ю. Коджаспиров і Г.М. Коджаспирова (2005)).

У психологічному словнику-довіднику визначають “формування” як “процес, під час якого відбувається духовне збагачення, удосконалення стилю роботи, розвиток індивідуальності, інтелігентності, внутрішньої та зовнішньої загальної та професійної культури. Високий рівень ерудиції, універсальність та фундаментальність знань дають змогу розглядати питання своєї діяльності з перспективою та творчим підходом” (М. Дяченко та Л. Кандилович (2004)).

У підручнику з педагогіки для індустріально-педагогічних технікумів і для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей В. Безрукова (1999) розглядає “формування” як надання чомусь певної форми, закінченості, завершеності; як цілеспрямовані зміни в людині; як результат розвитку – поетапного формування ідеалів, мотивів, вчинків, відносин, якостей людини, а також, як поняття, ідентичне вихованню.

У праці “Психология труда учителя” А. Маркова (1993) акцентує увагу на активній ролі майбутнього фахівця, зауважуючи, що формування особистості професіонала передбачає цілеспрямовану взаємодію викладачів і студентів, активну діяльність самого студента із засвоєння ним нових знань і оволодіння способами їх набуття.

Таким чином, “формування” ми будемо розуміти, з одного боку, як *процес* (організаторську діяльність педагога), а з іншого боку, – як *результат* (певний рівень особистісних досягнень індивіда в процесі освіти, самоосвіти, навчання, самонавчання, виховання, самовиховання, розвитку, саморозвитку). Підтвердженням цього є думка В. Безрукової, яка розглядає формування як єдність процесу і результату, як різновид відносин між людьми, що спрямовані на розвиток і саморозвиток людини через виховання, освіту і навчання (В.С. Безрукова (1999)).

Ми вважали за доцільне розглянути, як інтерпретується поняття “майстерність” у педагогічній літературі. Зокрема, у словнику С. Ожегова (1964) майстерність визначається як “високе мистецтво в якій-небудь галузі”. В акмеологічному словнику термін “майстерність” тлумачиться як “найвищий рівень розвитку особистості, сукупності здібностей та узагальненого позитивного досвіду, вищого рівня професійних умінь у певній діяльності, досягнутих на основі рефлексії та творчого підходу [1, с. 59]. У словнику “Професійна освіта” (2000) майстерність трактується як “характеристика педагогічної діяльності високого рівня, де головною ознакою є бездоганне уміння навчати своїх учнів, сформувати у них позитивні риси особистості й характеру”. Таким чином, спільним у всіх визначеннях є те, що майстерність розуміється як найвищий рівень розвитку особистості й професійних умінь. Підтвердження цього ми знаходимо у працях І. Зязюна, де науковець зауважує, що сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. На думку науковця, “майстерність – це вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності,

що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання і виховання” [5, с. 29].

З погляду філософії, педагогічна майстерність в умовах постійного оновлення знань, їх ускладнення та збільшення обсягу виступає засобом забезпечення єдності професійної і соціальної компетентності педагогів, що виявляється у прагненні педагогів до філософського осмислення сенсу і суспільної значущості педагогічної діяльності (А. Харченко (2011)).

У підручнику “Психологія вищої школи” М. Дяченко та Л. Кандибович (1978) трактують педагогічну майстерність як “високий рівень професійної діяльності викладача”. Ззовні, як зауважують учені, вона виявляється в успішному творчому вирішенні найрізноманітніших педагогічних завдань, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи. Із внутрішньої сторони педагогічна майстерність – це “функціонуюча система знань, умінь, навичок, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних завдань”.

З погляду акмеології, професійна майстерність визначається як “психічне новоутворення, яке виявляється у високому рівні розвитку знань, навичок, умінь, професійно важливих якостей особистості, які забезпечують її успіх у певній професійній діяльності” [1, с. 94].

Зазначимо, що означена педагогічна категорія розглядалася і розглядається дослідниками в різних ракурсах. У праці “Деякі висновки з мого педагогічного досвіду” А. Макаренко висловив впевненість у тому, що “майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, але це спеціальність, якій потрібно навчати, як потрібно навчати лікаря його майстерності, як потрібно навчати музиканта”. Через власний педагогічний досвід видатний педагог прийшов до переконання, що результативність навчально-виховного процесу значною мірою вирішується майстерністю педагога, що заснована на вмінні, на кваліфікації, знаннях “особливостей педагогічного процесу, вмінні його побудувати й привести в рух” (А. Макаренко (1984)).

У своїх працях Н. Кузьміна (1976; 1984; 1985) визначає, що “педагогічна майстерність – це, перш за все, високий рівень здійснення педагогічної діяльності”; “найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків”; успіх діяльності педагога-майстра лежить у володінні “професійними знаннями, вміннями і навичками, що дають змогу фахівцю успішно дослідити ситуацію (об’єкти і умови діяльності), сформулювати професійні завдання відповідно до ситуації та успішно їх вирішувати згідно з цілями, які поставлені перед наукою чи виробництвом”.

У феномені педагогічної майстерності В. Сухомлинський звертав особливу увагу на її гуманістичну складову, що виявлялось у пораді колегам звертатись до емоцій учнів, здійснюючи впливи на сферу свідомого і несвідомого їх психіки. Шлях розвитку педагогічного мистецтва В. Сухомлинський вбачав у розвитку мистецтва індивідуальної бесіди з вихованцем, яку розглядав як “уміння вислухати скаргу, взагалі, уміння слухати дитину”, наголошував на тому, що “там, де немає цього мистецтва, немає і не може бути виховання” [6, с. 604]. Таке розуміння феномену педагогічної майстерності ставить перед педагогом вимоги щодо володіння психологічною, комунікативною компетенціями та педагогічними техніками. Педагог-гуманіст звертав увагу на необхідність постійного тво-

рчого самовдосконалення педагога на основі власного духовного зростання, знань і культури.

Як зауважує Г. Хозяїнов, необхідно у визначенні поняття педагогічної майстерності розрізняти її основи та сутність. Тому, на думку вченого, сутністю педагогічної майстерності є здійснення педагогічної діяльності на високому рівні, яка заснована на творчому поєднанні вихідних складових, що веде до досягнення результатів у конкретних умовах навчання і виховання (Г. Хозяїнов) [7]. Причому педагогічна майстерність у навчанні розглядається науковцем як “високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей і педагогічного досвіду, що виявляється у комплексному розв’язанні завдань освіти, виховання, розвитку учня” [7, с. 81]. Зауважимо, що знання, вміння і навички педагога, як складова основ педагогічної майстерності, можуть бути двох рівнів: набуті у процесі підготовки до професійної педагогічної діяльності; набуті у процесі професійної педагогічної діяльності [7].

Засновником нового сучасного підходу до трактування феномену педагогічної майстерності є І. Зязюн, який не тільки узагальнює попередній науково-педагогічний досвід, але й розглядає педагогічну майстерність з позицій особистісно-діяльнісного підходу як “найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Науковець розглядає педагогічну майстерність як “комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [5, с. 30].

Складовими структури педагогічної майстерності Н. Кузьміна називає професійні знання, уміння, навички і володіння ними. Однак, як зауважує О. Капченко, це характеризує лише дидактичний аспект структури педагогічної майстерності [3]. Оскільки “професійна діяльність педагога ґрунтується на трьох базових категоріях психології – “діяльність”, “спілкування” і “особистість”, як зазначає у своїй монографії Л. Сушенцева (2011), то й структура педагогічної майстерності повинна мати відповідні взаємопов’язані між собою компоненти”. Підтвердження цьому ми знайшли у дослідженнях Н. Тарасевич, яка виділяє у структурі педагогічної майстерності такі взаємопов’язані *елементи*: педагогічну спрямованість, професійні знання, здібності до педагогічної діяльності, вміння в галузі педагогічної техніки.

Водночас, розглядаючи педагогічну майстерність у структурі особистості як систему, здатну до самоорганізації, І. Зязюн системотворним чинником такої системи називає гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності, яку науковець вводить до складу тріади педагогічної майстерності (І. Зязюн).

Ми погоджуємося з думкою науковця і вважаємо, що саме гуманістична спрямованість педагогічної діяльності забезпечує успішну реалізацію професійної компетентності, що є основою педагогічної майстерності. Зазначимо, що інструментом впливу на студента є сам педагог і його система цінностей, чим і пояснюється визначальна роль в структурі педагогічної майстерності гуманістичної спрямованості педагога, яка виявляється у ціннісному ставленні до людини, життя, індивідуальності, знань, освіти, педагогічної діяльності, в гуманістичних ідеалах та інтересах. У свою чергу, педагогічна спрямованість і професійні знання виступають підґрунтям професіоналізму педагога. Темп самовдосконалення забезпечується завдяки знанням і педагогічним здібностям, які є опорою для педагогічної техніки. Для розуміння сутності формування майбутнього педагога

професійного навчання принципово важливим є взаємозв'язок компонентів педагогічної майстерності і можливість їх розвитку як у результаті зовнішніх впливів на індивіда, так і в результаті саморозвитку майбутнього педагога. Зовні, як зауважує І. Зязюн, "майстерність виявляється в успішному вирішенні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, сутність її полягає в тих якостях особистості вчителя, які породжують цю діяльність і забезпечують успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості і позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо" [5, с. 29]. Таким чином, формування педагогічної майстерності можливе за умови саморозвитку педагога, що забезпечується завдяки розвитку його професійно значущих особистісних якостей.

Фундаментом педагогічної майстерності є професійна компетентність. Підвалини наукових уявлень про професійну компетентність педагога професійного навчання були закладені Н. Ничкало (1994) в "Педагогічній книзі майстра виробничого навчання", де зазначається, що майстру виробничого навчання мають бути притаманні високий професіоналізм і компетентність, глибокі педагогічні й виробничі знання, володіння найскладнішими вміннями і навичками на рівні останніх досягнень науково-технічного процесу, любов до вихованців і милосердя, доброта та гнучкість [4, с. 3].

Аналіз проблеми формування професійної компетентності педагога (О. Гура, С. Демченко, А. Деркач, Л. Тархан, Л. Шевчук, О. Щербак, О. Юртаєва та ін.) показав, що професійна компетентність педагога професійного навчання розглядається в різних аспектах.

Так, Л. Шевчук розглядає професійну компетентність педагога професійного навчання як інструмент зворотного зв'язку між педагогічною діяльністю і системою неперервної освіти. На засадах суб'єктно-діяльнісного підходу в моделі професійної компетентності педагога професійного навчання вперше теоретично обґрунтовано, що неперервний розвиток професійної компетентності педагогів пов'язаний з осмисленням психолого-педагогічного змісту перспективи професійного зростання педагога професійного навчання [8, с. 16].

У дослідженнях проблеми формування професійної компетентності спеціалістів різного профілю (Е. Зеєр, Б. Ігошев, Р. Пріма, Л. Сушенцева та ін.) як одна зі складових професійної компетентності розглядається професійна мобільність майбутнього фахівця. Так, Б. Ігошев зазначає, що "успішність розвитку інноваційної освіти <...> багато в чому визначається готовністю професійних кадрів, які працюють у сфері освіти, до роботи у неперервному інноваційному режимі, до гнучкого, оперативного, мобільного реагування у своїй професійній діяльності на потреби особистості, що постійно змінюються, ринку праці, технологій, що розвиваються та інформаційного середовища, яке безперервно оновлюється" [2, с. 3]. Професійну мобільність педагога дослідник розглядає як "динамічну якість особистості, що забезпечує успішність її адаптації до мінливих умов професійної діяльності, здатність до засвоювання інновації в освіті, готовність до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації себе в педагогічній діяльності і професійному товаристві, креативність, творче ставлення до справи, творче перетворення будь-якої ситуації" [2, с. 6]. Як особистісно-професійна якість професійна мобільність педагогів виступає одночасно і умовою успішності їх професійного розвитку, і їх самореалізації (Б. Ігошев (2008)). Тому, на нашу думку, в умовах освіти, яка набуває інноваційного відкритого характеру, поняття педагогічної майстерності потребує модернізації відповідно до вимог професій-

ної мобільності як значущої особистісно-професійної якості педагога. Тож варто розглядати педагогічну майстерність як інтегровану якість особистості, якій притаманний комплекс певних властивостей (гуманістична спрямованість діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка та професійна мобільність), що забезпечує самоорганізацію високого рівня діяльності на рефлексивній основі. Причому педагог, який володіє педагогічною майстерністю, має бути готовим до роботи у неперервному інноваційному режимі, що виявляється у здатності до засвоювання інновацій в освіті, готовності до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації себе в педагогічній діяльності й професійному товаристві.

Висновки. Таким чином, аналіз дефініції педагогічної майстерності показав, що, незважаючи на певні розбіжності у трактуванні цього феномену, спільним у його розумінні різними науковцями є те, що формування педагогічної майстерності відбувається на основі власного практичного досвіду та його осмислення педагогом; здійснюється як педагогічний процес цілеспрямованого формування у студентів діяльнісного й особистісного аспектів педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність педагога професійного навчання металургійного профілю розглядається як складне, інтегральне, багатоаспектне, особистісно-професійне утворення, що охоплює сукупність компонентів, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності педагога професійного навчання у закладах ПТО металургійного профілю. Ми розглядаємо *педагогічну майстерність майбутнього педагога професійного навчання металургійного профілю* як інтегровану якість особистості, якій притаманні гуманістичні цінності та ідеали, любов до учнів, милосердя, доброта й гнучкість, що забезпечує високий рівень професійної компетентності, педагогічної техніки, творчості, самоорганізації діяльності та професійної мобільності. Педагогічна майстерність як психічне нововоутворення виявляється у гуманістичному емоційно-ціннісному ставленні до педагогічної діяльності, розвинутості педагогічних здібностей та умінь, високому рівні розвитку професійних знань, навичок, умінь, готовності і здатності їх застосовувати у професійних ситуаціях, у володінні педагогічною технікою та досвідом педагогічної творчості, у стійкій потребі в професійному самовдосконаленні та саморозвитку. Формування педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання металургійного профілю ми розглядаємо як *інноваційний процес* (організаторська діяльність викладачів) і як *результат процесу* (певний рівень особистісних досягнень студента в процесі освіти, самоосвіти, навчання, самонавчання, виховання, самовиховання, розвитку, саморозвитку). Перспективами дослідження є обґрунтування цих висновків у наступному моделюванні змістовного блоку педагогічного процесу формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів професійного навчання металургійного профілю.

Список використаної літератури

1. Деркач А.А. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – 2-ое изд. – М. : Изд-во РАГС, 2005. – 161 с.
2. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Борис Михайлович Игошев. – М., 2006. – 41 с.
3. Капченко О.Л. Дефініція педагогічної майстерності [Електронний ресурс] / Олеся Леонідівна Капченко // Народна освіта : електронний науково-методичний журнал. – 2011. – № 3 (15). – 24 серпня 2012. – Режим доступа: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2011-3/11koldpm.htm>.

4. Педагогічна книга майстра виробничого навчання : навч.-метод. посіб. / за ред. Н.Г. Ничкало. – 2-е вид., допов. – К. : Вища шк., 1994. – 383 с.
5. Педагогічна майстерність : підруч. для студ. вищ. пед навч. закл. / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., перероб. – К. : А.М. Богданова, 2008. – 376 с.
6. Сухомлинський В.О. Оволодівайте мистецтвом індивідуальної бесіди з вихованцем // Вибр. Твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 2. – 713 с.
7. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя / Г.И. Хозяинов – М. : Высшая школа, 1988. – 143 с.
8. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Людмила Іванівна Шевчук. – К., 2001. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012.

Учитель И.Б. Категория “формирование педагогического мастерства педагога профессионального обучения” в современной психолого-педагогической теории

В статье проанализировано понятие педагогического мастерства как междисциплинарную проблему в современной психолого-педагогической теории, его сущность и содержание. Изложены результаты анализа отечественных и зарубежных литературных и документальных источников по исследуемой проблеме, охарактеризованы особенности педагогической деятельности педагогов профессионального обучения металлургического профиля.

Ключевые слова: *формирование, педагогическое мастерство, педагог профессионального обучения.*

Uchitel I. Notion of forming the pedagogical skills of the future pedagogue of professional learning in modern psychological and educational theory

The article explores the concept of pedagogical skills as an interdisciplinary problem in modern psychological and educational theory, its nature and content. It presents the results of the analysis of domestic and foreign literary and documentary sources concerning the researched problem and defines features of educational activities of metallurgical profile pedagogues of professional learning.

Key words: *forming, pedagogical skills, pedagogue of professional learning.*

ВАЛЬДОРФСЬКИЙ ДОШКІЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЯК СПРОБА ЗМІНИТИ НА КРАЩЕ УКРАЇНСЬКЕ СУСПІЛЬСТВО

У статті подано організацію виховного процесу в сучасних вальдорфських дошкільних закладах, які діють на території України. Вальдорфський дошкільний заклад працює у контексті поглядів антропософа Р. Штайнера. Організація виховного процесу в дошкільному закладі відображає основи антропософічної педагогіки, які не збігаються із чинними державними стандартами дошкільної освіти.

Ключові слова: вальдорфський дошкільний заклад, антропософічна педагогіка, вільне виховання дитини.

Дитина, яка перебуває у вальдорфському дошкільному закладі, відчуває себе захищеною, тому що дошкільник діє за власним бажанням на прикладі імітації дій дорослого чи іншої дитини, що безпосередньо впливає на мислення, волю і почуття дошкільника. З іншого боку, діють державні стандарти дошкільної освіти, які не збігаються з вальдорфськими основами виховання дитини до семи років.

Мета статті – проаналізувати роботу вальдорфського дошкільного закладу в контексті державних стандартів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень свідчить про активне та всебічне вивчення спадщини Р. Штайнера (Р. Штейнера), яка присвячена загальному вченню про людину з використанням методики і дидактики як інструментів мистецького виховання [15–17], антропософічних [4] і нормативних [2] основ вальдорфської педагогіки; розробку теоретичних основ вальдорфської школи [5] та дитячого закладу (К. Вентцель) [7] з урахуванням зарубіжного досвіду [1].

Сьогодні у світі існує близько 1400 вальдорфських дитячих садків, які за основу своєї роботи обрали антропософічну педагогіку Р. Штайнера (Р. Штейнер) (Rudolf Steiner). Ця система вільного виховання дитини підтримується ЮНЕСКО. В одних країнах виникнення дитячих садків відбувається не просто, тому що вони виникають в умовах сформованої освітньої системи та чинних державних стандартів освіти. Також існує соціокультурний контекст місця і часу, який впливає на організацію вальдорфських дошкільних закладів. Антропософ Р. Штайнер і його послідовники з 1919 р. зробили спробу повернути дітям дитинство, втілити у життя цілісний погляд дорослого на дитину, яка мислить, має власну волю й почуття у своє перше 7-річчя.

На початку XX ст. у загальноосвітньому масштабі вальдорфський рух отримав назву реформ-педагогіки, а в Росії цей рух було визначено як гуманістичну педагогіку.

З 1989 р. за сьогодні ентузіастами антропософського руху в Росії були відкриті перші 18 вальдорфських шкіл і дитячих садків. У 1992 р. було організовано вальдорфський симпозіум, у роботі якого брали участь більше ніж 700 учасників в Академії суспільних наук Росії [19].

Протягом останнього десятиріччя в Україні почали працювати вальдорфські дитячі заклади: Одеса, Харків, Дніпропетровськ, Донецьк, Кривий Ріг, Лу-

ганськ, Івано-Франківськ, Кам'янець-Подільський, Сімферополь. Цьому сприяло юридичне оформлення статусу Асоціації вальдорфських ініціатив в Україні (1997) [14] й активна цілеспрямована діяльність Всеукраїнської громадської організації (ВГО) (2005) з організації курсів і семінарів для вихователів, обмін педагогічним досвідом, розповсюдження методичної літератури.

Робота Асоціації [14] спирається на суспільний міжнародний досвід Вальдорфського руху, який було започатковано у 1919 р. за ініціативою антропософа Р. Штайнера (1861–1925) у німецькому місті Штутгарті.

Виходячи з мети і завдань Асоціації, практичних наробок Всеукраїнської громадської організації, почали втілювати основи вальдорфської педагогіки у вихованні, навчанні та розвитку дітей “першої семірички” у дитячих закладах.

Організація виховної роботи з дошкільниками у сучасному вальдорфському дитячому садку побудована на засадах гармонійного розвитку дитини у співзвучності з навколишнім світом, що сприяє становленню впевненої у собі особистості. Гармонійний розвиток відображає інтелектуальну, емоційну, духовну, соціальну, фізичну сфери дитини, який спрямовується декількома видами основних діяльностей.

За Р. Штайнером, чуттєве сприйняття світу – це основа розвитку дитини. Тому емоційний контакт з батьками, вихователями, дітьми сприяє радості від взаємодії, спілкування дарує дитині можливість відчувати себе вільно і затишно. За думкою Р. Штайнера, персональний зв'язок від “Я” до “Я” розвиває “феномен людяності”.

Основна ідея – людина розвивається ритмічно: важливі зміни відбуваються кожні сім років. У кожному 7-річчі відтворюється власний неповторний характер, своя природа, формується світосприймання, що впливає на все подальше життя. Важливим для виховання дитини є те, щоб діти зрозуміли – світ добрий.

Ритм як основа організації дитячого садка: ритми дня, тижня, місяця, року. Режим дня в групі будується так, щоб дитина жила в ритмі “вдиху-видиху”. “Вдих” – концентрація уваги. “Видих” – розслаблення, вільна діяльність дитини. Перехід від одного заняття до іншого проходить для дитини природно, без примусу.

Головна умова – психологічний комфорт і захист інтересів, бажань дитини. Основою інтересу є динамічна, рушійна спонукальна сила на підставі потреби, істинних бажань, що потребують задоволення. Захист різнобічних інтересів (інтелектуальних, емоційних) є важливою компонентою педагогічного процесу, тому що завдяки інтересу дитину не лякають труднощі. На підставі інтересу дитина постійно буде шукати у кого їй навчатися. Інтерес і людська гідність взаємопов'язані між собою. Найвищого рівня розвитку інтересу можна досягти лише в результаті багаторазового повторення певної діяльності, яка супроводжується позитивними емоціями. Таким чином, вальдорфський вихователь спочатку спирається на генетичні властивості дитини, на його потреби, а потім на підґрунті потреб і бажань формується розвиток дитини.

Основний принцип виховання маленької дитини – доброта і моральність. Сприяння розвитку природних здібностей дитини, надання можливостей для їх природного розкриття та зміцнення, розширення меж можливостей дитини – це завдання для вальдорфського вихователя.

Сутнісне завдання виховання – допомогти дитині в її духовно-душевному самовизначенні, дати розквітнути власній індивідуальності.

Розвиток дитини – реалізація глибинних життєвих сил, які мають відповідну залежність від умов навколишнього життя дитини. Дошкільник постійно і щодня відтворює імітаційні дії та має наочний приклад для власної поведінки на підставі спостереження за вихователем й іншими дітьми. Вихователь систематично сприяє прояву індивідуальної позиції “Я сам”, створює відповідне оточення. Саморозвиток має внутрішню логіку, детермінацію, фізіологічне обґрунтування. У зв’язку із цим він виокремлював 7-річні етапи розвитку, які мають свої “вирішальні трансформації”. Дошкільник – це перший семирічний етап його розвитку. Психіка дитини (інтелект, почуття, воля) зумовлена станом її духу, тіла і душі. Тому всі повідомлення, які отримує дитина від дорослого, повинні бути сповнені життям, “щоб рости разом з нею”, за думкою Р. Штайнера. У цьому контексті розкривається мета вальдорфської педагогіки – виховання підростаючого покоління, орієнтованого на навколишній світ, чутливих до нового, здатних приймати усвідомлені рішення і брати на себе відповідальність за них і свої дії.

Для роздуму. Сьогодні серед причин неуспішності та недисциплінованості молодших школярів науковці минулих часів О.М. Леонтьєв, А.Р. Лурія та сучасні дослідники Л.С. Славина, Я.Л. Коломінський, С.М. Ладивір [8] називають такі, які прямо пов’язані з нестачею вольової регуляції їх поведінки: з невмінням змусити себе виконувати завдання, якщо воно не цікаво, або довести справу до кінця, з неадекватними реакціями на труднощі в навчанні. Воля забезпечує виконання двох взаємопов’язаних функцій як гальмівних, так і спонукальних, і в них себе виявляє. Спонукальна функція забезпечується активністю людини. Гальмівна функція волі – стримування небажаних проявів активності.

Шкільне життя і навчання висувають певні вимоги до волі молодшого школяра. За своїм вольовим розвитком він повинен досягти рівня, що забезпечує здатність до цілеспрямованої поведінки й довільної регуляції психічних процесів. Як правило, довільна увага, запам’ятовування і відтворення, мислення і уява розвиваються до кінця дошкільного віку тією мірою, у якій це необхідно для засвоєння шкільної програми. Будь-яке відхилення від цього правила призводить до зниження успішності першокласника. Більшість дітей досягає цього рівня у сприятливих умовах виховання за наявності належних фізичних і психічних даних.

Ці властивості особливо інтенсивно розвиваються у старших і підготовчих групах дитячого садку. Однак вони багато в чому залежать від рівня вольової регуляції діяльності, сприйнятливості до вимог дорослого, готовності й уміння слідувати нормам і разом з тим виявляти ініціативність, самостійність, відповідальність перед колективом однолітків. Як відзначають сучасні дослідники, виховання волі старших дошкільників включає ті аспекти організації їх поведінки та діяльності, які лежать в основі механізмів регуляції дітьми власних дій і вчинків. Усі ці компоненти у своїй сукупності визначають вольову готовність до школи. Рівень її залежить від того, наскільки у дитини розвинуті довільні дії і психічні процеси, якою мірою сформована здатність керувати собою і своєю поведінкою.

Для вольової регуляції поведінки у дошкільнят важлива нерозривна єдність мотиваційної й операційної сторони, тобто ставлення до труднощів і способів їх подолання. У зв’язку із цим першочергове значення у формуванні волі має виховання мотивів досягнення мети-прийняття труднощів, але не відступ перед ними. Завдяки розвитку прагнення не уникати труднощів, а вирішувати їх, не відмовлятися від мети при зіткненні з перешкодами, а домагатися її, дитина може самостійно чи за незначної допомоги дорослого впоратися з навчанням у

першому класі. В іншому випадку, навіть будучи підготовленим до школи у фізичному, розумовому, моральному аспекті, він легко здається перед невдачами і прикростями шкільного життя, що негативно позначається на успішності.

Вальдорфська група та її вікова організація у різних дошкільних закладах є різновіковою, що сприяє розвитку вмінь формувати міжособистісні взаємодії. Це є принципова позиція – різновіковий склад групи. Група 3–6 років є змішаною за віком і гендерною ознакою. Загальна кількість дітей може бути від 10 до 20 дошкільників у групі. Діти в дитячому садку знаходяться півдня або повний день до 18.00. У старших дітей за віком виховують чуйність та душевне тепло до молодших. У молодших дітей – повагу до старших, їх умінь і здібностей. Постійно створюються моральні ситуації з боку вихователів. Так, наприклад, моральність і доброта виявляється у діях старших: вони зав'язують шнурки і застібають гудзики молодшим. Якщо маленька дитина зупинилася на розгляді картинки, її не підштовхують, але одяг можуть перенести до місця спостереження дитини, тобто створюється психологічний комфорт для кожної окремої дитини, і вона перебуває у доброзичливій для себе атмосфері [21].

Ритмічність і режим дня. Ігри та заняття постійно чергуються. Головне – створити певний сприятливий для дитини ритм, який передбачав би гармонійне чергування організаційних і самостійних занять.

Ритмічність – це найважливіше в дитячому садку. Працівники вальдорфського дитячого закладу наполягають на *ритмічності життя*, а не на режимі, як прийнято в інших типових дитячих садках. Людина і природа живуть у певному життєвому ритмі, змінюються пори року, річні цикли, і день у садку так само підпорядкований особливому ритму, який відповідає дитячій природі й особливостям групи: 8.30–9.00; прийом дітей 9.00–9.05; привітання 9.00–10.25; сніданок 9.25–10.45; вільна гра (різні види діяльності залежно від дня тижня) 10.45–11.00; прибирання іграшок 11.00–11.30; ігри в колі, спів, гра на лірі, музично-ритмічна гра (хоровод): 11.30–12.40; підготовка до прогулянки, прогулянка 12.40–12.50; ігри, пальчикові ігри 12.50–13.10; казка 13.10–13.30; обід 13.30–13.40; збирання додому або сон 13.40–15.40; сон 15.40–16.00; полудень 16.00–17.00; вільна гра, індивідуальні заняття, прогулянка, збирання додому.

Інтер'єр групи. Невелике затишне приміщення, стіни пофарбовані у рожевий колір. Нижня частина стін має нефарбоване дерево. Меблі дерев'яні. В інтер'єрі немає прямих кутів, тому що кути у малечі викликають надто сильне переживання, негативно впливають на психіку. Кімната поділена за допомогою дерев'яних стояків на окремі куточки. На ці стояки діти можуть накинути кольорові хустинки і зробити ігрову кімнату за своїм дитячим розміром. У груповій кімнаті обов'язково є витвір мистецтва, вази, квіти відповідно до пори року. Дитина змалечку привчається цінувати красу й берегти її.

Іграшки, які використовують діти, обов'язково зшиті або зв'язані вручну: ляльки, тварини тощо. Вони приємні на дотик, не викликають напруження. У ляльок немає обличчя, що дає змогу бачити в них ті обличчя, які виникають в уяві й можуть змінюватися під час гри. Чим менш фіксовані іграшки, тим більшим є простір для дитячої фантазії, тим різноманітніше їх можна використовувати у грі. Для будівельних ігор дітям пропонують неоформлені, природної неправильної форми “блоки” з дерева (дощечки, палички), шишки, жолуді, мох. Принципово не використовуються кубики правильної геометричної форми, пластикові та залізні конструктори, іграшки із штучного матеріалу. Немає технічних іграшок: іграшкових комп'ютерів, машин, будівельних приладів та приборів тощо.

Для роздуму: якщо з ігрового середовища вилучають принципово технічні, сучасні дитячі комп'ютерні засоби, дитячі телефони, то як бути з тим, що у соціумі вирує інформаційна революція, яка спирається на інформаційні технології. У початковій школі вже почали використовувати інтерактивні дошки, інтерактивні підручники, низка уроків спирається на навчальні матеріали он-лайн, інтерактивні дитячі книжки. За таких обставин дитина не буде до цього підготовленою.

Більше того, здібності дитини можуть бути виявлені тільки у відповідній діяльності. Якщо у дитини не було спроб конструювати, грати із сучасними технічними приладами, то не можна говорити про наявні здібності дошкільника, неможливо спостерігати їх динаміку розвитку, якщо не використовуються діагностичні методики. У свою чергу виникає таке запитання: ми навмисно обмежуємо свободу дитини, її індивідуальний розвиток і самоактуалізацію, якщо ігрове середовище принципово не містить технічних іграшок? Тоді принцип гуманізації має граничну дію та не повністю втілюється у життя дитини, тому що *право дитини* на власний розвиток “технічного інтелекту” обмежено. Вальдорфський вихователь не може відповісти на запитання про дітей, які мають технічні здібності, тому що не спостерігає та не влаштовує ігрове середовище відповідними іграшками. А отже, у дошкільному віці ми не виявляємо та не зрощуємо технічний потенціал. Ми вже зараз маємо дефіцит “технарів”, а випускники шкіл не обирають технічні й інженерні спеціальності ВНЗ.

Для інформації: хлопчика (Р. Штайнера) змалечку цікавили тодішні технічні прилади: телеграф, телефон, електротехнічне обладнання станції. І навчатися він пішов за технічною спеціальністю [8].

Методика виховання, навчання, розвитку дитини. Основні методичні завдання – максимальне розкриття індивідуальних здібностей дитини, розквіт здатності до незалежного мислення та самостійності, але системної методики розвитку дитини Р. Штайнер не залишив. Останніми роками з'явилися перші методики раннього розвитку у вальдорфській школі від 0 до 7 років [13]. Методика має розділи. *Перший розділ.* Давайте знайомитися: вальдорфська педагогіка. *Другий розділ.* Вальдорфський дитячий садок (особливості першого періоду життя дитини; одна велика родина; ритм; гра; філософія гри та іграшки; на всі руки майстри; дружба з музами; свято дитячої душі; казка; мама, тато, я). *Третій розділ.* Вальдорфська педагогіка дома (дитині необхідна любов; моральні історії; загадка темпераменту; емоційний інтелект; зустрічі з прекрасним; іграшки й ігри; пізнавальні ігри; пальчикові та жестові ігри; прикладне мистецтво; господарча діяльність; робимо разом; прогулянка по-вальдорфськи; фізичний розвиток дитини, свята).

Іншими словами, суто дидактична частина, яка має призначення для вихователя з організації педагогічного середовища, обсягом 36 сторінок. Матеріал, який потрібно використовувати батькам – 104 сторінки, а це значно більше, ніж для вихователів. Виходячи із цього прикладу, вальдорфський дитячий заклад виконує допоміжну роль у розвитку дитини, а родина – провідну.

Для прикладу: базова програма розвитку дитини дошкільного віку надрукована на 430 сторінках [3]. А кожна окрема методика розвитку дитини має значно більшу кількість сторінок окремими виданнями, які студенти опановують роками у ВНЗ. У педагогічних університетах на спеціальності “Дошкільне виховання” за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр навчаються студенти за денною формою 4 роки, та 5 років за заочною формою навчання.

Для довідки: сучасні методики розвитку дитини, які використовуються у типових дошкільних закладах, спираються на цілеспрямований вплив дорослих на розвиток активної мислиннєвої діяльності дітей, на формування уявлень про навколишнє життя, розвиток пізнавальних психічних процесів, допитливості та розумових здібностей на підставі цілеспрямованих дій у сферах життєдіяльності: “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я сам” за такими формами активності дитини, як: фізична, соціально-моральна, емоційно-ціннісна, пізнавальна, мовленнєва, художньо-естетична, творча [3, с. 160].

Антропософічна педагогіка заперечує тезу про ранню інтелектуалізацію, тенденцію починати інтенсивне навчання вже на 5–6 році життя, це може бути шкідливим для здоров’я дитини, забираючи сили, необхідні для формування фізичного тіла [6]. Антропософ Р. Штайнер обережно ставився до психофізичного ресурсу дитини, а отже, математику, читання, письмо категорично забороняє, та механічне запам’ятовування віршів, алфавіту, порядку чисел.

Принцип навчання – перш за все розвиток мимовільної, емоційної пам’яті як інтелектуальної основи дитини. Позитивні емоції, мимовільність дає можливість дитини із захватом розповідати напам’ять 30-хвилинне сказання про лицаря та супроводжувати пластичними *рухами*. Особливе значення для розвитку дитини мають рухи.

Головним засобом навчання кожної дитини є приклад педагога та приклад старших дітей у групі. Гра, художня діяльність, трудова діяльність безпосередньо сприяють навчанню, але якщо дитина виявила інтерес і бажання до неї.

Заняття з евритмії в дитячому садку проходять у формі захопливої історії, яка розповідається вихователем і супроводжується рухами всіх учасників. Наслідуючи рухи педагога, діти перевтілюються в образи різних рослин і тварин, проживають явища природи, імітують діяльність людей. Евритмія являє собою мистецтво руху, що виражає закономірності поетичного й музичного в русі та просторі. Евритмія з’єднує сам рух і образ, створений на підставі музичних тонів, звуків мови або більш складних форм – музичних творів, віршів та інших явищ навколишнього світу. Заняття евритмією сприяють розвитку крупної та дрібної моторики, спритності, координації рухів, відчуття рівноваги, просторової орієнтації. Після заняття у дітей поліпшується емоційний стан, вони стають більш дружелюбними і вільними у фантазії та творчих ідеях.

Ігри. Вільні ігри займають значне місце у житті дитини, вони повторюють сцени з повсякденного життя. Вихователь заздалегідь заготовлює ігровий матеріал: шматки тканини, хустки, дощечки, природні матеріали. За допомогою фантазії діти перетворюють ігровий матеріал у вертоліт, пароплав, паровоз, та постійно їх трансформують.

Коло – це музично-ритмічна гра, основним матеріалом якого є народні пісні, забавки, вірші. У колі є: спів, танець, рухливі і пальчикові ігри, пантоміма, читання віршів вголос. Теми кіл – це пори року, народні свята, навколишня природа, сезонні роботи та ремесла.

У колі є певний порядок: пісеньки та забавки змінюють один одного у певній послідовності, яку вихователі намагаються не порушувати. Це дає дітям змогу відчувати себе впевненіше в колі та легше запам’ятати його. Одне коло проводиться щодня протягом місяця. Поступово діти вивчають всі пісні та вірші й починають співати і декламувати разом з вихователем. До кінця місяця майже всі знають все коло напам’ять, але продовжують із задоволенням брати в ньому участь, адже коло – це завжди жива гра, а не пусте заучування.

Дрібна моторика рук дитини. Вихователь пропонує різні види рукоділля та систему пальчикових ігор.

Малювання. Гра з фарбами – сутність заняття для молодших школярів. Такі заняття вчать дитину знаходити власні рішення без опори на зразок. Спеціальні технічні навички малювання методика з малювання не дає. Наприклад, чистота, точність, здатність до передачі певного змісту належать до сфери малювання геометричного орнаменту і не мають нічого спільного з творчим малюванням [19; 20]. У дітей розвивається творчий потенціал через художню гру фарб, через вільне експериментування з квітами та відтінками, через форми, що поступово виникають із кольору.

Малювання є важливою подією, за думкою Р. Штайнера та ключем до емоційного розуміння мистецтва. На заняттях з малювання діти використовують три природних кольора: червоний, синій, жовтий. Молодші дошкільники розважаються із фарбами. Старшим дошкільникам пропонують теми малюнків або малювання за задумом. Завершені роботи не обговорюються. Вихователь разом з дітьми радіє тому, “що можуть фарби”.

Ліплення. Для занять використовують пофарбований віск або пластичну глину. Діти спостерігають за діями вихователя, а потім відтворюють те, що їх надихнуло. Готові дитячі вироби експонуються.

Для занять ліпленням використовується натуральний незабарвлений бджолиний віск. До заняття віск знаходиться у теплі. Теплий віск м'який і ароматний, що сприятливо впливає на тактильну і теплову чутливість. На заняттях діти вчаться ліпити із цілого шматка, як це роблять справжні скульптори. Такий підхід дає змогу спостерігати дитині зміну форми від простої грудочки до визначеного об'єкта. Тему для ліплення діти обирають за власним бажанням, жодних обмежень тут немає. Одні ліплять дерева і птахів, а інші – космічні кораблі. Вихователь не робить зауваження дітям, а лише допомагає, якщо про це просить сама дитина, тому головне в таких заняттях – це самовираження і радість творчості. Та й ніколи робити зауваження, адже вихователь зайнятий своєю роботою – він теж захоплено ліпить мишку або будиночок, тим самим забезпечуючи неодмінну умову – власний дорослий приклад.

Для інформації. Для вихователя, який працює з дітьми 4-го року життя, у типових дошкільних закладах є заздалегідь зафіксовані показники прояву художньо-естетичної активності дитини; “...відображає у малюнках, ліпленні <...> рослини, тварини, явища природи, використовує для цього різний матеріал, вдається до різних способів та прийомів відображення” [3, с. 164]. Щоб цього досягти, вихователю необхідно розвивати відчуття ритму в кольорах та лініях; удосконалювати вміння дитини за допомогою ліній (прямих, ламаних, горизонтальних, вертикальних, кривих, дугоподібних), кольору і форми створювати виразні композиції [11, с. 145]. А це означає, що вихователь цілеспрямовано планує тематику з образотворчого мистецтва: листочки, доріжка, струмочки, сонечко, квіти, яблука, повітряні кульки, вишеньки, дощик з хмарами, крап-крап тощо. У ліпленні з дітьми 4-го року життя планують такі теми занять, як: кукурудзяні палички, олівці, цукерки, кульки, горішки, вишеньки, коржики, котлетки, бублики [11]. Наприклад, для дітей 5–6 (7) років зазначено, що дитина “передає свої враження від рукотворного світу різними видами мистецької діяльності <...> володіє необхідними технічними прийомами для передачі своїх почуттів у малюнку, ліпленні...” [3, с. 257].

Праця та самообслуговування. Діти вчать готувати їжу, миють посуд, прибирають приміщення, працюють у саду на прикладі вихователя. Так, наприклад, у понеділок на сніданок блюдо, яке діти приготували власноруч: “мюслі”. Геркулес, запарений разом із родзинками, курагою, апельсинами, яблуками, бананами. У вівторок на обід: булочки. По вівторках садок самостійно місить тісто і пече здобу. Раз на тиждень вихователь разом з дітьми випікає невеличкі булочки. Млини для зерна – ручні. Дитина робить все своїми руками, спрямовує силу для досягнення результату та бере безпосередньо участь у процесі. Дітям демонструють всі етапи виготовлення хліба, від зерна до теплової обробки, і дають їм можливість особисто взяти участь за їх бажанням та потребою.

Мова і казка. Дітям пропонують слухати народні казки, які розповідає вихователь. Читати казки не бажано з боку вихователя. Діти слухають їх перед обідом або перед тим, як починають збиратися додому, їм подобається слухати одну й ту саму казку багато разів.

Вальдорфські свята – Різдво Христово, Масниця, Пасха, Восьме Березня, свято мами, свято тата, свято врожаю, свято ліхтариків, свято березки, свято вишукників, Великдень, Трійця, осенини, ярмарок.

Вальдорфський педагог. “Суть виховання полягає у вихованні самого вихователя”, за думкою Р. Штейнера. Вальдорфський педагог – це спосіб життя, прагнення зрозуміти кожну дитину, розібратися у її можливостях, інтересах, бажаннях та щодня втілюючи тезу: дитина – це цілий космос, у якому існують усі діти Землі. Вихователю потрібно вміти володіти власними руками – шити ляльки, грати на музичних інструментах.

Центральним завданням для вальдорфського педагога є спостереження за дитиною, за її інтересами, вміти розвивати мислення, самостійність.

У вальдорфському дитячому садку, як стверджують керівники дошкільних закладів, абсолютно не можлива ситуація, коли вихователь кричить на дитину, робить щось несправедливе; неможливо уявити, коли дорослий говорить: “Йди зроби те, що я тобі кажу...”. Якщо вихователь бажає, щоб дитина робила, він надає тільки власний приклад. Безперечно, спільна діяльність – це геніальний вихователь.

Висновки. Вальдорфський дошкільний заклад працює за гуманістичною дошкільною парадигмою, суть якої – право дитини на свободу, індивідуальність, власний розвиток, самоактуалізацію, саморух у відповідних педагогічних умовах, які створює щодня вихователь. Вальдорфський дошкільний заклад втілює в життя головну ідею “поліпшення людини”, розквіт людини через добро й моральність. Але як бути з початком шкільного дитинства та із суворими вимогами початкової школи, з її державними стандартами після закінчення вальдорфського дошкільного закладу? Сучасна шкільна парадигма – знаннева-діяльнісна – має суттєві відмінності від зазначеної. Школа спирається на гуманізм, але як на принцип який існує поряд з багатьма іншими.

Як бути зі справжнім суспільством, де вирує безробіття, спостерігаються економічні спади та підйоми, де капіталізм як суспільний спосіб життя набирає обертів і людина повинна мати ті якості, здібності, знання, які найбільш відповідають цим обертам, інакше вона не виживе в нових суспільних умовах.

Вальдорфський дошкільний заклад, безперечно, має свою привабливість, але випускнику цього дитячого закладу треба пропонувати вальдорфську школу, а потім – вальдорфський університет/ коледж/ училище для завершення повного освітнього циклу.

Список використаної літератури

1. Абашкіна Н.В. Організація навчально-виховного процесу у вальдорфській школі (Німеччина) / Н.В. Абашкіна // Почат. школа. – 1993. – № 7. – С. 41.
2. Анцибор Є. Актуальність вальдорфської педагогіки в наш час [Електронний ресурс] / Євгенія Анцибор // Молода Просвіта. – 2011. – Режим доступу: http://molodaprosvita.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=179:2011-03-16-10-56-30&catid=20:2008-09-21-16-42-33&Itemid=105.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”/ наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2011. – 430 с.
4. Вальдорфская педагогика (Вальдорфская школа “Ступени”) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://stupeni.odessa.ua/publ/2-1-0-47>.
5. Вальдорфська освіта: у пошуках духовності й свободи [Електронний ресурс] / К. Тищенко // Українська правда життя – 2011. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/society/2011/01/11/70089/>.
6. Передерій О.Л. Вальдорфська педагогіка як цілісна система навчання, виховання та розвитку особистості : зб. наук. пр. [Електронний ресурс] / О.Л. Передерій // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – КПУ : Запоріжжя. – 2012. – № 23 (76). – С. 152–159. – Режим доступу: http://www.pbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2012_23/files/P2312_22.Pdf.
7. Вентцель К. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Вентцель. – М., 1995.
8. Коваленко О. Піщані шкільні фортеці Рудольфа Штайнера / О. Коваленко // Освіта України. – 2012. – 17 вересня. – № 38 (1307). – С. 16.
9. Кондратенко Т.Д. Обучение старших дошкольников / Т.Д. Кондратенко, В.К. Котырло, С.А. Ладымир. – К. : Рад. школа. – 1986. – 152 с.
10. Концепція проекту “Вальдорфська педагогіка в Україні” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://argo1.com.ua/7.Htm>.
11. Малайтко. Програма виховання дітей дошкільного віку / відп. ред. З.П. Плохій. – К., 1991. – 198 с.
12. Мальцева А. Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні (вальдорфська педагогіка) / А. Мальцева // Шкільний світ. – 1999. – № 11(43). – Червень.
13. Методика раннего развития Вальдорфской школы. От 0 до 7 лет [Электронный ресурс] // Серия: развивающие методики. – Изд-во Эксмо, 2009. – 224 с. – Режим доступа: <http://www.babylessons.ru/knigi-metodiki-razvitiya-valdorfskaya-shkola/>.
14. Міжнародна асоціація підтримки Вальдорфської педагогіки : збірник наук. праць [Електронний ресурс] // Вісник психології і педагогіки. – 2012. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Міжнародна_асоціація_підтримки_Вальдорфської_педагогіки.
15. Штайнер Р. Искусство воспитания: методика и дидактика / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 176 с.
16. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1999. – 399 с.
17. Штайнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 129 с.
18. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ruswaldorf.ru/article_besedi.htm.
19. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://waldorfsad.spb.ru/art.htm>.
20. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://waldorfsad.spb.ru/waldorf_smirn.htm/.
21. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2008_st_11/.
22. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://textbooks.net.ua/content/view/6067/49/>.

Стаття надійшла до редакції 09.08.2012.

Фунтикова О.А. Вальдорфский детский сад как попытка изменить к лучшему украинское общество

В статье представлена организация воспитательного процесса в современных вальдорфских дошкольных заведениях, которые ныне действуют на территории Украины. Вальдорфский детский сад работает в контексте взглядов антропософа Р. Штайнера. Организация воспитательного процесса в детском саду отражает основы антропософической педагогики, которые не совпадают с действующими государственными стандартами дошкольного образования.

Ключевые слова: вальдорфский детский сад, антропософическая педагогика, свободное воспитание ребенка.

Funtikova O. Waldorf kindergarten as an attempt improve on Ukrainian society

The article analyzes the organization of education in Waldorf kindergarten. In Ukraine today work Waldorf kindergartens. This pedagogical basis of P. Steiner. The content of the knowledge and skills of children do not coincide with the State standards of pre-school education.

Key words: Waldorf kindergarten, free education of the child, the pedagogy of anthroposophy.

ДУХОВНІСТЬ, ВІРА Й РЕЛІГІЙНІСТЬ У СУЧАСНІЙ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

У статті розглянуто проблеми духовності та її зв'язку з релігійністю і вірою на основі міждисциплінарного підходу. Висвітлено відсутність однозначної кореляції між духовністю й релігійністю; вказано на умови їх єдності; наголошено на важливості віри як однієї з провідних ознак духовності.

Ключові слова: *духовність, віра, релігійність.*

В умовах стрімких соціокультурних змін в сучасному суспільстві проблема збереження духовності людства набуває особливої актуальності. Меркантилізація суспільної думки, знецінення ваги вищих цінностей в індивідуальній свідомості призводять до глибокої духовної кризи, деформації почуттів, ідеалів, ставлень людини до людини, що негативно впливає на всі галузі діяльності, виробництва, культури людства. В часи духовної руйнації соціуму та окремої людини освіта стає запорукою відродження та залежить від духовного потенціалу вчителів, вихователів і викладачів. Створення умов для розвитку духовного потенціалу педагога, як важливе завдання, що стоїть перед системою післядипломної освіти, можливе на основі чіткої методологічної визначеності щодо сутності духовності, філософського обґрунтування її зв'язків та відмінностей від таких феноменів, як віра і релігійність.

Слід відзначити тенденції застосування в сучасній науці таких підходів до визначення сутності духовності: онтологічного (І.А. Бокачов, Н.К. Бородин, А.Я. Канапацький, Г.П. Меньчиков та ін.), аксіологічного (С.С. Аверинцев, М.М. Бахтін, М.С. Каган, Д.С. Лихачов, О.Ф. Лосєв, Ю.М. Лотман, В.Г. Федотова та ін.), когнітивного (Ю.П. Вяземський, П.Я. Гальперін, П.М. Єршов, С.Б. Кримський, П.В. Симонов, Г.М. Ярошевський та ін.), ціннісно-раціонального (Л.П. Буєва, В.П. Зинченко, В.Ж. Келле, В.А. Лекторський, В.Н. Шердаков та ін.), культурологічного (Є.А. Аралова, В.С. Біблер, Я.Е. Голосовкер, В.А. Кутирев, М.К. Мамардашвілі, В.А. Ремізов, В.І. Слободчиков та ін.), соціокультурного (А.С. Ахієзер, Б.С. Єрасов, С.Е. Крапивенський, Н.І. Лапіна, Є.В. Ліствіна та ін.), діяльнісного (І.А. Гайдученок, Л.І. Казакова, Е.І. Мартинова, В.І. Толстих та ін.). Як професійна якість педагога, духовність постає у дослідженнях Б.З. Вульфова, Н.О. Коваль та ін. Менш дослідженою залишається площина взаємодії духовності, віри та релігійності, висвітлення якої є **метою статті**.

Перші термінологічні розвідки вказують на те, що дослідження проблеми духовності виходить за межі суто наукового пізнання та стикається з релігійно-ідеалістичними філософськими вченнями. У зв'язку з цим М.О. Гончаренко попереджує, що “знання, які, на перший погляд лежать поза межами наукового пізнання (а до цих явищ можна віднести й духовність), вимагають великої відповідальності дослідників. Такі знання неможливо виміряти доступними приладами, очевидність закономірностей не лежить на поверхні” [1, с. 107]. Відповідно, вивчення духовних явищ можливе за умови застосування міждисциплінарного, системного підходу.

Словник і хрестоматія сучасної філософії (1995 р.) розглядає духовність як стан душі людини, що відображає її розумові, моральні й вольові сили, та стосується віри й Бога. Таким чином, у філософській думці феномен духовності охоплює основні особистісні сфери (розумову, моральну та вольову) та сферу релігійної або атеїстичної віри [19].

Духовність, як феномен, властивий виключно людині, на нашу думку, обов'язково має розглядатися в єдності трьох площин: тілесної (біологічної), соціальної та психологічної. Якщо виключити з дослідження зв'язок духовності людини та її природи тілесної (біологічної), то воно тяжіє до культурології, яка відсторонена від конкретно діючої людини. Крім того, важливою є четверта площина аналізу – розгляд людини як частини Всесвіту, звернення до зв'язку людини і Бога, Абсолютного начала, яке осмислюється, відчувається та реалізується як керівний принцип для значної частини людства.

В.В. Знаков визначає чотири напрями вивчення проблеми духовності: шляхом вивчення продуктів діяльності людського духу (смислового поля, ідей, змісту вчинків зокрема); аналізу ситуативних і особистісних факторів, що спричиняють духовні стани (включаючи особистісне несвідоме й архетипи колективного несвідомого); розгляду можливостей саморозвитку й самореалізації людини; пояснення духовності як Божественного одкровення [8].

Питання віри в Бога, релігійності людини як основи її духовності є проблемними впродовж багатьох століть, на що вказав історико-філософський аналіз. Чи є віра в Бога обов'язковою характеристикою духовності? Чи можлива духовність без життя Духа Божого в людині? Розгляд питання розвитку духовного потенціалу неможливий без визначення позиції щодо зв'язку духовності та релігійності людини, тому ми звернулись до висвітлення філософсько-педагогічної та психологічної думки представників української і зарубіжної науки з цієї проблеми.

Трактування духовності як інтегрованого поняття, на думку А.М. Богуш, обов'язково має охоплювати його світське й релігійне розуміння.

Зв'язки освіти, релігії та культури, духовного і релігійного останнім часом стають предметом суспільної й наукової дискусії. Д.В. Чернилевський, Б.С. Гершунський, А.В. Вознюк пропонують введення принципу синтезу науки, освіти, релігії та культури для вирішення наявних суперечностей.

У вітчизняній та зарубіжній науці виокремилися три підходи до визначення взаємозв'язку духовності й віри людини, перший із яких розглядає духовність людини у її відносинах із Абсолютом, Богом тощо (Б.С. Братусь, Т.І. Петракова, М.В. Захарченко, Т.А. Берсенєва та ін.). С.Б. Кримський підкреслює, що українська філософська школа перейшла до “духовної тематики за тріадою “віра–надія–любов” [9, с. 20]. Т.В. Лугуценко зазначає функціональність релігії у духовному світі особистості, надаючи смислу людському життю [11].

Другий підхід вказує на неможливість існування духовності поза релігійністю та на можливість їх єдності лише за певних умов (М. Савчин). Такими умовами, на думку Н.М. Савелюка, є прийняття уособленої постаті Бога як взірця моральної поведінки та визнання права Іншого на особистісне самовизначення, релігійне зокрема [15, с. 323]. М.Й. Боришевський вказує на такі умови: “Релігійна віра може вважатися справді духовним надбанням, внутрішньою сутністю особистості лише за умови, якщо така віра пов'язана з потребою самовдосконалюватись, долати в собі вади, виховувати духовні чесноти з метою примноження своїх потенційних можливостей задля творення добра. Без такого зв'язку

віра перетворюється в баласт, яким живиться, а точніше отруюється свідомість та самосвідомість її носія-фарисея” [5, с. 57].

З приводу означених умов І.Н. Економцев (ігумен Іоан) зазначає, що християнські конфесії завжди базуються на таких вищих цінностях, як людська особистість, право людини на вибір, свобода людини. Свою протилежність вони знаходять у тоталітарних сектах, влада яких поширюється в сучасному суспільстві [10, с. 60]. Отже, релігійність представників основних християнських конфесій (в ідеальному варіанті) задовольняє вимоги єдності духовності й релігійності.

Третій підхід вказує на існування певних точок перетину духовності й релігійності (в ціннісній сфері зокрема), однак надає їм незалежності. Так, Н.М. Савелюк наводить приклади існування “безрелігійної духовності” та “бездуховної релігійності” [15, с. 322]. Стверджуючи, що найважливішим фактором розвитку духовності як сутнісної ознаки людини є релігія, О. Мень попереджує, що далеко не завжди сумлінне виконання релігійних обрядів є показником благополуччя віри. Отже, саме віра, а не релігійність є найближчою до духовності людини [13].

У зв’язку з цим А.В. Спіркін порушує проблему віри людини як одного зі стрижневих устоїв її духовного світу. Однак вчений не ототожнює віру тільки з релігійною вірою, підкреслюючи, що кожен атеїст у що-небудь вірить, наприклад у самого себе, у своїх близьких тощо [20]. О.І. Артамонова, у свою чергу, підкреслює, що духовність є явищем надрелігійним та наднаціональним.

Паралельне існування релігійної та моральної духовності людини висвітлює Н.В. Силуянова, яка трактує поняття “духовність” як особливий регулятив у діях особистості, який, з одного боку, спрямований на самовдосконалення через залучення до вищих релігійних цінностей таких, що пов’язані з ім’ям Бога, з іншого – на життя, яке людина створює навколо себе через моральність власних вчинків, дій, тобто власної активності, спрямованої на інших [18]. На думку Н.В. Силуянової, і релігійна, і моральна духовність зорієнтовані на реалізацію соціальної потреби людини. Релігійна – шляхом споглядального індивідуально-особистісного спілкування з Богом; моральна – безпосередньо на практиці людських відносин.

Російські науковці вийшли на публічний діалог з представниками церкви з метою означити місце релігії у сфері освіти, їх точки перетину та способи взаємодії. У світлі цієї дискусії вчені акцентували на суперечливості сусідства релігійних мотивів та наукового світогляду в структурі духовності сучасної людини (Л.П. Буєва); значенні безрелігійної віри (віри в добро і кращий світ) як основи духовності (на прикладі радянського суспільства), необхідності спрямування освіти на засвоєння системи високих цінностей як шляху відродження духовності (І.А. Антонова); створення гармонії мистецтва і релігії у сфері освіти (В.В. Алексєєва, Б.М. Немецький).

У той час як у галузі філософії та педагогіки вчені досить обережно означають точки перетину релігійності й духовності, психологічні дослідження здійснюють активне теоретичне осмислення означеної проблематики.

Релігійність як складову духовності визначає Ю.М. Білодід, розкриваючи її сутність в оригінальній інтерпретації. Він відходить від традиційного розуміння релігійності як форми світосприйняття та саморозуміння належності до певної релігії й визначає її як іманентну властивість “Людини Розумної”, пов’язаної з практикою організації людського співжиття на гуманістичних принципах та у спрямуванні до загальнолюдських завдань прогресу [3].

Психологічний аналіз, проведений М.Й. Боришевським, доводить, що віра в Бога належить до системи ціннісних орієнтацій та є однією з найважливіших ознак духовності, однак однозначної кореляції між духовністю та релігійністю немає. Проте науковець стверджує, що: “Віра у Бога-Творця, безсмертя людської душі, що поєднується з моральністю людини <...> спонукає її до постійного самовдосконалення, звільнення від скверни, негідних учинків” [4, с. 407]. М.Й. Боришевський підкреслює зв’язок віри, духовності, самовдосконалення та соціальної активності людини: “Така віра допомагає збагнути сенс життя у його зв’язку з вічністю, актуалізує потребу в розвитку та саморозвитку, потребу в самовдосконаленні, у творенні себе, у вибудовуванні свого життєвого шляху, який веде до досягнення найвищої, достойної гідності Людини мети – служіння людям, Вітчизні. Саме в досягненні цієї мети особистість як носій духовності знаходить справжнє людське щастя” [5, с. 56]. Далі у висвітленні значення релігійної віри для духовного розвитку йде М.В. Савчин, який вважає основою духовності віру людини в безсмертя душі, у вищу силу, в Бога [17, с. 133].

Благодать Божественного Духа як джерело духовності людини стверджує концепція С. Ярмуса: “Духовність людини – це активність її розуму, серця і духа, – всі прояви її життя, інспірованого (натхненого) ідеалом Найвищого Добра, Благодаттю Божественного Духа. На духовність людини припадає та її активність, яка виринає із спонук Віри, Надії, Любові” [22, с. 30–31].

Духовність як Божественність розкривається в працях А.І. Шевченко. Логіка тлумачення змісту поняття “духовність” у працях науковця виходить з того, що слово “духовність” походить від слова Дух, а Дух (Святий) – це Бог, а отже, духовність – це близькість до Бога, божественність [21, с. 115]. У його концепції моральна людина може бути бездуховною, а духовна – завжди буде моральною.

Деякі сучасні дослідження активізуються в напрямі поєднання духовного, естетичного розвитку особистості на основі впливу релігійного мистецтва, пов’язуючи з певними конфесіями. Так, Є.О. Гудзенко розглядає духовність як естетичну цінність в межах православної культури. Т.І. Петракова, здійснюючи аналіз святоотцівського вчення з точки зору проблем сучасної педагогіки, наголошує, що духовність у православній традиції асоціативно та онтологічно ближче за все до поняття “святість”, яке є граничним результатом розвитку духовного начала в людині (А.І. Осипов). [14, с. 63].

Долаючи суперечність між пізнанням духовності поза релігійним та лише в релігійному контексті, українська дослідниця А.П. Алексеєнко методологічною підставою вивчення духовності визначає єдність раціонального та ірраціонального, знання й віри. Релігійна або ідеологічна, віра виступає як підґрунтя духовності. Якщо духовність містить у собі ірраціональні компоненти, то до її вивчення мають застосовуватися ірраціональна методологія на одному рівні з раціональною. Застосовуючи означений методологічний підхід, А.П. Алексеєнко трактує духовність як міру прийняття людиною духу й виявлення його в усьому житті людини й у відносинах між людьми. Дух дослідниця характеризує як об’єктивну реальність; це знання (інформація, енергія), що входить у нас, коли ми готові їх сприйняти [1, с. 12].

Наукові пошуки взаємозв’язку духовності та релігійності як психологічних феноменів, проведені Н.М. Савелюк, дали змогу зробити висновок про те, що “духовність” і “релігійність” за своїми формально-логічними, змістовними, фактологічно-емпіричними ознаками перетинаються між собою, “стимулюючи, проте не завжди гарантуючи один одного. Незважаючи на окремі випадки розбі-

жностей вказаних сфер суб'єктності, релігійність загалом містить у собі чималий потенціал щодо стимулювання духовного розвитку людини, однією з важливих передумов чого виступає усвідомлення істинної сутності відповідних церковних символів і ритуалів, а не просто конформне сприйняття і наслідування їх у ряді інших суспільних традицій” [15, с. 324].

У зарубіжних джерелах теж можна знайти протилежні точки зору на зв'язок духовності й релігійності. Р. Уолт вказує на єдність мети, принципів та духовних практик світових релігій як основи розвитку духовності. Виходячи за рамки традиційних релігійних уявлень, представники трансперсональної психології вважають духовність проявом Всесвіту, що впливає не з релігійних догматів, а з особистих духовних переживань, які впливають на систему цінностей та формують моральну поведінку. С. Грофф, засновник трансперсональної психології вважає, що глибокі духовні переживання сприяють знищенню меж між релігіями, тоді як догматизм організованих релігій спричинює ворожість, непорозуміння, відчуження [7].

Розмежування понять “духовність”, “релігійність”, “ментальність” здійснює індійський філософ Ш. Ауробіндо: “Духовність не є інтелектуальність, не ідеалізм, не поворот розуму до етики, чистої моралі або аскетизму; це не є релігійність чи пристрасні емоційні піднесення... Розумова віра, емоційне прагнення, регуляція поведінки відповідно до релігійного або етичного припису – це ще не духовні досягнення... Все це є великою цінністю... як підготовчі дії для дисципліни та очищення людської природи [2].

Духовний розвиток, на думку Ш. Ауробіндо, відбувається шляхом внутрішньої трансформації свідомості, централізації та гармонізації всіх можливих переживань, пізнання людиною самої себе, відкриття й використання власних потенційних можливостей та надання допомоги іншим на шляху духовної еволюції. Найголовнішим на цьому шляху є формування почуття єдності з рештою форм існування, усвідомлення універсальної любові та співчуття, вдосконалення себе для всезагального блага [2, с. 295].

Абсолютна єдність із Всесвітом є кінцевою метою розвитку духовності в працях Е. Фромма. Людина і Всесвіт, їх духовний зв'язок розглядається в концепції нової космічної етики А. Швейцера. Духовність, моральність і життя перебувають у взаємній залежності; почуття розширеної любові зумовлює єдність з людством, природою, всім сущим, ставлення до життя як безумовної цінності.

Розв'язання конфлікту наукових та метафізичних засад розгляду проблеми духовності можливе за умови подальшого розвитку природничо-наукових уявлень про духовний світ. І. Цехмістро, розглядаючи розвиток уявлень про духовність, вказує: “Квантова фізика привнесла у сучасну картину світу неймовірний елемент духовності. Уявлення про унікальну властивість світу бути неподільною цілісністю, що перевершує всі найпотужніші образи нашого духовного досвіду”. А.П. Алексеєнко, вивчаючи природу духовності з філософської точки зору, також звертається до відкриттів біополя, лептонного та торсіонного полів, що виводять за межі метафізики духовні явища релігійної природи у наукову площину. М.В. Савчин звертається до дослідів нейрофізиків, електрофізиків для пояснення впливу молитви на людину, біологічні організми, підтверджуючи науковими фактами уявлення про духовний світ, що вважалися до цього, як предмет релігійної віри, ненауковими [16].

Висновки. Отже, можна зробити висновки про необхідність дослідження проблеми духовності та її зв'язку з релігійністю й вірою на основі міждисциплі-

нарного підходу, аналізу досягнень квантової, нейро-, електрофізики, релігіознавчих, філософських, психологічних та педагогічних вчень. Останні дослідження фактів духовного життя людини розширюють уявлення про духовність людини, її духовну єдність із Всесвітом; доводять відсутність однозначної кореляції між духовністю та релігійністю, проте вказують на важливість віри як однієї з найважливіших ознак духовності.

Список використаної літератури

1. Алексеєнко А.П. Природа духовності / А.П. Алексеєнко. – Харків : “Факт”, 2004. – 238 с.
2. Ауробиндо Ш. Духовная эволюция человека / Шри Ауробиндо ; [пер. с англ., введение и примечание Дмитрия фон Мореншильта]. – Одесса : Весть ; Хаджибей, 1992. – 76 с.
3. Білодід Ю.М. Релігійність як складова духовності / Ю.М. Білодід // Духовність українства: [зб. наук. праць / ред. кол. Ю.М. Білодід та ін.]. – Житомир, 2001. – Вип. 3. – С. 119–129.
4. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб’єктності до вершин духовності : монографія / М.Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
5. Боришевський М.Й. Духовність як детермінанта процесу соціалізації / М.Й. Боришевський // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XII, Ч. 3. – С. 52–59.
6. Гончаренко М.О. Релігійний аспект уявлень про духовність і духовний розвиток / М.О. Гончаренко // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XII, Ч. 3. – С. 105–113.
7. Гроф С. Психология будущего: Уроки современных исследований сознания / Станислав Гроф. – М., 2003 – 458 с.
8. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 104–114.
9. Кримський С.Б. Антропологія В. Іванова / С.Б. Кримський // Філософсько-антропологічні студії” 2003. Пізній радянський марксизм та сьогодення. До 70-річчя Вадима Іванова. – К. : Стило, 2003. – С. 20–59.
10. Культура, образование, религия: [“Круглый стол” в ред. журн. по пробл. изуч. религоз. культуры] / А.В. Петровский, Ю.В. Рождественский, Л.П. Буева и др. ; публ. подгот. В.И. Гараджа // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 50–63.
11. Лугуценко Т.В. Аункціональність релігії у духовному світі особистості [Електронний ресурс] / Т.В. Лугуценко // Філософські дослідження: зб. наук. праць. – Луганськ, 2010. – № 12. – Ч. 1. – Режим доступу: <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1128>.
12. Маценко Ж.М. Новітня парадигма духовності: філософсько-психологічне підґрунтя / Ж.М. Маценко // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XII, Ч. 4. – С. 292–301.
13. Мень А.В. История религии : в 2-х кн. / А.В. Мень. – М., 1997. – Кн. 1: В поисках Пути, Истины и Жизни : учеб. пособ., 1997. – 216 с.
14. Петракова Т.И. Святоотеческое учение и проблемы современной педагогики / Т.И. Петрикова // Педагогіка. – 2007. – № 2. – С. 59–69.
15. Савелюк Н.М. Духовність і релігійність: психологічні аспекти взаємозв’язку / Н.М. Савелюк // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XIII, Ч. 4. – С. 318–325.
16. Савчин М.В. Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології / М.В. Савчин // Збірник наукових праць КІПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 9. – С. 429–438.

17. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ, 2010. – 508 с.
18. Силуянова Н.В. Духовность как способ жизнедеятельности человека / Н.В. Силуянова // Философские науки. – 1990. – № 12. – С. 100–104.
19. Современная философия : Словарь и хрестоматия / [под ред. В.П. Кохановского]. – Ростов на Дону : “Феникс”, 1995. – С. 142–143.
20. Спиркин А.Г. Философия : учебник для студентов вузов / А.Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 2002. – 736 с.
21. Шевченко А.И. Нравственные критерии современных технологий / А.И. Шевченко // Человек и христианское мировоззрение. – Симферополь, 2001. – № 6. – С. 326–328.
22. Ярмусь С. Досвід віри українця: вибрані твори / С. Ярмусь ; [упоряд. А. Колонний]. – К. : Світ знань, 2002. – 512 с.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012.

Хаустова Е.В. Духовность, вера и религиозность в современной философско-педагогической мысли

В статье рассмотрены проблемы духовности, ее связи с религиозностью и верой на основе междисциплинарного подхода. Указано на отсутствие однозначной корреляции между духовностью и религиозностью; раскрыто условия их единства; подчеркнута важность веры как одного из основных признаков духовности.

Ключевые слова: *духовность, вера, религиозность.*

Khaustova O. Spirituality, faith and religiousness in the modern philosophical-pedagogical conceptions

The problems of spirituality, its connections with a religiousness and faith on the basis of association of different scientific approaches are considered in the article. The author specifies on absence of synonymous correlation between spirituality and religiousness, exposes on the terms of their unity; underlines importance of faith as one of major signs of spirituality.

Key words: *spirituality, faith, religiousness.*

ВИЗНАЧЕННЯ Й ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті на основі факторного підходу розглянуто й обґрунтовано систему педагогічних принципів формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів. Визначено основні протиріччя. Охарактеризовано основні педагогічні принципи та відображено правила їх реалізації.

Ключові слова: педагогічний принцип, фактор, факторний підхід, особистість, комунікація, культура мовлення, риторична компетентність, суперечність.

У сучасному інформаційно-комунікаційному суспільстві актуальною постає проблема формування в майбутніх фахівців ВНЗ економічного профілю, зокрема, менеджерів, професійної риторичної компетентності, що, у свою чергу, висуває перед викладачем певні вимоги до побудови ефективного процесу навчання. Теоретичною основою при цьому має бути всебічний аналіз особливостей компонентів педагогічної системи, до яких належать педагогічні принципи. Їх призначенням є встановлення закономірностей педагогічного процесу, виявлення суперечностей, які виникають при його реалізації, а також проектування засобів, спрямованих на їх послаблення і підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. Педагогічні принципи детально розглянуто в педагогічній науці, але питання обґрунтування та визначення їх системи з метою формування професійної риторичної компетентності у майбутніх менеджерів залишається на сучасному етапі не досить розробленим і потребує окремого розгляду.

Важливі аспекти обґрунтування педагогічних принципів на основі факторного підходу знайшли відображення у вітчизняних порівняльно-педагогічних дослідженнях, зокрема, Т.О. Дмитренко, Т.В. Колбіної, К.В. Яресько. Найбільш розглянутими у дисертаційних роботах є педагогічні принципи системи професійного навчання студентів нефілологічних факультетів педагогічного ВНЗ, зокрема, формування риторичних навичок (Л.П. Ткаченко), риторичної культури (Л.П. Аксьонова), риторичної компетенції (Л.М. Горобець) та риторичної компетентності (Л.В. Тукмачова), формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики (І.О. Татаріна).

Мета статті – проаналізувати й обґрунтувати на основі факторного підходу системи педагогічних принципів формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів, визначити правила їх реалізації.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки потребує не лише побудови системи принципів залежно від педагогічної мети, а й теоретичного їх обґрунтування. На цей час існують різні системи й класифікації педагогічних принципів. Аналіз літератури дав змогу виокремити ознаки, за якими вони здійснені:

- закони й закономірності навчання (В.І. Загвязинський);
- фактори ефективності виховних відносин (В.С. Безрукова);
- сутність педагогічної діяльності (Н.Є. Щуркова);
- аналіз факторів впливу на навчальну діяльність (Т.О. Дмитренко, Т.В. Колбіна) тощо.

У нашому дослідженні побудову й обґрунтування системи принципів формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів здійснено на основі факторного підходу, який дає змогу виявити розбіжності, що виникають під впливом дії об'єктивного, суб'єктивного, особистісного та людського факторів; педагогічні принципи, спрямовані на зняття або зменшення рівня дії суперечностей.

Педагогічні принципи, спрямовані на зменшення суперечностей, що виникають під впливом об'єктивного фактора.

До цієї групи педагогічних принципів, що було детально досліджено у дисертаційній роботі Т.В. Колбіної, яка на основі факторного підходу виокремила, здійснила аналіз та запропонувала правила їх реалізації, відносяться: принцип професійної спрямованості педагогічного процесу, принцип гуманітаризації педагогічного процесу у ВНЗ та принцип гуманізації [5, с. 284–286]. Крім них, з точки зору специфіки риторичної діяльності, потребує окремого розгляду принцип виховного навчання.

Принцип виховного навчання базується на закономірності єдності навчання та виховання у цілісному педагогічному процесі та спрямований на зняття суперечності між потребою суспільства в орієнтації педагогічного процесу на розвиток духовно насиченої мовної особистості майбутнього фахівця, її мовленнєвого виховання й послаблення виховної ролі освіти.

Виходячи з того, що риторика – це вчення про мовленнєве виховання особистості, а її основою є філософія та етика, поза цією духовно-моральною складовою неможливо уявити сучасні методики її викладання.

Це підтверджують також і результати проведеного анкетування майбутніх менеджерів з визначення їхньої готовності до формування професійної риторичної компетентності. Так, 34% опитаних вважають формування риторичної компетентності цінним для їхнього творчого та духовного зростання як особистості: 11% з них обрало духовне зростання, а 10% обрало за мету підвищення рівня культури мовлення та спілкування.

Посилаючись на сказане вище, метою педагогічного виховання студентів засобами риторики є сформувати їхнє мовлення, мовленнєву культуру, навчити спілкуватися, виражати думки та почуття, формувати світогляд. Розкриваючи студентам особистісну значущість володіння риторичною компетентністю та культурою мовлення, викладач сприяє свідомому інтересу до вивчення нового навчального матеріалу, формуванню цілісної особистості, ідеології, світогляду, життєвої позиції, здатності захищати свої погляди словом.

Реалізація принципу виховного навчання передбачає такі правила:

1) здійснювати педагогічний процес формування професійної риторичної компетентності з урахуванням індивідуальних особливостей особистості студента: його потреб, нахилів, інтересів і поведінки;

2) відбирати навчальний матеріал з риторики за змістом, який би сприяв формуванню позитивної спрямованості особистісних якостей студента;

3) викладачу здійснювати виховний вплив на студентів своїм прикладом, зокрема, високим рівнем своєї мовленнєвої культури та педагогічної майстерності;

4) поважати особистість студента.

Педагогічні принципи, спрямовані на зменшення суперечностей, що виникають під впливом суб'єктивного фактора

Дія суб'єктивного фактора спричиняє суперечності між необхідним і наявним станом розвитку педагогічної науки й організацією навчальної діяльності студентів у ВНЗ економічного профілю; між потребою студентів як суб'єктів на-

вчального процесу у набутті досвіду риторичної діяльності та недостатнім рівнем розробленості педагогічної проблеми формування риторичної компетентності професійного спрямування (далі – РКПС).

Провідним принципом зменшення дії виявлених суперечностей має стати принцип науковості. Крім нього, до цієї групи відносяться також такі принципи: принцип системності та цілісності педагогічного процесу, які передбачають моделювання педагогічної системи формування РКПС, та обґрунтування її компонентів; принцип технологічності, що спрямований на розроблення педагогічної технології формування РКПС; принцип управління для визначення дидактичних засобів управління навчальною діяльністю.

Крім вищезазначених принципів, розглянемо ті, що пов'язані зі специфікою риторики та потребують окремої характеристики – принцип міжпредметних зв'язків у навчанні та принцип історизму й логізму.

Досліджуючи принцип міжпредметних зв'язків у навчанні, ми виходимо з того положення, що риторична діяльність являє собою мовленнєву діяльність. Ряд психологів (О.О. Алхазішвілі, Л.С. Виготський, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв та ін.) розглядають мовлення з тієї позиції, що це активна та цілеспрямована діяльність, яка характеризується такими самими ознаками, як й інша інтелектуальна діяльність, однак воно не являє собою самостійну форму поведінки, а включено як обслуговуюче в загальну поведінку індивіда.

Сутність принципу міжпредметних зв'язків у навчанні полягає в узгодженому вивченні теорій, законів, понять, методів пізнання, загальних для споріднених дисциплін, а також формування загальних для них видів діяльності і систем відносин [8]. Дослідники відзначають, що цей принцип націлює на формулювання проблем, питань, завдань, що зорієнтовані на застосування та синтез знань і вмінь із різних предметів.

Наявність багатопредметності викликає необхідність її ієрархізації та виокремлення залежних і незалежних одна від одної навчальних дисциплін і, відповідно, знань, умінь та навичок, що формуються ними. Так, розглядаючи навчання риторики, до залежних можна віднести такі дисципліни гуманітарного циклу, як філософія, логіка, культурологія, психологія, конфліктологія, українська мова, іноземна мова, культура ділового партнерства й спілкування; економічного циклу: менеджмент, маркетинг, маркетингова політика комунікацій, ділова кар'єра тощо.

Наступним кроком є розподіл залежних дисциплін на ті, що вивчаються послідовно та паралельно. Якщо логіка їх побудови порушується, то навчальний матеріал при цьому погано запам'ятовується, слабо закарбовується у свідомості, збільшуються витрати часу на його засвоєння.

Правила реалізації принципу міжпредметних зв'язків у навчанні:

- 1) розміщення навчального матеріалу з риторики в системі, логічній послідовності;
- 2) дотримання логічної послідовності та зв'язку між взаємозалежними навчальними предметами, які вивчались на різних освітніх ступенях;
- 3) розробка міждисциплінарних за змістом дидактичних засобів;
- 4) створення на кожному занятті з риторики теоретичних передумов для вивчення наступної навчальної теми.

Принцип історизму й логізму пов'язаний з принципом науковості, передбачає розгляд наукових ідей, концепцій, гіпотез, що відносяться до певного історичного періоду, в динаміці, в процесі їх розвитку.

Риторика належить до низки наук, які за час свого існування зазнали значних змін. Так, з античності до сучасності змінили одна одну багато риторичних концепцій. Риторика як наука переживала часи розквіту та занепаду. Інтенсивний розвиток мовленнєвих комунікацій, зокрема у XX ст., сприяв появі не тільки нових видів і жанрів спілкування, а й нових навчальних дисциплін, пов'язаних із мовленням (наприклад, культура мовлення, стилістика, прагматика, мовленнєвий етикет, психолінгвістика тощо).

Тому, орієнтуючись на принцип історизму, неможливо обмежуватись спостереженнями лише хронологічної послідовності зовнішніх проявів змін риторики як науки, тобто зовнішньої хронології. Цей принцип передбачає розгляд мінливості риторики в процесі її розвитку та потребує внутрішньої хронології: розкриття якісних особливостей кожного етапу розвитку риторики, встановлення причин їх зумовленості різними обставинами, розкриття між ними зв'язків та їх специфічних закономірностей.

Правила реалізації принципу історизму та логізму:

1) ознайомити студентів із зовнішньою та внутрішньою хронологіями історичного розвитку риторики;

2) стимулювати студентів самостійно здійснювати порівняльний аналіз риторичних концепцій авторів різних епох та робити аргументовані висновки.

Педагогічні принципи, спрямовані на зменшення суперечностей, що виникають під впливом особистісного фактора.

Суперечності особистісного фактора виявляються у важливості формування мотиваційно-цільової, когнітивної, ціннісно-емоційної й комунікативно-поведінкової сфери особистості студента та його недостатнім рівнем якості знань, умінь здійснювати риторичну діяльність у професійній сфері, а також розвинутості відповідних особистісних якостей.

Педагогічними принципами, які сприяють зняттю або зменшенню дії суперечностей особистісного фактора, є принципи особистісно орієнтованого навчання: природовідповідність, культуро- й ідеаловідповідність, індивідуалізація; принцип свідомості; принцип суб'єктності; принцип науковості; принцип наочності; принцип продуктивності; принцип зв'язку теорії з практикою тощо.

Дія особистісного фактора виявляє розбіжності між наявним рівнем підготовки викладачів до здійснення педагогічного процесу РКПС і необхідністю підвищення їхньої методологічної культури та педагогічної майстерності в цій галузі. Послаблення впливу дії цього фактора можливо через застосування принципів суб'єктності та науковості, спрямованих на розвиток особистості викладача.

Важливим у розкритті особистої значущості виховання мовленнєвої культури в студентів та пов'язаним з принципом виховного навчання є принцип культуро- й ідеаловідповідності. Під впливом розвитку культури мовлення та спілкування відбувається інтелектуальний розвиток кожного студента, збагачення його індивідуального досвіду, розширення картини світу та його емоційне сприймання.

Розглянемо сутність поняття "ідеал". Цей термін, уведений у філософію І. Кантом, означає (від грец. *idea* – зразок, норма) – ідеальний образ, що має нормативний характер та визначає спосіб і характер поведінки, діяльності людини або соціальної групи [7, с. 76].

Свого найбільшого розквіту в педагогіці дослідження виховної функції ідеалу зазнало у напрямі гуманістичного підходу в освіті. Так, педагог М.І. Дем-

ков визначає роль ідеалу: “Ідеал – це той світоч, який освітлює діяльність людини та керує всіма його починаннями та справами... Людина без ідеалу – те саме, що й архітектор без плану” [2, с. 25–26].

За думкою іншого представника гуманістичного підходу П.Ф. Каптерєва, педагогічний процес є всебічним удосконаленням особистості на підґрунті її органічного саморозвитку та мірою її сил відповідно до соціального ідеалу [3; 4].

Дослідник у галузі риторики Г.К. Михальська визначає риторичний ідеал як історично сформовану та специфічну для певної культури систему категорій, що відображають найбільш загальні вимоги до мовлення та мовленнєвої поведінки й охоплюють як національні риторичні традиції, так і кращі досягнення риторичної думки інших народів. У своїй праці вона пише: “Риторичний ідеал як основа логосфери, її структурний каркас, що підтримує її скелет або ствол з гілками, – має три найважливіші якості: він змінюється історично разом зі змінами культури, що породила його, він не є однаковим у різних культурах, тобто йому притаманна культурна специфічність, і насамкінець, він дуже тісно і навіть прямо пов’язаний з особливостями соціальної моделі, соціального устрою” [6, с. 46].

Досліджуючи принцип культууро- й ідеаловідповідності як обов’язкової умови ми вбачаємо наявність ціннісної ієрархії, ідеалу, до якого прямують викладач і студент у процесі навчання та виховання. Спираючись у процесі навчальної діяльності на кращі історичні та сучасні зразки ораторського й полемічного мистецтва, зокрема, в галузі ділового спілкування, викладач сприяє формуванню у студентів свідомого прагнення до набуття риторичних навичок і вмінь, свого самовдосконалення у сфері майбутньої діяльності, тобто він створює мотиваційну основу навчальної діяльності студентів.

Результати проведеного анкетування довели прагнення студентів до риторичного ідеалу. Так, більша частина респондентів (75%) обізнана в тому, хто протягом історії людства прославився як оратор, однак решта (25%) не змогли надати відповідного прикладу; аналогічна ситуація склалася з визначенням сучасних ораторів як взірця, та лише 5% змогли обґрунтувати свій вибір. Разом з тим слід підкреслити, що на запитання “Якщо розвиток риторичної компетентності є для Вас необхідним, то з якою метою?”, лише 3% опитаних студентів відповіли, що для досягнення свого риторичного ідеалу. Отримані результати свідчать про прагнення студентів наблизитися до риторичного ідеалу, рефлексивно аналізувати риторичну діяльність та самовдосконалюватись як оратор і недостатнім рівнем сформованості в них риторичних умінь і навичок.

У нашому дослідженні ми визначили такі правила реалізації принципу культууро- й ідеаловідповідності:

- 1) ознайомити студентів із філософсько-етичними основами риторичного ідеалу;
- 2) сформувати у студентів уміння визначати основні ознаки риторичного ідеалу й відповідно до них моделювати свою мовленнєву поведінку;
- 3) здійснювати формування досвіду риторичної діяльності шляхом порівняння культури спілкування в інших країнах, національних риторичних ідеалів;
- 4) за допомогою конкретних зразків втілення риторичного ідеалу в реальних мовленнєвих вчинках створювати такі умови формування майбутнього менеджера, які дадуть змогу на продуктивному рівні багаторазово відтворити еталонні комунікативні моделі та реалізувати теоретичні знання про риторичний ідеал епохи в професійній практиці;

5) збагачувати мовленнєвий досвід студентів моделями ефективної поведінки, засобами продуктивного спілкування;

6) бути для студентів зразком мовленнєвої культури та самовдосконалюватися як оратор.

Принцип зв'язку теорії з практикою пов'язаний із положенням класичної філософії та сучасної гносеології про те, що практика є критерієм істини, джерелом пізнавальної діяльності та сферою втілення результатів навчання. Він спрямований на зняття суперечності між потребами студентів у набутті практичних навичок здійснення риторичної діяльності у професійній сфері та недостатнім рівнем їх сформованості. Оскільки теорія є основою для практики, а практика, у свою чергу, сприяє засвоєнню теорії, реалізація цього принципу набуває першорядного значення.

Діагностика самооцінки респондентів себе як оратора показала, що більшість студентів (67–75%) оцінюють на середньому рівні техніку свого мовлення, загальну логічність викладу матеріалу, свій словниковий запас.

Розглянемо реалізацію принципу зв'язку теорії з практикою у навчанні риторики професійного спрямування. У нашому дослідженні ми виходимо з класичної дефініції риторики К.П. Зеленецького про те, що вона являє собою фундаментальну теорію та мистецтво мовлення: в теорії досліджуються закони та правила побудови всіх видів мовлення сучасного інформаційного суспільства, а мистецтво розуміється як певне вміння, практична спритність володіти думками та словами в різних ситуаціях спілкування [9, с. 1].

Риторична діяльність здійснюється на продуктивному (творчому) рівні. Це можливо лише за умови неодноразового практичного застосування теоретичних знань з риторики у типових і нестандартних ситуаціях, а також постійного тренування. У кожному окремому випадку здійснення риторичної діяльності створюється об'єктивно нова текстова інформація, тобто новий мовленнєвий продукт. Враховуючи цю сутнісну специфіку риторики, науковці, зокрема, В.І. Андрєєв вводять принцип пріоритету практики [1]. Спираючись на цей принцип, викладач у навчальному процесі більше уваги має приділити доцільному підбору практичних завдань, до яких відносяться навчально-мовленнєві ситуації, мовленнєві вправи, риторичні завдання, створення тексту публічного виступу, рольові ігри на проведення полемічного діалогу, вправи на засвоєння культури спору, ділові ігри, групові дискусії, дебати, ситуації-симуляції, тренінги тощо.

Правила реалізації принципу зв'язку теорії з практикою, на нашу думку, є:

1) практична спрямованість занять з риторики;

2) обов'язкове виконання студентами тренувальних вправ, творчих завдань з риторики.

Принцип продуктивності навчання пов'язаний з принципом зв'язку теорії з практикою практики та вирішує суперечності між бажанням студента набути риторичну компетентність, розвиватись і самовдосконалюватись як мовна особистість і недостатнім рівнем сформованості риторичних умінь і навичок, недостатнім досвідом здійснення риторичної діяльності. За результатами анкетування, 12% опитаних студентів відзначили як мету розвитку в них РКПС розкриття творчого потенціалу, а 8% обрало розкриття риторичних здібностей.

Мовлення як предмет риторики відноситься до продуктивних видів діяльності. Тому з метою розвитку практичних риторичних навичок у навчальному процесі використовується продуктивно-творчий метод, який реалізується у творчих завданнях, спрямованих на формування у студентів умінь зв'язно вислов-

лювати думки: написання сценарію проведення дискусії, наукової конференції, рольові ігри на проведення полемічного діалогу, засвоєння культури спору, групові дискусії, дебати, ситуації-симуляції, риторичні тренінги, тренінги діалогічного спілкування тощо.

Правила реалізації принципу продуктивності навчання:

1) дотримуватися пріоритетного використання завдань продуктивного характеру над репродуктивним;

2) стимулювати студентів до створення освітніх продуктів методологічного типу: самостійно сформулювати цілі та плани завдань, способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки.

Принцип наочності навчання обґрунтовано Я.А. Коменським як основа успішності навчання. У сучасній педагогіці наочність трактується як організація чуттєвого пізнання тих, хто навчається. Вона може застосовуватися на всіх етапах навчального процесу, відповідно до кожного етапу та рівня абстрактності відбираються адекватні її види.

Враховуючи специфіку риторичної діяльності, у формуванні РКПС найбільш ефективним є застосування таких видів наочності, як зображальної (наприклад, фотографії з метою виявлення комунікативної поведінки комунікантів тощо), звукової та звукозображальної (магнітофонні та відеозаписи публічних виступів, комунікативних ситуацій у діловій сфері з метою аналізу застосування комунікантами вербальних і невербальних засобів), символічну у вигляді моделі досліджуваного об'єкта (наприклад, різноманітних комунікативних ситуацій) та словесну (образні словесні ілюстрації явищ, життєвих фактів та дій тощо).

Вважаємо доцільним застосувати такі правила реалізації принципу наочності навчання:

1) визначати характер використання чуттєвих образів на занятті як самостійну основу для розвитку риторичних умінь і навичок або як засіб формування абстракцій;

2) приймати рішення щодо адекватного відбору наочних засобів;

3) стимулювати пізнавальну діяльність студентів до самостійного створення наочних засобів.

Педагогічні принципи, спрямовані на зменшення суперечностей, що виникають під впливом людського фактора.

Дія цього фактора виявляється у виникненні суперечностей між тим, що, з одного боку, відбувається все більша сцієнтизація і “технізація” суспільної свідомості, підвищується роль науки в усіх сферах діяльності людини, а з іншого – виникає дефіцит загальнолюдських моральних цінностей, проблема гуманізації людської свідомості та діяльності, зокрема і в науці. Послаблення дії людського фактора зумовлює принцип демократизації, який підтримується принципом діалогічності та толерантності.

Окремого розгляду за своєю специфікою заслуговує у нашому дослідженні принцип діалогічності. Розглянемо його сутність більш детально.

З одного боку, принцип діалогічності є провідним етичним принципом гуманістичної педагогіки, яким мають керуватися викладачі у своїй професійній діяльності. Відсутність повноцінного діалогічного спілкування призводить до порушення взаєморозуміння між учасниками педагогічного процесу, зниження мотивації студентів. З іншого боку, прояв цього принципу пов'язаний зі специфікою риторичної діяльності, яка передбачає здійснення як монологічного, так і

діалогічного мовлення. Тому розвиток умінь і навичок діалогічного спілкування є важливою складовою формування РКПС.

На відміну від розвитку інших практичних умінь, такому важливому вмінню, як вести діалог, приділяється дуже мало уваги. Із цієї причини у студентів у процесі діалогічного спілкування виникає чимало труднощів: проблеми при встановленні контакту, невдале використання аргументів для захисту власної точки зору, невміння слухати, відсутність уміння реалізувати мету діалогу тощо. За результатами анкетування, майбутні менеджери за аспектом “характер/стиль установлення контакту з аудиторією” так оцінили себе: намагається встановити – 67%, впевнено встановлює – 23%, не прагне встановити – 10%. Отримані результати свідчать про потреби студентів у набутті навичок діалогічного спілкування та розвитку культури діалогу й недостатнім рівнем сформованості відповідних умінь.

Формування у студентів культури діалогу в процесі здійснення риторичної діяльності охоплює розвиток таких навичок: висловлювати й аргументовано захищати свою думку, слухати співрозмовника, співпрацювати у діалозі над розвитком ідеї, знаходити контраргументи, бути емпатійними, володіти діалогічним етикетом тощо.

Пропонуємо такі правила реалізації принципу діалогічності:

- 1) організовувати педагогічний процес на засадах суб’єкт-суб’єктних відносин;
- 2) організовувати навчальний процес формування культури діалогу, враховуючи існуючі відносини в групі, мотивацію, схильності, здібності, потреби та проблеми окремих студентів;
- 3) використовувати на занятті тренінги з розвитку діалогічних умінь і навичок як ефективний засіб формування культури діалогу;
- 4) створювати емоційну атмосферу занять, що сприятиме зацікавленості й активізації учасників тренінгів з розвитку діалогічних умінь і навичок.

Висновки. Результатом проведеного дослідження є створення системи педагогічних принципів, що є специфічними при побудові педагогічної системи формування риторичної компетентності майбутніх менеджерів, їх обґрунтування на основі факторного підходу, характеристика кожного принципу й опис психолого-педагогічних умов, необхідних для їх реалізації.

Список використаної літератури

1. Андреев В.И. Деловая риторика / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1993. – 250 с.
2. Демков М.И. Курс педагогики : для учительских институтов, высших женских ... классов женских гимназий : в 2 ч. / М.И. Демков. – М., 1918. – Ч. 2. – 366 с.
3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев ; под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
4. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев. – СПб., 1905. – 514 с.
5. Колбіна Т.В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Т.В. Колбіна. – Х. : ІНЖЕК, 2008. – 392 с.
6. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике : учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов / А.К. Михальская. – М. : Academia, 1996. – 192 с.
7. Новейший философский словарь : 3-е изд., испр. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
8. Попков В.А. Теория и практика высшего образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М. : МГУ, 2005. – 475 с.

9. Теория словесности. Курс гимназический. Риторика (издание анонимное) / К.П. Зеленецкий, Н.Ф. Кошанский ; составитель-редактор И.И. Давыдов. – СПб., 1851. – 163 с.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012.

Цыпина Д.С. Определение и обоснование системы принципов формирования риторической компетентности будущих менеджеров

В статье на основе факторного подхода рассмотрена и обоснована система педагогических принципов формирования риторической компетентности будущих менеджеров. Определены основные противоречия. Дана характеристика педагогическим принципам и отражены правила их реализации.

Ключевые слова: педагогический принцип, фактор, факторный подход, личность, коммуникация, культура речи, риторическая компетентность, противоречие.

Tsypina D. The identification and substantiation of the pedagogical principles' system of forming of future managers' rhetorical competency

The given article considers and grounds the system of pedagogical principles on the basis of the factor approach. The basic contradictions are determined. Identified and highlighted are the essential characteristics of the pedagogical principles and the rules of its realization.

Key words: pedagogical principle, factor, factor approach, personality, communication, culture of speech, rhetorical competency, contradiction.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянуто основні теорії формування вмінь і навичок. Описано методи, за допомогою яких можна цілеспрямовано формувати професійні вміння майбутніх дизайнерів, а саме: створення проблемних та ігрових ситуацій, системи правил або приписів.

Ключові слова: професійні вміння, майбутні дизайнери, методи формування, проблемна ситуація, ігрова ситуація, система правил і приписів, творча діяльність.

Аналіз стану викладання дисциплін дизайнерської спрямованості у ВНЗ засвідчує, що й сьогодні зусилля викладачів як і раніше спрямовані на пошук способів удосконалення професійної підготовки майбутніх дизайнерів. Дотепер у навчальних програмах проблема цілеспрямованої творчої підготовки фахівців, формування художньо-конструкторських умінь як готовності до дизайн-діяльності не позначена. Це зумовило **мету статті** – розглянути проблему формування професійних умінь майбутніх дизайнерів.

Перш ніж говорити про способи, необхідні для організації процесу формування у майбутніх дизайнерів професійних умінь, необхідно розглянути основні теорії формування вмінь і навичок.

У психолого-педагогічній науці й практиці загальноприйнятим є положення про те, що процес формування вмінь і навичок є досить складним і тривалим. Для його організації необхідне використання певних способів, які включаються в спеціально організовану для цього діяльність (В. Беліков, В. Беспалько, І. Зимня, Н. Тализіна, А. Усова та ін.).

Водночас вітчизняні й зарубіжні психологи та педагоги, що вивчають різні аспекти процесу навчання у вищій школі, набули цінного досвіду щодо організації процесу формування вмінь, який може бути використаний для вдосконалення системи навчання дизайну як на практиці, так і як наукових орієнтирів. Існують такі теорії формування вмінь і навичок: асоціативно-рефлекторна, основними ідеями якої є ідея асоціації (зв'язків) й ідея відбиття цих асоціацій [1]; змістовного узагальнення, основними положеннями якої є: навчання має здійснюватися на основі формування у тих, хто навчається, теоретичних абстракцій і узагальнень [2]; у навчальному процесі шлях пізнання – від абстрактного до конкретного; навчати необхідно узагальнених способів розумових дій, узагальнених умінь [3]; поетапного формування розумових дій, в основі якої такі положення: навчання є системою певних видів діяльності, виконання яких приводить до формування нових знань і вмінь; діяльність буде більш ефективною, якщо є орієнтири, що спрямовують її [4].

Виділення й вивчення існуючих асоціацій (зв'язків) між явищами та предметами навколишнього світу в усьому його розмаїтті й складності, що відбивають єдність об'єктивного світу – “методологічна умова організації навчального пізнання” [1].

Доведено, що суть освоєння світу – у пізнанні, оцінюванні й дії. А тому важливо зрозуміти, у чому істотна відмінність естетичного пізнання від інших видів пізнання. Джерелом естетичного пізнання є дійсність, а результатом цього пізнання – естетична діяльність, чим і є художньо-конструкторська (дизайнерська) діяльність.

Отже, естетичне пізнання є процесом одержання інформації про навколишній світ за допомогою органів чуття з подальшим відбиттям у свідомості людини суті предметів і явищ та їх закономірних зв'язків. Естетичне пізнання завжди має чуттєво-конкретний характер і обов'язково емоційно забарвлене. У своїй сукупності естетичні пізнання становлять відповідні знання, тобто нове знання народжується лише при безпосередньо почуттєвому зіткненні з пізнаваним об'єктом (не можна пізнати красу природи, не побачивши її, або відчутти красу матеріального світу, не включаючись у творчу діяльність, що полягає у створенні естетичних цінностей тощо). На основі цих знань у людини поступово формується естетична свідомість як цілісне, емоційно-насичене відбиття дійсності в єдності її істотних визначень і почуттєвої своєрідності. Естетичне знання, на наш погляд, є необхідним підґрунтям естетичної діяльності як особливого різновиду людської практики, а також основою формування професійних умінь і навичок як високого рівня оволодіння професійною майстерністю.

Зупинимось більш детально на теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна та Н. Талізінної. Суть цієї теорії полягає в такому. На думку Н. Талізінної, кожний вид діяльності складається із системи дій, об'єднаних загальним мотивом, що в сукупності забезпечують досягнення мети діяльності, до складу якої вони входять [5]. Процес навчання має таку саму структуру, що й діяльність у цілому та здійснюється поетапно. Спочатку, при формуванні вмінь той, хто навчається, має обґрунтувати свої дії, усвідомлювати всі прийоми, операції й теоретичні положення, на яких вони ґрунтуються, що виявляється в розгорнутості міркувань. Поступово вміння вдосконалюються й набувають автоматизму (не всі операції усвідомлюються). Свідоме перенесення умінь на вирішення нових завдань – показник того, що вони сформувалися на вищому рівні.

Іншим центральним положенням теорії поетапного формування розумових дій є положення про орієнтовну основу дій, тобто систему умов (наприклад, урахування властивостей матеріалів і інструментів, послідовність операцій тощо), на які реально спирається людина в процесі оволодіння діяльністю, а також положення про типи орієнтування, кожний з яких створює певні умови для формування вмінь і навичок.

Орієнтовна основа дій класифікується [5]: за ступенем повноти (неповна, повна, надлишкова); за способом отримання (дається в готовому вигляді або виділятися самостійно учнями); за ступенем узагальнення (конкретна чи абстрактна).

Із трьох типів орієнтовної основи менш ефективним є перший, так званий “шлях проб і помилок”, за якого процес формування умінь і навичок іде повільно й з більшою кількістю помилок, тому що орієнтири подано в неповному вигляді. Той, хто навчається, демонструє конкретний результат (що робити) і зразок (як робити). Однак не можна стверджувати, що в навчально-пізнавальній дизайнерській діяльності цей тип орієнтування становитиме основу процесу формування художньо-конструкторських умінь і навичок.

Другий тип орієнтовної основи містить усі умови (у повному обсязі), необхідні для виконання дій, і повну програму (алгоритм) послідовності всіх операцій, придатну для орієнтування лише в конкретному випадку. У результаті,

формування умінь і навичок за такої орієнтовної основи йде швидко й безпомилково, однак якісного зрушення в розумовому розвитку того, хто навчається, не спостерігається, тому що перенесення дій на вирішення більш складних завдань не здійснюється.

Згідно з теорією поетапного формування розумових дій, лише третій тип орієнтовної основи сприяє формуванню повноцінних умінь і приводить до значного зрушення в розумовому розвитку того, хто навчається. У цьому випадку орієнтири подано в узагальненому вигляді, вони характерні для цілого класу явищ. Дія стає більш стійкою, швидкою і безпомилковою. Тим, хто навчається, дається загальний метод (алгоритм) дій, завдяки чому можна самостійно сформувати орієнтовну основу для кожного конкретного випадку.

Іншими словами, дотримуючись теорії поетапного формування розумових дій можна зробити висновок про те, що наявність орієнтовної основи дій підвищує ефективність оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю взагалі й конкретним її видом (дизайнерський) зокрема, а також сприяє створенню певних умов для формування професійних художньо-конструкторських умінь.

Отже, необхідно знати всі існуючі методи, за допомогою яких можна буде ефективно здійснювати процес цілеспрямованого формування професійних умінь майбутніх дизайнерів. Вважаємо, що до таких основних способів можна віднести:

- створення проблемних ситуацій, які здатні викликати в того, хто навчається, потребу до постановки й самостійного вирішення творчих навчальних завдань;
- створення ігрових ситуацій, тобто включення того, хто навчається, в ігрову діяльність – діяльність в умовних ситуаціях, спрямовану на відтворення й засвоєння соціального досвіду;
- створення системи правил (приписів) – готових алгоритмів, тобто включення того, хто навчається, у діяльність з алгоритмічними приписами.

Розглянемо докладніше кожний із названих способів, який можна реалізувати в діяльності, спеціально для цього організованої.

В освітній системі аспект проблемного навчання дуже чітко виокремлюється й вимагає ретельного широкого дослідження. Однак у межах системи дизайнерської освіти й спираючись на загальнопедагогічну концепцію проблемного навчання (А. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Оконя, Т. Шамової, І. Якиманської та ін.), системного підходу до професійної діяльності (Н. Степанкова) з використанням технології винахідницької творчості (Г. Альтшулера, Є. Артем'єва, М. Зиновкіної, Г. Іванова, П. Орлова, Ю. Саламатова та ін.).

Встановлено, що проблемна ситуація характеризує особливі відносини між особистістю й об'єктивною реальністю, яка виступає у вигляді наукової проблеми або навчального завдання творчого типу. Такий погляд на проблемну ситуацію можна знайти в дослідженнях С. Рубінштейна, Я. Пономарьова та ін. Людина у проблемній ситуації усвідомлює обмеженість свого досвіду й знань стосовно об'єктивної реальності. Зустрічаючись із невідомим, при недостатньому знанні інформації й способах її переробки, вона починає аналізувати, синтезувати, співвідносити сприймане з минулим досвідом і на цій основі намагається проникнути в суть відповідних явищ і фактів. Упоратися із цим людині допомагає не лише мислення і пам'ять, а й уява, яка виявляється у відтворенні цілісного образу, що заповнює відсутні елементи.

“Цінність уяви полягає в тому, що вона дає змогу вирішити і знайти вихід у проблемній ситуації навіть при відсутності потрібної повноти знань, які необхідні для мислення” [6]. Отже, ознакою появи проблемної ситуації виступає виникнення труднощів у досягненні мети. У людини виникає потреба в нових відомостях, знаннях про способи вирішення суперечностей, що виникли, для чого й здійснюється їх пошук. Суперечність є ядром проблемної ситуації й виражає потребу людини пов’язувати можливе й необхідне. Одним із провідних дослідників із проблем теорії творчості А. Шумилін зазначає, що “вирішення цієї суперечності вимагає створення або речей, або нових способів дії. Таким чином, творчість у цьому плані виступає як діяльність, спрямована на вирішення проблем, нестандартних завдань” [7].

Крім цього, праці М. Махмутова [8] в галузі організації проблемного навчання і його вказівки на загальнометодичні способи створення проблемних ситуацій, на нашу думку, можуть бути використані в процесі формування професійних умінь майбутніх дизайнерів.

Також у цих працях описано види проблемного навчання, які, на нашу думку, сприяють формуванню в майбутніх дизайнерів художньо-конструкторських умінь. До них відносяться: наукова творчість, коли людина відчуває інтелектуальне ускладнення при вирішенні завдань, що постають перед нею, відомим способом; практична творчість як здійснення пошуку практичного вирішення завдань у процесі конструювання, винахідницької діяльності, із застосуванням умінь оперувати відомими знаннями в новій ситуації; художня творчість як потреба в художньому відбитті навколишньої дійсності на основі творчої уяви й умінь сприймати цей світ у процесі малювання, ескізування тощо. Як бачимо, усі види проблемного навчання знаходять своє застосування у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Однак можна додати ще один вид проблемного навчання – інженерно-конструкторська творчість, що являє собою вид інтелектуальної діяльності (за наявності “технічного інтелекту”), котра характеризується самостійністю в складанні й вирішенні практичних проектних завдань (при великому їх розмаїтті), творчим характером їх вирішення й виконання з розумінням функціональних (разом з утилітарними) залежностей між видимими й невидимими процесами тощо.

Висновки. Отже, творчою дизайнерською діяльністю називається така діяльність, яка приводить до отримання нового результату, нового продукту. Творча діяльність дизайнера передбачає створення у процесі творчості проблемних ситуацій, подолання яких вимагає творчого пошуку.

Список використаної літератури

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1986. – С. 54.
3. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений и навыков / А.В. Усова // Советская педагогика. – 1994. – № 1. – С. 55–60.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1976. – 150 с.
5. Управление познавательной деятельностью учащихся / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М. : МГУ, 1972. – 262 с.
6. Общая психология : учебник для студентов пед. институтов / под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – 383 с.

7. Шумилин А.Г. Проблемы теории творчества / А.Г. Шумилин. – М. : Высшая школа, 1989. – С. 143.
8. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1997. – 240 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012.

Шабельник С.О. Проблема формирования профессиональных умений будущих дизайнеров

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрены основные теории формирования умений и навыков. Описаны методы, с помощью которых можно целеустремленно формировать профессиональные умения будущих дизайнеров, а именно: создание проблемных и игровых ситуаций, системы правил или предписаний.

Ключевые слова: профессиональные умения, будущие дизайнеры, методы формирования, проблемная ситуация, игровая ситуация, система правил и предписаний, творческая деятельность.

Shabelnik S. The problem of professional skills to future designers

On the base of analysis of psychological and educational literature the basic theory of the formation of skills. Describes methods that can be used purposefully to form professional skills of future designers, namely the creation of problem situations, creating game situations, a system of rules or regulations.

Key words: professional skills, future designers, methods of formation, problem situation, a game situation, the system of rules and regulations, creative activity.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США у взаємодії різних поглядів, концепцій, моделей. Проаналізовано шляхи реалізації парадигм педагогічної освіти (поведінкової, особистісної, конструктивістської, рефлексивної).

Ключові слова: педагогічна освіта, професійна підготовка вчителів середньої школи, парадигми педагогічної освіти.

Сучасні тенденції світового розвитку, зокрема демократизація та інформатизація суспільства, зростання глобальних проблем і ролі людського чинника в їх розв'язанні, дають змогу суспільству, заснованому на знаннях, стати єдиною можливою моделлю існування людства. Освітній рівень населення, який у розвинених країнах справедливо вважають основним показником багатства й життєздатності нації, набуває первинної значущості.

В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу.

Метою статті є аналіз реалізації освітніх парадигм у системі професійної підготовки вчителів середньої школи США.

Існування та взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів США. Сполучені Штати Америки будували свою освітню систему на плюралістичній основі, унаслідок чого одночасно сформувалося декілька альтернативних освітніх парадигм [1, с. 144–152].

Відомі науковці Б. Табачник та К. Цайхнер стверджують, що парадигму в педагогічній освіті можна розглядати як сукупність поглядів і уявлень про суть та цілі освіти, зміст педагогічної діяльності, кваліфікаційний і особистісний рівень учителів, їх професійне зростання тощо [7, с. 117–124; 10, с. 3–9]. Сукупність цих поглядів та уявлень зумовлює виникнення, унікальних моделей педагогічної освіти, упроваджених безпосередньо в практику освітніх установ, а їхні розбіжності лежать в основі різноманітних підходів до педагогічної діяльності.

Дослідники (А. Гарнет, А. Найш, К. Цайхнер та ін.) дійшли висновку, що в США існує декілька альтернативних напрямів професійної підготовки вчителів [4; 10, с. 3–9]. У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як: поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднуювальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Поведінкова парадигма педагогічної освіти ґрунтується на позитивістській теорії пізнання й психології біхевіоризму. Суть цієї парадигми полягає в тому, що основною метою професійної підготовки майбутніх учителів є опанування базових знань і вмінь, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій – найвищий показник компетентності, майстерності та професіоналізму вчителя.

У межах згаданого підходу основні зусилля спрямовано на технологізацію навчального процесу для підвищення його ефективності [1, с. 144–152]. У структурі біхевіористичних уявлень саме технологія навчання набуває пріоритетного значення, відносно незалежного від інших чинників (виконавців, їхніх ціннісних орієнтацій, інтересів тощо). На думку А. Тома, методика навчання, викладання, учительовання (teaching) є прикладною наукою (appliedart/science), а вчитель – виконавцем законів і принципів ефективного навчання [8, с. 198]. У взаємодії з викладачами університету майбутній учитель виступає пасивним отримувачем професійних знань та відіграє незначну роль у визначенні змісту й напрямку програми своєї професійної підготовки.

Реалізація цієї парадигми залежить від технологічного підходу до професійної підготовки вчителів, основною метою якого є створення умов для розвитку вмінь під час виконання певного завдання, при цьому ігноруються реальні обставини, які завжди виникають у безпосередній педагогічній діяльності. У програмі підготовки майбутнього вчителя середньої школи сформульовано конкретні вимоги до його професійної компетентності, передбачено досягнення запланованого заздалегідь остаточного результату, визначеного предметними знаннями та вміннями.

Особистісна парадигма педагогічної освіти ґрунтується на феноменологічній теорії пізнання та психології сприйняття й розвитку. Особистісно орієнтований підхід в освіті реалізується через категорії форм вияву особистості (суб'єкт, свобода, саморозвиток, цілісність, діалог).

Відомі науковці (Р. Блум, Г. Васс, А. Комбс, А. Ньюман) стверджують, що зміст програми педагогічної підготовки, насамперед, повинен ураховувати потреби, професійну самосвідомість та інтереси майбутніх учителів. Вони розглядають педагогічну діяльність як емпіричне дослідження, що водночас є способом вияву вільної особистості вчителя.

У працях С. Файмен-Немсер та Р. Флодена метою навчання визначено формування психологічної зрілості майбутніх учителів і наголошено не на здобутті, а на вдосконаленні навичок спілкування й професійних знань, які не можна повністю визначити заздалегідь, оскільки вони розвиваються та вдосконалюються безпосередньо в процесі професійної діяльності [3, с. 505–526]. Студентів орієнтують на пошук шляхів власної реалізації в майбутній професії. Крім того, підходи, властиві цій парадигмі, дають змогу майбутнім учителям усвідомити власні прагнення в пізнавальному аспекті, тому студента розглядають як активного учасника визначення змісту та напрямів власної професійної освіти.

Отже, зорієнтоване на досягнення психологічної зрілості професійне становлення розглядається як процес саморозвитку, що підтримується зовнішнім середовищем.

Конструктивістська парадигма педагогічної освіти передбачає розгляд процесу навчання як особливого мистецтва, а педагогів – як творчих особистостей. Педагогічна освіта визначається переважно як процес передачі елементів майстерності. У дослідженнях Дж. Ленъера, Дж. Літла, С. Файмен-Немсер та

Р. Флодена наголошено, що педагогічні знання накопичуються значною мірою за допомогою експерименту, шляхом спроб і помилок та повинні виявлятися в мудрості досвідчених практиків [3, с. 505–526].

Окреслюючи специфіку конструктивістського підходу, А. Том зазначає, що майстерність передбачає систему вмінь, яку педагог творчо застосовує у своїй повсякденній педагогічній практиці. Професійно обдарований учитель може здійснити найбільш складний план дій, який, найімовірніше, забезпечить успіх [8, с. 318]. Отже, потрібне особливе мистецтво діяти в нестандартних ситуаціях, яке набувається з досвідом, а не зводиться до нього.

У межах цієї парадигми майбутніх учителів розглядають як пасивних одержувачів знань, що мають невелику роль у визначенні змісту та напряму програм їхньої підготовки. Декларування творчості як результату професійної підготовки не підтверджується у створенні умов формування творчих якостей у процесі навчання. Незважаючи на це, конструктивістська парадигма все ж досить широко застосовується в системі педагогічної освіти США у формі емпіричного педагогічного досвіду [10, с. 3–9].

Відповідно до рефлексивної парадигми педагогічної освіти навчання методичних прийомів процесу рефлексії майбутнього вчителя та розвиток його схильності до критичного дослідження стають центром, довкола якого вибудовується система професійної підготовки вчителя середньої школи. За цією парадигмою організацію навчання як процесу оперативного критичного дослідження розглядають як необхідний засіб вирішення завдань ефективної підготовки.

Значно вплинули на розвиток концепції рефлексії когнітивні психологічні теорії, з-поміж яких особливе місце посідає підхід Дж. Піаже, основоположника цього напряму. Основне завдання педагогічної освіти з позиції рефлексивної парадигми полягає в тому, щоб сприяти розвитку самосвідомості, здатності майбутніх учителів середньої школи до рефлексивної діяльності.

Усесвітньо відомий американський дослідник Дж. Дьюї [2] вважав, що рефлексивна діяльність передбачає активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якої думки та запропонованої форми знань з тих позицій, які її підтримують, а також результати, які вона зумовить. На відміну від рефлексивної, рутинна діяльність керується здебільшого традицією, авторитетом і становищем.

Науковці М. Кон, С. Файмен-Немсер та Р. Флоден стверджують, що спрямованість навчального процесу на розвиток професійних умінь, найбільш важливих для дослідника-педагога, охоплює також потребу засвоєння методичних прийомів самого процесу навчання, що стають способом забезпечення бажаного результату професійної підготовки [3, с. 505–526].

Ця парадигма розглядає студента як активного діяча, суб'єкта педагогічної підготовки й передбачає, що високий рівень знань про передумови та наслідки своїх дій з більшою ймовірністю дає змогу контролювати свою діяльність та управляти нею. Майбутнім учителям слід надавати більш вагому роль у визначенні напряму педагогічної діяльності відповідно до цілей, які вони усвідомлюють. Самі ж цілі слід однаковою мірою визначати як методичними вимогами, так і моральними та етичними чинниками.

Основне завдання педагогічної освіти полягає в тому, щоб розвивати здатність майбутніх учителів до рефлексивної діяльності й допомагати їм досліджувати моральні, етичні, політичні та методичні проблеми. У межах рефлексивної парадигми стрижнем професійної підготовки вчителя середньої школи є стимулювання інноваційного підходу до педагогічної діяльності.

Останнім часом програми професійної підготовки вчителів середньої школи часто відображають поєднання різних підходів, що є результатом особливостей світогляду суб'єктів, залучених до складання курикулуму. Загальною тенденцією в Сполучених Штатах стало поширення еклектичної (eclectic) моделі [7, с. 117–124], яка може поєднувати декілька відносно самостійних наукових або організаційних напрямів в одну програму підготовки вчителів.

Професійна підготовка вчителів середньої школи в США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна, і майбутні педагоги обов'язково натрапляють на безліч підходів, кожен з яких претендує на основну роль.

Багато науковців (Е. Айзнер, М. Ватсон, Г. Гарднер, М. Кочран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ніето, Р. Стернберг), які досліджують теоретичні проблеми освіти, вважають педагогіку прикладною наукою, пропонуючи замість неї такі моделі:

1. Соціально-психологічну інтелектуальну (social-psychological intelligence model).
2. Психобіологічну інтелектуальну (psychobiological intelligence model).
3. Творчу (естетичну) (artistic model).
4. Розвивально-психологічну (developmental-psychological model).
5. Загальноконструктивістську (general-constructivist model).
6. Соціальної ідентичності (social-identity model).
7. Мультикультурну (multicultural model).

Самі лише назви цих моделей свідчать, що в більшості підходів, які сьогодні пропонують дослідники в галузі освіти США, переважає психологізм.

Сучасний американський учений Ч. Майєрс визнає потребу спеціальних наукових досліджень в освіті та вважає, що на теорію навчання впливають чотири чинники: клас (його рівень), характеристики учнів, курикулум та особистий стиль учителя [6, с. 347]. Зокрема, науковець зазначає, що дотепер учитель змушений користуватися різними освітніми теоріями, оскільки наука ще не дала відповіді на всі питання про абсолютно правильні способи викладання [6, с. 349].

Ці позиції виключають спроби виокремити специфічні поняття й категорії, виявити педагогічні закономірності, сформувати педагогічні дисципліни, оскільки вчення педагогічної дійсності розпадається на безліч окремих досліджень у галузях різних наук. Складається уявлення про педагогіку як галузь додаткових знань з інших наук, причиною чого є те, що домінантним напрямом педагогічної освіти в США продовжує залишатися технократизм.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів: інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [9]. Зміст курсів і послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно несхожими. Усе це не дає змогу зробити узагальнення досліджень, окремих програм підготовки вчителів середньої школи.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного шкільного викладання є висококваліфікований учитель, а педагогіка ("наука про викладання") (science of teaching) є не менш важливою для вчителя середньої школи, ніж знання предмета, який він викладає.

Поняття “pedagogical theory”, “the theory of learning”, “learning theory”, “the theory of instruction” у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності. На нашу думку, така невпорядкованість понять зумовлена відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла стати своєрідним концептуальним “стрижнем” й об’єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням “професійної бази знань для вчителів” (Professional Knowledge Base for Teaching) [5].

Висновки. Відмінною особливістю змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США є взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей. У практиці сучасної вищої педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як: поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), – об’єднувальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжність полягає в різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Відсутність об’єднувального концептуального “стрижня” змушує американську систему професійної підготовки вчителів компенсувати нерозробленість педагогічної науки формуванням професійної бази знань для вчителів, що, на нашу думку, у майбутньому обов’язково змусить систему вищої педагогічної освіти до пошуку шляхів уніфікації програм професійної підготовки вчителів середньої школи.

Список використаної літератури

1. Пуховська Л.П. Тенденції в розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (кінець ХХ ст.) / Л.П. Пуховська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 253–261.
2. Dewey J. How We Think / J. Dewey. – Chicago : Henry Regnery Co, 1933. – 257 p.
3. Feiman-Nemser S. The Cultures of Teaching / S. Feiman-Nemser, R. Floden ; In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching. – 3rd ed. – New York : Macmillan, 1986. – P. 505–526.
4. Hartnett, A. Technicians or Social Bandits? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers / A. Hartnett, M. Naish. – London : Croom Helm, 1980. – 142 p.
5. Mau S. The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing / S. Mau. – Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 1999. – 314 p.
6. Myers Ch. An Introduction to Teaching and School / Ch. Myers. – New York : Harcourt School, 1990. – 629 p.
7. Tabachnick B. The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from the Wisconsin Studies of Teacher Socialization / B.R. Tabachnick, K.M. Zeichner // Dutch Journal of Teacher Education. – 1985. – № 3. – P. 117–124.
8. Tom A. Teaching as a Moral Craft / A. Tom. – New York ; Longman, 1984. – 326 p.
9. Wilson S. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations [Електронний ресурс] / S. Wilson, R. Floden, J. Ferrini-Mundy. – Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. – Режим доступу: edu/ctpmail/PDFs/Teacher Prep-WFFM-02-2001.pdf.
10. Zeichner K.M. Alternative paradigms of teacher education / K.M. Zeichner // Journal of Teacher Education. – 1983. – Vol. 39 (3). – P. 3–9.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2012.

Шандрук С.И. Пути реализации образовательных парадигм в американской системе педагогического образования

В статье рассматриваются особенности содержания профессиональной подготовки учителей средней школы в университетах США во взаимодействии разных взглядов, концепций, моделей. Анализируются пути реализации парадигм педагогического образования (поведенческой, личностной, конструктивистской, рефлексивной).

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная подготовка учителей средней школы, парадигмы педагогического образования.

Shandruk S. Ways of realization of educational paradigms in the American system of pedagogical education

In the article the features of maintenance of professional preparation of secondary school teachers in the universities of the USA as cooperation of different looks, conceptions, models are studied; the ways of realization of paradigms of pedagogical education (behaviorist, personal, constructivist, reflexive) are analysed.

Key words: pedagogical education, professional preparation of teachers of middle school, paradigm of pedagogical education.

ЕКСПЕРИМЕНТ Е. ШЕЙНА З ВИЗНАЧЕННЯ “ЯКОРІВ КАР’ЄРИ” ЯК НАЙПОШИРЕНІШОЇ ТЕОРІЇ КАР’ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

У статті детально розглянуто експеримент Е. Шейна з виявлення “якорів кар’єри” випускників школи менеджменту Слоуна. Визначено етапи формування поняття “якір кар’єри”, яке в подальшому стало одним з основних у теорії кар’єрних орієнтацій.

Ключові слова: експеримент, Е. Шейн, кар’єрні орієнтації, “якорі кар’єри”.

На сьогодні спостерігається тенденція гуманізації суспільства, яка виявляється в зміщенні цінностей у бік підвищення ролі людського фактора. Перспективи суспільного розвитку багато в чому визначаються кар’єрними орієнтаціями молоді, наданими умовами для реалізації її потенціалу. Свідоме планування кар’єри виступає при цьому психологічною основою самореалізації суб’єкта в професійній діяльності.

Сучасне переосмислення змісту освіти передбачає орієнтацію на розкриття особистісного потенціалу суб’єкта. Такий підхід має за мету вивчення кар’єрних орієнтацій як структурного елементу особистісної спрямованості суб’єкта, що визначають його кар’єрну стратегію.

Поняття “кар’єрні орієнтації” є досить новим для вітчизняної психології й педагогіки. Воно виникло в американській психології й засновано на концепції “якорів кар’єри” (career anchors) Едгара Шейна (Edgar Schein). На його думку, “кар’єрні якорі” – це ряд уявлень співробітника про себе, ключові цінності, мотиви, навички, що визначають вибір кар’єри. За допомогою цих “якорів” можна передбачити, який вид кар’єри виявиться для людини найбільш задовільним, оскільки люди намагаються вибрати спосіб життя відповідно до найважливіших для них цінностей. У науковій літературі та практичній діяльності на сьогодні широко використовуються адаптований опитувальник Е. Шейна (“Career Orientation Inventory”) з виявлення “якорів кар’єри”, але сутність експерименту американського вченого залишається нерозкритою у вітчизняній літературі. Наскільки нам відомо, опис експерименту Е. Шейна до сьогодні в повному обсязі не перекладався на українську або російську мову.

Мета статті – детально розглянути експеримент Е. Шейна з виявлення “якорів кар’єри”, що дасть можливість глибше зрозуміти та розвивати в подальшому теорію кар’єрних орієнтацій.

Однією з найпоширеніших теорій кар’єрних орієнтацій можна назвати комплексну теорію “якорів кар’єри” відомого американського дослідника Е. Шейна, що виділив спочатку п’ять, а потім розширив свій список до восьми основних “кар’єрних якорів”: професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, виклик, інтеграція стилів життя і підприємництво.

Панельне дослідження 44 випускників Школи менеджменту Слоуна було розпочато Е. Шейном у 1961 р. Мета дослідження полягала у вивченні взаємодії особистих цінностей учасників дослідження і побудови їхньої кар’єри, а також визначенні механізмів їх організаційної соціалізації. Е. Шейн поставив ряд питань [4, с. 1]:

1. Яким чином і під впливом яких обставин кар’єра піддослідних буде залежати від їх організаційного досвіду?

2. Чи можуть досліджувані, володіючи певним набором цінностей, бути більш і менш соціалізованими?

3. Чи можна визначити, які фактори приведуть індивіда до кар'єри, котра буде впливати на зміну організації більше, ніж організація на індивіда?

Для відповіді на ці питання була відібрана група випускників та простежено різні періоди в їх подальшій кар'єрі. Повторне опитування та обстеження були завершені в 1973–1974 рр. Всі 44 учасники були знову залучені до дослідження та опитані за критеріями, визначеними на початку 60-х рр. XX ст.

Зупинимося на одному з найважливіших аспектів результату дослідження. Е. Шейном було встановлено, що кожен учасник дослідження може бути зрозумілий краще з точки зору концепції “якорів кар'єри” – сукупності мотиваційного, поведінкового, ціннісного синдромів, які спрямовують і обмежують його персональну кар'єру.

Процедура панельного дослідження. Вибір панелі. Для того, щоб уникнути упереджень щодо можливих учасників панельного дослідження, були взяті списки випускників за 1961, 1962, 1963 рр. і у випадковому порядку відібрано 15 осіб з кожного списку. При виборі були виключені певні категорії учнів [4, с. 2]:

- іноземні студенти;
- студенти, які збиралися вступити на військову службу відразу після закінчення школи;
- студенти, які збиралися в докторантуру.

Якщо було отримано відмову від передбачуваного учасника дослідження, вибір тривав до того часу, поки 15 випускників кожного року не погодились брати участь у дослідженні. Одна людина залишила дослідження в той момент, коли її неможливо було замінити. Таким чином, репрезентативна вибірка становила 44 людини. Весь описаний вище процес був завершений до моменту закінчення студентами другого року навчання своєї дворічної магістерської програми. Весінній семестр був присвячений актуальним інтерв'ю та оглядовим процедурам.

Початковий збір даних. Кожен учасник брав участь у інтерв'ю протягом двох або трьох годин. Це інтерв'ю розкрило освітню та професійну історію учасників, їхні інтереси в бізнесі та менеджменті, плани на майбутнє, амбіції і самооцінку, а також надало іншу інформацію, що стосується розгадки значень синдромів, які були дієвими в людині. Крім того, кожен учасник приділив від двох до трьох годин присвоєнню числових значень (за спеціально розробленими опитувальниками) результатам інтерв'ю для використання їх у майбутніх дослідженнях. Була здійснена спроба отримати максимально повну інформацію про кожну людину, що стосується її поглядів і цінностей щодо майбутньої кар'єри, безвідносно до конкретного рішення, де і ким він збирається працювати [4, с. 3].

Повторне інтерв'ю та повторне обстеження. Перший повторний збір даних був проведений через рік після закінчення школи. Метою дослідження стало отримання інформації про проблеми вступу на кар'єрні сходи. Будь-яких істотних змін або критичних подій у цінностях або установах, що стосуються кар'єри учасників, не спостерігалось, тому масштабний аналіз цих даних не було розпочато. Було вирішено підтримувати тісні зв'язки з учасниками панельного дослідження, щоб згодом повторно вивчити їх у більш пізній час. Приблизно через три-п'ять років кар'єри (залежно від року випуску) учасників була направлена коротка анкета про історію кар'єри, цінності і ставлення. Ці дані були проаналізовані і записані.

Навесні та влітку 1973 р. у Массачусетському технологічному інституті було проведено інтерв'ювання всіх 44 учасників. Інтерв'ю тривало від двох до

трьох годин і охоплювало питання історії кар'єри, починаючи від закінчення навчання, сприйняття учасниками сьогодення і майбутнього, зміни самооцінки, залежності між проблемами на роботі, в сім'ї та особистими проблемами, а також реакції на зворотний зв'язок відносно результатів первинного інтерв'ю. Був зроблений дуже обережний аналіз головних ціннісних значень, відображених у первинних інтерв'ю та їх змін.

Аналіз даних. Кожне інтерв'ю було записано на магнітофон та додатково ретельно зроблені нотатки про історію кар'єри, її рух, про відносини і цінності учасників. У кінці нотаток Е. Шейн зробив коротке резюме, засноване на записках. Рейтинги “якорів кар'єри”, які будуть наведені нижче, ґрунтуються на ретельному аналізі нотаток і резюме.

Розробка систематики кар'єри – концепція “якоря кар'єри”. Е. Шейн у ході дослідження дійшов такого висновку: для того, щоб розуміти, які цінності або визначальні риси або відмінності кар'єрного досвіду існують, необхідно розробити типологію або систематику кар'єрного зростання, які відобразили б важливі аспекти кар'єри.

Кар'єра, за Е. Шейном, може розглядатися як набір етапів або шлях через час, який відображає два аспекти [4, с. 5]:

- індивідуальні потреби, мотиви і прагнення щодо роботи;
- очікування суспільства: які види діяльності будуть результативними в грошовому і статусному виразах в процесі побудови кар'єри.

Іншими словами, робоча кар'єра відображає як індивідуальні, так і громадські дефініції у вигляді ряду установок, яких необхідно дотримуватися впродовж усього життя.

Крім того, можна говорити про два набори “якорів кар'єри”. З одного боку, кар'єра стоїть на “якорі” набору посадових інструкцій, організаційних нормах, правах та обов'язках людини в конкретній організації, з іншого, – на “якорі” набору потреб і мотивів, що задовольняються через роботу, яку вона виконує, і винагород, отриманих за цю роботу: гроші, престиж, організаційне членство, свобода тощо. Ці цінності відображають потреби, що лежать в основі структури особистості, які людина намагається задовольнити. Мотиваційні типології Маслоу і МакКлеланда корисні при класифікації видів потреб, покладених в основу “якорів кар'єри”. Для деяких людей це компетенції в професійній сфері; для інших це прояв визначених талантів, таких як здатність до кількісного аналізу; для третіх – пошук безпеки: зв'язати себе зі стабільним і передбачуваним майбутнім за допомогою кар'єри в певній організації. Гроші ж як мета часто маскують основні потреби, наприклад, забезпечення безпеки, свідчення соціального або професійного статусу, засіб здійснення влади або показник гарної роботи, тому класифікація “якорів кар'єри” має враховувати це.

Сорок чотири інтерв'ю виявили ряд загальних положень того, що люди принципово шукають у своїй кар'єрі. Ці загальні положення були визначені як основа “якорів кар'єри”. Такі “якірні” функції тягнуть людину назад, якщо вона відхиляється занадто далеко від того, що дійсно хоче. Це консервативна, стійка частина особистості, що генерує “якір кар'єри”. На цьому етапі дослідження Е. Шейн виявив п'ять “якорів кар'єри”: загальне керівництво (менеджмент), техніко-функціональна компетентність (професійна компетентність), безпека, творчість (підприємництво), автономія. Однак, зазначав Е. Шейн, на практиці може виявитися так, що будь-яка людина “стоїть” більше ніж на одному кар'єрному “якорі” (у п'яти випадках із сорока чотирьох) [4, с. 7]. Але для більшості респон-

дентів виявилось можливим визначити один головний “якір”, який став керівною силою в їхній кар’єрі. Були взяті до уваги будь-які заяви про те, що учасники дослідження шукали у своїй роботі, чому вони перейшли з однієї роботи на іншу або з компанії в компанію, погляди на їх нинішній рівень успіху та надії на майбутнє.

Е. Шейн дав характеристику кожної групи учасників та відзначив характерні риси, що відрізняють одну групу від іншої [4, с. 7–11].

Перша за чисельністю група – “професійна компетентність” (20 осіб). Ці учасники висловили бажання продовжувати свою роботу, від якої вони отримують задоволення, і поглиблювати свої знання в професійній сфері. Багато учасників з цієї групи зауважили, що вони порушують “етику успіху” ділового світу і відчують певну провину через відсутність у них честолюбства. Поширеним серед них є середній рівень функціонального або технічного управління (11 осіб).

Вісім із сорока чотирьох людей потрапили до групи “загального керівництва” (“менеджменту”). Не всі з них у даний момент займають вищі рівні управління, але їх інтерв’ю вказують на те, що саме до такого рівня вони прагнуть, і що вони отримують задоволення від управлінської діяльності як такої.

Тільки чотири учасники були класифіковані як орієнтовані на безпеку. Троє з цих людей будували велику частину своєї кар’єри в межах однієї організації, один з них переїжджав часто, але це завжди було в межах однієї географічної зони і в межах одного виду робіт. Ці люди говорять про свою роботу, свою родину і про те, що вони в цілому задоволені тією географічною областю, в якій вони оселилися, і що рівень досягнутого задоволення їх.

Групу під назвою “творчість” становлять п’ять осіб. Ця група найбільш цікава тим, що містить підприємців. Четверо з цих людей є успішними засновниками підприємств, які принесли їм славу і успіх. Представлені види їх діяльності дуже різняться, але всі вони мають спільне – особистість людини активно залучена в справу, яку вона представляє. Згодом ця група була перейменована Е. Шейном у групу “підприємництво”.

До групи “автономія” були віднесені чотири консультанти, один власник малого бізнесу, один професор і один вільний письменник (7 осіб). Багато в чому ця група нагадує групу професійної компетентності, але в ній не представлені функціональні менеджери. Явна відмінність цієї групи полягає в тому, що відсутній конфлікт і переживання з приводу втрачених можливостей або бажання більшого. Всі ці люди задоволені тим, що вони роблять, і по-справжньому насолоджуються свободою. Вони відчують, що повинні бути самостійними, мати професію, а також мати можливість зв’язати результати своєї роботи зі своїми власними зусиллями (почуття, яке вони ділять з групою “творчість”). Виявилось не легко відрізнити групу “автономія” від групи “творчість”, оскільки підприємці також користуються великою свободою й автономією. Однак відмінність полягає в тому, що група “автономія” не пов’язує себе із зароблянням грошей або будівництвом імперій, а тільки з почуттям компетентності та свободи в тому, що вони роблять.

Далі у своєму дослідженні Е. Шейн спробував виявити фонові фактори, що вплинули на формування того чи іншого “якоря кар’єри”. Очевидними факторами, пов’язаними з різними групами, є інтелектуальні здібності та ефективність.

Е. Шейном було проведено порівняння результатів тесту на інтелектуальні здібності (цей тест AT GSB – тест на вербальні та кількісні здібності – учасники

пройшли при вступі до магістратури) і середніх балів, отриманих учасниками при закінченні бакалаврату (Undergraduate Grade Point Average), а також при закінченні магістратури (Graduate Grade Point Average). Результати подано в табл. 1 [4, с. 21].

Таблиця 1

Порівняння результатів тестування

Якір кар'єри	Кількість людей	Середній бал (бакалавріат) UG GPA	Вступний тест до магістратури (всього) AT GSB	Вербальний	Кількісний	Середній бал (магістратура) GRAD GPA
Менеджмент	8	4,0	578	30	38	4,3
Професійна компетентність	20	3,9	590	34	38	4,2
Безпека	4	3,7	573	31	38	4,2
Творчість	5	3,2	543	29	36	4,0
Автономія	7	3,5	628	37	41	4,2
Середнє		3,9	587	33	38	4,2

Оскільки надзвичайно мала для статистичного порівняння, більша увага приділялася узгодженості результатів, ніж абсолютним відмінностям у випускних балах та вступних тестах до магістратури. Найвищі бали після закінчення бакалаврату мають “менеджери” і група “професійна компетентність”, тоді як група “творчість” має найнижчі оцінки. З точки зору здібностей, вимірюваних тестом AT GSB, група “автономія” показала найвищі оцінки у вербальній і кількісній сферах, тоді як група “творчість” знову показує найнижчі результати. З точки зору тестів GPA, групи схожі одна на іншу, виключаючи низьку середню оцінку групи “творчість”. Дві істотні особливості в результатах: послідовно низька продуктивність “творчої” групи і дуже високі бали за вступними тестами групи “автономія”. Цю різницю наочно подано в табл. 2. Тестові оцінки (AT GSB) показують, що це практично непересічні розподіли і всі учасники групи “автономія” (крім одного) знаходяться вище за середній бал 587, тоді як у групі “творчість” зворотна картина – всі учасники, крім одного, перебувають на рівні, нижчому за середній.

Таблиця 2

Рейтинг результатів AT GSB тесту в автономній і творчій групах

Ранг	Автономія	Творчість
1	680	–
2	670	–
3	657	–
4	615	–
5	–	611
6	607	–
7	594	–
8	576	–
9	–	551
10	–	535
11	–	526
12	–	494

Е. Шейн припустив, що підприємці, ймовірно, зрозуміли досить рано (в школі і раніше), що вони не зробили б досить добре академічну роботу, а отже, виявили більший інтерес до розробки моделей бізнесу. Їх навичками стали:

вміння керувати, вміння продавати, впливати на інших і бачити перспективні можливості справи, на відміну від більш інтелектуально орієнтованих учасників автономної групи, які шукають гарні рішення і вникають вглиб проблеми.

Групи “менеджерів”, “професійної компетенції”, “безпеки” не показали великих відмінностей одна від одної з точки зору інтелекту або ефективності.

Рівень освіти і рід занять батьків. Е. Шейн припустив, що мотиваційні синдроми учасників експерименту мають бути пов’язані з цінностями і спрямуваннями їх батьків. Первинної інформації про батьків учасників не було, але були деякі об’єктивні відомості про їх рівень освіти і рід занять. У табл. 3 наведено середню кількість років навчання в школі матерів і батьків учасників і частку тих з них, хто закінчив коледж. У нижній частині таблиці наведено питому вагу тих, хто потрапив у широкі професійні групи [4, с. 22–23].

Таблиця 3

Освіта й рід занять батьків і матерів

Якір кар'єри	Освітній рівень батьків				Освітній рівень матерів		
	Школа (середня кількість років)	Коледж (відсоток тих, хто закінчив)			Школа (середня кількість років)	Коледж (відсоток тих, хто закінчив)	
Менеджмент	13,5	50			11,9	0	
Професійна компетентність	15,4	75			13,6	40	
Безпека	12,5	0			13,5	50	
Творчість	14,8	60			14,0	40	
Автономія	13,2	50			13,3	33	
Якір кар'єри	Батьки (у відсотках)				Матері (у відсотках)		
	Бізнес, менеджмент	Фахівці	Клерки	Інші	Фахівці	Нефахівці	Домогосподарки
Менеджмент	75	12,5	0	12,5	0	12,5	87,5
Професійна компетентність	60	30	10	0	35	30	35
Безпека	100	0	0	0	50	0	50
Творчість	80	0	0	20	20	20	60
Автономія	33	50	0	16	33	0	67

Для батьків до групи “бізнес, менеджмент” увійшли малий бізнес, підприємництво, продавці; до групи “професіонали” – інженери, юристи, стоматологи; до групи “клерки” – “білі комірці”; до групи “інші” – пожежні, детективи, фермери.

Для матерів показаний відсоток домогосподарок; вчителів, соціальних працівників і тощо (професіоналів); секретарів і клерків (непрофесіоналів).

Е. Шейн відзначив кілька закономірностей. Група “менеджмент” має батьків із середнім рівнем освіти, низьким рівнем освіти матерів, високим відсотком батьків у бізнесі та менеджменті і високим відсотком матерів домогосподарок.

У групі “професійна компетентність” високий рівень освіти батьків, високий рівень освіти матерів, більш диференційована зайнятість батьків і матерів.

Група “безпека” має низький освітній рівень батьків, високий рівень освіти матерів, високий відсоток батьків, зайнятих у бізнесі і середню кількість матерів-домогосподарок. Можна припустити, що орієнтація на безпеку відображає почуття частини випускників, які одного разу вже пройшли аспірантуру, і зробили це на певному рівні управління, і, таким чином, вже піднялись вище соціальними сходами, ніж їхні батьки.

У групі “творчість” високий рівень освіти як батьків, так і матерів, і високий відсоток батьків, зайнятих у діловій та управлінській сферах. Можливо, широта інтересів цієї групи пов’язана з високим рівнем освіти обох батьків.

Група “автономія” показала середній рівень освіти обох батьків і середній рівень зайнятості матерів, але виділяється низькою часткою батьків, зайнятих у бізнесі та управлінні, і високим відсотком батьків-професіоналів. Спрямованість на автономію, можливо, вже була встановлена в цих сім’ях завдяки тому, що професіями батьків були: фермер, доцент, головний інженер компанії, власник страхового агентства і сімейного бізнесу. Тільки два останні місця – управління і бізнес, і вони обидва пов’язані з власністю, але немає жодного батька-менеджера в традиційному сенсі.

Аналізуючи дані і відзначаючи їх недостатність, Е. Шейн висловив припущення, що “якорі кар’єри” формуються в ранньому віці, у тому числі і під впливом освіти і професійної спрямованості батьків.

Релігійні уподобання. Е. Шейн підкреслює, що нечисленні дані можуть бути в цьому питанні використані тільки як навідні. У табл. 4 подано релігійні уподобання учасників інтерв’ю [4, с. 24].

Таблиця 4

Релігійні уподобання в групах кар’єрних якорів, у %

Якір кар’єри	Кількість осіб	Протестанти	Католики	Іудеї	Інші
Менеджмент	8	37,5	25	37,5	0
Професійна компетентність	20	65	20	15	0
Безпека	4	50	50	0	0
Творчість	5	80	20	0	0
Автономія	7	14	29	43	14
Кількість (осіб)	44	23	11	9	1

Як видно з табл. 4, група протестантів, як правило, орієнтована на професійну компетентність і творчість (23 особи), католики (11 осіб) практично рівномірно розподілилися за “якорями”, але більшість з них орієнтовані на безпеку. Іудеї (9 осіб) розподілилися між “якорями” “менеджмент” та “автономія”. Таким чином, Е. Шейн спробував переконатися, що інтелектуальні, соціально-економічні та релігійні чинники впливають на формування “якорів кар’єри” учасників інтерв’ю. При досить невеликій вибірці зробити це досить складно, але можна виявити тенденції і сформулювати гіпотези.

Успішність кар’єри за групами “кар’єрних якорів”. Е. Шейн зазначає, що успіх є досить складною змінною для вимірювання, через те, що він може бути визначений двояко: об’єктивно за допомогою соціальних стандартів і суб’єктивно за допомогою особистих стандартів і цілей. Для аналізу було взято один показник об’єктивного успіху – доходи учасників дослідження з розподілом за групами “кар’єрних якорів”. У табл. 5 подано середній арифметичний, середній медіанний доходи і діапазон доходів учасників за групами “якорів кар’єри” [4, с. 25].

Як і слід було очікувати, найуспішніша група в частині чистого доходу – “менеджмент”. Крім того, сходження управлінськими сходами порівнянне з громадським визначенням успіху. Для групи “творчість” ймовірно переважно будувати загальні активи, ніж витрачати зароблене. Групи “професійна компетентність” і “безпека” мають середній рівень доходів, тоді як група “автономія” зна-

ходиться в кінці списку. Як показали й інші дослідження (Bailyn, et al 1973, Le Jeune 1973), особи, які залишають великі організації, щоб стати вчителями, письменниками, консультантами, жертвують при цьому вищими доходами. Однак ті консультанти та професіонали, хто заглиблюється в спеціальні сфері та вдосконалюють навички, можуть очікувати згодом різкого збільшення доходів, якщо їх таланти стануть більш відомими.

Таблиця 5

Доходи за групами “якорів кар’єри”

Якір кар’єри	Кількість людей	Середній арифметичний	Середній медіанний	Діапазон доходів
Менеджмент	8	37 000	33 500	30 000–50 000
Професійна компетентність	20	26 000	26 000	16 000–42 000
Безпека	4	23 000	24 500	18 000–25 000
Творчість	5	27 000	25 000	17 000–40 000
Автономія	7	19 000	17 000	10 000–25 000
Загалом	44	26 600	25 000	–

Висновки. У ході експерименту Е. Шейн спробував представити і пропрацювати концепцію “якорів кар’єри”, розглядаючи її як мотиваційні, поведінкові, ціннісні синдроми, які формуються досить рано в житті людей і можуть як стримувати кар’єру, так і направляти її. Учасники були класифіковані за групами “якорів кар’єри” на основі причин, за якими вони зробили її вибір, переміщалися з однієї компанії в іншу, залежно від того, що вони шукали в житті, як бачили своє майбутнє і тощо. Класифікація за групами “якорів кар’єри” була зроблена до того, як досліджувався вплив таких факторів на “якорі кар’єри”, як: інтелектуальні здібності, успішність у школі, батьківські корені, релігійні орієнтації, поточний дохід.

Аналіз показав, що концепція “якорів кар’єри” ймовірна і це дає змогу розумно класифікувати учасників експерименту. Крім того, Е. Шейн зробив висновок про те, що категорії “якорів кар’єри” певною мірою психологічно і соціально-економічно однорідні. Якщо “якорі кар’єри” виявляються як стабільні синдроми в особистості, то для організацій-роботодавців стає важливим якомога раніше визначити ці синдроми і створити можливості кар’єрного зростання, що їм відповідають. Мало хорошого в тому, щоб запропонувати роботу менеджера тому, хто в принципі не хоче керувати. Організаціям доведеться навчитися мислити більш широко про різні види внесків, які люди можуть зробити, а також розробляти кілька систем винагород, кілька шляхів розвитку кар’єри, щоб дати змогу особистості, яка працює в організації, розкритися повною мірою.

Оскільки Е. Шейн експериментальним шляхом дійшов висновку, що консервативна, стійка частина особистості генерує “якір кар’єри”, у подальшому, на нашу думку, слід приділити увагу розробці методики виявлення стійких утворень в особистості людини, що зумовлює її кар’єрну орієнтацію. Виявляти кар’єрні якорі потрібно не тільки на етапі вступу людини на трудовий шлях, а значно раніше – у період здобуття освіти у вищому навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Schein E.H. Problems of the First Year at Work: Report of the First Career Panel Reunion. Sloan School of Management, MIT, Working Paper No. 03-36, 1962.

2. Schein E.H. Organizational Socialization in the Early Career of Industrial Managers. Sloan School of Management, MIT, Working Paper No. 39-63, 1963.
3. Schein E.H. How to Break in the College Graduate. Harvard Business Review, 1964.
4. Schein E.H. Technical Report No. 1 Career Anchors and Career Paths: A Panel Study of Management School Graduates Organization Studies Group Sloan School of Management, M. I. T., May 1974.
5. Schein E.H. Career dynamics. Reading, Ma. : Addison-Wesley, 1978.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012.

Шаповалова Н.П. Эксперимент Э. Шейна с определения “якорей карьеры” как известнейшей теории карьерных ориентаций

В статье подробно рассмотрен эксперимент Э. Шейна по выявлению якорей карьеры выпускников школы менеджмента Слоуна. Определены этапы формирования понятия “якорь карьеры”, которое в дальнейшем стало одним из основных в теории карьерных ориентаций.

Ключевые слова: эксперимент, Е. Шейн, карьерные ориентации, якоря карьеры.

Shapovalova N. Henry Schein’s experiment for determination of “career anchors” as the most famous theory of career orientations

The author describes E. Shane’s experiment on detection of career anchors of Sloan School of Management graduates. The stages of forming the concept of career anchor, which later became one of the foundations of the theory of career orientations, are investigated.

Key words: experiment, E. Schein, career orientation, career anchors.

ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ГІРНИЦТВА

У статті розглянуто формування моделі інформаційно-освітнього середовища в системі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі гірництва.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, модель, професійна підготовка, фахівець у галузі гірництва.

Формування професійних компетенцій у системі вищої професійної освіти відбувається в умовах широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Перспективним напрямом є створення інформаційно-освітнього середовища (ІОС), характерною рисою якого є використання комп'ютера як комплексного засобу навчання, що забезпечує розвивальний вплив на форми й методи навчання. Метою використання інформаційно-освітнього середовища є пошук способів переробки та передачі інформації студентам, які дають змогу подати знання про професійну діяльність у найбільш зручному для засвоєння вигляді.

За останні роки значний внесок у застосування комп'ютера як засобу навчання зробили такі науковці, як: Т. Гребенюк, М. Грузман, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Заболотний, Г. Ібрагімов, Л. Литвинова, Н. Морзе, А. Усач та ін. Слід відзначити праці російських дослідників, які вивчають ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі (Б. Агранович, А. Калюжний, А. Косолапов, В. Овсянников та ін.). Учені зазначають, що інформаційно-комунікаційні технології традиційно використовуються для створення інформаційно-освітніх середовищ. На ті самі аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні звертають увагу вітчизняні вчені (Н. Белявіна, А. Борзенко, В. Дьяконов, О. Іваницький, Н. Морзе, О. Разумовська, М. Фролов, В. Штепа). Проте аспект створення ІОС як засобу професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів є недостатньо дослідженим у вітчизняній теорії та методиці професійної освіти.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методичних засад створення інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу, в умовах якого відбувається ефективна професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі гірництва.

Формування інформаційно-освітнього середовища як засобу професійної підготовки фахівців у галузі гірництва повинно орієнтуватися на його інформаційний характер, який передбачає нові технології роботи з інформацією, що визначають основу взаємодії людини й машини. Являючи собою єдину систему апаратних засобів, програмного забезпечення, фахівців і користувачів, баз даних та баз знань, а також інших елементів, що реалізують інформаційні процеси, інформаційно-освітнє середовище має володіти такими властивостями змістовного плану:

- інформативність;
- спрямованість на комплексний розгляд матеріалів інформаційних ресурсів;

- системність (побудова зв'язків між наявними знаннями й одержуваною новою інформацією);
- інтеграція інформаційних об'єктів і технологій у навчальний процес;
- керованість (планування організаційних форм освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей гірничих інженерів, можливість коригування навчального процесу);
- орієнтованість на соціокультурні проблеми;
- гуманізація педагогічних відносин, що виявляється в особистісно орієнтованому підході до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі гірництва.

Реалізація цих властивостей середовища стає можливою за умови дотримання таких принципів організаційного плану:

- відкритий характер;
- узгодженість дій усіх учасників інформаційно-педагогічного процесу з його організації, самоорганізації й розвитку;
- багатоваріантний характер розвитку.

Стосовно вищої освіти можливе таке трактування реалізації цих принципів [1; 3; 4]:

- застосування накопичених у світовій педагогічній практиці інформаційних ресурсів, їх активізація відповідно до цілей професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі гірництва;
- системне узгоджене поєднання інформаційних об'єктів і технологій, активне використання таких форм телекомунікацій, як телеконференції, чати, форуми тощо, метою яких є створення інформаційно-педагогічних ресурсів, їх інтеграція в педагогічний процес;
- пріоритетність розробки та впровадження інформаційних технологій і об'єктів навчально-методичного призначення, що забезпечують доступ до глобальних і локальних інформаційних ресурсів;
- поетапність формування інформаційно-освітнього середовища відповідно до ступеня освоєння комп'ютерної грамотності та розвитку інформаційної культури майбутніх фахівців у галузі гірництва і професорсько-викладацького складу;
- проектування інформаційних навчальних ресурсів, що забезпечують розвиток і саморозвиток інформаційно-освітнього середовища для ефективного вивчення конкретної навчальної дисципліни (у нашому випадку вивчення навчальної дисципліни “Геологія”).

Формування інформаційно-освітнього середовища з вказаної дисципліни є досить тривалим поетапним процесом. У тому випадку, якщо середовище базується на загальнодоступних технологіях, їх прогрес змушує викладача постійно переглядати інструментальні можливості середовища і, отже, його дидактичне наповнення, методичні рішення, комунікаційні функції тощо.

Можна виділити два основних етапи створення та інтеграції ресурсів інформаційно-освітнього середовища в традиційний навчальний процес [1; 4]:

1. Початковий етап, або етап “інновацій”, зазвичай характеризується тим, що профіль традиційного курсу не змінюється, як не змінюються у відсотковому відношенні і встановлені компоненти курсу: час, відведений на аудиторні заняття, на самостійну роботу, на виконання індивідуальних завдань та контроль за ходом навчального процесу. Але в цих рамках викладач знаходить шляхи реалізації окремих елементів педагогічного процесу в новому вигляді, використовуючи ресурси інформаційно-освітнього середовища. Цей етап збігається в часі з

процесом становлення й розвитку інформаційно-телекомунікаційної інфраструктури навчального закладу та характеризується обмеженим залученням у цю інфраструктуру студентів. Тією чи іншою мірою цей процес характерний для більшості вищих навчальних закладів України.

2. Другий етап можна назвати етапом “педагогічної модернізації” – зміни профілю курсу. Мається на увазі збільшення ресурсів середовища в навчальному процесі. Складовим елементом навчального процесу стають реалізація групових чи індивідуальних проектів у комп’ютерному середовищі, переведення більшої частини самостійної роботи в телекомунікаційний режим. Педагогічна модернізація забезпечує значну самостійність студента й перехід від вправ репродуктивного типу, виконуваних у комп’ютерному середовищі, до індивідуалізованого навчального процесу, що характеризується високим рівнем мотивації. Саме цей етап реалізований нами в процесі вивчення навчальної дисципліни “Геологія”.

На інтеграційному етапі впровадження інфокомунікацій у процес викладання завдяки реалізації різних проектів відбувається поступове формування локальних середовищ, що містять засоби телекомунікації та Інтернет-ресурси. Об’єднання цих локальних просторів на наступному етапі дасть змогу сформувати спільне освітнє середовище, яке являє собою об’єднаний інформаційно-комунікаційний і фізичний простір вивчення навчальної дисципліни.

Усе вищенаведене дає підстави розглядати інформаційно-освітнє середовище в умовах професійної підготовки фахівців у галузі гірництва та практики застосування інфокомунікаційних технологій як засіб, що дає змогу ефективно організувати індивідуальну та колективну роботу викладача і студентів, а також інтегрувати різні форми та стратегії освоєння знань з дисципліни “Геологія”, спрямовані на розвиток самостійної пізнавальної навчальної діяльності.

Формування інформаційно-освітнього середовища слід починати з проектування. Ми розглядаємо проектування інформаційно-освітнього середовища як багаторівневий процес і виділяємо такі рівні [2; 3]:

- концептуальний – формування моделі навчання. Згідно із цією моделлю навчання описується як система, що складається з двох підсистем – діяльності викладача й діяльності майбутніх фахівців. Усі компоненти навчання, включаючи зміст і методи навчання, розглядається в контексті цих діяльностей;

- технологічний – опис проекту інформаційно-навчального середовища у вигляді способу управління навчальною діяльністю (методу навчання) на мікрорівні. Проект подається у вигляді послідовності дій студентів та викладача і являє собою опис технології навчання. Таким чином, інформаційно-комунікаційна технологія навчання як складова інформаційно-освітнього середовища містить узгоджене поєднання форм і методів професійного навчання майбутніх фахівців у галузі гірництва, а засобом цього поєднання є комп’ютер як невід’ємний елемент мереж різного рівня зі всіма його навчальними й комунікаційними можливостями;

- операціональний – опис процесу навчання як розв’язання дидактичного завдання. Вказується, по-перше, які функції навчальної діяльності покладаються на комп’ютер, по-друге, основні способи (шляхи) управління навчальною діяльністю. У проекті враховується:

- фрагмент навчання, який покладається на комп’ютер (повторення, закріплення, повний фрагмент навчання тощо);
- ступінь індивідуалізації навчання;
- історія навчання студента використовувати ці дані;

- допустимі типи відповідей студентів;
- тип діалогу (фактичний, “діловий”, педагогічно спрямований), що буде реалізований у системі;
- якою мірою система допускає управління з боку майбутнього гірничого інженера (мається на увазі постановка питань, навчальних завдань, стратегія навчання тощо);
- рівень реалізації (педагогічної і програмної).

Перший з них містить систему навчальних впливів. Проект інформаційно-навчального середовища на рівні педагогічної реалізації може бути описаний і у вигляді сценарію. Останній визначає, як діє навчальна система в кожний момент навчання. У сценарії можна виділити дві частини – зовнішню та внутрішню. Зовнішня містить опис основних і допоміжних впливів (або вимоги до них, за якими система може згенерувати кожен вплив), а внутрішня – алгоритм управління навчальною діяльністю. У тому випадку, коли навчальна система реалізується за допомогою однієї програми, сценарій містить алгоритм переходу від одного навчального впливу до іншого.

Функціонування інформаційно-освітнього середовища передбачає модульність. При такому підході до організації навчання студент працює з навчальною програмою, складеною з окремих модулів, що належать до єдиного поля предметної діяльності, яка перебуває у фокусі вивчення.

У процесі вивчення дисципліни “Геологія” реалізуються такі навчальні модулі: загальна геологія, гідрогеологія, родовища корисних копалин.

При структуруванні змісту навчальної дисципліни на навчальні модулі необхідно враховувати, що кожна частина – майбутній модуль – складається з пов’язаних між собою в деякому відношенні теоретичних, емпіричних і практичних компонент змістів, сукупність яких виконує самостійну функцію.

З урахуванням особливостей створюваного інформаційно-освітнього середовища навчальна дисципліна “Геологія” ділиться на такі компоненти:

- 1) електронний підручник (теоретична частина курсу);
- 2) тести з теоретичної частини курсу;
- 3) керівництво з розв’язування задач (практична частина курсу);
- 4) тести з практичної частини курсу (електронний задачник);
- 5) словник термінів навчального курсу;
- 6) бібліографія навчального курсу.

Висновки. Ми розглядаємо інформаційно-освітнє середовище в умовах професійної підготовки фахівців у галузі гірництва і практики застосування інфокомунікаційних технологій як засіб, що дає змогу ефективно організувати індивідуальну та колективну роботу викладача й студентів, а також інтегрувати різні форми і стратегії освоєння знань з дисципліни “Геологія”, спрямовані на розвиток самостійної пізнавальної навчальної діяльності.

Формування інформаційно-освітнього середовища розпочинається з проектування, що є багаторівневим процесом і містить концептуальний, технологічний та операціональний рівні. На концептуальному рівні формується модель навчання, згідно з якою навчання описується як система, що складається з двох підсистем – діяльності викладача та діяльності майбутніх фахівців. Усі компоненти навчання, включаючи зміст і методи навчання, розглядаються в контексті цих діяльностей. На технологічному рівні проект інформаційно-навчального середовища описується у вигляді способу управління навчальною діяльністю (методу навчання) на макрорівні і власне являє собою опис технології навчання. Таким

чином, інформаційно-комунікаційна технологія навчання як складова інформаційно-освітнього середовища містить узгоджене поєднання форм і методів професійного навчання майбутніх фахівців в галузі гірництва, а засобом цього поєднання є комп'ютер як невід'ємний елемент мереж різного рівня зі всіма його навчальними та комунікаційними можливостями. На операціональному рівні процес навчання описується як розв'язання дидактичного завдання. Вказується, по-перше, які функції навчальної діяльності покладаються на комп'ютер; по-друге, основні способи (шляхи) управління навчальною діяльністю.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо в проведенні педагогічного експерименту з апробації моделі інформаційно-освітнього середовища в системі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі гірництва.

Список використаної літератури

1. Назаров С.А. Педагогические условия пректирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Назаров. – Ростов-н/Д, 2006. – 17 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] // Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

3. Федотова Е.Л. Формирование готовности студентов к использованию информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Елена Леонидовна Федотова. – М., 2007. – 230 с.

4. Шаравин В.В. Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Виктор Викторович Шаравин. – Ставрополь, 2005. – 144 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012.

Шумельчик Л.Б. Формирование модели информационно-образовательной среды в системе профессиональной подготовки будущих специалистов в области горного дела

В статье рассматривается формирование модели информационно-образовательной среды в системе профессиональной подготовки будущих специалистов в области горного дела.

Ключевые слова: *информационно-образовательная среда, модель, профессиональная подготовка, специалисты в области горного дела.*

Shumelchic L. Formation of model of informational and educational environment in the system of professional training for would-be specialists in the spere of mining

The article deals with information and educational environment in training mining engineers and application of information and communication technologies as a means to efficiently organize individual and collective work of teachers and students, and integrate various forms and strategies of learning the discipline "Geology", aimed at development of independent learning training activities.

Key words: *Information and education, model professional preparation, engeneer*

ЕВОЛЮЦІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СИСТЕМНО-КІБЕРНЕТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ Й СИСТЕМАМИ

У статті подано аналіз джерел виникнення системно-кібернетичного підходу до управління в освіті, а також еволюції його розвитку та відповідних перспектив.

Ключові слова: управління в освіті, системно-кібернетичний підхід, освітня система.

Організація оптимального управління в освітній сфері є досить актуальним завданням, від успішного вирішення якого залежить загальний розвиток фактично всіх галузей суспільно-економічного життя в державі. Освіта сьогодні є не тільки постачальником кваліфікованих фахівців на ринки праці, а й органом формування основних парадигм суспільства, що перетворюється з постіндустріального в інформаційне.

Об'єднання системного й кібернетичного підходів породжує нову якість – системно-кібернетичний підхід (далі – СКП), що є дієвою методологією управління. **Метою статті** є аналіз джерел виникнення СКП до управління в освіті, а також еволюції розвитку та відповідних перспектив.

Започаткування кібернетики пов'язано з методологічним принципом – узагальнення знань, що були попередньо набуті в різних галузях, і синтез нових, а поява педагогічної кібернетики є наслідком проектування кібернетичних ідей та принципів в освітню сферу. Системологія, з якою корелює кібернетика, з'явилася завдяки еволюції системного підходу та поступовій її трансформації в теорії складних, великих, соціальних, відкритих, інтелектуальних, активних систем.

Результат еволюції системології – метасистемний підхід, а розвитку кібернетичних ідей – синергетика й кібернетика другого порядку. Створення складних систем та управління їх функціонуванням є однією із центральних проблем у науці й у суспільстві сьогодні. На нашу думку, теорію систем зокрема та науку загалом теж можна вважати складною системою, існування і розвиток якої відбувається відповідно до принципів системології. Під розвитком ми розуміємо певні зміни за визначений перебіг часу. Управління такими змінами в освітніх системах є одним із завдань педагогічної кібернетики.

У [1] системний підхід розглядається: як сукупність правил, алгоритмів і принципів, які застосовуються управліннями в практичній діяльності; як інтегральний спосіб мислення, сутність якого полягає у використанні методик пошуку простого в складному, декомпозиції проблеми на складові. О. Колесніков зазначає, що основами наукової технології системного підходу є системний аналіз і синтез, які, у свою чергу, мають морфологічний, структурний, функціональний та генетичний аспекти, сукупність яких ми доповнили цільовим, ієрархічним, ресурсним, управлінським, результативним та синергетичним.

Сутність сукупності основних термінів системного підходу, зокрема таких як “зв'язок”, “взаємозв'язок”, “характер зв'язку”, “вплив”, “управління” тощо, фактично висвітлюється лише в їх інформаційному й кібернетичному розумінні.

Розкриваючи засади системного підходу, дослідники мимоволі використовують кібернетичну термінологію. Це зумовлено тим, що здійснити зазначене з використанням іншої системи координат досить важко.

Системне уявлення про світ існувало здавна, оскільки категорія “ціле” є однією з найважливіших у філософії. Варіант теорії систем запропонував О. Богданов. Основна його ідея полягала в тотожності організації систем різних рівнів: від мікросвіту до біологічних і соціальних. Цим дослідником сформульовано ідею щодо структурної стійкості системи, визначено закономірності функціонування – формувальні й регулювальні, введено низку понять, що характеризують етапи розвитку систем (комплексія, кон’югація, інгресія, дезінгресія), а його теорія містить численні паралелі з ідеями Н. Вінера й У. Ешбі.

Л. Берталанфі також розробив варіант теорії систем, що ґрунтується наорганізмичному підході до аналізу динамічних систем, яким притаманна властивість еквіфінальності. Він узагальнив принципи цілісності організації й ізоморфізму, висловив думку, що системна методологія може бути застосована в усіх галузях науки, вважав за потрібне сформулювати загальні принципи й закони поведінки систем, незалежно від їх виду, природи, структурних елементів і законів функціонування, заклавав підвалини для синтезу системи наукових знань, шляхом виявлення ізоморфізму законів, які стосуються різних сфер діяльності.

В. Садовський виокремлює чотири джерела сучасного системного мислення: організаційну науку О. Богданова, теорію систем Л. Берталанфі, кібернетику Н. Вінера, праксеологію Т. Котарбинського. Системний підхід дав поштовх для розвитку багатьох міждисциплінарних наук, які об’єднуються нині поняттям “теорія систем і методологія системного дослідження”, або “системологія”.

У середині ХХ ст. системний і кібернетичний підходи стають головними щодо здійснення наукових досліджень. Філософи розробляють відповідну методологію, зокрема дослідження І. Блауберга, В. Садовського, О. Уймова, Б. Юдіна, А. Спіркіна, В. Тюхтіна дали змогу спроектувати ідеї Л. Берталанфі, О. Богданова, Н. Вінера, У. Ешбі в різні галузі знань. Системний підхід знайшов застосування і в аналізі соціальних систем (В. Афанасьєв, С. Устіч) і культурних явищ (М. Каган, С. Кримський). А. Спіркін і В. Тюхтін писали: “Прояви матеріальної єдності, а саме складу, властивостей, структур функціонування, розвитку об’єктів, а також розмаїття зв’язків і взаємодій між різними рівнями організації та предметними галузями явищ є об’єктивною основою єдності наук і наукових знань. Побудова науки, що є цілісним “організмом”, системи, яка функціонує й розвивається у вигляді взаємозв’язку, взаємодії елементів й підсистем – окремих наук і наукових напрямів, є об’єктивною тенденцією” [2].

Напрацьовані разом у межах різних наук методи і засоби вирішення проблем утворюють систему знань, яка завдяки їх розвитку набуває нової якості. Так утворюється нове ціле, нові теорії, науки. Це також є справедливим і для інтеграції кібернетичного й системного підходів та утворення єдиного СКП.

Соціальним, зокрема, освітнім системам притаманна низка особливостей, які характеризують їх як складні, а саме: складність структури, поведінки, вибору альтернативних рішень, наявність процесів розвитку. Збільшення складності до певного рівня призводить до появи нових якісних ознак. Зокрема, В. Афанасьєв, М. Каган, В. Кузьмін, Е. Маркар’ян класифікували соціальні системи як надскладні. Ми пропонуємо під складною системою розуміти таку, що має хоча б одну із чотирьох характеристик: наявність підсистем; функціонування в умовах невизначеності й суттєвого впливу зовнішнього середовища, що зумовлює

випадковий характер її параметрів; реалізація цілеспрямованого вибору адекватної поведінки; складність перевищує певну межу.

Властивості складності системи визначаються її параметрами, що пов'язані з конструктивними, алгоритмічними, інформаційними й іншими характеристиками. До визначальних властивостей можна віднести складність алгоритмів обробки інформації, організації процесу оцінювання параметрів, постановки й вирішення завдань управління. Ці властивості притаманні й освітнім системам. Досить складно формалізувати мету їх функціонування та управління ними. Інформація, що формується, передається, зберігається й синтезується в цих системах, різнопланова, складна за структурою та не є чітко визначеною тощо.

Великі системи є різновидом складних систем (установи, у тому числі й освітні; творчі колективи; галузі економіки та суспільного життя; підприємства). П. Анохін властивістю таких систем вважав наявність системоутворювального фактора, під яким розумів “комплекс вибірково інтегрованих компонентів, у яких взаємодія та відносини набувають характеру взаємодопомоги, спрямованої на отримання корисного результату”. Результатом функціонування освітніх систем є суспільно корисний ефект – підготовка фахівців для різних сфер діяльності.

Під час аналізу складних систем, у тому числі освітніх, виникають труднощі, які пов'язані з багатовимірністю критеріїв якості функціонування, потребою з'ясування зв'язків між елементами системи. Для їх подолання застосовують принципи В. Глушкова і Беллмана, що дають змогу запропонувати інтегральний критерій якості функціонування процесів і систем. А інформаційна природа процесів в освіті дає можливість сформулювати єдиний науковий підхід до їх аналізу.

І. Бім стосовно системи освіти зазначав, що її найбільш істотна властивість – інформаційна природа, тобто функціональна спрямованість на передачу і прийом, зберігання і переробку інформації про навколишню дійсність з метою залучення індивіда до соціального досвіду попередніх поколінь і формування його особистого досвіду. А визначальними властивостями освіти вважав її цілісність і керованість. В. Беспалько освітньою вважав “систему, в якій відбуваються педагогічні процеси і процеси управління ними”, визначаючи управління як “усякий вплив на систему з метою підтримки або зміни її алгоритму функціонування”. Він характеризував таку систему як певну замкнуту структуру, котрій притаманна функція, сутність якої є визначеною соціальним замовленням – фактором, що зумовлює якість переходу “абітурієнт – фахівець” [3, с. 56].

Цікаву думку В. Беспалько висловлював щодо способів визначення мети функціонування освітньої системи. Він писав, що “алгоритм управління такою системою, насамперед, передбачає діагностичне встановлення цілей... Тоді, оцінюючи наслідки управлінських дій, можна адекватно співвіднести заздалегідь мету й досягнуті результати та зробити висновок стосовно ефективності процесів функціонування й управління залежно від величини розбіжностей між задекларованими цілями та реаліями” [3]. Фактично він використовував кібернетичну термінологію й пропонував сформулювати стандарти, за якими можна було б визначати цілі та поступово уточнювати їх під час розвитку педагогіки [3].

Ю. Конаржевський вважав школу соціально-педагогічною системою, для якої є характерними: причинно-наслідковий зв'язок діяльності із соціальним замовленням суспільства; циклічний характер функціонування; складність процесів, які відбуваються в системі; принцип успіху, що має бути основою її діяльності; інформаційний зв'язок із зовнішнім середовищем тощо. Він зауважував, що

сукупності освітніх систем притаманні: більш складна, ніж в інших соціальних системах, мета функціонування; ієрархічна залежність між процесами, що відбуваються в ній; особливість циклічності функціонування – перерви між циклами; щорічне відновлення більшої частини елементів; усвідомлені суспільні, колективні й особисті інтереси; відстроченість результатів діяльності тощо.

Серед українських науковців першим визначив сутність поняття “освітня система” Я. Мамонтов, під якою він розумів “систему наукових тверджень, що трактує й координує для досягнення певної мети основні педагогічні фактори (учень, педагог, матеріал) і визначає їх відносини із суспільним середовищем”, а головними ознаками педагогічної системи вважав: метод навчання; ставлення до соціального оточення; мету виховання або цільову настанову.

Застосуванню системного підходу в освітній сфері присвячені численні дослідження, які класифікують за практичними аспектами: виховання (Л. Гордін), побудова навчального предмета (Д. Логвінов), навчальний предмет і його структура (М. Алексєєв), властивості навчального матеріалу (А. Сохор, Н. Яковлев), засвоєння знань (П. Ерднієв, В. Максименко), процес навчання як цілісне явище (В. Загвязінський, В. Рубахін, Ю. Щербань), забезпечення якості освіти (В. Трайнев), загальнотеоретичні питання (М. Данілов, Ф. Корольов).

Т. Ільїна використовує системно-структурний підхід, сутність якого полягає в тому, що “спочатку проводиться структурний аналіз, а потім відбувається системний розгляд об’єкта”. Ю. Бабанський аналізував навчальний процес теж на засадах системності. Він вважав, що “навчальний процес можна розглядати як з точки зору змісту системи, в якій функціонує процес, так і змісту самого процесу”. Тому як складові системи навчання він визначав такі елементи: “педагоги та інші суб’єкти навчання й виховання, учні та умови навчання”.

Зрушення в підходах від системного до кібернетичного відбувається тоді, коли педагоги-дослідники поряд з поняттям “система” починають вживати термін “інформація” й аналіз усіх процесів проводять саме з погляду її перетворення та здійснення управління. Елементи кібернетичного підходу застосовує О. Ковальов. Під освітньою системою він розуміє сукупність компонентів, взаємодія яких зумовлює високий ступінь організації процесу навчання, що виявляється в підвищенні його ефективності. А як її компоненти – сукупність суб’єктів, які беруть участь у навчанні; накопичені суспільством досвід і знання – предмет навчання; множину семіотичних структур, за допомогою яких відбуваються кодування та накопичення інформації; популяризаторів наукових знань; компоненти управління (сукупність “фільтрів” – програм, підручників, посібників), способи досягнення цілей – засоби, форми, методи педагогічного впливу, педагогів.

Він трактує поняття освітньої системи як “один з рівнів каскадної системи, в якій відбуваються численні перетворення інформаційних потоків”. Вплив на неї справляють зовнішні чинники, котрі є компонентами навколишнього середовища. На його думку, в освітній системі представлені не самі чинники, а результати їх діяльності (засоби навчання), вони поряд із методами й формами навчання є засобами комунікації, а не складовими компонентами процесу управління.

Н. Кузьміна визначає освітню систему як множину взаємопов’язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей. Структурними компонентами освітньої системи вона вважає: навчальну інформацію; засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання); учнів; педагогів; мету

навчання. Функціональні компоненти (конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, прогностичні), на її думку, є зв'язками між структурними.

В розумінні Г. Серікова освітня система є “моделлю досліджуваного педагогічного процесу, і основою такої моделі є сукупність педагогічних об'єктів, що активно взаємодіють між собою”. На його думку, модель педагогічного процесу та сама система можуть змінюватись, уточнюватись у результаті реалізації досліджень, поступово наближаючись до варіанта, який є найбільш адекватним.

Інформація, її переробка, управління, об'єкти, системи, прийняття рішення є кібернетичними термінами. А. Розенблют стверджував, що “загальний позитивний ефект можна отримати не простою інтеграцією знань, а шляхом взаємного проникнення та взаємозбагачення”. Це також стосується педагогіки й кібернетики, підсумком спільних зусиль яких є педагогічна кібернетика.

Використовуючи одне з фундаментальних понять кібернетики, К. Метешкін зазначає: “Під системою управління освітою і наукою вищої школи будемо розуміти ієрархічну ергодичну систему, побудовану на базі інформаційно-вимірювальної техніки, і таку, що забезпечує адаптивне управління когнітивними, навчальними й освітніми процесами” [4]. А С. Батишев під управлінням навчальною установою розуміє цілеспрямовану дію на педагогічний та учнівський колективи, на їх окремих членів шляхом здійснення заходів з метою організації, регулювання й координації їх діяльності, правильного використання сил, часу та засобів.

Функціонування системи освіти пов'язано із соціально-економічними цілями й загальнодержавними завданнями. Дослідники з проблем управління установами освіти класифікують їх як відкриті соціальні системи, під якими розуміють упорядковану цілісність, що має: внутрішню структуру, сукупність ієрархічно пов'язаних елементів; умовну межу поділу цих елементів; прагнення до хаосу, первісного стану; зв'язки із системами вищого рівня; регулятивну основу, яка забезпечує її стабільність і розвиток. Ми погоджуємося з ними.

В. Бурков, Д. Новіков ввели поняття активних систем, функціонування яких залежить від активності їх структурних елементів. Освітні системи цілком можна вважати активними. Певні науковці називають як одну з властивостей освітніх систем їх невірноваженість, яка разом із відкритим їх характером дає змогу говорити про синергетичний ефект, активізацію саморозвитку. Ці ідеї поширилися завдяки появі синергетики, для якої, на жаль, сьогодні існує загроза перетворитися на моду. Педагоги-дослідники досить вільно тлумачать її сутність, визначаючи лише як науку про саморозвиток і самоорганізацію, котрі, на їх думку, мають відбуватися самі по собі, за рахунок потенціалу й резервів системи. Прикладом застосування саме такого тлумачення є монографія О. Вознюка “Розвиток вітчизняної педагогічної думки: Синергетичний підхід” [5].

Цей автор характеризує педагогічну синергетику як “нове світобачення”, “універсальну метамову, що допоможе перекинути міст між гуманітарним і природничо-науковим компонентами культури”. Називає її методологією, яка надає можливість “взаємно узгоджувати системи поглядів науковців різних галузей науки на освітні феномени, способи світорозуміння (матеріалістично-детерміністичне, синергетичне, теологічне) й інструментарій пізнання практичної дійсності; вдосконалювати механізми і моделі управління освітою” [5].

На нашу думку, у такому тлумаченні синергетики відбувається підміна понять. Термін “управління” як вплив на об'єкт з метою корекції його поведінки, що є основним у кібернетиці, ігнорується. Мова в основному йде про “аналіз пе-

дагогічних реалій”. Не обґрунтовано відмінність організації процесу управління із застосуванням синергетичного підходу від кібернетичного. Неадекватною, з практичної точки зору, є також умова неврівноваженості освітньої системи для реалізації синергетичного підходу до управління нею. Педагогічні системи всіх рівнів, навпаки, є досить інерційними та врівноваженими. Така рівновага виражається в їх сталому розвитку, що є ознакою стабільності функціонування. Це зазначає й автор, стверджуючи про “атракторність педагогічних процесів”.

Ілюзією є те, що науковий інструментарій синергетики простий і досить зрозумілий, а моделі мають описовий характер. Відбувається жонглювання такими термінами, як: “біфуркація”, “атрактор”, “нелінійність”, “дисипативні структури”, “хаос”, “автопоезіс”, – без розуміння їх сутності. Системний аналіз наукових публікацій В. Аршинова, Д. Біркгофа, В. Буданова, В. Занга, С. Капіци, Ю. Климонтовича, С. Курдюмова, Г. Малінецького, І. Пригожина, Г. Хаккена та інших дає нам підстави стверджувати, що синергетика – складна міждисциплінарна галузь науки, ідеологія, заснована на застосуванні теорій нелінійностей і фазових переходів. А монографії “Вступ у синергетику” (А. Лоскутов), “Синергетика” (Г. Хакен), “Порядок з хаосу” (І. Пригожин, І. Стенгерс) містять численні формули, системи диференціальних та інтегральних рівнянь, елементи теорій множин і ймовірностей та не можуть бути простими, зрозумілими, доступними апріорі.

В. Буданов пише: “Можна захоплюватись модою на синергетику та її вільним тлумаченням, історія пам’ятає не одне захоплення подібного роду... Ми розуміємо синергетику, філософськи стверджуючи, що це наука (точніше напрям у науці) про буття, про його механізми та їх подання. І важливо уникнути крайнощів, не профанувати її методи, не захоплюватися модною синергетичною фразеологією, активно й довільно сплітаючи метафори, але залишаючись на позиціях конкретної науки, використовувати евристичний трансдисциплінарний потенціал синергетики як технологію універсалій, що реалізуються в практичній діяльності” [6]. Його вислів містить: визначення місця синергетики серед інших наук; умови практичного застосування її ідей; певні обмеження й застереження щодо синергетичної ейфорії; шляхи та реальні перспективи розвитку.

Жодне з досліджень, що декларує синергетичний підхід до управління в освіті, не просунулося в методичному, практичному плані далі загальних декларацій. Ми позиціонуємо синергетику як нелінійну кібернетику, а педагогічну синергетику як окремий розділ педагогічної кібернетики, який використовує одну з технологій (один з алгоритмів) застосування СКП до управління в освіті. Умовами реалізації синергетичного алгоритму є досить відкритий характер керованої системи, її неврівноважений стан і нелінійність процесів і зв’язків між елементами.

Будь-які зміни стандартних правил (зовнішнього середовища) є “спусковим гачком”, що активізує процес. Для викладача як для управлінця головним є підтримання оптимального рівня ентропії, забезпечення керованих темпів її зростання та вчасне припинення експерименту. Пропуск моменту, в який потрібно повернутися до традиційних методів навчання, призведе до негативних наслідків. Об’єднує педагогічну кібернетику й синергетику творче використання СКП в освітній сфері, а відрізняють – типи моделей, що використовуються для тлумачення принципів та інструментів, механізми управлінського впливу.

Висновки. На нашу думку, усі методології управління в освіті мають право на існування і розвиток (адміністрування, освітній менеджмент, педагогічна

кібернетика, інноваційне управління й педагогічна синергетика). Для кожної з них є своя ніша, умови оптимальної реалізації та відповідні наукові засади використання. Вони мають робити відповідний внесок у загальну справу керованого цілеспрямованого розвитку й саморозвитку системи освіти з урахуванням особливостей і розмаїття всіх її складових, проявів та ієрархічних рівнів.

Список використаної літератури

1. Яблочников С.Л. Педагогічна кібернетика. Системно-кібернетичний підхід до управління в освіті : монографія / С.Л. Яблочников. – Вінниця : Планер, 2011. – 406 с.
2. Спиркин А.Г. Философия : учебник для технических вузов / А.Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 2000. – 368 с.
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1977. – 304 с.
4. Метешкин К.А. Кибернетическая педагогика: теоретические основы управления образованием на базе интегрированного интеллекта : монография / К.А. Метешкин. – Харьков : Международный славянский университет, 2004. – 400 с.
5. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / О.В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2009. – 184 с.
6. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 240 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2012.

Яблочников С.Л. Эволюция и перспективы системно-кибернетического подхода к управлению образовательными процессами и системами

В статье представлен анализ источников возникновения системно-кибернетического подхода к управлению в образовании, а также его эволюции и перспектив.

Ключевые слова: *управление в образовании, системно-кибернетический подход, педагогическая система.*

Yablochnykov S. Evolution and perspectives for system and cybernetic approach to the management of educational processes and systems

The purpose given cmamu is the analysis of sources of occurrence of the system-cybernetic approach to management in an education system, and also its evolution and prospects.

Key words: *management in education, the system-cybernetic approach, pedagogical system.*

ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СПОСОБ КОРРЕКТИРОВКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ

В статье предлагается модель социально-педагогической реабилитации детей с проблемами зрения, которая представляет собой реализацию добровольческой (волонтерской) деятельности при активном участии в ней преподавателей-гуманитариев и студентов.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, социально-педагогическая реабилитация, личность, волонтерская деятельность.

Постоянный процесс усложнения условий жизнедеятельности требует принципиальных изменений в подходах к социальной адаптации. Более того, данные изменения выдвигают все новые требования как к потребителям социальных услуг, так и к социальным работникам, которые будут оказывать данные услуги. Причем указанное касается не только молодежи, находящейся в процессе подготовки, но и специалистов, уже привлеченных к трудовой деятельности. В последние годы деятельность в этом направлении, несомненно, активизировалась, однако она не всегда достигала уровня практического применения.

В данном контексте очерчивается проблема в оказании помощи лицам, имеющим физические ограничения. Работа всей системы социальной помощи и социального обслуживания требует полного понимания проблем данной категории самими социальными работниками. Это выдвигает специфические требования к их подготовке. В первую очередь, следует обратить внимание на подготовку к работе с категорией людей, имеющей проблемы со зрением. В данном контексте при подготовке студентов мы предлагаем исходить из проблем, существующих у детей с нарушением зрения, для которых они более четко выражены, а сторонняя помощь в их решении особенно необходима.

В любом процессе важной задачей является определение критериев достижения цели (успеха). Согласно выводам Т.А. Кондратьевой [1], наиболее важными критериями эффективности действия модели всей системы социально-педагогической реабилитации детей с нарушением зрения являются: подготовленность к школьному обучению, успехи в учебе, самооценка, коммуникабельность, интеграция в обществе зрячих, профессиональное самоопределение, выбор творческих профессий.

Взросший культурный уровень современного человека и самосознания личности диктует необходимость применения различных видов самовоздействия на личность и весь человеческий организм. В связи с чем возрастает интерес к аутогенной тренировке как к средству влияния на духовное, эмоциональное и физическое состояния человека. Однако подобная подготовка нужна не только детям, находящимся в интернатных учреждениях и имеющим существенные проблемы со зрением. Она является неотъемлемой частью подготовки будущих специалистов в вузах, которые сегодня во многом оказываются в роли воспитанников интернатов, поскольку доступ к получению практического опыта у таких студентов сопоставим с доступом к социальным практикам воспитанников интернатов.

При этом, безусловно, ограничения студентов влияют только на их дальнейшую профессиональную адаптацию, в то время как в случае с детьми, имеющими проблемы со зрением, дефицит общения влияет на формирование личности человека. В этом случае оказывают влияние не только биологические, но и социальные факторы: неблагоприятные условия семьи или социального окружения, гипер- и гипопека, ограниченные возможности для людей с нарушениями зрения доступа к получению информации и общению с другими людьми.

Считаем необходимым отметить, что авторский подход не базируется на логике, предложенной в свое время А.С. Макаренко [2; 3]. При этом мы видим в трудовой деятельности (как добровольческого, так и наемного характера) определяющую социализационную роль, реализация которой является принципиально необходимой для повышения эффективности процесса социальной адаптации.

Необходимо отметить, что в современной научной литературе по педагогике и психологии данная тема не является новой. Однако с позиций социологических подходов эта проблема в известных автору источниках не рассматривалась. При этом под социологическим подходом мы подразумеваем комплексную социально-педагогическую и психологическую подготовку отдельной личности к трудовым практикам не только непосредственно по избранной специальности, но и по всему спектру социальных действий, которые выполняются членом общества. В данном случае под трудовыми практиками предлагается подразумевать не столько производственный труд, сколько деятельность, направленную на самообслуживание детей данной категории.

Цель статьи – предложить модель социально-педагогической реабилитации детей с проблемами зрения, соединив данный процесс с процессом профессиональной адаптации студентов гуманитарных специальностей с одновременным оказанием социальной помощи детям, нуждающимся в ней. В основу предложенного подхода предлагается заложить принцип: “человек – лучшая и самая любимая игрушка ребенка”.

В ходе постановки и решения практических задач предлагается исходить из проблем, с которыми сталкиваются дети, с учетом степени их влияния на процесс формирования личности. Нами не проводились специальные исследования, которые, безусловно, необходимы. В данном случае ранжирование осуществлено логически.

В первую очередь, по нашему мнению, такие дети имеют ограниченные возможности для развития и обучения, по сравнению со зрячими детьми, поскольку для многих оказывается недоступным использование обучающих мультфильмов, художественных фильмов и т.п. В данном случае позитивным шагом в решении проблемы нам видится привлечение студентов к созданию аудиокниг или пересказывание их содержания в ходе прямого (возможно, телефонного) общения.

Одной из важных проблем детей с нарушениями зрения является сложность (невозможность) свободного использования ими современных технологий, таких как компьютеры и Интернет. По нашему мнению, в данном случае возможны совместные занятия студентов-волонтеров с детьми, имеющими проблемы зрения, в компьютерных классах с целью командного поиска информации. С акцентом именно на слове “команда”, со всеми отсюда вытекающими социально-психологическими компонентами развития личности.

Важной задачей социально-психологической реабилитации является организация производственно-волонтерской деятельности. В данном случае речь

идет об организации совместной трудовой деятельности учащихся старших классов и студентов в создании определенных интеллектуальных и (или) материальных ценностей, поскольку отказ от деятельности подобного рода приводит к недооценке социализирующей роли труда и трудового коллектива как референтной группы.

При нарушении зрения заметно усложняется ориентировка в большом пространстве, следствием чего является малоподвижность инвалидов по зрению. Малоподвижность же, в свою очередь, приводит к развитию мышечной гипотонии (слабость мышц). Следовательно, занятия в спортивном зале (в частности в тренажерном) могут быть безопаснее и эффективнее в случае, если они будут проходить совместно со здоровыми людьми, в качестве партнерской взаимопомощи.

Навыки ориентировки можно развить лишь при постоянном использовании других сохранных анализаторов (слух, кожно-кинестетическая и тактильная чувствительность, восприятие вибрации и др.). Данные навыки также могут проявляться только в ходе постоянного взаимодействия, что делает актуальным даже простое общение с детьми (студентами), не имеющими зрительных ограничений.

Важной задачей социально-психологического развития ребенка является его адаптация к обычным социальным практикам, в частности обучение особенностям экономического выбора (осуществления покупок и т.п.). В данном случае востребованным может оказаться социализирующее обучение, связанное с моделированием реальных практик в условиях относительно закрытого учреждения. Одним из таких мероприятий можно считать создание “школьного магазина”. В данном магазине могут продаваться игрушки и развивающие игры, диски с аудиокнигами и музыкой, канцтовары, т.е. материальные ценности, вызывающие активную рефлексию у ребенка. В таком “магазине” дети должны получить возможность обменять заработанные в ходе учебы баллы (данное условие является обязательным) на товары. Такой подход будет не только стимулировать достижение более успешного обучения, но и давать опыт самостоятельных экономических практик. По нашему мнению, это будет стимулировать организованность, ответственность и уверенность в себе таких детей. Использование студентов в качестве консультантов позволит максимально приблизить данный процесс к условиям реального выбора с учетом существующих в среде молодежи правил и ценностей такого выбора.

Важным интеграционным направлением возможной социально-психологической адаптации детей данной категории можно считать организацию ранней социальной работы с семьями детей с нарушениями зрения. По нашему мнению, реализация данного вида работы может быть интересной для будущих студентов специальностей “Социальная работа” и “Психология”. Целесообразным является привлечение детей – будущих учащихся для осуществления процесса абилитации в сенситивные периоды, что должно способствовать более успешному осуществлению адаптационных процессов и готовности детей к школьному обучению.

Направлением возможного студентами получения профессионального опыта в процессе реабилитации является экспериментальная верификация эффективных способов реабилитации ребенка. Данный процесс неизбежно связан с гуманизацией и педагогизацией социальной среды, использованием потенциала семьи, ранней диагностикой заболеваний и абилитацией.

Реализация предложенных направлений деятельности одновременно обеспечивает:

- социальную помощь самим детям и работникам, занятым их социальной реабилитацией и обучением;
- получение студентами профессионального опыта, их готовность к выполнению трудовых функций, непосредственно связанных с социальной помощью и реабилитацией;
- интеграцию науки и практики приводит, которая к поиску новых современных путей решения повышения психолого-педагогической эффективности реабилитационного процесса.

Выводы. Основным практическим путем решения данной проблемы, по нашему мнению, является добровольческая (волонтерская) деятельность. При этом как сама деятельность, так и направления ее организации должны быть организованы и обоснованы, осуществляться под контролем работников, подготовленных соответствующим образом, с использованием тренинговых технологий для обеих сторон участников совместной деятельности.

При этом в большинстве литературных источников рассматриваются методические подходы к развитию квалификационных, а не личностных характеристик специалистов. При том, что работа социальных работников, менеджеров и прочих подобных специалистов предполагает, в первую очередь, эффективное использование именно личных качеств, в частности готовности жертвовать собой, принимать ответственные решения. По нашему мнению, именно путем привлечения студентов к оказанию социальной помощи детям данной категории возможно успешно решить данную задачу, поскольку и добровольческая деятельность позволяет личности в полной мере осознать все указанные составляющие процесса подготовки и профессиональной деятельности.

Последний тезис непременно требует пояснений, поскольку в данном случае добровольческая деятельность не рассматривается как деятельность в рамках учебного процесса, чем принципиально отличается от практики. При этом такая деятельность (так же, как и обычный наём на работу) носит, в отличие от практики добровольный характер. Еще одним важным отличием является необязательное соответствие характера добровольческой деятельности и профиля подготовки специалиста. Нерегламентированной (но желательно довольно длительной) является сама продолжительность такой деятельности. Еще одним отличием от практики является самооценка результатов и возможность выхода из установившейся референтной группы (академической группы), что может вносить определенные изменения в особенности социализации самих студентов. Следует отметить также тот факт, что специальной подготовки к такой трудовой деятельности учебное заведение не проводит, это должно позитивно влиять на адаптационные возможности отдельного индивида, принявшего участие в добровольческой деятельности.

Используя полученные логические результаты, можно констатировать, что наиболее оптимальной такая волонтерская деятельность будет при активном участии в ней и самих преподавателей-гуманитариев, и студентов. Это, с одной стороны, будет обеспечивать практическое соответствие декларируемым принципам профессиональной этики, а с другой – обеспечивать сближение навыков практического применения (верификации), полученных в процессе учебы теоретических знаний.

Список использованной литературы

1. Карандаева Т.А. Социально-педагогическая реабилитация детей с нарушением зрения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / Татьяна Аркадьевна Карандаева ; Ин-т педагогики социальной работы. – М., 1998. – 20 с.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения / А.С. Макаренко // Соч. в 7 т. – М., 1957. – Т. 4. – 390 с.
3. Макаренко А.С. Коммунистическое воспитание и поведение [Электронный архив] / А.С. Макаренко. – Режим доступа: <http://antmakarenko.narod.ru>.

Статья поступила в редакцию 24.09.2012.

Ядранський Д.М. Добровольчий рух як спосіб коректування соціально-педагогічних аспектів розвитку дітей з вадами зору

У статті запропоновано модель соціально-педагогічної реабілітації дітей з вадами зору, яка являє собою реалізацію добровольчої (волонтерської) діяльності за активною участю в ній викладачів-гуманітаріїв і студентів.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, соціально-педагогічна реабілітація, особистість, волонтерська діяльність.

Yadranskyi D. Voluntary movement as a method for correction of social and pedagogical aspects of development of visually impaired children

In this paper we propose a model of socio-educational rehabilitation of children with vision problems, which is an implementation of volunteer (volunteer) work with the active participation of its faculty and students in the humanities.

Key words: children with visual impairments, social and pedagogical rehabilitation, the person volunteering.

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ РУКОВОДИТЕЛЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье анализируются различные подходы к определению сущности и основных направлений оценивания профессиональных достижений руководителями образовательных учреждений, массовая практика оценивания профессиональной деятельности учителей.

Ключевые слова: *личностно ориентированное оценивание профессиональной деятельности учителей, личностные и профессиональные достижения учителей, стимулирование личностно-профессионального роста педагога.*

Управленческая деятельность руководителей образовательных учреждений за последние годы приобрела более гибкий, вариативный характер, однако в массовой практике управления контролирующая функция преобладает над диагностической. Наиболее распространённым в управленческой практике руководителя образовательного учреждения является сопоставление и сравнение между собой хода и результатов деятельности отдельных педагогов, редко или фрагментарно в работе школьного администратора представлен анализ полученного учителем результата по сравнению с исходным состоянием педагога.

Проблема управления в педагогической науке достаточно широко исследована. Однако в имеющихся научных работах предметом специального изучения не ставилась проблема личностно ориентированного оценивания профессиональной деятельности педагога. Наука об управлении изучает вопрос оценки работы персонала, в том числе и с позиций приоритетной ориентации на личность сотрудника (М.А. Богданов, П. Друкер, Р. Дэвис, Д. Мак-Грегор, Э. Мэйо и др.), но в ней не рассматривался как специальный объект исследования оценивание достижений работников образовательных учреждений. Проблема достижений рассматривается в работах психологов (Р. Бернс, У.М. Глассер, А. Маслоу, К. Роджерс, Б.Ф. Скиннер, Х. Хекхаузен и др.). На этой основе Н. Конасова [2], Г. Ксензова [3] и другие рассматривают сущность достижений учащихся, но в исследованиях по данному направлению не содержится указаний на специфику профессиональных достижений учителей.

Таким образом, анализ теории и практики оценивания учителей руководителем образовательного учреждения показывает, что реально существует противоречие между сложившимся образом оценивания и потребностью его изменения в новых условиях.

Цель статьи – анализ теории и практики оценивания руководителем образовательного учреждения достижений учителей.

На основании анализа теории управления (М. Вебер, Э. Мэйо, Т.Дж. Питерс, Т. Санталайнен, Ф. Тейлор, Р.Х. Уотермен, А. Файоль, Ф. Фидлер, Г. Эмерсон, Г. Юкл и др.) выявлено, что существуют различные подходы к организации

управленческой деятельности. Зафиксировано, что оценивание хода и результатов профессиональной деятельности сотрудников со стороны руководителей учреждения присутствует в цикле управления независимо от специфики управленческого подхода. С середины XX в. особое значение приобрёл личностно ориентированный подход, который предполагает формирование особой организационной культуры, обеспечивающей синтез целей организации и индивида, поиск средств мотивации сотрудников и развитие их способностей.

Управление в контексте личностно ориентированного подхода можно рассматривать как процесс содействия руководителем учреждения повышению результативности профессиональной деятельности работников. Результатами оценивания профессиональной деятельности работников являются: создание предпосылок для получения новых результатов, проявление профессиональных достижений, создание условий для индивидуального развития, проявление принципа эгалитарности. Оценивание также формирует и развивает самооценку индивидом профессиональной деятельности. Роль самооценки увеличивается при соотнесении ее с внешними оценочными воздействиями.

Проведенный теоретический анализ позволил отнести к разряду результатов профессиональной деятельности учителя: изменения в педагогических условиях; изменения в деятельности учащихся, их общении и отношениях, в ценностных ориентациях и знаниях под влиянием созданных педагогических условий; изменения, происходящие в самих педагогах. Установлено, что профессиональная деятельность учителя в значительной степени определяется его личностными особенностями. Это связано с особым характером педагогической практики, предусматривающим не только возможность, но и необходимость проявления учителем в образовательно-воспитательном процессе собственного уровня образованности и воспитанности, индивидуальных черт характера.

В результате анализа работ педагогов (Л.П. Жуйкова, Е.С. Закир-Бек, Л.С. Илюшин, Е.И. Казакова, Е.В. Титова, А.П. Тряпицына и др.), психологов (Р. Бернс, Л.С. Выготский, У.М. Глассер, И.С. Кон, Д. Мак-Клеллен, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Д. Рубинштейн, Х. Хекхаузен др.) определен подход к раскрытию сущностных характеристик профессиональных достижений учителя на основе смысловой терминологической цепочки “результат – достижение – успех”. Рост результата индивида сопровождается изменениями его интеллектуального потенциала, что способствует принятию им новых социальных ролей. Достижения педагога можно рассматривать как процесс решения им задач профессиональной деятельности и как прибавку (прирост) к результатам решения этих задач на предшествующих этапах. Понятие “достижение” учитывает непосредственное отношение индивида к имеющемуся результату, включая в себя субъективно и объективно значимую оценку количественных и качественных результатов его деятельности. Установлено, что при отсутствии указанной мотивационной составляющей необходимо работать над её формированием; обосновано, что при оценивании профессиональных достижений учителя предметом анализа со стороны руководителя образовательного учреждения являются направленность и динамика педагогической деятельности; основными задачами становятся придание достижениям общественной значимости, актуализации понимания педагогом их существования и роли в собственном развитии и развитии школы.

Исследование позволило сделать ряд выводов:

- достижения учителя могут быть подразделены на личностные и профессиональные (достижения учителя в профессиональной деятельности), про-

фессиональные достижения учителя связаны с его личностными достижениями, но не тождественны им;

- существуют факторы роста профессиональных достижений учителя, к числу которых можно отнести: непосредственную профессиональную деятельность по обучению и воспитанию детей, профессиональное образование (во всех его формах, то есть непрерывное).

В условиях модернизации образования актуализируется потребность в изменении системы управления общеобразовательной школой. Выявлено, что внутришкольное управление переориентируется на развитие потенциала учителей; ведется поиск новых механизмов мотивирования учителей, оценивания их работы и определения профессиональных достижений; управленческая деятельность психологизируется. Отмечено, что происходящие изменения полностью соответствуют общемировым тенденциям обновления управленческой практики. Опираясь на утверждения ряда исследователей о необходимости в современных условиях осуществления мониторинга состояния школы, сформулировано положение о значимости оценивания для получения более качественной и оперативной информации о состоянии дел в образовательном учреждении. В ходе теоретического анализа выявлено, что оценивание руководителем профессиональных достижений учителя может способствовать гуманизации управленческой деятельности в школе. При этом главными процессуальными компонентами управления становятся: стимулирование личностно-профессионального роста педагога, содействие проявлению его индивидуальности в педагогическом процессе, обеспечение условий для осуществления инициатив учителя, помощь ему в самореализации, создание условий для эффективного взаимодействия членов педагогического коллектива, поддержка творческих начинаний в их деятельности, формирование психологически комфортной обстановки в организации.

Теоретический анализ показал, что решение перечисленных задач управления школой в современных условиях не всегда обеспечивается комплексно, что определяет необходимость улучшения управленческой практики. Установлено, что в настоящее время оценивание деятельности сотрудников в образовательных учреждениях осуществляется через процедуры аттестации, однако имеются различные оценки эффективности данного механизма. В целом отмечена недостаточная гласность аттестационных процедур и отсутствие объективных критериев оценки деятельности учителя. Установлено, что оценивание может быть определено как особый элемент работы школьного администратора, выступающий как вид стимулирующего воздействия, повышающего мотивацию к труду педагога через создание ситуаций успеха и общественного признания по итогам выполнения работы, приложенных усилий, достижений и заслуг. Рост мотивации обеспечивается за счёт формирования у учителя представлений о стоящих перед образовательным учреждением задачах работы и возможном его личном вкладе в их решение. Оценивание выступает как средство индикации соответствия профессиональных действий педагога стратегическим задачам школы, при которых позитивные результаты, получаемые им, рассматривается как достижение.

Анализ литературы позволил установить:

- отсутствие организационных механизмов, позволяющих администрации, самому педагогу и его коллегам выявлять профессиональные достижения на основе мониторинга;

– ограниченность форм признания профессиональных достижений учителей в образовательных учреждениях.

Ход и результаты диагностико-поискового этапа позволили выявить ряд тенденций массовой практики оценивания профессиональной деятельности учителей:

– в качестве главных составляющих профессионального достижения учителями признаются изменения в самих педагогах, профессиональной направленности, компетентности и мастерстве; в качестве ведущего признака успешности собственной деятельности учителя рассматривают изменения в деятельности учащихся;

– проявления профессиональных достижений, выражающихся в изменении пространственно-предметной среды, ограничены ввиду того, что в современных условиях систематическая работа в данном направлении и даже незначительные изменения в нем требуют существенных затрат, ответственность за которые может взять только руководство школы;

– изменение характера взаимодействия учителя с коллегами на современном этапе развития образовательной системы руководителями образовательных учреждений не рассматривается как достижение, не учитывается его значимое качественное влияние на работу самого педагога, других учителей и школы в целом;

– в педагогических коллективах распространение информации об опыте учителей не является постоянным элементом внутришкольной практики, педагоги имеют фрагментарные представления о ведущих чертах профессиональной деятельности своих коллег, информация об их результатах работы поступает неупорядоченно;

– в практике работы руководителей школ ограниченно присутствуют элементы, направленные на выявление и популяризацию опыта работы педагогов, на определение характера полученных результатов и признание их позитивной направленности как значимых достижений для профессионального развития отдельного учителя и общеобразовательного учреждения в целом.

Выводы. Результаты теоретического анализа проблемы оценивания профессиональных достижений учителей свидетельствуют о недостаточной подготовленности руководителей образовательных учреждений к решению этой проблемы. Существует острая потребность в психологической и педагогической теории, практике её реализации в общеобразовательном учреждении.

Список использованной литературы

1. Волков В.Н. Оценивание достижений учителей как средство управлений образовательным учреждением / В.Н. Волков // Педагогика на рубеже веков / под ред. А.Г. Козловой, А.П. Тряпицыной. – СПб. : Образование – Культура, 1999. – С. 105–111.

2. Конасова Н.Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов учащихся : учебно-методическое пособие для администраторов и педагогов общеобразовательной школы / Н.Ю. Конасова. – СПб. : КАРО, 2006. – 112 с.

3. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя : учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 121 с.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2012.

Григораш В.В. Оцінювання професійних досягнень учителів керівниками освітніх установ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення сутності та основних напрямів оцінювання професійних досягнень керівниками освітніх установ, масову практику оцінювання професійної діяльності вчителів.

Ключові слова: особистісно орієнтоване оцінювання професійної діяльності вчителів, особистісні та професійні досягнення вчителя, стимулювання особистісно-професійного зростання педагога.

Grigorash V. Estimation of professional achievements teachers heads of educational institutions

The paper analyzes the various approaches to the definition of and guidelines for evaluation of professional achievements heads of educational institutions, the widespread assessment professional teachers.

Key words: *personality-oriented evaluation of professional teachers, personal and professional achievements teacher stimulate personal and professional growth of the teacher.*

ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ

У статті досліджено генезис проблеми взаємодії сім'ї та школи, розглянуто й систематизовано погляди на досліджувану проблему вітчизняних і зарубіжних педагогів, філософів, громадських діячів сучасності та минулого.

Ключові слова: батьки, школа, взаємодія, єдність, форми, напрями.

У ряді численних проблем педагогічної теорії і практики однією з традиційних є проблема організації взаємодії школи як провідної ланки виховання підростаючого покоління та сім'ї як природного середовища первинної соціалізації дитини. Єдність цих виховних інститутів відіграє важливу роль у вирішенні завдань виховання високоморальної, всебічно розвинутої, гармонійної особистості.

При визначенні змісту, форм і методів взаємодії сім'ї та школи доцільним є вивчення, узагальнення й творче переосмислення історико-педагогічного досвіду, наукового доробку та творчої спадщини видатних педагогів.

Аналіз наукових праць дає підстави говорити, що окремі аспекти проблеми взаємодії сім'ї та школи, зокрема вивчення її організації в окремі історичні періоди, змісту, напрямів та форм, неодноразово ставали предметом наукового пошуку дослідників (Н.А. Бугаєць, А.Г. Відченко, О.С. Гнатенко, А.В. Говорун, Л.А. Заворотченко, Т.В. Кравченко, В.Є. Коган, Т.Д. Кочубей, О.І. Мальцева, О.Б. Петренко, І.М. Трубавіна та ін.), проте питання генезису досліджуваної проблеми на сьогодні є ще недостатньо вивченим.

У зв'язку з актуальністю і недостатньою розробленістю означеного питання, **метою статті** є розгляд проблеми взаємодії сім'ї та школи у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці.

Так, у ході наукового пошуку встановлено, що проблема взаємодії сім'ї та школи порушувалася багатьма зарубіжними філософами та педагогами, погляди яких цікаві для нашого дослідження тим, що надають уявлення про розроблення теоретичних основ досліджуваної проблеми на різних історичних етапах і в різних народів та дають змогу порівнювати зарубіжний та вітчизняний досвід.

Про основи взаємодії сім'ї та школи на основі загального інтересу йдеться ще у книзі Арістотеля "Політика". При цьому головну роль у такому союзі автор відводив державі, вважаючи її суб'єктом взаємодії: "Для всіх громадян потрібне відповідне виховання, і турбота про це виховання має бути турботою державною, а не справою приватної ініціативи", коли "усякий печеться про виховання своїх дітей по-своєму кожен і вчить їх по-своєму, як йому заманеться" [5, с. 34]. Разом з тим Арістотель не враховував потреби й інтереси самих дітей. Отже, взаємодію родини і школи, за Арістотелем, доцільно будувати на нерівних (суб'єкт-об'єктних) відносинах.

М. Квінтіліан запропонував іншу модель взаємодії сім'ї та школи: розкриваючи позитивні та негативні сторони сімейного і суспільного виховання (в училищах), він акцентував на користі суспільного після сімейного (із семи років). Вчений наголошував на необхідності максимального використання можливостей сімейного і суспільного виховання в інтересах дитини, яка повинна, переборюючи свою сором'язливість, готуватися до виконання серйозних ролей і функцій у

житті. І це – мета взаємодії родини і школи. Такий підхід вимагав урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, побудови на основі опори на позитивне в ньому (“найкращі надії”) з використанням таких методів, як наслідування, наставляння, вправляння, переконання. Він наполягав на відмові від тілесних покарань у вихованні дітей, розкривав їхні негативні наслідки для дитини. Отже, модель взаємодії родини і школи, запропонована М. Квінтіліаном, – суб’єкт-суб’єктна, але в інтересах дитини як майбутнього державного діяча. Дитина при цьому не розглядалася як суб’єкт педагогічного процесу, вона була об’єктом взаємодії родини і школи.

Проблему взаємодії батьків і педагогів в інтересах дитини порушував у своїх “Дослідах” відомий гуманіст М. Монтень, відводячи кожному з учасників цієї взаємодії окрему роль. На його думку, роль батьків у взаємодії має полягати у створенні умов для цієї взаємодії і нагляді за нею; роль педагога – у найкращому виконанні своїх педагогічних обов’язків стосовно дитини. Отже, маємо зміну суб’єктних відносин, тому що провідна роль, за М. Монтенем, належала педагогу, який визначав умови, необхідні для навчання й виховання дитини, її особистості без особливого контролю батьків за цим процесом. Батьки ж відігравали провідну роль при виборі наставника і нагляді за його роботою, діти ж узагалі розглядалися як об’єкти впливу і не були рівноправними учасниками педагогічного процесу [1].

Модель взаємодії сім’ї та школи, що демонструє єдність цілей взаємодії дитини, батьків, школи, вчителів і держави, у кожного з яких є свої інтереси, одним із перших запропонував Я.А. Коменський. Педагог вважав, що піклуватися про дітей мають як батьки, які, у свою чергу, мають бути для них джерелом розумної моральності і святого життя, так і наставники, вчителі, професори та місця, що призначені для загальних спільних занять, названі школами. При цьому необхідність шкіл Я.А. Коменський пояснював тим, що “рідко зустрічаються такі батьки, що могли б самі виховувати своїх дітей чи за родом своєї діяльності мали б необхідне для цього дозвілля” [5, с. 91]. Звідси випливає висновок, що батьків треба вчити виховувати своїх дітей і знаходити в їхній діяльності те спільне, що можна використовувати для виховання дітей, якщо в батьків немає на це спеціального часу. Педагог, на думку вченого, повинен іти в родину, запрошувати її до себе, а не чекати, поки до нього прийдуть, не працювати у відриві від сім’ї. Відповідною своєму призначенню школою Я.А. Коменський називав ту, “яка була б щирою майстернею людей, у якій розуми учнів опромінювалися б блиском мудрості для того, щоб швидко проникати в усе явне і таємне”. Отже, це призначення школи повинні враховувати всі учасники педагогічного процесу.

Відповідно до вікових особливостей вихованців Я.А. Коменський підкреслював важливість існування таких шкіл: 1) для дитинства – школи материнського піклування, де мають вправлятися переважно зовнішні почуття, щоб діти привчалися поводитися правильно з оточуючими предметами і розпізнавати їх; 2) для підлітків – школи елементарної чи народної школи рідної мови, де мають вправлятися більше внутрішні почуття, сила уяви і пам’ять з їхніми виконавчими органами – рукою і мовою – шляхом читання, писемності, малювання, рахування, вимірювання, зважування, запам’ятовування різного матеріалу й ін; 3) для юнацтва – латинської школи чи гімназії, де розвиватимуться розуміння і судження на основі матеріалу, зібраного відчуттями, за допомогою діалектики, граматики й інших реальних наук і мистецтв, досліджуваних за допомогою питань: що? чому?; 4) для зрілості – академії, де розвиватимуть переважно те, що

стосується волі, здатності зберігати гармонію. При цьому він вважав, що материнська школа має бути в кожному будинку; школа рідної мови – у кожній громаді, у кожному селі й у кожному містечку; гімназія – у кожному місті; академія – у кожній державі, навіть у кожній значній провінції, а завдання і зміст шкільного навчання мають відрізнятися не матеріалом, а завданнями діяльності та формою вправ.

Отже, згідно з Я.А. Коменським, взаємодія учасників педагогічного процесу має етапи з відповідними їм формами взаємодії на основі загальної мети; ця взаємодія має відбуватися в різних навчальних закладах і з урахуванням їх призначень, специфіки і віку дітей, що визначає форми взаємодії; взаємодія між школою і родиною повинна ґрунтуватися на труднощах дітей у засвоєнні змісту освіти і створенні умов для її продовження, що можливо, якщо батьки знають мету, завдання, зміст освіти в кожному періоді (і школі), методи навчання та виховання дітей; знають свої обов'язки відносно дітей, школи.

У своїй “Великій дидактиці” Я.А. Коменський розкривав завдання, зміст і методи навчання, виховання у всіх типах шкіл. Він рекомендував материнській школі: написати книжку як керівництво батькам і школам, щоб вони добре знали свої обов'язки, і в якій докладно було б описане все те, чому і як потрібно навчити в дитинстві; книжку з картинками, котру потрібно давати в руки самим дітям для посилення враження від речей, для більш легкого привчання до читання. У книзі “Материнська школа” Я.А. Коменський, вірний своїй обіцянці у “Великій дидактиці”, описав, як учити і виховувати дітей до шести років [3]. І цю форму взаємодії родини і школи можна назвати опосередкованою (через книгу), що забезпечує наступність материнської школи і школи рідної мови.

Про безпосередню взаємодію в педагогічному процесі між дітьми і батьками, дітьми і педагогами, батьками і педагогами говорив Дж. Локк. Він виділяв такі напрями взаємодії родини і педагога у вихованні дитини: вибір батьками вихователя, ознайомлення їх і вихователя з цілями та змістом виховання, вироблення вимог до дитини, підтримка авторитету вихователя батьками і, навпаки, виховання батьками дітей на основі педагогічних знань, авторитету, поваги. Батьки і педагоги мають піклуватися про дітей, але з погляду визначеної ними користі для дитини, врахування її індивідуальних і вікових особливостей. Дитина при цьому є об'єктом впливу, прямого і непрямого, кориться батькам і педагогу. Вихователь залежить від батьків, їхнього вибору, хоча може і не поділяти їхніх поглядів. Таким чином, наявна суб'єкт-об'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу [1].

Цікавими є й погляди на досліджувану проблему Ж.-Ж. Руссо. У своїй теорії вільного виховання він розглядав виховання як єдиний спосіб соціалізації особистості, причому дається це виховання “або природою, або людьми, або речами”. Варто відзначити, що для того часу було характерним навчання дітей у пансіонах, монастирях, тобто відсторонення батьків від виховання своїх чад, що нерідко призводило до руйнування родинних почуттів. Саме тому педагог закликав батьків узяти виховання у свої руки, а не довіряти “найманцям”, здійснюючи його на основі “добре спрямованої волі”, “необхідності”. Батьки повинні знати, як виховувати дитину, свідомо підходити до цього питання. Цьому сприяли книги Ж.-Ж. Руссо, у яких показано зразки суб'єкт-суб'єктного виховання. Вчителю ж приділялася роль просвітителя батьків.

Великий інтерес для нашого дослідження мають праці Й.Г. Песталоцці, зокрема, його праця “Лінггард і Гертруда”, у якій відомий педагог розкрив своє

розуміння взаємодії сім'ї та школи: Гертруда і вчитель – співпрацівники, одnodумці, радяться один з одним, улаштовують режим у школі, родині. Гертруда вчила дітей читанню, а Глюфі (вчитель) – писемності, всі вони допомагали дітям у навчанні та зацікавлювали їх. Й.Г. Песталоцці наголошував, що якщо батьки не беруть участі в організації школи, то це розхолоджує дітей, які бачать, що батьки не радіють їхнім успіхам, вважаючи це зайвим. У його працях наведено приклади опосередкованого впливу вчителя на батьків через дітей жартом, натяком, якщо в невдачах дітей були винні батьки (“учитель велів тобі кланятися і запитати, чи немає в тебе голок і ниток”, “чи не стала вода в тебе дорожча” тощо).

Таким чином, як дає змогу стверджувати аналіз наукового доробку видатних зарубіжних філософів та педагогів, взаємодія сім'ї та школи визначалася в різні історичні періоди прогресивними ідеями свого часу. Напрямами взаємодії батьків і педагогів були: виховання і навчання дітей, контроль за педагогами, за навчанням дітей, батьками, створення умов для навчання та виховання дитини, просвіта батьків. Мета ж взаємодії коливалася залежно від політики держави.

На відміну від зарубіжних, вітчизняні педагоги завжди ставили за національними традиціями дитину на перше місце в суспільстві, створювали умови для її розвитку в різних соціальних інститутах. У контексті нашого дослідження на увагу заслуговують погляди К.Д. Ушинського. Видатний педагог підкреслював значення материнської домашньої школи, вважав суспільне виховання доцільним, проте небажаним на початковому етапі виховання. Разом з тим він розумів необхідність підготовки матері до виховання дитини, наполягав на теоретичній підготовці батьків до виховання дітей. Розглядаючи сім'ю як основне й домінуюче середовище у вихованні особистості дитини, К.Д. Ушинський звертав особливу увагу на рівень педагогічної освіченості батьків, підкреслюючи, що батьки повинні знати, “...що таке виховання, його вимоги і його труднощі”. Наголошуючи, що характерним є пробудження в суспільстві інтересу до виховання, формування суспільної зацікавленості й суспільної думки до педагогічних проблем, видатний український педагог акцентував, що позитивне вирішення вказаних проблем залежить від значного поширення справді наукової педагогічної літератури, яка б прищеплювала “здорові й розумні педагогічні поняття” як наставникам-учителям, так і батькам [8; 9].

Конкретизуючи завдання школи й сім'ї у формуванні особистості дитини, К.Д. Ушинський підкреслював, що, насамперед, школа й сім'я мають зрозуміти, що вони роблять одну спільну справу й повинні “взаємно довіряти один одному”, сприяти встановленню тісного зв'язку школи й сім'ї, допомагати одне одному у вивченні “природи маленької людини”, врахуванні тих впливів, які дитина одержує від навколишнього середовища.

Провідним чинником у взаємозв'язку з цим педагог вважав школу, покладаючи на неї формування педагогічної культури батьків, поширення серед них педагогічних знань та вмінь, що забезпечить або принаймні підвищить різноманітність педагогічних впливів і методів сімейного виховання, визначить найбільш оптимальні засоби впливу на дитину в кожній окремій сім'ї чи допоможе встановити відповідні вимоги до неї.

Найбільш негативним наслідком батьківської некомпетентності батьків К.Д. Ушинський вважав відсутність єдиних вимог до організації процесу виховання як у школі й сім'ї, так і в межах сім'ї, порушення режиму виховання, негативні стосунки між учителями й батьками, неправильне трактування діяльності

педагога відносно дітей, підміну сімейного виховання “суто зовнішнім поліруванням”, деспотизм батьків, сімейну гонористість, “прагнення вийти в люди” та інші.

Представником вітчизняної педагогічної думки, який обстоював ідею взаємодії сім’ї та школи, був і П.Ф. Лесгафт. Запропонована ним теорія сімейного виховання пронизана великою любов’ю до дитини. Головним у вихованні він вважав уміння розуміти дитину, знання про її психічні й індивідуальні особливості, а умовою успішного навчання дитини – продовження в школі тих вимог, яких дотримувалися батьки у вихованні дитини: повага особистості дитини, розвиток її самостійності і творчості, атмосфера любові, висока моральність вихователя, його правдивість, єдність слова і справи, регулярна радісна суспільно корисна праця в присутності дитини, гармонійний розвиток усіх здібностей дитини, поступовість і послідовність у вихованні та навчанні, захист дитини від контакту з аморальними людьми, вилучення з життя дитини так званих “додаткових подразників” (розкошів, убогості, надмірних ласощів, безладної їжі, тютюну, алкоголю, азартних ігор тощо). Педагогічні погляди П.Ф. Лесгафта розкрито у праці вченого “Сімейне виховання дитини і його значення”, яку він адресував і батькам як вихователям, і педагогам, справедливо вважаючи, що знання, здобуті ними через книгу, допоможуть їм погоджувати на основі усвідомлення завдань виховання свої дії у вихованні дітей.

Значний внесок у розроблення означеної проблеми зробила плеяда радянських педагогів, серед яких Н.К. Крупська, С.Т. Шацький, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський. Так, у працях Н.К. Крупської розкрито роль школи як центру виховної роботи з населенням. Дієвими формами взаємодії сім’ї та школи педагог вважала батьківські збори, батьківські дні, позакласні заходи тощо. Вона підкреслювала значення батьківських комітетів, сферою діяльності яких мали бути допомога школі, боротьба за успішність дітей, вивчення інтересів і умов життя дітей, їхнє виховання. При цьому Н.К. Крупська зазначала, що взаємодія батьків і педагогів має бути такою, щоб батьки і вчителі не почували себе залежними один від одного, тому що тільки тоді можливий вільний обмін думками. “Необхідно точно визначити коло прав учителя і батьків, тому що без цього буде порушений правильний хід шкільної справи” [2, с. 44].

За фактичну єдність сім’ї та школи виступав і С.Т. Шацький. Він відзначав, що “школа повинна не відходити від сім’ї, а зуміти побудувати план роботи з нею”, завданням школи є залучення сім’ї до спільної діяльності зі школою. Основою для цього він вважав вивчення сім’ї педагогами шляхом розроблених ними схем обстеження, що давало б змогу виявити умови життя сім’ї, її культурний рівень, ставлення до дитини і впливати на їх поліпшення через втручання школи.

На значну увагу заслуговують погляди на досліджувану проблему видатного педагога А.С. Макаренка. У своїх працях він зазначав: “Сім’ї бувають гарні, і сім’ї бувають погані. Поручитися за те, що сім’я виховає як слід, не можна. Говорити, що сім’я може виховувати, як хоче, ми не можемо. Ми повинні організувати сімейне виховання, і організуючим началом має бути школа як представниця державного виховання. Школа повинна керувати сім’єю” [4, с. 505]. Педагогом розкрито сутність, місце і значення суспільного та сімейного виховання, обґрунтовано необхідність їхнього поєднання.

Ідеї А.С. Макаренка про єдність сімейного і суспільного виховання набули подальшого розвитку в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. У книзі “Павлиська середня школа” він писав, що найбільш повноцінне суспільне вихо-

вання – це шкільно-сімейне. Він ввів у педагогіку цей термін і розкрив його значення, шляхи реалізації. Великий педагог зазначав, що “шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховувати молоде покоління, але одночасно є найважливішою умовою вдосконалення морального обличчя родини, батька і матері, що приведе до розвитку і прогресу родини, школи, всього суспільства” [6, с. 14].

Він писав, що всі шкільні проблеми повинні знаходити своє відображення в сім’ї, “всі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, спрямовані своїм корінням у родину, і що давно минув той час, коли громадськість була позбавлена можливості втручатися в навчально-виховний процес. Не ті тепер батьки, що два – три десятиліття тому” [7, с. 214]. Педагог наголошував, що “учителі повинні звертатися до родини як до того сприятливого ґрунту, на якому зростає, розвивається, виховується дитина”, а “на моральному здоров’ї родини будується педагогічна мудрість школи”. В.О. Сухомлинський підкреслював, що подальший розвиток суспільного виховання не може відбуватися без активної й особистої участі родини, батьків, розуміючи при цьому не епізодичну допомогу школі, а комплекс цілеспрямованих спільних впливів школи і родини на особистість дитини. Шляхами ж шкільно-сімейного виховання відомий педагог вважав: педагогічну просвіту батьків, вивчення сім’ї, участь батьків у навчально-виховному процесі як членів педагогічної ради, як учасників обговорення питань навчання і виховання, повсякденна участь родини у вихованні дітей і роботі школи. “Усе, що послабляє повсякденну участь родини у вихованні дітей, послабляє і школу” [6, с. 14]. В.О. Сухомлинський рекомендував розташовувати школи поблизу від місця проживання, вивчати духовне життя кожної сім’ї, організовувати батьківські школи, піклуватися про здоров’я дітей. Утворена з ініціативи В.О. Сухомлинського батьківська школа в Павлиші передбачала курс педагогіки і психології, при цьому батьки відвідували її відповідно до вікових особливостей дітей: 1-ша група – дошкільна (5–7 років); 2-га група – I–II класи; 3-тя група – III–IV класи; 4-та група – V–VII класи; 5-та група – VIII–X класи. Теоретичні знання поєднувалися з практикою виховання в сім’ї, значна увага приділялася психології особистості, фізичному, моральному, естетичному і розумовому вихованню дітей.

Сучасні ж педагогічні дослідження свідчать про те, що і школа, і сім’я виступають рівноправними партнерами й учасниками єдиного педагогічного процесу, школа здійснює наукове керівництво сім’єю (допомога методичного плану, консультативна батьківська просвіта тощо). Сучасну школу і сім’ю одночасно зв’язує єдиний об’єкт – учні, тому їм необхідно виходити з єдиних моральних позицій і керуватися єдиними вимогами до дитини. При цьому забезпечуються умови інтеріоризації дітьми етичних норм і правил, зразків поведінки і соціальних ролей у загальному контексті соціалізації особистості, оскільки батьки і вчителі виробляють і мають спільні цілі та принципи виховання. “У своїй роботі з виховання учнів школа повинна спиратися на сім’ю, бо роль сім’ї у вихованні дітей є вирішальною і визначається особливістю її впливу на розвиток дітей”.

Взаємодія сім’ї та школи сьогодні, як свідчать наукові дослідження, – це процес, який передбачає систему взаємозумовлених дій, у якій кожна дія одного з учасників взаємодії (сім’ї чи школи) викликає відповідну дію іншого і приводить до вироблення єдиних для обох її учасників спільних уявлень, спільних дій і спирається на науково обґрунтовані доробки і практичний досвід минулого; діти перебувають під моральним впливом одночасно педагогів і батьків. При цьо-

му в основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї та спадкоємності поколінь.

Шляхами ж поліпшення взаємодії сім'ї та школи сучасні дослідники називають єдине планування і координацію виховних впливів сім'ї і школи на дітей; раціональне використання соціального потенціалу сім'ї; переорієнтацію програм педагогічних навчальних закладів, підвищення професійної готовності студентів до взаємодії із сім'єю (через введення навчальних дисциплін з проблеми); активізацію теоретичних досліджень у галузі взаємодії сім'ї та школи, у галузі теорії і методики підвищення педагогічної культури як батьків, так і педагогів; подальше вдосконалення науково обґрунтованої програми взаємодії сім'ї та школи тощо.

Висновки. Таким чином, з огляду на наведене, можна стверджувати, що проблема взаємодії сім'ї та школи є однією з важливих освітянських проблем, над якою працювали та працюють багато вітчизняних і зарубіжних педагогів, філософів, громадських діячів минулого й сучасності. Так, проведене дослідження свідчить, що взаємодія сім'ї та школи визначалася в різні історичні періоди прогресивними ідеями свого часу. Науковцями окреслено зміст, напрями такої взаємодії, обґрунтовано шляхи її поліпшення. Саме вивчення та творче переосмислення їх наукового доробку є одним із шляхів вирішення цього питання в сучасних умовах тощо.

Проведене дослідження не вичерпує означеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребує питання обґрунтування ролі вчителя у процесі організації взаємодії сім'ї та школи та визначення особливостей його спілкування з батьками.

Список використаної літератури

1. Бугаєць Н.А. Теорія і практика взаємодії сім'ї та школи / Н.А. Бугаєць, І.М. Трубавіна. – Х. : ХДПУ, 2001. – 102 с.
2. Крупская Н.К. Контроль сверху и контроль снизу в деле народного образования / Н.К. Крупская // Пед. сочинения. – М. : Просвещение, 1980. – Т. 2. – С. 44.
3. Коменский Я.А. Материнская школа / Я.А. Коменский ; [пер. с нем. М.М. Воскресенская]. – Репр. изд. – М. : АРНО Сервис, 1992. – 64 с.
4. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе : лекция / А.С. Макаренко // Собр. сочинений : в 7 т. – М. : Изд. АПН СССР. – Т. 4. – С. 489–506.
5. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
6. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. Избр. произв. : в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1980. – Т. 4. – С. 7–412.
7. Сухомлинский В.А. Учитель и дети. Избр. произв. : в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1982. – Т. 5. – С. 214.
8. Ушинский К.Д. Воспитание человека. Избранное / К.Д. Ушинский ; [сост. С.Ф. Егоров]. – М. : Карапуз, 2000. – 256 с.
9. Ушинский К.Д. Полное собрание сочинений : в 6 т. / К.Д. Ушинский ; [ред. С.Ф. Егоров]. – М. : Педагогика, 1988–1990. Т. 1. – 1988. – 414 с. ; Т. 2. – 1988. – 492 с. ; Т. 3. – 1989. – 510 с. ; Т. 4. – 1989. – 525 с. ; Т. 5. – 1990. – 526 с. ; Т. 6. – 1990. – 527 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012.

Грицкова Ю.В. Генезис проблемы взаимодействия семьи и школы

В статье исследовано генезис проблемы взаимодействия семьи и школы, проанализированы и систематизированы взгляды отечественных и зарубежных

педагогов, философов, общественных деятелей современности и прошлого на исследуемую проблему.

Ключевые слова: *родители, школа, взаимодействие, единство, формы, направления.*

Gritskova Y. Genesis of problem of cooperation of family and school

The genesis of problem of cooperation of family and school is considered in the article. The author analyzed and systematized conceptions of native and foreign teachers, philosophers, publicmen on the probed problem.

Key words: *parents, school, cooperation, forms, directions.*

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено проблемам використання мультимедійних засобів на заняттях з англійської мови в загальноосвітніх школах України як одному з головних чинників модернізації сучасної загальної середньої освіти. Проаналізовано можливості та досвід використання мультимедійних засобів, модернізації системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Визначено роль мультимедійних засобів у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл України.

Ключові слова: мультимедійні засоби навчання, загальноосвітня школа, навчальний процес.

Особливості сучасного етапу розвитку освіти в Україні потребують упровадження нових засобів навчання, що забезпечить інтенсифікацію навчального процесу. Покращення матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів сприяло б більш інтенсивному використанню мультимедійних засобів у навчальному процесі, зокрема на уроках англійської мови, що, у свою чергу, підвищило інтерес науковців до розробки питань ефективного використання мультимедійних засобів у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл.

Зокрема, наукове обґрунтування ефективності навчального процесу з використанням мультимедійних засобів запропоновано в працях В. Євдокимова, І. Захарової, Н. Іщук, Н. Клемешової, Л. Коношевського, Д. Матроса, Т. Піскунової, О. Співаковського. Психологічні основи використання мультимедійних засобів навчання висвітлено в працях І. Демакової, В. Ляудіс, Н. Тализіної, О. Тихомирова. Важливі аспекти щодо використання комп'ютерної техніки на уроках англійської мови висвітлено в працях В. Краснопольського, М. Кучма, А. Орищенко, Д. Таушана та ін. Разом з тим науково-методичні аспекти досліджуваної проблеми залишаються недостатньо вивченими.

Це зумовило постановку **мети статті**, яка полягає в аналізі досвіду використання мультимедійних засобів навчання на уроках англійської мови в загальноосвітніх школах України.

Загальновідомо, що основний принцип організації уроків іноземної мови в загальноосвітній школі – діяльнісно-комунікативний, який означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Оскільки дані психологічних досліджень свідчать про те, що для розвитку мовленнєвої компетенції учнів на уроках треба створити умови для використання зорової та звукової наочності, для того, щоб учні мали можливість слухати мову не тільки свого вчителя, а й інших, тому великого значення для вивчення англійської мови має використання мультимедійних засобів навчання.

Слід зазначити, що за впливом на сприйняття навчальної інформації мультимедійні засоби навчання поділяються на:

– *візуально-спостережні засоби*. Візуальні матеріали складаються з об'єктів, моделей, діаграм, таблиць, графіків, анімації, таблиць, малюнків, слайд-

дів, фільмів і телебачення. Частиною візуально-спостережних засобів також є демонстрація, драматизація, експеримент і творчі вправи;

– *аудіокомунікативні засоби*. Одним із видів подання нового матеріалу на уроці є задиктовування. Учитель може подати його так, як він вважає за найкраще, але зазвичай сприйняття аудиторії дуже слабе, пасивне через недостатню можливість двосторонньої комунікації. Також у процесі диктування матеріалу більша частина енергії учнів спрямована на занотовування, що перешкоджає обмірковуванню матеріалу. Записування надає можливість запам'ятовувати лекційний матеріал і використовувати його за відсутності вчителя; у школярів старшого віку це викликає згадування, проте для учнів молодших класів воно є зовсім неефективним;

– *читально-письмові засоби* (символьна інформація). Читання й письмо становлять основу традиційного навчання, а підручник виявляється образним засобом між розділеними в просторі учителем та учнем. Матеріал у підручнику є зразком модульної частини предмета, що вивчається, адаптованим до навчального рівня. Трапляється, що зразки як у тексті, так і у вправах можуть бути випадковими, тому усувається зворотний зв'язок для того, хто виконує вправи, і вчитель повинен покласти на відповідальність учня.

Аналіз науково-педагогічних публікацій [3; 7] дав змогу визначити такі можливості ефективного застосування мультимедійних засобів навчання на заняттях з англійської мови:

1) вивчення нової лексики на уроках з іноземної мови проходить трьома етапами: введення лексичного матеріалу (його демонстрація); закріплення нових мовних одиниць (звертаючи увагу на правильність вимови); контроль рівня засвоєння лексики;

2) відпрацювання граматичних явищ полегшується завдяки зворотному зв'язку між практичним та теоретичним матеріалом, а також візуалізації граматичних довідників, таблиць, наявності пояснювальних мікродіалогів, які призначені для вирішення й закріплення певних граматичних правил і конструкцій;

3) навчання аудіювання передбачає можливість прослуховування різних за складністю фонограм (інколи в поєднанні з відео) з наступним контролем розуміння почутого;

4) відпрацювання вимови складається з прослуховування оригінального аудіофрагмента (діалогу, тексту) з опорою на текст або без та з його наступного відтворення фразами через мікрофон, записом і порівнянням зі зразком (за допомогою графічної фонограми)

Отже, мультимедійні засоби навчання дають змогу моделювати умови навчальної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру, що сприяє більш раціональній діяльності вчителя на певному етапі навчального процесу, розширюючи її можливості.

На основі опрацювання науково-педагогічних джерел [3–6] було виявлено, що мультимедійні засоби навчання можна використовувати з метою вдосконалення традиційної та принципово нової організації навчання. Також передбачено можливість групової, індивідуальної роботи учнів на уроці та самостійної роботи з навчальним матеріалом. Інтегрованість мультимедійних засобів навчання до роботи в Мережі відкриває перспективи їх використання при організації дистанційного навчання.

З огляду на це за допомогою мультимедійних засобів навчання може бути реалізований особистісно-діяльнісний підхід до організації навчання, який за-

безпечує інтерактивний зв'язок “учень – навчальна система – учитель”, поєднуючи можливості нових засобів навчання, традиційні методики навчання та традиційне інформаційно-методичне забезпечення (зокрема, підручник), розширюючи й доповнюючи його.

Установлено, що на сучасному етапі використання учителем мультимедійних засобів навчання на уроці англійської мови може відбуватися за різними схемами відповідно до потреб конкретного уроку, рівня володіння різними програмними продуктами та наявності сертифікованих програм у системі середньої загальної освіти.

Аналіз науково-методичної літератури [3–5] дав змогу встановити такі методи застосування мультимедійних засобів на уроках англійської мови в загальноосвітній школі:

- фрагментарне використання мультимедійних засобів навчання;
- використання мультимедійних засобів навчання в поєднанні з поясненнями вчителя;
- використання мультимедійних засобів навчання для проведення віртуальних лабораторних робіт;
- використання мультимедійних засобів навчання для відпрацювання вмінь та навичок;
- використання мультимедійних засобів навчання для проведення контролю за успішністю засвоєння знань.

Результати аналізу різних джерел дають змогу стверджувати, що на сьогодні існує певний позитивний досвід використання мультимедійних засобів навчання не тільки під час уроків, а й у позаурочній діяльності.

Зокрема, у ХСШ № 17 м. Харків на уроках англійської мови важливим напрямом організації позакласної роботи є проектна діяльність учнів: виконання довготривалих трудомістких творчих завдань, які вимагають від учнів самостійного опрацювання матеріалу. Використання мультимедійних засобів навчання створює сприятливі умови для організації такої діяльності.

Також широко застосовуються можливості електронної пошти та мережі Інтернет, що дає можливість учням брати участь у міжнародних проектах, інтернет-олімпіадах, інтернет-конкурсах тощо.

Було встановлено, що одним з видів позаурочної роботи учнів з мультимедійними засобами навчання є створення власного інформаційного освітнього простору, основою якого може бути гіпертекстова технологія, яка дає змогу побудувати через систему посилань інформаційну модель тієї предметної галузі, яка відповідає власним потребам дитини. Проте, оскільки робота над створенням інформаційного освітнього середовища виконується під керівництвом учителя, виникає необхідність у висококваліфікованих учителях-предметниках, які зможуть надати учню необхідну йому допомогу.

Це зумовлює модернізацію системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів, а також пошук оптимальних форм методичної роботи.

Одним із шляхів активізації навчальної діяльності вчителів щодо підвищення власного фахового рівня є використання досвіду організації дистанційного навчання в поєднанні засобів та методів мультимедійних засобів навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1; 2] показав, що в цьому напрямі проводиться активна робота в інститутах підвищення кваліфікації вчителів у всіх регіонах України.

Зокрема, обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти було створено системи підготовки керівних та педагогічних кадрів до впровадження мультимедійних засобів навчання в школи регіонів, які реалізуються як у курсовий, так і міжкурсовий періоди.

Навчання здійснюється за різними формами підвищення кваліфікації:

- проблемно-тематичні курси з питань використання мультимедійних засобів навчання в окремих дисциплінах, а також авторські курси;
- пролонговані проблемно-тематичні курси;
- виїзні регіональні курси;
- конференції, семінари, тренінги тощо, організовані як на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, так і на базі обласних шкіл передового педагогічного досвіду, опорних закладів освіти;
- адресна методична допомога з питань упровадження обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти, а також апробації електронних засобів навчання, яка надається педагогічними працівниками інститутів;
- дистанційні курси підвищення кваліфікації вчителів при обласних науково-методичних інститутах безперервної освіти;
- індивідуальні стаціонарні та он-лайнві консультації для освітян областей, які здійснюють апробацію електронних навчальних засобів.

Встановлено, що з 2002 р. на запити педагогів були запроваджені проблемно-тематичні курси “Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності керівника та навчально-виховному процесі” і “Використання інформаційних та телекомунікаційних технологій в освіті” (для педагогічних працівників усіх категорій), на яких протягом 2002–2006 рр. пройшли підготовку 752 слухачі.

Також до всіх програм курсів підвищення кваліфікації вчителів включені спецкурси за вибором з проблем використання мультимедійних засобів у навчальному процесі з конкретних дисциплін, що дає вчителям змогу не лише постійно вдосконалювати вміння та навички роботи з мультимедійними засобами навчання, а й оволодіти технологією створення власних програм.

Аналіз досвіду використання мультимедійних засобів навчання на уроках англійської мови свідчить про те, що хоча інтерес педагогів до цієї проблеми зріс, доказом чого є збільшення кількості та підвищення якості матеріалів педагогічного досвіду з питань упровадження мультимедійних засобів навчання, які презентуються на обласних педагогічних виставках, усе ж рівень використання мультимедійних засобів у навчальному процесі дуже низький. Особливо це стосується сільських шкіл.

Підтвердженням цього є проведене О. Чайковською [6] дослідження, згідно з яким тільки 22,8% використовують мультимедійні засоби навчання фрагментарно і тільки 14% постійно. Головними причинами незначного діапазону використання мультимедійних засобів навчання є недостатність матеріально-технічного забезпечення навчального процесу в шкільних закладах (35,1%); відсутність елементарних знань для роботи з мультимедійними засобами навчання (26,3%); недостатність навчальних мультимедійних програм або їх низька якість (15,8%); необізнаність з програмно-методичним матеріалом комп'ютеризованої освіти (21,1%).

Висновки. Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що створені в зазначений період умови сприяють поширенню використання мультимедійних засобів навчання в школі; у практиці загальноосвіт-

ньої школи мультимедійні засоби навчання використовуються на всіх етапах уроку. Проте виявлені недоліки сучасного стану використання мультимедійних засобів у навчальному процесі свідчать про необхідність подальшого поліпшення матеріально-технічної бази шкіл та проведення роботи щодо підвищення рівня володіння мультимедійними засобами навчання серед учителів.

Список використаної літератури

1. Белова Л.О. Стан та перспективи розвитку інформатизації загальної середньої освіти у Харківському регіоні / Л.О. Белова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 3. – С. 3–5.
2. Клокар Н.І. Реалізація системи підготовки керівних та педагогічних кадрів до впровадження інформаційних технологій в заклади освіти Київської області / Н.І. Клокар // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – № 7. – С. 4–7.
3. Краснопольский В.Э. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся средствами компьютерной техники (на материале преподавания английского языка) : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Владимир Эдуардович Краснопольский. – Луганск, 2000. – 203 с.
4. Кучма М. Використання інформаційних технологій для навчання іноземних мов у загальноосвітній середній школі / М. Кучма // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 2. – С. 94.
5. Орищенко А. Чи необхідний комп'ютер на уроці іноземної мови / А. Орищенко // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 7–8 (18–19). – С. 74–75.
6. Чайковська О.А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Антонівна Чайковська. – К., 2001. – 107 с.
7. O'Neil J. Technology in schools and changes it initiates / J. O'Neil // Leadership in education. – 2001. – № 5. – P. 20–31.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012.

Мищенко О.А. Использование мультимедийных средств обучения на занятиях английского языка

Статья посвящена проблеме использования мультимедийных средств на уроках английского языка в общеобразовательной школе как одному из главных факторов модернизации современного общего среднего образования. Проанализирован опыт использования мультимедийных средств в учебном процессе, модернизации системы повышения квалификации педагогических кадров. Определена роль мультимедийных средств в учебном процессе общеобразовательных школ Украины.

Ключевые слова: мультимедийные средства обучения, общеобразовательная школа, учебный процесс.

Mishchenko O. Usage of multimedia in The English language teaching

The article is devoted to problems of usage of multimedia in secondary schools of Ukraine as one of the main factor of improvement of modern secondary education. The author analyzes the state of provision schools with computerized working places, modernization the system of training teachers. The author also identifies the role of multimedia in studying process of secondary schools in Ukraine.

Key words: multimedia, secondary school, learning process.

УРАХУВАННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ ДИТИНИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано особливості здійснення навчального процесу з урахуванням специфіки учнівського темпераменту як ефективного засобу формування інтелектуальних умінь молодших учнів вальдорфської школи. Охарактеризовано типи темпераментів та комплекс організаційно-педагогічних підходів до дітей різних темпераментів.

Ключові слова: темперамент, учень, інтелектуальні вміння, формування.

Одним із пріоритетних завдань сучасної школи є виховання усебічно розвинutoї особистості, яка характеризується гнучкістю мислення, самостійністю, ініціативністю, здатністю працювати і навчатися протягом усього життя. Найважливішою передумовою й водночас проявом спроможності особистості до постійного й активного нагромадження знань є сформованість інтелектуальних умінь молодшого школяра.

Виключно важливе значення для формування інтелектуальних умінь учнів має врахування в навчальному процесі індивідуальних особливостей людини.

Пошук ефективних педагогічних методів і засобів формування інтелектуальних умінь на початковій ланці навчання спонукає до педагогічного аналізу, осмислення й творчого використання позитивного педагогічного досвіду. Особливо цінною в цій площині є позитивна практика вальдорфської початкової школи, де нагромаджено цінний досвід вирішення проблеми формування інтелектуальних умінь шляхом урахування в навчальному процесі темпераменту дитини.

Аналіз психолого-педагогічних джерел (В. Загвоздкін, О. Іонова, Е. Країніх, О. Лукашенко, А. Пінський, О. Топтигін) дає змогу зробити висновок про те, що питання урахування темпераменту дитини в навчальному процесі вальдорфської школи досліджується у сучасній педагогіці в таких напрямках: проаналізовано теоретичні аспекти роботи з дітьми з різними темпераментами (О. Іонова, О. Топтигін, К. Штокмайер) [1; 2; 5]; розроблено дидактично-методичні рекомендації організації педагогічного процесу у вальдорфській початковій школі з урахуванням темпераменту дитини (О. Іонова, О. Топтигін) [2]; досліджено підходи до молодших учнів із різними темпераментами вальдорфської школи в аспекті здоров'язбереження (О. Іонова, О. Лукашенко) [1; 3].

Проте проблема формування інтелектуальних умінь молодших школярів з урахуванням темпераменту дитини у процесі навчальної діяльності у вальдорфській школі не була предметом цілеспрямованого вивчення.

З огляду на це **метою статті** є висвітлення шляхів урахуванням темпераменту дитини в навчальному процесі вальдорфської початкової школи з позиції вирішення питання формування інтелектуальних умінь.

Одним із найважливіших концептуальних положень Р. Штайнера, на яких будується вальдорфська педагогіка, є вчення про темпераменти. Глибоке розуміння дитини та детальне спостереження приводять у вальдорфській педагогіці

до розподілу учнів за їх темпераментами, ретельного й обережного нагляду за ними, до використання відповідних методів виховання.

Для більш ґрунтового висвітлення питання формування інтелектуальних умінь необхідно розглянути основні положення щодо особливостей типів темпераментів дитини.

За Р. Штайнером, з огляду на психічну структуру людини темперамент характеризує особистість з позиції її активності як внутрішньої (відчущування), так і зовнішньої (воля) [2].

Так, сангвінік і меланхолік є темпераментами відчущувань, почуттів. Сангвінік завжди перебуває у збудженому стані, у хвилюванні. На нього досить сильно впливають зовнішні чинники, його почуття спрямовані назовні – на навколишній світ. Сангвінік виявляє до всього інтерес, який швидко зникає: одне враження одразу змінюється іншим. У меланхоліка почуття спрямовані всередину – у внутрішнє життя: він ніби “закладає” зовнішній вплив усередину і таким чином його сприймає. Отже, сангвінік та меланхолік – це два однобічні випадки. Перший однобічно зорієнтований назовні, другий – усередину. Гармонійним буде випадок, коли ці дві протилежності врівноважуються. Тобто дитину сангвінічного темпераменту можна привести до того, що вона буде реагувати не лише на зовнішні фактори, а і її реакція буде спрямовуватися всередину – у своє душевне життя, вона почне замислюватися. З меланхолічною дитиною необхідно працювати так, щоб вона відгукувалася й спрямовувала свій інтерес на зовнішній світ, а не замикалася тільки на внутрішньому житті [2].

Флегматики та холерики, за Р. Штайнером, – це темпераменти волі. Холерики активні, їхня воля спрямована назовні. Прагнення щось робити, готовність до лідерства виявляється уже в дитячому віці. Холерики зі своїм сильним “Я” завжди чітко бачать мету своїх дій, але важко сприймають плани інших людей. У флегматиків же воля спрямована всередину, насамперед на травлення (до речі вони, як правило, мають добрий апетит). Флегматик ні до чого не виявляє справжнього інтересу, багато чого випускає з уваги, шукає тілесних насолод.

Хоча меланхоліки є малозбудженими, разом із тим вони є вольовими людьми. Сангвініки ж, хоча й сильнозбуджені, характеризуються слабкою волею. Як контактні люди вони легко входять у становище будь-якої людини, але покладайся на них не варто. Сильні холерики легко збуджуються ззовні на протипагу флегматикам – спокійним і байдужим [2].

Як давньогрецькі лікарі, виходячи з темпераменту, лікували людей, так і вальдорфська школа намагається “зцілювати” темпераменти дітей [2].

Проведений науковий пошук [2; 4] свідчить, що диференційований підхід до учнів різних темпераментів базується у вальдорфській педагогіці на уявленнях про темперамент як відбиток суто особистісного в людині, ознакою її індивідуальності. З огляду на це не можна заглушати чи відштовхувати вияви темпераменту. У процесі навчання необхідно діяти не проти, а разом із темпераментом дитини, не прагнути переламати його, а обережно й гармонійно спробувати його перетворити.

Диференційований підхід до дітей різних темпераментів охоплює у вальдорфській школі досить широке кола організаційно-педагогічних заходів. У площині досліджуваної проблеми варто звернути увагу на такі основні моменти.

Важливим фактом життя флегматика є те, що дистанціювання від зовнішнього світу не дає йому змоги доволі швидко судити про все. Він не поспішає з висловлюваннями й тому зазнає меншої небезпеки від того, що буде схильним

до афектів і пристрастей. Якщо флегматик займається чимось із зацікавленістю, то він буде вірним цій справі. Він може терпляче спостерігати, свідомо й правдиво констатувати факти і ретельно їх обробляти. Він живе згідно з висловом: “Поспішай повільно”. Негативними сторонами флегматика є недостатня контактність, байдужість, апатичність [4, с. 20]. Відсутність інтересу до навколишнього світу може призвести до своєрідного туподумства. При правильному підході, який базується на помірності й розумності в усьому, дитина-флегматик набуває властивості розміреного просування вперед [4].

Мислення холерика гостре й проникає всередину, йому подобається порівнювати протилежності. Він не йде второваною доріжкою, приголомшує аспектами, що до цього залишалися поза розглядом інших людей, новими ідеями, які він хоче реалізувати. Холерик – винахідник, відкривач. Він діє рішуче й енергійно, за висловом: “Уперед, потім розберемося”. При цьому існує небезпека, що його мислення стане певною мірою догматичним, схожим на кліше. Він постійно посідає бойову позицію на захист або проти певної ідеї, не слухаючи при цьому співрозмовника. У холерика все в надмірній кількості: збудженість, сила, мужність. Найважливіше у вихованні дитини-холерика – це протиставити гніву спокій, не хвилюватися, не приймати поспішних рішень [2].

Сангвінічна дитина завжди неспокійна, “перестрибує” з одного враження на інше. Через свою легковажність сангвініку важко зосередитись, сконцентрувати увагу. Йому складно заглиблюватись у суть речей, установлювати зв’язки між явищами і предметами світу. Такій дитині потрібна людина, біля якої вона може зупинитися й відчувати себе затишно. Важливо, щоб такою точкою притягання для неї став учитель, від якого вона зможе прийняти любов і якому може віддати свою любов. Найважливіше у вихованні дитини-сангвініка – це спокійний ритм щоденного образу життя. Якщо життя сангвінічної дитини набуває повсякденної вивіреної ритмічності, то це позбавить її від неуважності й поверховості [2].

Дитина-меланхолік рано розвивається, здатна до висловлень власних суджень. Меланхолік характеризується заглибленістю у свої внутрішні переживання й думки, схильністю переживати свою відмінність від світу. Меланхолічна дитина потребує постійної уваги, співчуття. Проте слід ураховувати те, що діти-меланхоліки, як правило, дуже егоїстичні й бажають постійно бути в центрі уваги. Тому вони не повинні бачити постійне піклування про них, інакше їм буде важко вийти зі стану внутрішнього занурення [2].

У процесі формування інтелектуальних умінь варто звернути увагу на те, що внутрішнім жестом, завданням флегматика є робота із цілісною множиною, визначення кількості однорідних предметів, котрі об’єднує множина, адитивне дроблення (аналітичний розклад) множини.

Характерним душевним жестом холерика є синтетичне з’єднання аналітично отриманих частин. Тому зроблений флегматиком аналіз має підхоплюватись протилежним – холеричним – темпераментом й синтетично повертатись до цілісності [2].

Дитині-меланхоліку слід надавати можливість порівнювати себе й переживати свою відмінність від навколишнього світу, від інших людей, від деякого ідеалу. Такі переживання саме для меланхоліка часто слугують спонукальним мотивом для активізації внутрішнього життя й розвитку власних здібностей.

Сангвініку, який виявляє інтерес не стільки до речей, скільки до процесів, подій навколишнього світу, необхідно мати можливість порівнювати речі, відір-

вані від грубої предметності. Прикладом можуть слугувати математичні відношення, що виникають у порівнянні іменованих чисел, коли одиниці вимірювання зникають і залишається “чисте” відношення. А отже, дві довжини можуть відноситися одна до одної, як і дві ваги. Це звільнення від безпосередньої предметної даності споріднено душевному жесту саме сангвініка [2].

Висновки. Отже, реалізація диференційованого підходу до учнів із різними темпераментами суттєво підвищує рівень засвоєння ними навчального змісту. Тим самим досягаються певні позитивні успіхи в навчальній діяльності учнів, виникає впевненість у своїх силах, позитивна мотивація до навчання. Дитині надається можливість ефективно оволодіти загальнонавчальними вміннями та навичками, при цьому властивим саме їй способом, вони не відчують труднощів у вирішенні нових завдань, які зустрічаються в незнайомій ситуації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в узагальненні досвіду формування інтелектуальних умінь з позиції здійснення індивідуального підходу на різних ступенях навчання, вивчення питань підготовки вчителів до реалізації вальдорфських підходів до формування інтелектуальних умінь у навчальному процесі.

Список використаної літератури

1. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты : [монография] / Е.Н. Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.
2. Ионова Е.Н. Гармонизация человеческих темпераментов при воспитании и самовоспитании : [метод. пособие] / Е.Н. Ионова, А.Л. Топтыгин. – Харьков : ЦАИ, 1997. – 44 с.
3. Лукашенко О.М. Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.М. Лукашенко. – Х., 2009. – 20 с.
4. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание / Р. Штайнер ; [пер. с нем. Д. Виноградова]. – М. : Парсифаль, 1996. – 208 с.
5. Штокмайер К. Материалы к учебным программам вальдорфских школ / К. Штокмайер, Р. Штейнер ; пер. с нем. И. Маханькова ; под ред. Д. Виноградова. – М. : Парсифаль, 1995. – 416 с.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012.

Партола В.В. Учет темперамента ребенка в процессе формирования интеллектуальных умений младших школьников в вальдорфской школе

В статье проанализированы особенности осуществления учебного процесса с учетом специфики ученического темперамента как эффективного средства формирования интеллектуальных умений младших школьников вальдорфской школы. Охарактеризованы типы темпераментов и комплекс организационно-педагогических подходов к детям разных темпераментов.

Ключевые слова: темперамент, ученик, интеллектуальные умения, формирование.

Partola V. The consideration of child's temperament in the process of forming the intellectual skills of Waldorf School younger pupils

The peculiarities of the educational process implementation considering the specific pupil's temperament as an effective means of forming the intellectual skills of Waldorf School younger pupils is analyzed in the paper. The types of temperaments and complex of organizational and pedagogical approaches to children with different types of temperament are characterized.

Key words: temperament, pupil, intellectual skills, forming.

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ”

Уточнено значення терміна “інформаційна культура”. Наведено визначення поняття “інформаційна культура вчителя економіки”. Установлено структуру інформаційної культури вчителя економіки.

Ключові слова: інформаційна культура, структура інформаційної культури, учитель економіки.

Необхідною передумовою засвоєння учнями сучасних економічних знань є перетворення вчителя економіки з ординарного транслятора застарілих економічних концепцій на організатора інноваційного викладання предмета та каталізатора самостійної пізнавальної діяльності учнів. Вимоги часу детермінують необхідність володіння вчителем економіки сукупністю специфічних знань, умінь і навичок самостійного здійснення цілеспрямованих дій щодо здобуття, аналізу та примноження інформації, що позначаються усталеним науковим терміном “інформаційна культура”.

Різноманітні аспекти формування та розвитку інформаційної культури в суб’єктів навчання висвітлені в наукових працях, присвячених формуванню інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів (О. Гончарова, І. Вєтрова, А. Витухновська, С. Малярчук, О. Ракітіна, А. Ясінський), проблемам формування окремих компонентів інформаційної культури майбутніх учителів (Т. Бабенко, В. Гриценко, О. Значенко, А. Клименко, А. Коломієць, Л. Коношевський, І. Пустиннікова, А. Столяровська, А. Фіньков, О. Шиман), формуванню інформаційної культури вчителів у післядипломній освіті (І. Воротнікова). Не зменшуючи значущості наукового внеску вищезазначених авторів, зауважимо, що в існуючих дослідженнях не висвітлено належним чином питання визначення змісту та структури інформаційної культури вчителя економіки.

Мета статті полягає в розкритті змісту дефініції “інформаційна культура вчителя економіки”, а також у встановленні структури інформаційної культури вчителя економіки як професійної якості.

Перш за все, проаналізуємо трактування терміна “інформаційна культура” в лексикографічних виданнях, у яких ним позначають:

– здатність суспільства ефективно використовувати наявні в його розпорядженні інформаційні ресурси й засоби комунікацій, а також застосовувати для цього передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційно-комунікаційних технологій [2];

– характеристика рівня розвитку конкретних суспільств, народностей, націй, а також специфічних сфер діяльності, що нерозривно пов’язана із соціальною природою людини. Інформаційна культура є продуктом її творчих здібностей, виступає змістовною стороною суб’єкт-суб’єктних та об’єкт-об’єктних відносин, зареєстрованих за допомогою різних матеріальних носіїв [15];

- перелік правил поведінки людини в інформаційному суспільстві, способи й норми спілкування із системами штучного інтелекту, ведення діалогу в людино-машинних системах, користування засобами телематики, глобальними й локальними інформаційно-обчислювальними мережами;
- здатність людини усвідомити й освоїти інформаційну картину світу як систему символів і знаків, прямих та зворотних інформаційних зв'язків, вільно орієнтуватися в інформаційному суспільстві, адаптуватися до нього [8, с. 150];
- сукупність норм, правил і стереотипів поведінки, пов'язаних з інформаційним обміном у суспільстві;
- поняття, що характеризує культуру з погляду накопиченої, обробленої інформації, що циркулює в її рамках [10];
- знання та навички ефективного користування інформацією, що включають різнобічні вміння пошуку потрібної інформації та її використання [12].

Як бачимо, у словниках інформаційна культура постає як багатоаспектне поняття, яке неможливо звести до одного визначення.

Подальший аналіз значення терміна “інформаційна культура” в наукових публікаціях дав змогу виділити три підходи до розуміння феномену інформаційної культури: культурно зорієнтований – інформаційна культура як частина культури людства; особистісно зорієнтований – інформаційна культура як характеристика окремого індивіда; професійно-прикладний – інформаційна культура як характеристика (професійна якість) того чи іншого працівника.

Різні варіанти розуміння терміна “інформаційна культура” в рамках визначених підходів відображено в табл. 1.

Як бачимо, з позицій культурнозорієнтованого підходу термін “інформаційна культура” позначає історично сформований, існуючий у знаковій формі досвід людства в галузі вироблення, зберігання та поширення інформації – даних, що можуть бути передані та інтерпретовані тим чи іншим соціальним суб'єктом і є необхідними для зменшення невизначеності знання про той чи інший об'єкт дійсності.

Таблиця 1

Значення терміна “інформаційна культура” в наукових публікаціях

Підхід	Автор	Дефініція
Культурно зорієнтований	В. Коган, В. Уханов	Єдність інформаційних здібностей і творчої інформаційної діяльності, що реалізуються в інформаційній взаємодії суб'єктів у процесі створення, зберігання й використання інформації в суспільстві [6]
	М. Вохришева	Галузь культури, пов'язана з функціонуванням інформації в суспільстві та формуванням інформаційних якостей особистості [3]
	В. Уханов	Історичний тип продуктивного існування людей у знаковому-символічному світі, що виступає невід'ємним компонентом системи культури й визначається ступенем оволодіння суб'єктом (індивідом, групою, суспільством) соціальною інформацією, рівнем та спрямованістю його інформаційних потреб, інтересів і здібностей, а також досягненнями в розвитку інформаційної техніки й технології [16]
	Е. Семенюк	Інформаційний компонент людської культури в цілому, який характеризує рівень усіх інформаційних процесів і відносин у суспільстві [14]
	Р. Гвоздіков	Сукупний здобуток людства в прийомах збереження, передачі, обробки інформації, накопичений у процесі історичного розвитку [4]
	В. Кравець; В. Кухаренко	Сукупність принципів і механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних та національних культур, їх по'єднання в загальний досвід людства [9]

Особистісно зорієнтований	Н. Гендіна	Складова загальної культури людини, що являє собою сукупність інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, які забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність щодо оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і інформаційно-комунікаційних технологій [5, с. 7]
	Л. Рябченко	Якість особистості, що характеризується володінням і усвідомленим використанням суб'єктом програм пошуку, аналізу й застосування інформації, що були вироблені людством на конкретний історичний момент [13]
	Н. Джинчарадзе	Складова базисної культури особи, яка дає змогу їй ефективно брати участь у всіх видах роботи з інформацією: її отриманні, накопиченні, кодуванні й переробці, а також у створенні на цій основі якісно нової інформації, її передачі та практичному використанні [7]
	Є. Ядрихінська	Частина базисної культури особистості, що характеризує інформаційну сферу її життєдіяльності та включає сукупність знань, умінь і навичок роботи з інформаційними джерелами, наявність творчого підходу у сфері інформаційної діяльності, що дає змогу ефективно здійснювати пошук, передачу, отримання інформації, вміння на цій базі генерувати якісно нову інформацію [18]
Професійно-прикладний	Н. Огурцова	Необхідна ланка професіограми фахівця, що є якісною характеристикою його інформаційної діяльності, її цілей, засобів, результатів, що знаходять своє вираження в комплексі знань, умінь і навичок, мотиваційних установок у роботі з інформаційними джерелами та виявляється в стійкому інтересі до інформаційної діяльності, її систематичності й послідовному позитивному ставленні до інформаційних процесів, усвідомленому виборі джерел інформації, умінні зберігати, систематизувати та використовувати на практиці здобуті знання [11]
	С. Бородін	Комплекс знань, умінь і навичок фахівця з організації науково-інформаційної діяльності [1]

З позицій особистісно зорієнтованого підходу інформаційна культура – це частина загальної культури особистості, що характеризується володінням і усвідомленим використанням конкретною людиною програм пошуку, аналізу й застосування інформації, вироблених людством на історичний момент. Така культура буде виявлятися у високому рівні розвитку та оптимальному співвідношенні особистих якостей, знань і вмінь людини, необхідних для ефективної інформаційної поведінки в тому чи іншому аспекті життєдіяльності, а набуватися – у ході засвоєння відповідного суспільного досвіду.

З позицій професійно-прикладного підходу інформаційна культура виступає як складова інформаційної культури фахівця, що характеризується усвідомленим використанням ним існуючого суспільного досвіду інформаційної діяльності при виконанні професійних функцій.

В аспекті поставлених нами завдань найбільш доцільно розглядати інформаційну культуру вчителя економіки з позицій професійно-прикладного підходу, оскільки предмет нашого дослідження пов'язаний, перш за все, із професійною культурою конкретного фахівця.

Насамперед, необхідно виявити зміст інформаційної культури вчителя економіки. Виконання цього завдання пов'язане з установами структури (операціоналізацією) феномену “інформаційна культура вчителя економіки”, а також експлікацією відповідної дефініції.

У науковій літературі представлені численні спроби операціоналізації як інформаційної культури особистості, так і інформаційної культури конкретного

фахівця. Серед них, на наш погляд, найбільш адекватними потребам нашого дослідження є напрацювання С. Булгакової, Н. Гендіної, І. Зарецької, а також лабораторії соціологічних досліджень в освіті ЦРО м. Самара.

На думку Є. Булгакової, у складі інформаційної культури суб'єктів навчання у фаховій підготовці можливе виділення трьох компонентів: когнітивного, мотиваційного та ціннісно-смыслового. Когнітивний компонент характеризується знаннями про закони функціонування інформації в суспільстві, інформаційні технології, а також про їхнє прикладне значення для професійної діяльності; алгоритмічністю й самостійністю мислення як основою комп'ютерної грамотності. Мотиваційний компонент базується на пізнавальному інтересі до інформаційних технологій. Ціннісно-смысловий компонент задає загальну орієнтацію, допомагає планувати й моделювати майбутнє, вирішувати питання, пов'язані з отриманням, зберіганням і використанням інформації; дає змогу адекватно оцінювати свої інформаційні інтереси й цілі; сприяє раціональному вибору лінії поведінки та несенню відповідальності за особистісні дії [2].

Н. Гендіна визначає у складі інформаційної культури такі компоненти: аксіологічний (ціннісно-рефлексивний), що характеризується здатністю до аналізу, критичної оцінки, інтерпретації інформації; юридично-правовий, що характеризується установками на дотримання вимог чинного законодавства щодо зберігання, використання та поширення інформації; морально-етичний, що характеризується володінням нормами інформаційної етики; когнітивний, що характеризується знаннями понятійно-термінологічного апарату у сфері роботи з інформацією; операціональний (технологічний), що характеризується вміннями з пошуку, відбору, аналізу та використання інформації [5].

І. Зарецька у складі професійно-інформаційної культури фахівця розрізняє два блоки: соціально-моральний (ціннісні орієнтації, морально-вольові якості, котрі визначають ставлення до предмета, процесу, суб'єктів діяльності, засобів і результатів праці) та професійно-організаційний (знання, уміння, досвід, майстерність).

Інформаційна культура особистості, відповідно до моделі, розробленої лабораторією соціологічних досліджень в освіті ЦРО м. Самара, утворюється трьома рівнями.

Перший рівень – когнітивний, інтегрує знання та вміння, до яких автори зараховують: інтернет-грамотність, уміння організації пошуку необхідної інформації, уміння працювати з інформацією (структурування, систематизація, узагальнення, презентація), а також уміння спілкуватися з іншими людьми за допомогою сучасних інформаційних засобів.

Емоційно-ціннісний рівень інтегрує установки, оцінки та ставлення особистості стосовно інформаційного оточення, зокрема: зміст інформаційних потреб та інтересів, мотиви звернення до різноманітних джерел інформації й пов'язані із цим очікування, вибірковість каналів отримання необхідної інформації, ступінь задоволення інформаційних потреб, самооцінку інформаційної компетентності, ставлення до девіантної поведінки в Інтернеті.

Поведінковий рівень описує реальну й потенційну поведінку, до яких автори зараховують: способи пошуку та отримання необхідної інформації, інтенсивність звернення до різноманітних інформаційних джерел, використання отриманої інформації в різноманітних сферах життєдіяльності, способи поширення власної інформації, ступінь залучення до інтернет-співтовариства, форми діяльності в Інтернеті [17].

На нашу думку, подана модель створює передумови для операціоналізації інформаційної культури вчителя економіки та розроблення відповідного діагностичного інструментарію. Проте, на нашу думку, використання терміна “рівень” для опису ієрархічно неупорядкованих складових елементів інформаційної культури особистості не є доцільним, у цьому випадку варто вживати термін “складова”.

Логічно припустити, що структура інформаційної культури вчителя економіки буде тією чи іншою мірою включати елементи вищеописаних структур інформаційної культури гіпотетичного фахівця. Утім, на нашу думку, при визначенні структури інформаційної культури вчителя економіки мають бути враховані особливості його педагогічної діяльності, зумовлені тенденціями інформатизації шкільної освіти.

У контексті визначення структури інформаційної культури вчителя економіки особливий інтерес становить модель інформаційно-комунікаційної компетентності гіпотетичного вчителя, розроблена Н. Алленом, П. Рестом, Л. Томасом, відповідно до якої, складовими цієї компетентності виступають:

- педагогічні вміння (як вчити) та знання курикулуму (чого навчати);
- уміння співпраці в мережі;
- знання прав і обов’язків суб’єктів педагогічного процесу в умовах його інформатизації (визнання права рівного доступу до технологічних ресурсів, повага до інтелектуальної власності, дотримання авторських прав);
- уміння користуватися програмним забезпеченням для постійного оновлення професійних знань і вмінь, а також технічних засобів навчання в ході викладання предмета [6].

Спираючись на експліковані вище дефініції, ураховуючи особливості професійної діяльності вчителя економіки, відтворимо наше бачення структури інформаційної культури вчителя економіки.

Отже, за нашими уявленнями, структура інформаційної культури вчителя економіки утворюється особистісним, когнітивним та діяльнісним компонентами.

Особистісний компонент характеризують установки на самовдосконалення відповідно до еволюції інформаційних технологій.

Когнітивний компонент характеризують:

- комп’ютерна грамота – елементарні знання з економіки, а саме: знання будови комп’ютера, розуміння принципів його роботи тощо;
- базові вміння роботи з інформацією – володіння елементарними аналітико-синтетичними прийомами роботи з інформацією (читання, реферування, узагальнення, анотування тощо) на основі мікрокогнітивних актів (аналізу інформації, її формалізації, порівняння, узагальнення, синтезу).

Діяльнісний компонент характеризують:

- уміння використовувати інформаційні технології в процесі викладання предмета “Економіка”, а саме: необхідні апаратно-програмні засоби для презентації навчального матеріалу й створення навчальних моделей, бази даних тощо;
- використання інформаційних технологій для налагодження й підтримання внутрішніх та зовнішніх інформаційно-комунікаційних каналів (уміння гнучкого й конструктивного ведення діалогів типу “людина – людина”; “людина – комп’ютер”; “людина – комп’ютер – людина”).

Наші уявлення про структуру інформаційної культури вчителя економіки подано на рисунку.

Ошибка!

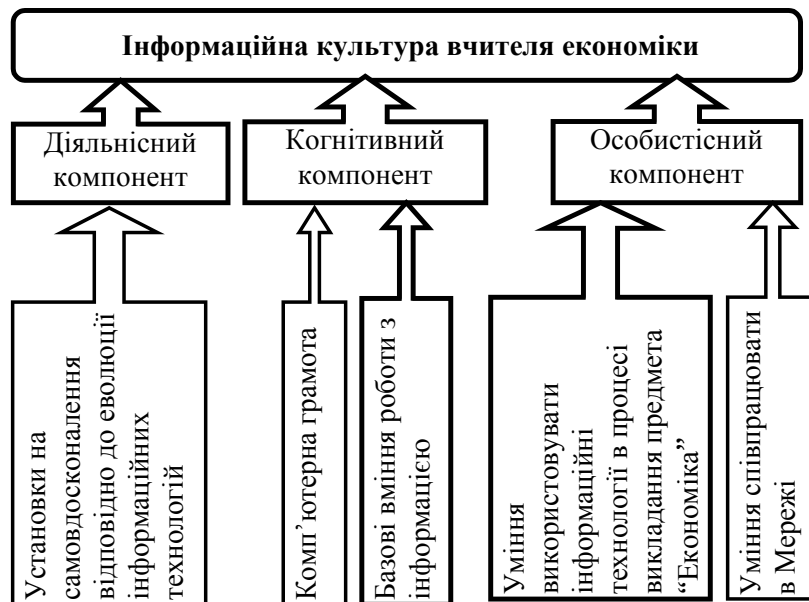


Рис. Структура інформаційної культури вчителя економіки

Визначивши структуру інформаційної культури вчителя економіки, ми можемо побудувати відповідну дефініцію.

Серед наявних родових категорій, що виступають змістовим ядром дефініції інформаційної культури, обрано категорію “професійна якість”. На користь такого вибору виступає те, що термін “професійна якість” поширений у наукових дослідженнях із професійної освіти, де професійні якості розглядаються як сукупність індивідуальних особливостей людини, що визначають ефективність реалізації трудових функцій, необхідних і достатніх ознак професійної придатності. Високий рівень розвитку професійних якостей виступає детермінантою успішності професійної діяльності.

Отже, виходячи з вищесказаного, інформаційну культуру вчителя економіки ми будемо розглядати як професійну якість, що характеризується установками на самовдосконалення відповідно до еволюції інформаційних технологій; комп'ютерною грамотою, базовими аналітичними вміннями; уміннями використовувати актуальні інформаційні технології в процесі виконання професійних функцій, а також ступенем включення в професійне мережеве співтовариство.

Висновки. Отже, проведене дослідження дало змогу сформулювати такі висновки.

Значення терміна “інформаційна культура” з позицій культурно зорієнтованого підходу постає як історично сформований, існуючий у знаковій формі сукупний досвід людства з вироблення, зберігання й поширення інформації; з позицій особистісно зорієнтованого підходу – як частина загальної культури особи, що характеризується володінням і усвідомленим використанням суб'єктом програм пошуку, аналізу, зберігання й передачі інформації, що були вироблені людством на конкретний історичний момент; з позицій професійно-прикладного підходу – як складова інформаційної культури особи, що характеризується володінням і усвідомленим використанням фахівцем при виконанні професійних функцій програм пошуку, аналізу, зберігання та передачі інформації, що були вироблені людством.

Інформаційна культура вчителя економіки – це професійна якість, що характеризується установками на самовдосконалення відповідно до еволюції інформаційних технологій; комп'ютерною грамотою, базовими аналітичними вміннями; уміннями використовувати актуальні інформаційні технології в процесі виконання професійних функцій, а також ступенем включення в професійне мережеве співтовариство.

Подальші дослідження плануємо спрямувати на визначення ефективних педагогічних умов розвитку інформаційної культури вчителів економіки в процесі підвищення кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Бородин С.М. Психолого-педагогические барьеры формирования информационной культуры специалистов / С.М. Бородин // Психологические и социологические аспекты деятельности научно-технических библиотек и служб научно-технической информации : тез. докл. семинара, 28–30 окт. 1986 г. – Рига, 1986. – С. 32–33.
2. Булгакова Е.Т. Информационная культура как составляющая профессиональной культуры будущего специалиста-гуманитария / Е.Т. Булгакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – Т. 17. – № 4. – С. 22–28.
3. Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры : сб. ст. / науч. ред.: Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев. – М. : Магнитогорск, 1997. – Вып. 6: Методология и организация информационно-культурологических исследований. – С. 57.
4. Гвоздиков Р.Н. Специфика информационной культуры в современном мире / Р.Н. Гвоздиков // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия “Гуманитарные науки”. – 2005. – № 1 (13). – С. 87–92.
5. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности : теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
6. Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.В. Гушлевська. – К., 2006. – 23 с.
7. Джинчарадзе Н.Г. Інформаційна культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально-філософський аналіз) : дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 / Н.Г. Джинчарадзе. – К., 1997. – 425 с.
8. Коджаспирова Г.Н. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.Н. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
9. Кравец В.Н. Формирование информационной культуры / В.Н. Кравец, В.Н. Кухаренко // Дистанционное образование. – 2000. – № 4. – С. 35–37.
10. Левит С. Культурология. XX век. Энциклопедия / С. Левит. – СПб. : Университетская книга ; ООО Алетейя, 1998. – 447 с.
11. Огурцова Н.В. Информационная культура специалистов: Изучение и оценка для совершенствования библиотечно-библиографического обслуживания : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Огурцова. – М., 1990. – 17 с.
12. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – [5-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 495 с.
13. Рябченко Л.О. Управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Лілія Олександрівна Рябченко. – Х., 2011. – 220 с.

14. Семенюк Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики / Э.П. Семенюк // НТИ. Серия 1. – 1994. – № 1. – С. 2–7.
15. Соснина Т.Н. Словарь трактовки понятия “Информация” / Т.Н. Соснина, П.Н. Гончуков. – М. : Педагогика, 1997. – 48 с.
16. Уханов В.А. Информационная деятельность человека : дис. ... д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 / Владимир Андреевич Уханов. – Екатеринбург, 1997. – 292 с.
17. Эмпирическая интерпретация понятия “информационная культура личности” (разработана лабораторией социологических исследований в образовании ЦРО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edc.samara.ru/~infcult/sxema.htm>.
18. Ядрихинская Е.Е. Педагогические условия формирования информационной культуры будущего специалиста / Е.Е. Ядрихинская // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 103–106.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012.

Реутова В.В. Содержание понятия “информационная культура учителя экономики”

Уточнено значение термина “информационная культура”. Приведено определения понятия “информационная культура учителя экономики”. Определена структура информационной культуры учителя экономики.

Ключевые слова: информационная культура, структура информационной культуры, учитель экономики.

Reutova V. Content of “informational culture of economics teacher” concept

Clarification of the term “information culture”. The content of the term “information culture teacher economy”. The structure of the information culture economics teacher.

Key words: information culture, the structure of information culture, economics teacher.

**ІННОВАЦІЙНІ ВИМОГИ ДО РОЗВИТКУ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ВИЩОГО
ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

У статті розглянуто проблеми сучасної вищої освіти, проаналізовано сучасні тенденції та умови, які забезпечують сталий розвиток університетської освітньої системи, зокрема, технічної освіти, підготовки викладацьких кадрів для вищої технічної школи.

Ключові слова: *освіта, навчання, виховання, навчальний процес, навчальний заклад, упровадження, педагогічний професіоналізм, педагогічна майстерність.*

Розвиток України як сучасної індустріальної держави неможливий без підготовки висококваліфікованих фахівців, тому система вищої освіти має відповідати на конкурентні виклики з боку досягнень науки й техніки. Окрім того, для сталого розвитку економіки країни, стійкості її до кризових явищ, які перманентно виникають у найрозвинутіших країнах світу, необхідно, нарешті, зрозуміти аксіому: не розвиток економіки, науки й техніки країни впливає на конкурентоспроможність фахівців, задіяних у виробництві; тільки система освіти може готувати висококваліфіковані робочі кадри, здатні конкурувати на сучасному ринку праці, тільки система освіти є тим рушійним елементом, який дає змогу досягати певних результатів у розвитку науки й техніки, економіки та добробуту громадян.

Сьогодні в підготовці фахівців нової генерації людей, здатних не тільки працювати, а й мислити, існує цілий ряд не вирішених або вирішених не до кінця проблем. Усі ці проблеми мають глобальний характер і потребують вирішення як на державному рівні, так і на рівні кожного окремо взятого навчального закладу.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що різноманітні аспекти педагогічних проблем щодо підготовки фахівців із вищою освітою знайшли відображення в працях видатних українських науковців: В.П. Андрущенка, С.У. Гончаренка, Р.С. Гуревича, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, О.П. Мещанінова, Н.Г. Ничкало та ін. Їхні дослідження мають фундаментальний узагальнювальний характер, де в комплексі розглядаються проблеми сучасної вищої освіти, надається аналіз сучасних тенденцій та умов, які забезпечують сталий розвиток університетської освітньої системи, зокрема, технічної освіти, підготовки викладацьких кадрів для вищої технічної школи.

Мета статті полягає у висвітленні проблем, що стоять перед вищою технічною освітою сьогодні, та виокремлення тих педагогічних проблем, що потребують нагального вирішення для забезпечення конкурентоспроможної системи підготовки фахівців з вищою технічною освітою.

Багато хто вважає, що раз змінюється навколо нас світ, значить повинні змінюватись і ми, а досягти цього можна тільки завдяки сучасній системі освіти, завдяки новим підходам до педагогіки як науки, тобто до вмінь і навичок тих,

хто готує майбутніх фахівців. Насправді це і так, і не так. Ще Ф. Бекон зазначав: “Знання в руках неосвіченої та невмілої людини, без перебільшення, можуть стати чудовиськом. Знання багатогранні й можуть бути застосовані по-різному. Вони мають обличчя й голос жінки – уособлення їхньої краси. У знання є крила, тому що наукові відкриття поширюються дуже швидко, незважаючи на кордони. Гострі й чіпкі кігті потрібні йому для того, щоб аксіоми й аргументи проникли в людську свідомість і міцно утримувались у ній, так, щоб їх не можна було позбутись. І якщо їх неправильно розуміють або використовують, вони завдають неспокою та мук тим чи іншим шляхом і, врешті-решт, просто розривають свідомість на шматки” [2, с. 81].

Ми спробували структурувати основні проблеми, що стоять перед вищою школою України.

Перша проблема. Рівень розвитку системи освіти сучасної держави завжди є не наслідком, а причиною економічних успіхів країни. Сьогодні весь світ переживає наслідки жорстокої економічної кризи, тоді як система вищої освіти України тільки увійшла в цей кризовий період. На жаль, дуже важко доходить до управлінців усіх рівнів освіти положення про те, що наука повинна розвиватися швидше, ніж економіка, а це можливо тільки в тому випадку, коли освіта розвивається швидше від науки. Як приклад, що підтверджує це положення, можна навести ситуацію в США у 1957 р., коли Радянський Союз запустив у космос перший супутник. Наступного ж дня в усіх навчальних закладах (від дошкільних до вищих усіх форм власності) з метою мотиваційного заохочення до якісної підготовки фахівців було підвищено заробітну плату викладачів.

Друга проблема. Час вимагає від ВНЗ підготовки висококваліфікованих фахівців, інші сьогодні просто нікому не потрібні. У педагогіці існує аксіома: спеціаліста високої кваліфікації може підготувати тільки фахівець високої кваліфікації. Виходячи із цього положення, підвищення якості підготовки студентів технічних ВНЗ необхідно розпочинати з роботи з викладачами. І той ВНЗ, який раніше почне таку роботу, опиниться в більш вигідних умовах у жорсткій конкурентній боротьбі між вищими технічними навчальними закладами України за абітурієнта та за випускника-фахівця (на жаль, далеко не всі ВНЗ сьогодні приділяють цьому увагу).

Третя проблема. Формування духовності, удосконалення й розвиток моральних цінностей у студентів вищих навчальних закладів були актуальними завжди, але сьогодні ця актуальність набуває особливого характеру. На підтвердження цього можна навести слова колишнього президента США Т.Р. Франкліна: “Дати освіту й не прищепити моральні принципи – значить виховати ще одну загрозу суспільству”, адже будь-яка соціальна і життєва ефективність людської діяльності, насамперед, залежить від моральної орієнтації людини.

Виходячи зі сказаного, можна зробити висновок про те, що завдання, які стоять перед педагогами вищої школи, вже давно видозмінились. Чи не перше десятиліття в педагогіці говорять про те, що час перетворювати фахівців, які просто “уміють”, на фахівців, які ще й “думають”, фахівців з певною системою соціальних цінностей, світоглядом, життєвою концепцією й мисленням. Якось важко в педагогіці вищої школи, особливо вищої технічної школи, відбуваються процеси переорієнтації з підготовки тих, хто вміє щось робити, на тих, хто думає – навіщо він це робить. Ще однією відомою аксіомою є те, що часи ремісників уже минули, але бажання в деяких педагогів з технічної готувати саме ремісників ще залишається. У підготовці майбутніх інженерів, як і раніше, основний акцент

ставиться на технічній складовій системи знань фахівця, і все менше – на гуманітарній підготовці. Не всі викладачі технічних дисциплін ще погоджуються з тим, що вища технічна школа готує людину-фахівця, а не робота, який досконало знає, в який момент і яку кнопку треба натиснути. А це завдання без викладачів гуманітарних дисциплін вирішити неможливо.

Четверта проблема. Як це не сумно звучить, але все більше падає рівень освіченості сучасних фахівців. Це явище має вже не якийсь локальний характер, йому, як і всім цивілізаційним процесам, сьогодні притаманні глобалізаційні риси. Нам доводилось працювати в різних вищих навчальних закладах України, Росії та Польщі. І скрізь одна й та сама картина: щороку дедалі нижчим стає рівень освіченості студентів, які приходять на навчання до ВНЗ, що, звичайно ж, не може не впливати на сам навчальний процес, оскільки викладачі повинні практично з нуля починати навчальний процес (йдеться про роз'яснення елементарних понять, знання яких повинно було б бути сформованим ще в середній школі).

П'ята проблема. Дуже серйозною є проблема загальнокультурного рівня наших абітурієнтів. На формування азів загальнокультурного рівня у вищому навчальному закладі практично немає часу. Так, працюючи в одному з технічних ВНЗ України, ми попросили студентів V курсу написати повну назву навчального закладу (назва складається із шести слів), який вони закінчують, й отримали досить показовий результат: майже половина (46%) написали її або неправильно, або з помилками.

Шоста проблема – це робота з викладачами. Ми глибоко переконані в тому, що в системі формування морально-етичної складової “людини-фахівця” центральною фігурою є викладач, і залучати до цієї роботи необхідно тільки найталановитіших і найрозумніших педагогів, які здатні мислити самостійно, вміють передавати ці якості іншим, тобто нашим студентам. Для реалізації такої парадигми освіти системі вищих технічних закладів потрібен новий викладач, який характеризується, перш за все, здатністю й готовністю до творчості. А творити готовий тільки той педагог, якому подобається не тільки та галузь науки і техніки, в якій він є фахівцем, не тільки процес навчання, а й самі студенти. Під творчим підходом ми розуміємо особливу взаємодію педагога з постійно мінливим світом, його самоосвіту та самовиховання, самопізнання й самовираження як особистості. Навчаючи й виховуючи студента, викладач не просто спілкується з ним, він з ним взаємодіє, включається в його життєвий і духовний світ. Але для цього необхідно, щоб у викладача були сформовані інтерактивні якості на рівні свідомості, вміння вести діалог, співпереживати та співчувати. До сучасного студента вже не можна ставитись як до об'єкта педагогічного впливу. Сучасний студент вже давно перетворився з об'єкта на суб'єкт навчального процесу.

Найголовніше, що повинні зрозуміти й засвоїти молоді викладачі будь-якого ВНЗ, – викладач давно перестав бути “рупором” знань. Віщати знання, а потім змушувати їх повторювати ще можна в початковій школі, тому педагога в початковій школі й називають учителем. А ось у середній, старшій і тим більше у вищій школі завдання, що стоять перед педагогом, зовсім інші. У сучасному значенні слово “викладач” значить фахівець своєї справи й ефективний менеджер освітнього процесу. Більше того, це людина, яка любить свою справу, тих, кого навчає; це інтелігент і трошки артист, який уміє утримувати увагу тих, кого навчає; це маніпулятор розумом і душами студентів (у гарному розумінні цього слова); це зразок, гідний наслідування, починаючи від зовнішнього вигляду й закінчуючи внутрішнім світом.

Щоб стати інженером, потрібно здобути вищу технічну освіту, а от щоб стати педагогом, тільки вищої освіти недостатньо. До педагогічної діяльності має бути ще й покликання. І зумовлено це тим, що педагогічна діяльність, як і медицина, пов'язана з людиною. Якщо лікар може допомогти людині, вилікувавши її від хвороби, то педагог може допомогти людині, давши їй знання, збагативши її духовний світ.

Сьома проблема. Сьогодні випускникові вищого технічного навчального закладу вже ніяк не обійтись без навичок управлінської діяльності, оскільки кожен випускник ВНЗ є потенційним керівником на виробництві. А бути керівником і не знати елементарних правил та законів управлінської діяльності – це означає керувати так, як це було в переважній більшості підприємств учора: “Сьогодні “керівникові вчорашнього дня” просто “не вижити” в умовах ринкових відносин. На зміну їм приходять молоді, енергійні й підготовлені керівники, “заряджені” на успіх” [1, с. 20].

Восьма проблема – це проблема, безпосередньо пов'язана з питаннями гуманізації вищої освіти. Основу системи вищої технічної освіти становлять не тільки педагогічні системи професійної освіти, а й системи гуманітарної психолого-педагогічної освіти. Гуманітарна психолого-педагогічна освіта в технічному ВНЗ спрямована, перш за все, на гуманізацію освіти, а найефективнішим шляхом гуманізації сучасної освіти вчені називають її педагогізацію. Таким чином, логічне коло замкнулося. Виходячи зі сказаного, можна зробити висновок про те, що педагогічний аспект притаманний будь-якій професійній діяльності. Крім того, однією з головних рис гуманізації освіти є те, що вона дає змогу налаштувати випускників технічного ВНЗ на майбутню конкурентну боротьбу в професійній сфері. Вони мають бути готові пройти перекваліфікацію, змінити напрям своєї діяльності, постійно вдосконалюватись, перейти від освіти “на все життя”, як це було до сьогоднішнього дня, до освіти “через усе життя”.

Дев'ята проблема. Дуже важливо відзначити той факт, що в сучасних умовах будь-який випускник вищого технічного навчального закладу у своїй професійній діяльності зможе досягти позитивних результатів тільки тоді, коли він досконало оволодів знаннями, уміннями й навичками спілкування, комунікації, знайомий з азами конфліктології, законами управління соціальними системами, особливостями психології особистості та психології управління, уміє створювати сприятливу атмосферу в колективі.

Десята проблема – педагогізація навчального процесу. Необхідно зауважити, що питання педагогізації (гуманізації, гуманітаризації та психолого-педагогічної підготовки) сьогодні хвилюють не тільки представників української педагогічної школи, вони актуальні в багатьох країнах світу, які досягли значних економічних успіхів.

Так, у вищих навчальних закладах США основними завданнями педагогічного процесу є формування освіченого, культурного, практично мислячого фахівця, здатного вирішувати не тільки вузькоспеціальні, а й загальні, життєві, локальні, загальнонаціональні й навіть глобальні проблеми [4].

Японія готує викладачів у дев'ять разів більше від реально існуючої потреби. Японський досвід підготовки студентів має кілька позитивних моментів: психолого-педагогічна підготовка сприяє педагогізації суспільства; викладачами стають найбільш готові до цієї діяльності студенти; оволодіння додатковою професією сприяє соціальній захищеності випускників університету на ринку праці [3, с. 70–71].

В університетах європейських країн (Польща, Німеччина, Франція) також набула поширення загальна тенденція до здобуття другої освіти. Дуже часто як другу освіту студенти обирають педагогіку. Так, наприклад, у Німеччині професійно-педагогічна освіта реалізується двома етапами: на першому студенти отримують теоретичну загальнонаукову і спеціальну підготовку, а на другому – можливість здобути другу спеціальність [5].

Висновки. Отже, з огляду на зазначене вище, можна дійти висновку, що, незважаючи на актуальність теми, у педагогіці вищої школи ще й досі залишаються питання, які потребують детального вивчення, уточнення чи наукового переосмислення.

Звісно, автором розкрито не всі проблеми, що стоять перед сучасною вищою школою. Більше того, ми переконані в тому, що будь-яка освітня система перебуває в постійному розвитку, тому вона не може містити в собі перелік “готових рецептів на все життя”. На наш погляд, освітня система, яка має відповіді на всі питання, – “мертва система”, що може становити інтерес для педагогів лише в історичному аспекті.

Список використаної літератури

1. Бондаренко В.В. Предмет “педагогика” и его место в системе высшего технического образования Украины / В.В. Бондаренко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – № 2. – С. 17–22.
2. Бушков А.А. Россия, которой не было: загадки, версии, гипотезы / А.А. Бушков. – М., 2000. – 608 с.
3. Лузан П.Г. Гуманістичні тенденції вдосконалення навчання студентів / П.Г. Лузан // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2000. – Вип. 25. – С. 67–72.
4. Покришук В. Ринок праці України: сучасні тенденції зайнятості населення / В. Покришук, В. Ковальський, О. Пазюк // Україна: аспекти праці. – 1998. – № 5. – С. 5–10.
5. Howard B. On Multicultural Issues with Howard / B. Howard // Service Line. – 1993. – № 2. – 190 p.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012.

Бондаренко В.В. Инновационные требования к развитию конкурентоспособного высшего учебного заведения

В статье рассматриваются проблемы современного высшего образования, приводится анализ современных тенденций и условий, которые обеспечивают устойчивое развитие университетской образовательной системы, прежде всего, технического образования, подготовки преподавательских кадров для высшей технической школы.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, учебный процесс, учебное заведение, внедрение, педагогический профессионализм, педагогическое мастерство.

Bondarenko V. Innovative Requirements for the Competitive Higher Educational Institution Development

The article deals with the problems of modern higher education and contains the analysis of up-to-date tendencies and conditions which guarantee the university educational system stable development, especially in the technical sphere and the technical universities' teaching staff training.

Key words: education, training, education, educational process, educational institution, introduction, pedagogical professionalism, pedagogical craftsmanship.

СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

У статті проаналізовано систему вищої освіти тренерів з фітнесу у США. Встановлено чотири напрями та умови здобуття професії “фітнес-тренер” на рівні вищої освіти у США. Виявлено специфіку кредитно-залікової системи вищих навчальних закладів у США. Наведено фрагменти навчальних планів відповідної професійної підготовки на рівні молодшого спеціаліста, бакалавра та магістра.

Ключові слова: *фітнес-тренер, вища освіта, кредит.*

У сучасній Америці професія фітнес-тренера набуває популярності. Відповідно до прогнозів Бюро статистики праці США, потреба у фітнес-тренерах до 2018 р. збільшиться на 27%. За даними тієї самої організації, в США наявність вищої освіти не є обов'язковою умовою для роботи фітнес-тренером (персональним тренером, тренером групових програм, тренера зі спеціалізованих програм). Хоча все більше роботодавців у фітнес-індустрії віддають перевагу фахівцям з вищою освітою [9]. Аналіз системи вищої освіти фітнес-тренерів у США є доцільним у зв'язку з формуванням подібної системи освіти і в Україні та необхідністю врахування відповідного досвіду як в організаційних, так і методичних аспектах.

Мета статті – охарактеризувати особливості системи вищої освіти фітнес-тренерів у Сполучених Штатах Америки.

Управління освіти в США є децентралізованим, оскільки здійснюється на рівні штатів та не регламентується Конституцією країни [11]. У США не існує чіткого визначення поняття “вищий навчальний заклад”. За матеріалами О.А. Ігнатюка, до вищих навчальних закладів за американськими стандартами відносять будь-яку форму після середньої освіти (postsecondary school). За рівнем освіти всі вони розподілені на три категорії: I – професійні школи, які пропонують спеціальну середню освіту та видають сертифікат про здобуття професії; дворічні коледжі, які готують молодших спеціалістів та видають відповідний диплом (associate degree); II – коледжі гуманітарних та природничих наук і професійні школи, які пропонують ступінь бакалавра (bachelor degree); III – аспірантські та вищі професійні школи коледжів та університетів, які випускають магістрів та докторів наук (master's degree, Phd) [4].

З урахуванням вищевказаного здобуття професії “фітнес-тренер”, на наш погляд, передбачає такі варіанти: 1) закінчення середньої школи – навчання на курсах та отримання сертифіката про проходження спеціалізації (кожні два роки); 2) закінчення середньої школи – навчання в коледжі (2 роки) – проходження сертифікації (кожні два роки); 3) закінчення середньої школи – навчання в коледжі або університеті (4–6 років) за суміжними спеціальностями – проходження сертифікації (кожні два роки); 4) закінчення середньої школи – навчання в коледжі, інституті або університеті (4–6 років) за профільною спеціальністю – сертифікація (в разі необхідності).

Як зазначено вище, перший варіант не передбачає здобуття вищої освіти (відповідно до української системи освіти).

До провідного закладу, який забезпечує освітній рівень молодшого спеціаліста або початкову вищу освіту за напрямом “Наука про здоров’я та фітнес”, можна віднести Сендхілз коледж, м. Пайнхерст, Північна Кароліна [13]. Програма передбачає дворічний термін підготовки та загальну мінімальну кількість семестрових кредит-годин – 69 (див. табл.). Після завершення програми ступеня молодшого спеціаліста випускники мають право працювати як персональні тренери у спортивних залах або як приватні тренери [12]. За бажанням фахівці такого рівня можуть пройти сертифікацію на фітнес-тренера за різними спеціалізаціями. Випускники також можуть вибрати третій варіант подальшої освіти: стати бакалавром за суміжними із сферою фітнесу напрямками підготовки. Як видно з таблиці, вже на початковому етапі професійної освіти майбутні фахівці здобувають значний обсяг фундаментальних знань з теорії фізичної культури, здоров’я, менеджменту, першої медичної допомоги.

Таблиця 1

**Навчальна програма за спеціалізацією
“Наука про здоров’я та фітнес” (Сендхілз коледж, Північна Кароліна)**

Семестр	Дисципліна	Лекційних годин на тиждень	Практичних годин на тиждень	Кількість семестрових кредит-годин
Перший рік навчання				
Семестр 1	Навички навчання в коледжі	0	2	1
	Анатомія і фізіологія	3	3	4
	Написання твору	3	0	3
	Аеробіка	0	3	1
	Наука про рухову активність	4	0	4
	Тестування у фітнесі	3	2	4
Всього		17	10	17
Семестр 2				
	Нутриціологія	3	0	3
	Анатомія і фізіологія	3	3	4
	Навички публічного виступу	3	0	3
	Оздоровча ходьба	3	0	1
	Менеджмент фітнес-організацій	4	0	4
	Профілактика та допомога при травмах	2	2	3
Всього		18	5	18
Семестр 3	Перша допомога та реанімаційні технології	1	2	2
	Силовий фітнес	0	3	1
	Інструктаж у груповому фітнесі	2	2	3
	Гуманітарна дисципліна (на вибір)	3	0	3
Всього				9
Другий рік навчання				
Семестр 4	Практика за профілем діяльності	0	10	1
	Семінар з практики	1	0	1
	Математичне прогнозування	–	–	3
	Силовий фітнес	0	3	1
	Персональний тренінг	2	2	3
	Велнес та спосіб життя	3	2	4
Всього		6	17	13

Продовження табл. 1

Семестр 5	Практика за профілем діяльності	0	10	1
	Йога або пілатес	0	2	1
	Фізичне виховання	–	–	1–2
	Програмування занять з фітнесу	2	2	3
	Законодавча база сфери фітнесу та здоров'я	3	0	3
	Загальна психологія	3	0	3
Всього:		8	14	12–13
Загальна мінімальна кількість семестрових кредит-годин: 69				

Наступним (більш дорогим і тривалим) варіантом є здобуття академічного ступеня бакалавр та магістр за спорідненими зі сферою фітнесу спеціальностями: фізіотерапевт (Physical therapy), тренер з атлетизму або викладач силового та кондиційного тренування (Athletic trainer or Strength and Conditioning Coach), спортивний менеджер (Sports manager) тощо.

На думку експертів, академічний ступінь необхідний для тих фахівців, які планують працювати із спортсменами, з хворими людьми, бажають консулювати клієнтів щодо збереження здоров'я або претендують на керівні посади [5, с. 666–668; 10]. Аналіз систем та програм підготовки за окремими вищевказаними напрямками детально представлений у працях таких вчених, як: Н.О. Белікова, Є.А. Захаріна, Т.Є. Круглова [1, с. 104–112; 3; 6, с. 240].

В останні роки в США з'явилися фахові навчальні програми зі спеціалізацією в галузі фітнесу. Подібні програми пропонуються в межах напрямів підготовки бакалаврів у галузях здоров'я і благополуччя, кінезіології, фізичного виховання, силового та кондиційного тренування, атлетичного тренінгу та інших. Для здобуття ступеня бакалавра вимагається виконати програму навчання зі 120–130 залікових одиниць. Відповідні програми пропонуються як у формі стаціонарного навчання, так і онлайн. Деякі організації (наприклад, Національна академія спортивної медицини, Міжнародна асоціація спортивних наук) пропонують вищим навчальним закладам академічні програми, програми підвищення кваліфікації, а також допомагають залучати абітурієнтів та працевлаштовувати випускників у сфері здоров'я людини та фітнес-індустрії [7]. Прикладом типового навчального закладу є Університет Техасу, м. Остін (The University of Texas Austin). У межах підготовки бакалавра наук у галузі кінезіології та здоров'я, напрям “Наука про рухову активність” (“Exercise Science”), спеціалізація “Інструктор оздоровчого фітнесу” (“Health Fitness Instructor”) передбачено 120 семестрових кредит-годин та такі групи дисциплін:

1. Обов'язкова університетська програма (42 семестрові кредит-години): “Технології написання наукових робіт” (на першому році навчання); “Риторика та твір”; “Світова література”; “Уряд Техасу та США”; “Історія США”; “Акторська майстерність” або “Мистецтво”; “Вища математика”; “Вступ до біології”; “Іноземна мова” (кількість семестрових кредит-годин не регламентована).

2. Інші обов'язкові дисципліни (11–17 семестрових кредит-годин): “Соціальні науки”; “Фізика”; “Світова культура”; “Етика та лідерство”; “Кількісні методи доказу”.

3. Спеціальні обов'язкові дисципліни. Блок “Кінезіологія та здоров'я” (18 семестрових кредит-годин) включає такі дисципліни: “Фізіологічні засади кондиційного тренінгу”, “Управління фізичною активністю та спортивними програмами”, “Розвиток рухових навичок”, “Здоров'я дітей, підлітків та дорослого населення”, “Історичні та етичні проблеми у фізичній культурі та спорті”. Блок

“Науки про рухову активність” (18 семестрових кредит-годин) – “Розвиток рухових навичок”; “Діагностика та оцінювання у фітнесі”; “Прикладна анатомія людини”; “Фізіологія рухової активності”; “Біомеханічний аналіз рухів”; “Нейром’язова регуляція”. Для кожного з предметів вимагається оцінка “С” та вище.

4. Спеціалізація (кількість семестрових кредит-годин не регламентується). Для спеціалізації “Інструктор оздоровчого фітнесу (Health Fitness Instructor) – (18 годин) пропонуються такі дисципліни: NTR 306N “Основи харчування”; KIN 322 “Діагностика та оцінювання у фітнесі”; KIN 332 “Техніки лідерства у фітнесі”; KIN 327L “Науково-дослідницька діяльність”; KIN 627L “Стажування в оздоровчому фітнесі”.

5. Дисципліни на вибір (electives) (кількість семестрових кредит-годин не регламентується). Вимагається велика кількість дисциплін для отримання загальної кількості 120 семестрових кредит-годин для успішного завершення програми [16].

Відомо, що університет Аляски, Анкоридж (University of Alaska Anchorage) готує бакалаврів наук у галузі фізичного виховання (BSPE) за спеціалізацією “Здоров’я та лідерство у фітнесі” (Fitness Leadership). Програма розроблена відповідно до вимог Американської ради з рухової активності (American Council on Exercise) та Американського коледжу спортивної медицини (American College of Sports Medicine). До переліку спеціальних програм (дисциплін) належать такі: “Нутриціологія у науці про рухову активність”, “Перша допомога та реанімаційні технології”, “Лідерство у фітнесі (груповий та персональний тренінг)”, “Методика групового фітнес-інструктажу”, “Методика персонального тренінгу”, “Силовий фітнес”. Для здобуття відповідної кваліфікації студент повинен отримати оцінку не нижче ніж “В” за кожною з представлених дисциплін [14].

Як зазначено в нормативних документах, магістерська підготовка не є обов’язковою для роботи фітнес-тренером [8]. Проте в університетах США є можливість продовжити фахову освіту за напрямом “Наука про рухову активність” (“Exercise Science”). Провідним навчальним закладом, який здійснює подібну підготовку, є Університет Південної Флориди, м. Тампа, штат Флорида, США [15]. Програма розрахована на 36 семестрових кредит-годин, у тому числі 7 семестрових кредит-годин обов’язкових базових дисциплін та 21 семестрова кредит-година спеціалізованих дисциплін (залежно від професійних інтересів). Додаткові семестрові кредит-години для здобуття кваліфікаційного рівня магістра можна отримати від інших спеціалізованих або факультативних дисциплін. До обов’язкових базових дисциплін (7 семестрових кредит-годин) включено такі дисципліни: “Методика наукових досліджень у науці про рухову активність” (3 семестрові кредит-години); “Статистичний аналіз” (4 семестрові кредит-години). До спеціалізованих дисциплін (21 семестрова кредит-година) віднесено такі дисципліни: “Фізіологія рухової активності”; “Спортивна фізіологія”; “Кардіореспіраторні аспекти фізіології рухової активності”; “Оцінювання та складання програм у фітнесі”; “Фітнес як складова повсякденного життя у різних вікових категоріях”; “Оцінка композиції тіла та методи її корекції”; “Харчування у спорті та метаболізм під час рухової активності”; “Рухова активність, здоров’я та хвороби”; “Нервово-м’язові аспекти фізіології рухової активності”; “Теорії та моделі здоров’я”; “Силове та кондиційне тренування”; “Спорт у суспільстві”; “Правові аспекти занять руховою активністю”.

Привертає увагу особливість розрахунку кредит-годин у коледжах та університетах США. Аналіз навчальних планів університетів дав нам змогу з’ясувати принципи розрахунку навантаження. Встановлено, що семестрова го-

дина – термін, який використовується для опису кількості кредитів, отриманих студентом за успішне закінчення навчальної дисципліни. Семестрова година еквівалентна одній 50-хвилинній лекції на тиждень або двом 50-хвилинним практичним (лабораторним) заняттям на тиждень протягом 16-тижневого семестру. Кількість семестрових кредит-годин за ту чи іншу дисципліну не обов'язково відповідає кількості годин, проведених в аудиторії. За виконання кожної навчальної програми студент отримує залікові одиниці. Зазвичай це 3–4 залікові одиниці за програму. На думку Л.С. Дохіяня, форми контролю та оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів в американській вищій школі мають переваги порівняно з передбаченою Болонською конвенцією кредитно-заліковою системою, оскільки орієнтовані на вимір планованих результатів освоєння освітніх програм і середнього рівня успішності студента, а не трудовитрат. Кредитно-накопичувальна система залікових одиниць USCS (United States Credit System) визначає кредит як одиницю оцінювання результатів освоєння освітніх програм – набутих знань, умінь і навичок. Це дає можливість оперативно коригувати напрями навчання студентів з урахуванням їх індивідуальних здібностей і відповідає потребам суспільства у фахівцях різного рівня кваліфікації [2].

Висновки.

1. Освіта майбутнього “фітнес-тренера” в США має гнучкий та багатоступеневий характер.

2. Не існує уніфікованої системи фахової академічної підготовки бакалаврів або магістрів наук для сфери фітнесу та охорони здоров'я населення. При цьому значна кількість програм викладається дистанційно.

3. Американська система бакалаврату та магістратури є надзвичайно варіативною в тому, що стосується різних параметрів і характеристик підготовки. Програма навчання орієнтована на рівень оволодіння навчальним матеріалом і необхідними навичками та вміннями, а не на фіксований формальний термін навчання.

4. В університетах та коледжах США пропонуються окремі навчальні програми з акцентом на сферу фітнесу та здоров'я. При цьому провідна роль у роботі таких програм належить акредитованим організаціям, які проводять сертифікацію фахівців та відстежують тенденції розвитку сфери фітнесу.

5. Значну кількість годин у навчальних планах відведено на засвоєння навичок реанімації та першої медичної допомоги; комунікації й соціальних навичок. Крім того, як обов'язкові дисципліни введено фізику та вищу математику.

В перспективі планується вивчення досвіду підготовки фітнес-тренерів у країнах Європи освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра (у порівняльному аспекті) та визначення моделі професійної підготовки у ВНЗ України.

Список використаної літератури

1. Белікова Н.О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'я збережувальної діяльності: теорія та методика : [монографія] / Наталія Олександрівна Белікова. – К. : Козарі, 2012. – 584 с.

2. Дохиян Л.С. Сравнительный анализ высшего образования в России и США : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л.С. Дохиян. – Рязань, 2006. – 20 с.

3. Захаріна Є.А. Характеристика закордонних вищих навчальних закладів, в яких здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури / Є.А. Захаріна // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2012. – № 1 (6). – С. 284–289.

4. Ігнатюк О.А. Особливості підготовки сучасних фахівців у системі вищої професійної освіти США / О.А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 1. – С. 58–64.

5. Основы персональной тренировки / под ред. Роджера В. Эрла, Томаса Р. Бехля ; пер. с англ. И. Андреев. – К. : Олимп. лит., 2012. – 724 с.
6. Традиции и инновации российского высшего образования в сфере физической культуры: опыт транскультурного ориентирования : [монография] / Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта ; под ред. Е.В. Утишевой, Н.Г. Закревской. – СПб. : Стратегия будущего, 2011. – 274 с.
7. Association of American college and Universities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aacu.org>.
8. Board of certification [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bocac.org/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=26.
9. Bureau of Labor Statistics, US Department of Labor, Occupational Outlook Handbook, 2012-13 Edition , Fitness Trainers and Instructors [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bls.gov/oco/ocos296.htm>.
10. Earle, Roger (2004). NSCA's Essentials of Personal Training. NSCA Certification Commission. pp. 162, 617. ISBN 0-7360-0015-1.
11. National Board of Fitness Examiners [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.noca.org/ncca/accredorg.htm>.
12. National Strength and Conditioning Association Personal Training Certificate – NSCA). Malek, M.N., D.P. Nalbon, D.E. Berger, and J.W. Coburn, 2002. Importance of health science education for personal fitness trainers. Journal of Strength and Conditioning Research 16 (1). – P. 19–24.
13. Sandhills college [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sandhills.edu/programs/physfit/HealthFitnessScience-2012-13.pd>.
14. University of Alaska Anchorage. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uaa.alaska.edu>.
15. University of South Florida [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.coedu.usf.edu>.
16. University of Texas at Austin the college of education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edb.utexas.edu/education/departments/undergrad/students/kin_health.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2012.

Василенко М.Н. Система высшего образования будущих фитнес-тренеров в Соединенных Штатах Америки

В статье представлен анализ системы высшего образования тренеров по фитнесу в США. Установлены четыре направления и условия получения профессии “фитнес-тренер” на уровне высшего образования в США. Выявлена специфика кредитно-зачетной системы высших учебных заведений в США. Приведены фрагменты учебных планов соответствующей профессиональной подготовки на уровне младшего специалиста, бакалавра и магистра.

Ключевые слова: фитнес-тренер, высшее образование, кредит.

Vasilenko M. The Higher Education System in the United States of America for Future Fitness Trainers

An analysis of the higher education system for fitness trainers in the USA is presented in this article. There are established 4 directions and terms of higher education for getting the profession “fitness trainer” in the United States of America. The specific character of the credit and student’s record system of higher education in the USA is detected. Fragments of curriculums of the appropriate training at the level of an associate’s, bachelor’s and master’s degrees are presented.

Key words: fitness trainer, higher education, credit.

БАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено проблемі бар'єрів студентів, що виникають у процесі оволодіння іноземними мовами. Автори зауважують, що єдиної класифікації бар'єрів не існує як такої, оскільки кожен, вивчаючи ту або іншу проблему, відзначає в ній наявність специфічних перешкод, залежно від предмета дослідження. Обґрунтовано, що бар'єри доцільно класифікувати на внутрішні та зовнішні. Серед внутрішніх виокремлюються психофізіологічні, мотиваційні, емоційні, до зовнішніх належать пізнавальні, комунікативні, контролю, оцінні та власне мовленнєві бар'єри.

Ключові слова: класифікація, бар'єр, перешкода, навчальна діяльність.

Нові соціально-економічні умови сучасного суспільства й поступова інтеграція України до європейського та світового співтовариства висувають більш високі вимоги до підготовки сучасного фахівця. Досвід показує, що у студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземних мов виникає низка бар'єрів, в свою чергу, нездатність їх подолання призводить до фрустраційних станів, а це негативно впливає на рівень засвоєння ними знань та формування професійної компетентності.

Однак на сьогодні відсутня чітка класифікація бар'єрів, що виникають у студентів у процесі навчання, зокрема, при вивченні іноземних мов, не досліджено умови та чинники, що забезпечують їх подолання або своєчасне запобігання. Відтак, актуальною психологічною, методичною та педагогічною проблемою є аналіз суті бар'єрів вивчення іноземних мов, їх типологія, розробка стратегій і тактик, спрямованих на актуалізацію внутрішнього потенціалу студентів із подолання й запобігання бар'єрам, що виникають у процесі вивчення іноземних мов.

Вчені ближнього зарубіжжя, а саме: О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева, розглядали бар'єри в процесі оволодіння іноземними мовами, однак у їхніх працях відсутні єдина обґрунтована класифікація і, відповідно, методи та засоби їх подолання або запобігання. Єдиною вітчизняною працею, присвяченою психолого-педагогічним умовам подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови, є дисертаційна робота Н. Яковлевої [7]. Заслуговує на увагу і праця Н. Сопілко "Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання", у якій автор бар'єри, що виникають у студентів у процесі оволодіння іноземною мовою, ділить на три основні групи: емоційні, когнітивні та комунікативні.

Характерною ознакою когнітивного бар'єра є нерозуміння реципієнтом змісту інформації, яку передає індуктор (викладач – студент), що істотно перешкоджає належному засвоєнню інформації, а відтак, подальшому взаєморозумінню та взаємодії.

Емоційні бар'єри в процесі вивчення іноземних мов зумовлюються: високим рівнем тривожності, неадекватною самооцінкою, рівнем домагань, прагненням до визнання та авторитету.

Прояв комунікативного бар'єра в процесі опанування іноземних мов характеризується скутістю, невпевненістю, розгубленістю студентів у різних ситуа-

ціях спілкування, які демонструють їхнє погане знання мови, заважають ефективній взаємодії та обміну інформацією [6].

Однак слід зазначити, що в науковій літературі поняття бар'єрів переважно розглядається з психологічної точки зору. Щодо самого поняття “педагогічний бар'єр” слід зауважити, що воно нещодавно було введено в науковий обіг, вперше це зробила дослідниця Л. Ярославська у дисертаційній роботі “Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів” (2010), яка розуміє його як складне багатоаспектне педагогічне явище, яке викликане факторами як внутрішнього, так і зовнішнього характеру та притаманне всім суб'єктам навчально-виховного процесу, перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу [8].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Т. Вербицька, І. Зимня, Ю. Пасов, Т. Фоміна, F. Genesee, Н. Hammerly, Н. Kloss та ін.) і власний досвід дали дослідниці І. Глазковій змогу запропонувати таку типологію бар'єрів у процесі вивчення іноземних мов: мотиваційні (відсутність інтересу, негативне ставлення до предмета, несформованість потреби тощо), емоційні (лінощі, страх, апатія, фрустрація тощо), організаційні (невдалий розклад, відсутність належного методичного забезпечення, мала кількість годин, відведених на вивчення предмета тощо), власне мовленнєві (бар'єри слухання, читання, письма, говоріння) та соціокультурні бар'єри, що пов'язані з певними культурними стереотипами носіїв мови. Таким чином, вона підійшла до традиційного розподілу бар'єрів у процесі навчання на зовнішні й внутрішні, між якими існує тісний взаємозв'язок, оскільки, відображаючись у психіці, зовнішні бар'єри перетворюються на внутрішні, що потребують більш глибокого аналізу та вивчення, й обґрунтувала принципи навчання іноземних мов, що забезпечують подолання бар'єрів: принцип розвивального потенціалу бар'єра, дозування труднощів, особистісної значущості бар'єрів та усвідомленості, декатастрофізації й принцип домінування проблемної ситуації [2].

Сучасна методика навчання мов базується на комунікативному принципі, таким чином, доцільно висвітлити погляди вчених щодо бар'єрів комунікації.

Так, згідно з теорією В. Мясищева, усі бар'єри спілкування поділяються на:

- бар'єри відображення (при неадекватному сприйнятті себе, комунікатора або ситуації);
- бар'єри ставлення (при неадекватному ставленні до себе, комунікатора та ситуації);
- бар'єри взаємодії [5].

О. Барвенко серед бар'єрів, що ускладнюють комунікативний акт, називає зовнішню неувважність, егоїстичність, захоплення взаємодією [1].

Цікавий підхід до класифікації бар'єрів спілкування запропонувала В. Куніцина. У його основу покладено ступінь важкості бар'єрів та ступінь незадоволення партнерами спілкуванням, а також можливість або неможливість їх подолання. Відповідно до цього, дослідниця розподіляє комунікативні бар'єри на порушення у найтяжчих формах, труднощі, бар'єри [4].

Найбільш повною класифікацією комунікативних бар'єрів, на наш погляд, є класифікація, запропонована О. Залюбовською [3], в основі якої лежать різні принципи, залежно від того, чи йде процес спілкування успішно/неуспішно, вона виокремлює:

- мотиваційний комунікативний бар'єр (спричинений несформованістю, викривленням потреби в спілкуванні або її відсутністю в конкретній ситуації);

- операційний комунікативний бар'єр (зумовлений недостатністю необхідних способів для реалізації спілкування, а також несформованістю конкретних комунікативних умінь та навичок);
- індивідуально-психологічний бар'єр (перешкода у спілкуванні, пов'язана з впливом деяких індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта);
- соціально-психологічний комунікативний бар'єр (зумовлений комплексом соціально-психологічних характеристик ситуації спілкування).

Залежно від критерію представлення у свідомості О. Залюбовська виокремлює:

1) “свідомі комунікативні бар'єри”, реально наявні в ситуації міжособистісного спілкування;

2) “несвідомі комунікативні бар'єри”, ті труднощі спілкування, що суб'єктивно відчуються людиною, однак реально блокують спілкування та представлені у свідомості партнерів по спілкуванню.

Залежно від того, чи повністю бар'єри блокують спілкування або ж тільки ускладнюють його, знижують ефективність, О. Залюбовська пропонує виокремлювати бар'єри абсолютні та відносні.

Мета статті полягає в обґрунтуванні власної класифікації бар'єрів студентів, що супроводжують процес оволодіння іноземною мовою.

Вищенаведений аналіз різноманітних підходів до класифікації бар'єрів дає підстави зробити висновок про доцільність їх розподілу на зовнішні та внутрішні.

До внутрішніх відносимо: психофізіологічні, мотиваційні та емоційні, до зовнішніх – організаційні, інформаційні, оцінні, змісту та форм навчального процесу, власне мовленнєві. Розглянемо їх більш детально.

Перш за все, мова йде про бар'єр темпераменту, що виникає, коли темперамент викладача і того, хто вчиться, протилежні й ця відмінність не рефлексується. Це зумовлює відмінність у швидкості реакцій, характері відповідей на організаційні, оцінні, дисциплінарні і корекційні дії. Проблема полягає в помилці інтерпретації дій партнера. Психофізіологічні особливості впливають на оцінювання обрання оптимального темпу навчальних дій, структурування процесу навчання. Стикаються два простори діяльності, що різняться за часовими, динамічними й енергетичними параметрами. До групи психофізіологічних бар'єрів також відносимо відмінності в індивідуальних системах репрезентації і сприйняття інформації, зумовлені превалюванням аудіального, візуального або кінестетичного типу. Тут бар'єр виникає за відсутності вмінь перекодування отриманої інформації.

Мотиваційний бар'єр утворюється в результаті несформованості позитивної пізнавальної мотивації навчання, ціннісного ставлення до професії, відсутності потреб у вивченні певної теми з об'єктивних і суб'єктивних причин.

До емоційних бар'єрів належать: актуалізація негативних спогадів емоційної пам'яті при виконанні навчального завдання, коли суб'єкт навчальної діяльності потрапляє в ситуацію, схожу з тією, в якій раніше мав негативний емоційний досвід; загальний несприятливий індивідуальний емоційний фон активності: підвищена тривожність, високий невротизм, фрустрація; атракція – емоція міжособистісних відносин, що зумовлює первинне схвалення або несприймання іншого як партнера взаємодії на основі сканування його параметрів як фізичного об'єкта.

Організаційні бар'єри є результатом слабкої організації навчального процесу (незручний розклад, нестача сучасної літератури тощо). В основі інформа-

ційних бар'єрів лежить неправильна структуризація навчальної інформації, темп її подання, ігнорування законів психології сприймання й індивідуальних особливостей когнітивної, мотиваційної, емоційної сфер того, хто вчиться, і його поведінкових ресурсів.

Оцінні бар'єри зумовлені помилкою в застосуванні оцінних дій, а саме: порушенням рівноваги між позитивними і негативними оцінками з домінуванням останніх; оцінюванням людини як представника певної соціальної групи, а не його успішності в навчанні; оцінюванням здібностей, особистісних якостей, можливих негативних перспектив розвитку і діяльності замість процесу виконання навчального завдання.

Бар'єри змісту і форм навчального процесу виникають через нецікавий матеріал, великий обсяг навчальної інформації, недостатню базу літературних джерел для підготовки.

Власне мовленнєві бар'єри включають бар'єри слухання, говоріння, читання та письма. Слухання супроводжується станами напруження, паніки, нудьги, розчарування, страху невдачі, ліні тощо. Такі стани виникають щоразу при першому прослуховуванні й послабляються при повторному. Говоріння іноземною мовою викликає стани невпевності, тривоги, страх зробити помилку, бути висміяним, замкнутість, агресію, сльози, тобто всі захисні реакції організму на стрес. Подібні стани відносно стійкі в часі й виникають щоразу за необхідності здійснювати цей вид діяльності. Читання зазвичай не викликає гострих проблем, але робота з текстом, виконання низки завдань, спрямованих на розуміння й передачу його змісту, може супроводжуватися лінощами, нудьгою, апатією, порушенням дисципліни. Письмо супроводжується страхом відкрито й доказово продемонструвати своє незнання предмета перед викладачем, нездатністю чітко й грамотно висловлювати свої думки в письмовій формі.

Висновки. Отже, під час вивчення іноземних мов у студентів можуть виникати такі бар'єри: психофізіологічні, мотиваційні та емоційні, організаційні, інформаційні, оцінні, змісту та форм навчального процесу, власне мовленнєві (слухання, говоріння, читання, письма).

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці дієвості технології запобігання бар'єрам, що виникають у студентів під час вивчення іноземних мов у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному взрослым : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 19.00.07 / Ольга Григорьевна Барвенко. – Ставрополь, 2004. – 230 с.
2. Глазкова І.Я. Бар'єри навчання іноземних мов / І.Я. Глазкова // Творчі підходи та методи у викладанні іноземних мов : матер. III Міжнар. наук.-практ. семінару (26–27 травня 2011 р.) : зб. тез / [упор.: О.Б. Ярова, І.Я. Глазкова]. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2011. – С. 11–14.
3. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.05 / Елена Владимировна Залюбовская. – М. : Моск. гос. ун-т., 1984. – 192 с.
4. Куницына В.Н. Стиль общения и его формирование / В.Н. Куницына. – Л., 1985. – 110 с.
5. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности / В.Н. Мясищев. – Самара, 1999. – Т. 2. – С. 224–225.

6. Сопілко Н.В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання мови : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Вікторівна Сопілко. – Хмельницький, 2008. – 268 с.

7. Яковлева Н.В. Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталья Валерьевна Яковлева. – К., 2003. – 160 с.

8. Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Ігорівна Ярославська. – Харків, 2010. – 244 с.

Стаття надійшла до редакції 10.08.2012.

Ганжа О., Пейчева А. Барьеры студентов в процессе изучения иностранных языков

Статья посвящена проблеме барьеров студентов, возникающих в процессе овладения иностранными языками. Авторы отмечают, что единой классификации барьеров не существует как таковой, поскольку каждый, изучая ту или иную проблему, отмечает в ней наличие специфических препятствий, в зависимости от предмета исследования. Обосновано, что целесообразно барьеры классифицировать на внутренние и внешние. Среди внутренних выделяют психофизиологические, мотивационные, эмоциональные, к внешним относят познавательные, коммуникативные, контроля, оценочные и собственно языковые барьеры.

Ключевые слова: классификация, барьер, препятствие, учебная деятельность.

Hanzha O., Peycheva H. Students' Barriers in Learning Foreign Languages

The article is devoted to the problem of students' barriers in learning foreign languages. The authors stress that the uniform classification of barriers do not exist as such, because every scientist studying a particular problem, underlines the presence of specific barriers, depending on the research subject. The authors prove that it is appropriate to classify barriers to internal and external. Among the internal barriers they distinguish physiological, motivational, and emotional. Cognitive, communication, control, appreciation and proper speech barriers belong to external ones.

Key words: classification, barrier, obstacle, learning.

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТА ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ВЫСШЕМ ТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

В статье рассматриваются некоторые особенности преподавания профессионально ориентированного иностранного языка на современном этапе в высшем техническом учебном заведении. Подчеркивается необходимость осуществления профессиональной подготовки будущих инженеров совместно с формированием межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: профессиональная практическая подготовка, технический вуз, адаптация, профессиональная деятельность, потенциал, компетентность, востребованность, профессиональная ориентация.

Приоритетная ориентация современного образования на модернизацию, повышение его эффективности и качества в сложившихся социально-экономических условиях требуют новых подходов к подготовке кадров с высшим образованием. Система образования в нашей стране сейчас проходит стадию реформирования – меняются требования к результатам обучения, совершенствуются программы обучения, перенимается опыт зарубежных высших учебных заведений, происходит сближение отечественных и иностранных университетов в рамках Болонского процесса. Образование в современных условиях становится важнейшим фактором общественно-политической жизни страны, устойчивого социально-экономического развития общества. Конкуренция на рынках труда и товаров, профессиональная мобильность предъявляют новые требования к структуре и содержанию профессиональной подготовки. Именно профессиональная культура персонала организации вместе с материально-технической базой и менеджментом определяют в конечном итоге качество и эффективность производственной деятельности. Однако проблема формирования функциональной личности специалиста инженерного профиля в процессе изучения иностранного языка в вузе исследована недостаточно. Роль высшей школы в формировании профессионала в настоящее время обусловлена, во-первых, задачами подготовки личности, умеющей актуализировать свой потенциал, проявлять компетентность, связывать свои действия с ожидаемыми результатами, видеть проблемы, моделировать профессиональное мастерство; во-вторых, переносом акцентов в вузовском образовании с информативности на создание ситуации востребованности, творческого саморазвития; в-третьих, необходимостью развития профессионально важных качеств, отвечающих требованиям быстро меняющегося социума [1, с. 18]. Процесс социальной адаптации к профессиональной деятельности реализуется также через овладение иностранным языком.

Принципам и закономерностям процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку посвящено много исследований отечественных и зарубежных педагогов и лингвистов (М. Бендюков, М. Вражнова, Л. Гребнева, Т. Дмитренко, В. Кружалина, Е. Попова и др.). Большинство исследователей придерживаются мысли, что факторами личностного становления бу-

дущего профессионала, с одной стороны, выступает социально-воспитательная работа в вузе, с другой – самоорганизация личностного образовательно-развивающего пространства, в котором студент выступает субъектом собственного профессионального развития, осваивает и принимает специфику будущей профессиональной деятельности, вырабатывает творческий профессиональный стиль. При этом личностные особенности являются источником профессионального развития, ценностных, целевых, содержательных и процессуальных характеристик [2, с. 32].

Цель статьи – проанализировать и обобщить тенденции в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка в современном техническом учебном заведении (ВТУЗ).

Субъектное отношение молодого человека к себе и жизни передаётся на его отношение “к себе в профессии”. Профессиональное самоопределение является сложным динамическим процессом формирования системы отношений к профессионально-трудовой среде, развитию и самореализации профессиональных намерений и планов. Профессионально ориентированные технологии обучения в высшей школе должны представлять собой систему психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия преподавателей и студентов с учетом их способностей и склонностей, направленную на реализацию целей образования, будущей деятельности и профессионально важных качеств специалистов в той или иной сфере труда [3, с. 87]. В основе этих технологий лежит проектирование высокоэффективной деятельности студентов и управленческой деятельности преподавателя. Исходными данными для проектирования профессионально ориентированных технологий выступают образовательные и профессиональные стандарты с учетом целей и содержания обучения. Методика применения этих технологий предполагает учет межпредметных связей; ориентацию на индивидуальные возможности студентов; тесную взаимосвязь теории и практики; контроль и коррекцию аудиторной и самостоятельной работы студентов; возможность изменять, варьировать соотношение объема и последовательностей выполнения заданий; опору на достижение дидактики, отражающей взаимосвязанную деятельность педагога и студента.

Если выпускник по различным причинам не адаптируется к профессии, то он автоматически исключается из функциональной системы. Происходит “выпадение” из сферы профессиональной деятельности специалистов, не отвечающих ее требованиям. В современных условиях качество образования должно включать в себя объем знаний, необходимый для осуществления профессиональной деятельности, понимания проблем и поиска путей их решения; развитие способности использовать знания в практической деятельности. Процесс социальной адаптации к профессиональной деятельности реализуется также через различные виды практик (ознакомительная, учебная, производственная, преддипломная). Практика является неотъемлемой частью учебного процесса и занимает в нем особое место. Она позволяет последовательно соединять теоретическую подготовку студентов с их практической работой.

Не менее важным фактором, помогающим студентам адаптироваться к будущей профессии, является изучение иностранного языка. При подготовке специалистов технических специальностей особое внимание необходимо уделять обучению профессионально ориентированному общению на разных уровнях (в том числе и межкультурном) как необходимому качеству инженера-профессионала. Этот вопрос уже учтен в ряде существующих нормативных до-

кументов. Так, например, Совет инженеров Великобритании разработал Стандарт профессиональных компетенций инженеров. Среди компетенций выделяется “эффективное использование коммуникативных и межличностных умений в общении” [2, с. 8]. На практике наличие этих умений должно выражаться в “способности вести обсуждение; провести презентацию; обобщить прочитанное; написать различные виды документов” [2, с. 8]. Требования к специалистам технических специальностей постоянно растут, им уделяется много внимания различными компетентными организациями. Так, в последнее десятилетие под эгидой ЮНЕСКО разработаны требования к инженеру XXI в. Они сформулированы специалистами авторитетных международных организаций FEANI (The European Federation of National Engineering Associations) и ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology).

Вышесказанное доказывает необходимость готовить специалистов не только со знанием иностранного языка как системы, но и с готовностью осуществлять профессиональное межкультурное общение. Однако существует ряд проблем, препятствующих выполнению этой задачи. Основная проблема, с которой сталкиваются и преподаватели, и студенты в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе, – это несоответствие высоких требований, заложенных в основном нормативном документе – “Программа по иностранному языку для профессионального общения” (2005 г.) – и отведенным временным возможностям. Согласно этому документу, уровень владения иностранным языком предполагает его использование практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования. Однако практической целью курс иностранного языка в вузе не ограничивается, поставлены также образовательная и воспитательная цели: “Достижение образовательных целей осуществляется в аспекте гуманизации и гуманитаризации технического образования и означает расширение кругозора студентов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи. Реализация воспитательного потенциала иностранного языка проявляется в готовности специалистов содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, представлять свою страну на международных конференциях и симпозиумах, относиться с уважением к духовным ценностям других стран и народов” [4, с. 125]. Можно сделать вывод о практической пользе обучения иностранным языкам в технических вузах в период глобализации: студенты получают возможность ознакомиться не только с культурой разных стран, но с развитием производственных и научных сфер, поскольку, скорее всего, им придется общаться со специалистами из разных стран.

Динамика научно-технического прогресса в социально-экономической сфере и интеграция Украины в систему мирохозяйственных связей приводят к изменениям в отношении изучения иностранного языка в техническом вузе. Владение иностранным языком выступает необходимым условием включения специалиста в мировое информационное пространство. Конкурентоспособность современного инженера определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью к решению профессиональных задач в условиях двуязычной коммуникации. Это обуславливает актуальность проблемы системной организации лингвопрофессиональной подготовки современного инженера, без которой невозможно сформировать и обеспечить необходимый уровень профессиональной компетентности [4, с. 81].

Практика показывает, что одним из факторов, обеспечивающим успешность и эффективность профессиональной деятельности современного инженера, является его способность уверенно действовать в современной информационной среде, получать, обрабатывать и передавать профессионально значимую информацию, основным источником которой выступают аутентичные тексты на иностранном языке. Следовательно, в процессе обучения особую значимость приобретает курс технического перевода, изучение которого обеспечивает формирование профессиональной компетенции специалиста. Перевод для инженеров является одним из самых востребованных видов речевой деятельности, так как современные условия производства требуют от инженера компетентного владения иностранным языком. Успешность осуществления профессиональной иноязычной коммуникации оказывает непосредственное влияние на результаты инженерного труда, а профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция становится более значимым и весомым компонентом профессиональной компетентности инженера. Как следствие, возрастают требования к уровню владения иностранным языком специалистами технического профиля. Владение одним и двумя иностранными языками существенно повышает конкурентоспособность выпускников технических вузов на современном рынке труда [3, с. 67].

При этом особенностью современного этапа развития общества является многообразие условий применения иностранного языка в профессиональной деятельности инженеров. Во-первых, специфика отраслей экономики влияет на профессиональную коммуникацию занятых в них специалистов. Эта специфика традиционно находит отражение в направлениях подготовки будущих специалистов и в профиле вуза. Во-вторых, в инженерной деятельности в зависимости от ее цели и решаемых специалистами задач выделяются научно-исследовательская, проектно-конструкторская, производственно-технологическая и организационно-управленческая виды профессиональной деятельности. Эти виды определяют специфику использования иностранного языка. Научный сотрудник и инженер-производственник по-разному используют иностранный язык в целях профессионального общения. В-третьих, в отечественной экономике наблюдается увеличение количества иностранных производителей, совместных предприятий и производств, занимающихся инженерной деятельностью. Работа в международном коллективе увеличивает поле применения иностранного языка и приводит к тому, что профессиональная деятельность начинает в той или иной степени осуществляться на иностранном языке. В-четвертых, существенное влияние на условия использования иностранного языка в профессиональной деятельности, безусловно, оказывают непосредственные должностные обязанности специалиста. Работа на одном и том же совместном предприятии главного инженера проекта и конструктора требуют разного уровня профессиональной иноязычной компетенции. В-пятых, новые условия иноязычного общения возникают в сфере высшего технического образования, что обусловлено международной интеграцией образовательных систем, осуществляемой в рамках Болонского процесса.

Выводы. Таким образом, в современном социально-политическом, экономическом и социокультурном контексте развития Украины есть все основания рассматривать владение иностранным языком как необходимое условие профессиональной деятельности выпускников технических вузов, которые являются потенциальными участниками межкультурного профессионального общения, что значительно повышает требования к обучению именно этому виду деятельности. Несмотря на существующие проблемы иноязычной подготовки специали-

стов технического профиля, есть все основания для ее модернизации и совершенствования на основе сближения рынка труда и высшей школы.

Список использованной литературы

1. Бендюков М.А. Тестовый контроль профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений / М.А. Бендюков. – М. : ФГОУ ВПО МГАУ, 2010. – 120 с.
2. Вражнова М.Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия “вуз-предприятие” / М.Н. Вражнова. – М. : МАДИ (ГТУ), 2003. – 178 с.
3. Гребнева Г.В. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых / Г.В. Гребнева. – М. : Изд-во МГОУ, 2005. – 181 с.
4. Дмитренко Т.К. Разноуровневая подготовка по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей / Т.К. Дмитренко. – М. : МГЛУ, 2004. – 163 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012.

Гіренко І.В. Проблема формування функціональної особистості фахівця інженерного профілю під час вивчення іноземної мови у ВТНЗ

У статті розглянуто деякі особливості викладання іноземної мови професійно орієнтованого спрямування на сучасному етапі у ВТНЗ. Підкреслено необхідність проведення професійної підготовки майбутніх інженерів разом із формуванням міжкультурної комунікативної компетенції.

Ключові слова: професійна практична підготовка, технічний ВНЗ, адаптація, професійна діяльність, потенціал, компетентність, професійна орієнтація, затребуваність.

Hirenko I. Problem of formation of functional individuality of specialist in engineering during foreign language learning in higher technical school

The article discusses some features of professionally-oriented foreign language teaching at the modern technical university. Specifically, the author stresses the need for the training of future engineers in conjunction with the formation of cross-cultural communicative competence.

Key words: professional practical training, technical university, adaptation, professional activity, potential, competence, relevance, professional orientation.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ВИШАХ УКРАЇНИ

Охарактеризовано особливості реалізації педагогічної взаємодії в процесі вивчення іноземної мови. Окреслено загальні функції оцінювання навчальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Значну увагу приділено визначенню ролі оцінювання при організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу. Розкрито принципи оцінювання навчальної діяльності студента, адекватні ефективно організованій педагогічній взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі.

Ключові слова: іноземна мова, педагогічна взаємодія, оцінка, партнери, форма, спілкування, вища школа.

На тлі якісної еволюції національної системи освіти України зняття суперечності відбувається тотальна переоцінка цінностей, що супроводжується трансформаціями суспільно-правового, соціально-економічного, морально-психологічного та культурного характеру. Бажання України бути гідним партнером європейського та світового товариства висуває нові вимоги до вивчення іноземних мов. Водночас входження вітчизняної освіти в європейський освітній простір відповідно до Болонської декларації актуалізує проблему гуманізації вищої школи, формування міжкультурних відносин.

Проте спостереження за практикою свідчать, що ефективність педагогічної взаємодії часто значно зменшується через прихильність ряду викладачів ВНЗ до застосування традиційних методів оцінювання результатів навчальної діяльності студента. Така невідповідність системи оцінювання того, хто навчається, вимогам демократизації і гуманізації суспільства відображає актуальну суперечність між сучасними вимогами реорганізації традиційної системи вищої освіти на гуманістичних і демократичних принципах та інертністю ряду викладачів щодо практичних кроків у цьому напрямі.

Останнім часом педагогічна наука все частіше звертається до прогресивно накопиченого досвіду гуманістично орієнтованого навчання, спрямованого на усвідомлення особистісно значущих цілей, де суб'єкти пізнавальної діяльності виступають як рівноправні партнери. У другій половині ХХ ст. проблема взаємодії викладачів і студентів продуктивно розроблялася в педагогіці в різних аспектах:

- як педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, І. Зимня, С. Кондратьєва та ін.);
- як істотна характеристика педагогічного процесу (В. Сластьонін);
- як діяльність, спрямована на розвиток студента, становлення його особистісної позиції, підтримку проявів його самостійності (педагогіка підтримки О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін);
- як інтеракція, тобто навчання в малих групах (cooperative learning) Р. Славін (“Навчання в команді”), Д. Джонсон і Р. Джонсон (“Учимося разом”), Шл. Шаран (“Групові дослідження”), а також Ел. Аронсон, Спенсер Каган та ін.;

– як організація навчального співробітництва у колективних, кооперативних, групових формах роботи (О. Донцов, В. Дьяченко, О. Захаренко, Х. Лійметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон).

Вирішенню різноманітних проблем, пов'язаних із питаннями вивчення, викладання та оцінювання іншомовних досягнень, присвячені загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.

Мета статті – виявлення принципів оцінювання навчальної діяльності студента на заняттях з іноземної мови, адекватних ефективно організованих педагогічній взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі.

Формування єдиного європейського освітнянського середовища зумовило скорочення аудиторних годин, підвищення частки самостійної роботи, розвиток інформаційних технологій, комп'ютеризацію процесу навчання, поширення дистанційної форми навчання тощо. Відповідальність викладача за саме таку організацію навчального процесу посилюється вимогою обов'язкового вміння педагога “з кожним розмовляти його мовою” [3, с. 61], перебувати в одній концептуально-проективній площині [3], з приблизно однаковими емоційно-оцінювальними еталонами, що є важливою умовою доступності певних знань для їх повного (не редукційного) засвоєння студентами.

Уже в цільовій комплексній програмі “Вчитель” від 1996 р. підкреслювалось, що “завдяки діяльності педагога має реалізуватися державна політика щодо створення інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереження і примноження культурної спадщини й формування людини майбутнього”. У цьому контексті слушною є теза Б. Коротяєва про важливість сприйняття кожного студента як індивідуальності, “навіть нехай він мовчить на екзамені, тричі його не складає” [5, с. 38]. Учений слушно зауважував, що далеко не достатньо розуміти структуру особистості, усвідомлювати всі складності її природи, потенційних можливостей. Треба знайти ще закономірності її існування, розвитку і формування” [5, с. 38]. Дійсно, тільки в цьому випадку можна виважено визначити адекватні форми та методи організації педагогічної взаємодії. Звідси стає зрозумілою одна з причин деформованого трактування ідеї педагогічної взаємодії, притаманного педагогам вищої школи кінця ХХ ст. – поч. ХХІ ст. Інша причина пов'язана з тим, що педагогічній взаємодії властива вихована та вкарбована з роками середньою освітою добросовісна старанність учорашнього учня на шкоду власній думці та ініціативі. На жаль, викладачі вищої школи досліджуваного періоду, як правило, використовували податливість та несамостійність першокурсників, підкорюючи їх своєму однобічному впливу, тим самим пригнічували розвиток їх активності із самого початку нового періоду їх життя.

Проблема підвищення якості вищої освіти, перш за все, пов'язана з її визначальною складовою – викладачем, а також характером його стосунків із студентами як провідної умови ефективності організації навчального процесу у вищій школі. Реалізація курсу України на євроінтеграцію, поширення міжнародних контактів зумовили великий приплив зарубіжних дидактичних концепцій та розробок щодо побудови процесу вивчення іноземної мови. При цьому українські викладачі вищої школи, які зазнають потреби у модернізації свого професійного інструментарію, часто опиняються у суперечливій ситуації – між застосуванням ряду готових зарубіжних методів і необхідністю їх цілісного теоретичного осмислення й адаптування для подальшого їх розвитку та реалізації на практиці в контексті сучасного стану і цілей української національної системи вищої освіти та культури. Мова йде про пошук і проблеми впровадження такої нової націона-

льно адаптованої освітньої технології, яка б утілювала в собі залучення кожного студента до активної пізнавальної діяльності, максимальне наближення до реальних ситуацій та прийняття адекватних рішень, а також до формування системи ціннісних орієнтацій особистості. Як свідчить досвід вищих навчальних закладів України, незаперечним є те, що не завжди суб'єкт-суб'єктні відносини можуть бути адекватними навчальній ситуації. Перенесення акцентів з педагога на того, хто навчається, як і попередня суто авторитарна модель відносин, свідчить про відсутність раціонального балансу. Результати подібної переорієнтації, що виявилися у недооцінці ролі викладача, уже далися в знаки в ряді країн.

У наш час, на жаль, дуже часто викладачі, приймаючи суб'єкт-суб'єкту орієнтацію в організації педагогічної взаємодії, повністю перекладають відповідальність за результати навчання на плечі студента, тим самим спрощують свою педагогічну діяльність, знімають із себе обов'язок створення сприятливих умов для ефективної організації педагогічної взаємодії агентів навчального процесу. Так, сучасні вчені у системі вищої школи радять дотримуватися “золотої середини”, контролювати існування й аналізувати результати постійного зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу і на цій основі моделювати подальші відносини.

Водночас, наприклад, російські вчені-педагоги зазначають необхідність “відмовитися від абсолютного педагогічного ідеалу і прийняти як новий ідеал максимальний розвиток здібностей людини до саморегуляції та самоосвіти” [1, с. 22]. Сьогодні на тлі педагогічної тенденції до нагальної необхідності пошуку резервів сутнісних і творчих сил студента, його орієнтування і вмотивування на постійний саморозвиток, з одного боку, стає показовою відсутність розробки та впровадження нових підходів до оцінювання знань та їх навчальної діяльності – з іншого боку. В. Сухомлинський був переконаний, що “вміння правильно визначати, на що здатний кожен учень у певний момент, як розвивати його розумові здібності у майбутньому, – це надзвичайно важлива складова педагогічної мудрості” [8, с. 21]. А це означає, на думку видатного українського педагога, що в навчанні має бути “індивідуалізація” [7, с. 437–438] – і в змісті, і в часі, і в оцінюванні.

Зараз звична оцінка більш орієнтована на відображення результату “фактичних” знань студента. Однією зі складових цієї суперечності є система оцінювання студента без огляду на сам процес одержання оцінки, старанності, ретельності, часу та зусиль, які були ним витрачені. Іншу складову висвітлює суперечність між суб'єктивністю оцінки знань викладачем та суб'єктивністю сприйняття студентом цієї ж оцінки. Почуття страху перед отриманням негативної оцінки стримує бажання студента приєднуватися до комунікативного акту на занятті, порушує внутрішній психологічний комфорт особистості. Принципи гуманізації привертають особливу увагу й до того, як подати результат навчальної діяльності студента. Яскравим прикладом слугуватиме те, як у 1993 р. студенти факультету іноземних мов Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди були приємно вражені тим, що їх викладачі, запрошені з Америки та Канади, віддавали їм результати тестування, перевертаючи аркуш чистою стороною паперу нагору, тим самим зберігаючи конфіденційність індивідуального оцінювання та прогресу. Отже, психолого-педагогічний аспект діагностики успіхів кожного студента й застосування оцінки як мотиваційного компонента процесу навчання набуває особливого значення та має суперечливий характер.

I, нарешті, етап аналізу результатів педагогічної взаємодії учасників навчального процесу з метою моделювання майбутньої діяльності. На завершальному етапі викладач виконує аналітичну функцію, що стосується оцінювання його діяльності та результатів успішності його студентів.

Безумовно, важливим у процесі навчання є етап оцінювання й контролю за результатами навчання, його корекції. Неможливо зробити навчальний процес керованим і цілеспрямованим, якщо не відрегульована система контролю над його ходом, а також не вивірена система перевірка знань, умінь і навичок. У педагогіці висунуто ряд таких завдань: обґрунтувати методи і форми контролю, адекватні організації педагогічної взаємодії на партнерських засадах, розробити критерії якості засвоєння навчального матеріалу, а також процедури його здійснення, удосконалити способи індивідуальної корекції навчальної діяльності тощо.

Контрольно-санкціювальна функція викладача, з одного боку, визначає моніторинг зворотного зв'язку між агентами навчального процесу, від якого прямо залежить оцінка успішності виконання того чи іншого завдання і всього процесу навчання в цілому. А з іншого боку, його оцінка має вирішальне значення у використанні системи покарань і заохочень. При традиційному підході “ядерна” складова полягає в оцінюванні успішності кінцевого результату на різних стадіях навчання без урахування етапів індивідуального розвитку кожної особистості. І навпаки, якщо моніторинг особистісних досягнень, який, до речі, студент може майже повністю взяти на себе, вважати за “ядерний” компонент, то викладач фактично виконує роль менеджера – диспетчера (консультанта). До того ж, ніколи не треба поспішати з виставленням незадовільної оцінки, бо, як підкреслював В. Сухомлинський, “радість успіху – це могутня емоційна сила, від якої залежить бажання людини бути хорошою. А якщо її немає, не допоможуть ніякі педагогічні хитрощі” [6, с. 128].

Як справедливо зазначав В. Сухомлинський, поняття “успіху у навчанні – річ відносна... Не можна допускати, щоб оцінювання знань виділялося з педагогічного процесу як щось відокремлене. Оцінка лише тоді стає стимулом, який спонукає до активної розумової праці, коли взаємини між учителем і учнем побудовані на взаємному довірі і доброзичливості, якщо хочете, оцінка – це один із найтонших інструментів...” [6, с. 128]. Отже, оцінка виконує дві взаємовиключні функції.

По-перше, виявлення прогалин при засвоєнні студентом програмного матеріалу з метою корекції цього процесу, його стимулювання. По-друге, виявлення якості засвоєння матеріалу для підсумкової оцінки роботи студента. Однак сильна залежність від оцінних показників знань суттєво обмежує включення механізмів мотивації й саморегуляції, пригнічує його бажання спробувати самому та самореалізуватися. Таким чином, незатребуваність самостійної діяльності зі спробами самостійно застосувати свої знання, докладати вольові зусилля, приймати рішення та налагоджувати особистісний контакт призводить до відсутності суб'єктивного досвіду майбутнього спеціаліста.

Саме ставлення викладача має бути іншим. Це має бути ставлення колеги до молодшого колеги. На жаль, є викладачі, які бачать головне своє завдання тільки в успішності студента і дотриманні ним дисципліни. Караючи, заохочуючи, такий викладач забуває про те, що він пригнічує особистість студента, його ініціативність, бажання творчості. При цьому дисципліна сприймається як міра покірності, а оцінка – як характеристика глибини знань, умінь і навичок. Таким чином, дисципліна й оцінювання довгий час були мірилом значущості й певного благополуччя людини у суспільстві, де панувала тоталітарна комуністична ідеологія.

Під час навчання у ВНЗ формується міцна основа трудової, професійної діяльності. “Засвоєні у ході навчання знання, уміння та навички виступають уже не як предмет навчальної діяльності, а як спосіб діяльності професійної” [4, с. 14]. У цьому плані слушним є зауваження К. Роджерса, який вважає, що перевірка досягнень студента за допомогою лише зовнішньої оцінки “суперечить висновкам психотерапії”, тому що вона пригнічує головний мотив навчання – успішно скласти “переекзаменування життям”. Виходячи з цього, науковець робить висновок, що викладачеві слід “тільки забезпечити засоби, які учень може використовувати для того, щоб витримати ці випробування” [4, с. 73].

Що стосується викладача, то оцінювання результатів своєї праці через простежування “зворотного зв’язку”, тобто реакції студентів на свою діяльність, певним чином дасть йому змогу в подальшому прогнозувати динаміку розвитку внутрішніх резервів кожного зі студентів. За часів панування традиційного підходу, педагогічна взаємодія у межах моносуб’єктної освітньої парадигми збіднювала й розвиток самого викладача, який залишався на низькому рівні ідентифікації власного “Я”, зазнаючи страху перед рефлексією його психологічних особливостей, перед реакцією того, хто навчається. Його нездатність до самооцінки та самокритики призводили до емоційної нестабільності та звуження можливостей саморозвитку й творчості. Із цих позицій педагогічна взаємодія могла відбуватися тільки в умовах моносуб’єктної її організації, де студент є добрим виконавцем чітких настанов викладача, своєрідним імітатором його дій.

Глобальний процес гуманізації зумовлює новий зміст освіти, яким стає розвиток особистості. Така переорієнтація визначала зміну методів і прийомів роботи викладача. Пріоритетними для нього стають знання про відносини “викладач – студент” та реалізація цих знань у процесі взаємодії зі студентами у навчальному процесі. Оцінювання діяльності та майстерності викладача може вважатися адекватною тільки за умови врахування результатів зворотного зв’язку зі студентами, їх реакції на його діяльність та оптимальності якості знань. У цьому плані провідною стає думка О. Орлова, який наголошує, що “особистість педагога (утім, як і індивідуальність будь-якої іншої людини) визначається не обсягом його знань, умінь та навичок, а тим, що можна назвати переконаннями (ставленнями, настановами, мотивами тощо)” [4, с. 85].

Висновки. Схема можливостей при оцінюванні досягнень студента з іноземної мови є дуже гнучкою та не має завершеного вигляду, у зв’язку з необхідністю врахування певної суми деталей. Відповідність знань, умінь та навичок студента жорстко обмеженим критеріям не дає підстав для об’єктивної оцінки. Оцінка результатів навчальної діяльності тих, хто навчається, може вважатися адекватною тільки за умови урахування показників зворотного зв’язку викладача зі студентами, реакції останніх на його діяльність та оптимальності якості їх знань на тлі педагогічної взаємодії, організованої на партнерських засадах.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [метод. пособие] / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1981. – 203 с.

4. Личностно ориентированное консультирование в образовании: материалы к организации и проведению учебных занятий : хрестоматия / [составитель В.С. Пахальян]. – М. : МПЕРСС, 2003. – Ч. 4. – 192 с.

5. Педагогика высшей школы : учеб. пособ. / [Б.И. Коротяев, Э.А. Гришин, А.А. Устенко и др.]. – К. : УМК ВО, 1990. – 176 с.

6. Педагогічна мудрість віків : навч. посіб. / [уклад.: В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський]. – К. : Знання, 2009. – 411 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).

7. Сухомлинський В.О. Найвідсталіші у класі / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : [у 5 т.]. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 5. – 646 с.

8. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : [у 5 т.]. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 634 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012.

Гончар О.В. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия педагога и студента на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах Украины

Охарактеризованы особенности реализации педагогического взаимодействия в процессе изучения иностранного языка. Очерчены общие функции оценки учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку. Значительное внимание уделено определению роли оценки при организации педагогического взаимодействия субъектов учебного процесса. Раскрыты принципы оценивания учебной деятельности студента, адекватные эффективно организованному педагогическому взаимодействию участников учебного процесса высшей школы.

Ключевые слова: *иностраннный язык, педагогическое взаимодействие, оценка, партнеры, форма, общение, высшая школа.*

Honchar O. Psychological and pedagogical problems of the interaction between a teacher and a student at foreign language lessons in non-linguistic higher schools of Ukraine

The peculiarities of the pedagogical mutual relations between teacher and students in the process of foreign language teaching are characterized. The general functions of students' educational activity evaluation at the foreign language lessons are outlined. The considerable attention is given to determination of the role of evaluation\mark in the pedagogical mutual relations of educational process subjects organization. Principles of student's educational activity evaluations, that are adequate to the effectively organized pedagogical mutual relations of the subjects of the educational process at higher school are exposed.

Key words: *foreign language, pedagogical mutual relations, evaluation, partners, form, communication, higher school.*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ

У статті висвітлено та проаналізовано тенденції реформування вищої технічної освіти у Польщі. Визначено основні шляхи популяризації інженерних спеціальностей, що можуть бути використані в Україні.

Ключові слова: вища технічна освіта, реформування, загальноєвропейська політика, фінансова підтримка.

На початку ХХІ ст. Польща стала членом Європейського Союзу завдяки глибокому реформуванню як соціально-економічної системи, так і системи професійної підготовки фахівців, зокрема активізації контактів з державами Західної Європи у сфері освітньої політики, орієнтації на висновки академічних громад розвинутих європейських країн і, як наслідок, активізації впливу освітньої політики цих країн на чинну систему професійної підготовки. Оскільки модернізація системи освіти є одним з пріоритетів сучасної внутрішньої політики України, досвід нашого стратегічного партнера Польщі, здобутий у процесі реформування власної освітньої системи, є надзвичайно цінним для нашої держави, він може стати у нагоді урядовцям і освітянам під час продовження реформування української освітньої системи.

За даними ЮНЕСКО, глобальна технологізація усіх сфер життя потребуватиме 500 000 додаткових інженерних кадрів у наступному десятиріччі, і багато країн уже адаптують свою освітню політику з метою підтримання інженерної освіти та заохочення молоді її отримувати.

У Польщі така політика вже призвела до вражаючих результатів, зокрема серед жінок. У той час, коли світ відчуває нестачу інженерів, яка може стати загрозою для світового розвитку, студенти настільки прагнуть вступити до польських технічних університетів, що вперше за історію свого існування вони стали популярнішими за традиційні університети. У 2012 р. найвищий рейтинг здобув Варшавський технологічний університет (8,7 кандидата на місце). Водночас країна успішно конкурує на світовому ринку, визначаючи основні тенденції у сфері освіти. Наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, а також на особистісній орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку.

Враховування досвіду Польщі у справі промоції інженерних спеціальностей та підвищення рівня технічної освіти в Україні визначає актуальність дослідження.

Метою статті є аналіз реформ у вищій технічній освіті Польщі та засобів її популяризації.

Протягом останнього десятиріччя були здійснені змістовні дослідження проблем освіти в Польщі як польськими, так і українськими науковцями. Закономірно, що найбільш актуальний матеріал щодо різних складових освітньої системи Польщі містять праці польських дослідників: інтеграційні процеси в освіті (І. Вільш, І. Возняк, С. Квятковський, Р. Герлах); теорія і методика професійної

освіти (К. Полак, К. Симела, Я. Фігурський); підготовка інженерних кадрів (Є. Нероба), взаємодія ринку праці та системи професійної підготовки (Й. Кох).

Цікавими для дослідження цієї проблеми є висновки щодо історії становлення та розвитку вищої освіти в Польщі (Т. Косткевич, Є. Ясуїк); сучасних концепцій розвитку освіти в Польщі (А. Василюк, К. Денек, Т. Десятов, Є. Хмелецька, Й. Юнг-Мілашкевська); вивчення тенденцій розвитку технічної освіти (С. Качор, Н. Ничкало, Ф. Шльосек); інтеграційних процесів в освіті (В. Биков, А. Богай); нормативно-правові та законодавчі акти і документи Європейського Союзу, Польщі та України.

Польське керівництво давно зрозуміло, що сьогодні наука, розвиток новітніх технологій є стратегічним резервом економічного та суспільного розвитку. А вища освіта і наука – це резерв держави, який дасть змогу реформувати інші сфери державного та суспільного життя. Це відчинені двері на глобальні ринки. І саме завдяки науці, а не завдяки дешевшій робочій силі Польща хоче стати конкурентом на світовій економічній арені, і вона вже почала реалізовувати свої амбітні цілі. М. Зубрицька визначає такі основні тенденції реформування вищої освіти у Польщі: відмова від централізованих стандартів вищої освіти та прямування до повної академічної свободи. “Академічна свобода – серцевина університетської автономії. Університети самі визначають напрями підготовки фахівців, і вони вирішують, які саме програми та курси запроваджувати. До речі, новий закон дає змогу запроваджувати різні авторські курси та програми” [1]. Також дослідниця відзначає міждисциплінарний підхід до підготовки фахівців, який гарантує новий польський закон про вищу освіту, та нові принципи фінансування університетів. Найкращі університети, котрі довели високий рівень підготовки фахівців і заслужено здобули реноме центрів якісних наукових досліджень, відповідно до нового закону отримають статус Провідного національного наукового осередку (KNOW). Цей статус дасть змогу університетам одержувати державну підтримку на свою діяльність упродовж п’яти років. А працівники таких осередків матимуть вищу заробітну плату і переваги в отриманні наукових грантів.

Фінансовий вимір закону має два аспекти. Перший – це фінансова мотивація для здібних студентів. Відтепер вони мають змогу не платити за другий напрям, отримувати не лише гранти ректора, а й гранти міністерства освіти і європейські гранти, щоб займатися науковою роботою.

Другий аспект стосується мотивації та підтримки університетських науковців. Залучивши інвестиції до університету, держава гарантує провідним національним науковим осередкам свою підтримку. Це неймовірний стимул до наукової роботи. Що важливо – обиратимуть університети для надання таких державних грантів міжнародні експерти. У 2011 р. було створено комісії за науковими напрямами, до яких залучено провідних європейських науковців та дослідників.

Експерти з питань освітньої політики вважають, що сьогодні в Європі найуспішнішою моделлю освіти і, зокрема, вищої освіти, є фінська. Новий закон про вищу освіту у Фінляндії, який запровадив радикальну університетську реформу, набрав чинності у 2010 р. Цей закон – один із найбільш стислих за змістом у сучасній освітній практиці, бо поміщається лише на 15 сторінках, – має два надзвичайно важливих пункти. Зокрема, пункт про викладання курсів англійською мовою, яка відчиняє двері до інтернаціоналізації та залучення здібних студентів у фінські університети. Другий пункт – це положення про наглядові ради університетів, у яких представники університетів мають лише дорадчий голос, а

решта членів – представники бізнесу, громадських організацій і невелика кількість представників влади. Наглядова рада визначає стратегічні плани університету. Якщо бізнес дає інвестиції у вищу освіту, то він має право отримувати підготовлених фахівців. Якщо громадська організація вирішує певну соціальну проблему, то вона має знайти шляхи її вирішення через поліпшення університетської освіти.

Польський закон про вищу освіту містить такі самі позиції. Окрім того, поляки доручили наглядовим радам проводити моніторинг кар'єри випускника. Водночас закон дозволяє ВНЗ, які готують фахівців для прикладних наук і зосереджують увагу на практичному профілі, залучати до створення програм представників бізнес-сектора, громадських організацій тощо [3].

Щодо сучасних тенденцій розвитку інженерної освіти у Польщі, то вони є відображенням загальноєвропейської політики розвитку освітньої галузі, що стосуються, насамперед:

- підвищення якості та ефективності технічної освіти у Польщі, промоція вищої технічної освіти;
- забезпечення широкого доступу до технічної освіти шляхом створення відкритого освітнього середовища, забезпечення умов, що сприяють високій якості технічного навчання, підтримки громадянської активності студентів у процесі навчання, гарантії рівних можливостей;
- інтеграції вищої технічної освіти з її зовнішнім оточенням шляхом зміцнення зв'язку закладів вищої технічної освіти з ринком праці, розвитку національного підприємництва, посиленого вивчення іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах, збільшення мобільності у галузі технічної освіти, активізації академічного обміну, посилення співпраці в галузі технічної освіти з країнами – членами Європейського Союзу;
- ефективного менеджменту системи вищої технічної освіти за рахунок запровадження механізмів багатоканального фінансування, децентралізації управління закладами вищої освіти, залучення громадських організацій, моніторингу та контролю за діяльністю університетів і якістю послуг, що ними надаються;
- адаптування програм і напрямів навчання до вимог ринку праці та сучасної економіки, інтенсифікації співпраці між закладами вищої технічної освіти, підприємствами та науково-дослідними установами [2].

Розглянемо детальніше деякі шляхи реформування та промоції вищої технічної освіти у Польщі, що можуть бути використані в системі вищої технічної освіти України.

По-перше, це спрямованість на збільшення кількості випускників технічних факультетів. Міністерство науки та вищої освіти виділило 60 млн дол. США для призначення спеціальних стипендій для студентів національних політехнічних університетів. З допомогою цієї програми керівництво країни намагається привабити абітурієнтів на технічні спеціальності. Субсидії почали отримувати такі факультети: інформаційних технологій, математики, хімії, механічний, фізичний, енергетичний, біотехнологічний, факультет мехатроніки. У результаті впровадження цієї програми кількість абітурієнтів на сьогодні становить 3,5 осіб на місце на технічну спеціальність.

Іншим фактором, що зробив свій внесок у популяризацію технічної освіти у Польщі, стала централізована політика Міністерства науки та вищої освіти. Міністерство вклало значні ресурси у підтримку саме тих курсів, що були визначені спеціалістами як стратегічні для розвитку економіки країни, включаючи

екологічну інженерію, робототехніку, будівництво, комп'ютерні науки, мехатроніку, нанотехнології та ядерну енергетику. Міністерство вимагає, щоб такі курси були введені у конкретному університеті та виділяє йому додаткові кошти. Для приваблення студентів призначаються спеціальні стипендії, що є частиною Європейської оперативної програми людського капіталу. До 2013 р. більш ніж 322 млн дол. США буде виділено для реалізації цієї програми. Міністерство вже інвестувало 250 млн дол. США у 57 університетів.

Структурно реформи відображені у реорганізації існуючих і створенні нових видів студій та навчально-виховних інституцій, пов'язаних з вищою технічною освітою: початкових професійних шкіл нового типу, комплексів професійної освіти, чотирирічних технікумів, профільних ліцеїв, а також у обов'язковому впровадженні двоступеневого циклу навчання у вищих технічних навчальних закладах.

Програмно-методичне забезпечення вищої технічної освіти також формується відповідно до загальноєвропейських освітніх принципів. Вимоги працевлаштування є одним із визначальних чинників при формуванні змісту освіти, що забезпечується вищими технічними закладами освіти. Задля реальної оцінки рівня готовності випускників до професійної діяльності виявляється наявний баланс їхніх кваліфікацій та компетенцій у контексті чітко сформульованих критеріїв стандарту певної професійної кваліфікації. Результати такого порівняння становлять підґрунтя для розробки нових компетентісно орієнтованих навчальних планів та програм.

Загалом сучасний розвиток польської системи вищої технічної освіти у Польщі відбувається під впливом зовнішніх (глобалізаційних та інтеграційних процесів, прискореного розвитку економіки, інформаційно-комунікативних технологій) та внутрішніх чинників (необхідність узгодження змісту, форм і методів професійної підготовки з новими потребами ринку праці з метою забезпечення конкурентоспроможності фахівців). Активне членство у Люксембурзькому, Болонському, Лісабонському та Брюге-Копенгагенському процесах зумовлює реалізацію на державному рівні стратегічних цілей, які є відображенням загальноєвропейської політики розвитку освітньої галузі в напрямках підвищення ефективності та якості технічної освіти, забезпечення широкого доступу до неї, інтеграції технічної освіти з її зовнішнім оточенням, підвищення ефективності її менеджменту, вдосконалення програм і напрямів навчання відповідно до вимог ринку праці та сучасної економіки.

Це означає, що вища технічна освіта Польщі має підґрунтя для подальшого всебічного розвитку в контексті входження країни до загальноєвропейського освітнього простору саме завдяки стратегіям збільшення відсотка фахівців технічних спеціальностей та надання особливого значення питанню використання "людського капіталу" для потреб економіки, що базується на знаннях.

На основі вищезазначеного можна зробити такі **висновки**. Основними напрямками реформування вищої технічної освіти Польщі є децентралізація, прямування до повної академічної свободи, міцна фінансова підтримка технічних університетів з боку держави, зміцнення зв'язку закладів вищої технічної освіти з ринком праці та промоція вищої технічної освіти шляхом фінансової мотивації студентів і викладачів та підвищення якості й ефективності технічної освіти.

Список використаної літератури

1. Даль О. Тенденції у нашій освіті викликають тривогу [Електронний ресурс] / О. Даль // Дзеркало тижня. – 2011. – № 48. – Режим доступу: <http://dt.ua/EDUCATION/>

mariya_zubritska_tendentsiyi_v_nashiy_osviti_viklikayut_trivogu__todi_yak_reformi_tabachnika_poverta-94843.html.

2. Трегубова Т.М. Академическая мобильность студентов как фактор подготовки конкурентноспособного специалиста в контексте Болонского процесса / Т.М. Трегубова // Данис ИПП ПО РАО. – 2008. – 106 с.

3. Громов Є.В. Популяризація технічної освіти в Україні (використання польського досвіду) / Є.В. Громов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / наук. ред. І.Я. Зазюн. – Київ ; Вінниця : Планер, 2010. – Вип. 24. – С. 105–110.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012.

Гурьева О.В. Основные направления высшего технического образования в Польше

В статье рассмотрены и проанализированы тенденции реформирования высшего технического образования в Польше. Определены основные пути популяризации инженерных специальностей, которые могут быть использованы в Украине.

Ключевые слова: *высшее техническое образование, реформирование, общеевропейская политика, финансовая поддержка.*

Hurieva O. Main directions of higher technical education in Poland

The main tendencies of the higher technical education in Poland have been analyzed. The main directions of promoting engineering education, which can be used in Ukraine, have been defined.

Key words: *higher technical education, reformation, all European policy, financial support.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті визначено й охарактеризовано комплекс педагогічних умов, що сприяють ефективному розвитку інтересу до професійної діяльності в студентів ВНЗ у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: педагогічні умови, розвиток інтересу, професійна діяльність.

Інтерес допомагає зв'язувати особисті й соціальні цінності, оскільки людина вибирає з усього різноманіття цінностей тільки особистісно значущі. Із цього випливає висновок, що розвиток і розширення кола інтересів особистості є найважливішим завданням освіти взагалі й професійної освіти зокрема, оскільки чим ширше коло інтересів особистості, тим більше цінностей вбере вона в процесі розвитку.

Реалізація процесу розвитку інтересу до професійної діяльності можлива при виконанні певних умов організаційного, дидактичного й виховного характеру. Визначення комплексу цих умов і є **метою статті**.

У педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття “умови”. Наведемо деякі з них. Так, М. Зверєва бачить в умовах змістовну характеристику компонентів, що конструюють педагогічну систему. Як компоненти вона виділяє зміст, організаційні форми, засоби навчання й характер відносин між педагогом і його вихованцями [2, с. 29]. А. Наїн визначає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [5, с. 44].

Педагогічні умови розглядаються також як результат цілеспрямованого відбору, моделювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [4, с. 23].

Педагогічні умови являють собою об'єктивні й суб'єктивні передумови реалізації мети професійної освіти; комплекс організаційних, дидактичних і виховних заходів, реалізація яких приведе до розвитку інтересу до професійної діяльності в студентів, що, у свою чергу, дасть можливість забезпечити високий рівень підготовки фахівців.

У психолого-педагогічній літературі формування й розвиток інтересу вважається принципово можливим.

Аналізуючи літературу, можна виділити найбільш докладно розроблені педагогічні умови формування інтересу в студентів до пізнавальної діяльності. До них належать насамперед:

- відпрацювання у студентів активної навчальної діяльності в єдності її компонентів (розуміння навчального завдання; здійснення активних дій, дій самоконтролю й самооцінки);
- орієнтація студентів на способи діяльності та їхнє перетворення;
- становлення мотиваційної сфери (змісти, мотиви, цілі, емоції);
- використання проблемного навчання з метою активізації пізнавальної діяльності [2; 4].

Однак ці умови не повною мірою враховують особливості професійної освіти, її ціннісне значення для особистості й не повністю відповідають сучасній парадигмі професійної освіти.

Беручи до уваги взаємозв'язок інтересів і діяльності, інтересів і потреб, інтересів і мотивів можна з певним ступенем точності судити про рівні розвитку інтересу до професійної діяльності в студентів, вивчаючи мотиви навчання у педагогічному ВНЗ, ставлення студентів до самостійної пізнавальної діяльності та ін.

Дослідження емоційного ставлення студентів до навчального процесу в праці Е. Кузьменко показало, що тільки 23,4% опитаних студентів спонукає відвідувати заняття наявністю навчально-пізнавального інтересу. Значна частина респондентів відвідує навчальні заняття з більш прагматичних причин: необхідність складання іспитів, заліків, контроль за присутністю студентів на заняттях тощо. Це сполучається з уявленням викладачів про портрет сучасного покоління студентів за їх ставленням до навчання: 70,8% опитаних викладачів відзначили таку узагальнену рису студентства, як прагматизм, і лише 16% – захопленість [3, с. 50].

Вивчення цієї проблеми фахівцями у ВНЗ свідчить, що багато студентів вступають до ВНЗ, керуючись утилітарними мотивами: відстрочка від армії, бажання одержати диплом. Це дає змогу зробити висновок про несформованість у студентів навичок навчально-пізнавальної діяльності, відсутність ціннісного ставлення до професійної освіти й особистісної зацікавленості студентів у навчанні. На це так само впливає й той факт, що навчальний план включає, крім спеціальних, загальнонаукові й загальнопрофесійні дисципліни. Зв'язок цих дисциплін зі спеціальністю та їхня значущість для професійної діяльності не повною мірою усвідомлюються студентами.

Необхідно виділити такий комплекс педагогічних умов розвитку інтересу до професійної діяльності в студентів педагогічного ВНЗ:

- орієнтація студентів у цінностях професійної освіти;
- формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів;
- участь майбутнього фахівця в професійно-ціннісній діяльності в процесі професійної підготовки;
- використання технологій розвитку творчих педагогічних здатностей студентів.

Освіта, у тому числі й професійна, покликана допомогти молодій людині самовизначитися у навколишньому світі; у системі суспільних норм і цінностей. Професійна освіта – це процес і результат становлення людини як професіонала, її залучення у систему професійних відносин і професійної діяльності. Вона припускає визначення й прийняття студентом цінностей і змістів професійної діяльності, усвідомлення себе суб'єктом цієї діяльності, проектування цілей свого професійного розвитку й кар'єри, оволодіння способами їхнього досягнення.

Процес професійної освіти як процесуальна система має два аспекти. Один із них пов'язаний з оволодінням знаннями, уміннями й навичками, необхідними для успішної професійної діяльності. Інший – з осмисленням їхньої цінності для розвитку особистості й майбутньої професійної діяльності.

Дослідження процесу розвитку інтересу до професійної діяльності в студентів педагогічного ВНЗ вимагає з'ясування того, що варто розуміти під цінностями професійної освіти й професійної діяльності.

До професійно-трудових цінностей з позиції моральності належать сумлінність, діловитість, знання, обов'язковість, порядність, чесність; з позиції пі-

знавальних цінностей – знання, істина, точність, уміння, цілеспрямованість; з погляду трудових і професійних цінностей – діловитість, знання, професіоналізм, працьовитість, цілеспрямованість; загальнолюдськими цінностями в цьому аспекті є повага до результатів людської праці [1].

Перераховані пізнавальні цінності поділяються на дві більші групи. Першу групу становлять цінності-цілі (термінальні цінності), які визначають зміст людської діяльності й направляють її. Другу групу становлять цінності-засоби (інструментальні цінності), за допомогою яких формуються термінальні цінності.

Таким чином, пізнавальні цінності – це система субординованих знань і способів пізнавальної діяльності, здатних задовольнити пізнавальні потреби. Цінності відображають ставлення людини до світу, вони динамічні, змінюються залежно від її потреб; соціальні цінності домінують як у міжособистісних, так і в суспільних відносинах.

Інтерес, як початкова стадія пізнання, виникає зі співвідношенням пізнавальної потреби з об'єктом пізнання. На наступній стадії йде вибір засобів пізнання. І тільки на подальших етапах відбувається задоволення пізнавальної потреби й оцінювання її задоволення.

Орієнтація студентів у цінностях професійної освіти означає формування в студентів системи пізнавальних цінностей. Тільки за наявності цих цінностей можливо подальше формування професійних цінностей і, отже, розвиток інтересу до професійної діяльності. Наявність у структурі особистості пізнавальних цінностей забезпечує прагнення людини до подальшої самоосвіти, саморозвитку й професійного зростання.

Ціннісні орієнтації як процесуальна сторона професійної освіти виконують такі функції, як формування професійної спрямованості, цінних професійних якостей особистості; вибір засобів і методів у досягненні особистісно-цінних, у тому числі й професійних цілей; регулювання поведінки й ставлення студентів до процесу професійної підготовки, до його учасників і до самого себе [1].

Розвиток інтересу до професійної діяльності неможливо здійснювати, не забезпечуючи особистої участі майбутніх фахівців у професійно-ціннісній діяльності в процесі професійної підготовки.

Формування у студентів системи пізнавальних цінностей на початковому етапі професійної підготовки (етапі професійного відбору) стає початковою стадією розвитку інтересу до професійної діяльності в студентів, оскільки ціннісні орієнтації як складова світогляду особистості забезпечують їй високий рівень адаптації до сучасних умов. Цінність освіти взагалі й професійної освіти зокрема виступає як індивідуально-мотивовані ставлення студентів до рівня власної освіти, що стимулює їхню подальшу самоосвіту й саморозвиток. Тільки за наявності системи пізнавальних цінностей можливе формування професійно-ціннісних орієнтацій, які, нашаровуючись, забезпечують розвиток інтересу до професійної діяльності, активізуючи професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців.

У свою чергу, реалізація цих умов можлива в тому випадку, якщо в процесі професійної підготовки студенти беруть участь у діяльності, що забезпечує орієнтацію в пізнавальних і професійних цінностях, оскільки саме діяльність є тим механізмом, котрий забезпечує розвиток особистості. При цьому вибір системи методів, форм і засобів для реалізації процесу розвитку інтересу до професійної діяльності забезпечується використанням певних педагогічних технологій.

Висновки. Таким чином, комплексом педагогічних умов розвитку інтересу до професійної діяльності є: наведення ціннісних орієнтацій студентів у

цінностях професійної освіти; формування професійно-ціннісних орієнтацій; участь майбутніх фахівців у професійно-ціннісній діяльності; застосування технологій розвитку творчих педагогічних здатностей студентів. Виділені педагогічні умови взаємозалежні й взаємозумовлені.

Список використаної літератури

1. Дуранов М.Е. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности / М.Е. Дуранов, А.Г. Гостев. – Челябинск : ЧелГУ, 1996. – 72 с.
2. Зверева М.В. О понятии “дидактические условия” // Новые исследования в педагогических науках / М.В. Зверева. – М. : Педагогика, 1987. – № 1 (49). – С. 29–32.
3. Кузьменко Є.В. Совершенствование управления процессом подготовки профессионально-мобильного специалиста : дис. ... канд. пед. наук / Є.В. Кузьменко. – Магнитогорск, 2000. – 139 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
5. Наїн А.Я. Проблемы развития профессионального образования; региональный аспект / А.Я. Наїн, Ф.Н. Ключев. – Челябинск : Изд-во Челяб. ин-та разв. проф. образов., 1998. – 264 с.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012.

Гусак О.Г. Педагогические условия развития интереса к профессиональной деятельности у студентов вузов

В статье определяется и характеризуется комплекс педагогических условий, способствующих эффективному развитию интереса к профессиональной деятельности у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогические условия, развитие интереса, профессиональная деятельность.

Husak O. Pedagogical conditions for the development of the interest to the professional activity of higher school students

In this article is determined and characterized the complex of the pedagogical conditions promoting effective development of interest to professional work at students of high school during professional training.

Key words: pedagogical conditions, development of interest, professional occupation.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ

У статті розглянуто підходи до визначення принципів формування професійно-особистісної культури студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі професійної підготовки, а саме: гуманізму й гуманізації, доцільності та демократизації, природовідповідності й професійної придатності, культуровідповідності.

Ключові слова: *принципи, формування, професійно-особистісна культура, студенти-медики, вищий медичний навчальний заклад.*

У наш час поняття “освічена людина” стало синонімом поняття “інформована людина”, але не збігається з поняттям “культурна людина”. Відновити їх внутрішній взаємозв’язок – одне із завдань сучасної освіти. Лише культурна людина здатна осмислити свої дії, поведінку й, критично оцінивши їх, побудувати ієрархію цілей і засобів досягнення, надалі свідомо втілювати їх у життя.

Метою статті є розгляд концепції, принципів формування професійно-особистісної культури студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі підготовки з урахуванням становлення їх особистісної культури й освітніх цінностей при системній організації діяльності.

Вивчення наукової літератури дає підстави стверджувати, що продуктивне вирішення проблем формування культури майбутнього фахівця й усебічний розвиток його соціокультурних якостей особистості можливий на основі аналізу навчально-виховної й організаційної діяльності, узагальнення висновків теоретичних, конкретно-соціологічних досліджень, що здійснювалися на стику педагогіки вищої школи, теорії особистості й культури, культурології та деонтології.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що система освіти – феномен творчості, живе буття культури в її цілісності. “Культура не є простою сукупністю високих цінностей і ідеалів хоча б тому, що жодна “висока” культура не дає жодних гарантій проти хаотизації, архаїзації й примітивізації громадського життя” [1], а “сучасна освітня політика – це засіб породження нового типу освітнього ресурсу – ресурсу культуротворення” [2].

Системно-ціннісний підхід – це система знань, умінь і навичок про гармонійну взаємодію освіти й культури, що виражається в особистісному та професійному зростанні майбутнього фахівця-медика й сприятливому становленні освітніх цінностей у розвитку та вихованні інтелектуально-творчої особистості.

В основу моделі формування професійно-особистісної культури студентів-медиків в освітньому процесі закладено такі психолого-педагогічні принципи: гуманізму й гуманізації, доцільності та демократизації, природовідповідності й професійної придатності, а особливо – культуровідповідності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що педагогічні принципи – це основні ідеї, слідування яким допомагає якнайкраще досягати поставлених педагогічних цілей [3]. Отже, педагогічні принципи є методичним вираженням пізнаних законів і закономірностей, знання про цілі, суть,

зміст, структуру навчання, що виражені у формі, яка дає змогу використовувати їх як регулятивні норми педагогічної практики.

Одним з основних принципів сучасної стратегії в галузі освіти майбутніх фахівців медичного ВНЗ є його адаптивність до особливостей підготовки за основами медико-педагогічних знань, що мають життєво важливе значення для лікаря – загальнолюдська освіта.

Спрямованість і шлях, яким має проходити така освіта, уявлялося М. Пирогову ясно позначеним і природнім. У статті “Питання життя” він висунув ідею не вузькоспеціальної, а загальнолюдської освіти. Міркуючи над педагогічними працями М. Пирогова, К. Ушинський погодився з ним у тому, що будь-якій фаховій освіті має передувати гуманне загальнолюдське виховання [4; 5].

На питання про шляхи й ті науки, засобами яких переважно розвивається гуманність, на думку К. Ушинського, відповідь не була дана й навіть не отримала повної уваги в працях М. Пирогова. Так, К. Ушинський зазначав, що під гуманною освітою “необхідно розуміти взагалі розвиток людського...” [5]. Судження ученого, на нашу думку, найбільш об’єктивні: діалектика загальнолюдського та національного, рідного й іноземного, співвідношення того й іншого в змісті освіти, своєрідно подані К. Ушинським, є досить актуальними та сучасними для майбутніх фахівців медичного профілю.

Отже, до основних принципів реалізації моделі формування професійно-особистісної культури студентів вищих медичних навчальних закладів можна віднести принцип гуманізації, який може бути розглянутий як принцип захисту особистості студента, що формується; як принцип олюднення відносин студентства й викладацького складу, коли педагогічний процес будується на повному визнанні цивільних прав того, кого навчають, і поваги до нього [3].

До важливих принципів освіти належить і принцип природовідповідності, який здійснюється на основі побудови педагогічного процесу з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей студентів, спираючись на зони найближчого розвитку, що визначають можливості тих, хто навчається [6].

Одним із найважливіших педагогічних принципів у реалізації цієї моделі, на нашу думку, є принцип культуровідповідності, описаний А. Дистервергом. Вищезазначений принцип передбачає максимальне використання у педагогічному процесі культури того середовища, у якому перебуває конкретний навчальний заклад (культури націй, країни, регіону).

Іншим важливим принципом є принцип професійної доцільності, що забезпечує відбір змісту, методів, засобів і форм підготовки майбутніх медиків з урахуванням особливостей обраної спеціальності з метою формування професійно важливих якостей особистості [7].

Дуже важливим у межах реалізації культуротворення є принцип демократизації, що означає надання учасникам медико-педагогічного процесу певних свобод для саморозвитку, саморегуляції та самовизначення, самонавчання й самовиховання.

Усі групи принципів тісно пов’язані між собою, але водночас кожний принцип має свою зону найбільш повного здійснення і виступає як основний орієнтир медико-педагогічної діяльності. Містком, що поєднує теоретичні уявлення із професійною практикою, слугують принципи дидактики, котрі відбивають залежність між об’єктивними закономірностями навчального процесу й конкретними цілями, які ставляться у навчанні.

Отже, медико-педагогічні принципи – це методичне вираження пізнаних законів і закономірностей, знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, виражені у формі, що дає змогу використовувати їх як регулятивні норми професійної практики.

У сучасній дидактиці принципи навчання розглядаються як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу. До принципів навчання у межах культуротворення можна віднести: розвивальне навчання; науковість, доступність, посильні труднощі досліджуваного матеріалу; свідому й творчу активність студентів-медиків при керівній ролі викладача; перехід від навчання до самоосвіти; гуманізацію й гуманітаризацію навчання; зв'язок навчання із практикою й розвиток пізнавальних здібностей тих, хто навчається; інноваційність навчання тощо.

Отже, основними принципами реалізації моделі формування професійно-особистісної культури студентів вищих медичних навчальних закладів є загальнопедагогічні принципи, виконання яких забезпечується виділенням і вивченням освітніх умов і провідних тенденцій виникнення й розвитку професійно значущих особистісних новоутворень майбутнього лікаря у процесі й результаті здобуття ним професійно-педагогічних знань.

Методологія дослідження ґрунтується на системі наукових підходів, реалізація яких забезпечується виділенням і вивченням освітніх умов і провідних тенденцій виникнення й розвитку професійно значущих особистісних новоутворень майбутнього фахівця-медика в межах системно-ціннісного підходу:

- культурологічно-змістовий компонент, що спрямовує навчально-виховну діяльність на розвиток інтелектуально-моральних здібностей лікаря, на самовизначення з цілями, змістом, засобами і результатами зовнішнього формування й внутрішнього розвитку культуротворчої діяльності;
- акмеологічний, що дає змогу визначити інтеграцію природних і соціокультурних факторів на перехід від зовнішнього керування до внутрішнього самоврядування у процесі розвитку інноваційних основ культуротворчого аспекту;
- особистісний, що відбиває ставлення до майбутнього фахівця медичного профілю як до самосвідомого суб'єкта оволодіння професією в культурно-професійному аспекті;
- діяльнісний, що визначає необхідність залучення студентів вищих медичних навчальних закладів у процес вироблення медико-педагогічних умінь професійно мислити й діяти;
- задачний, згідно з яким культуротворчі знання розвиваються у ході засвоєння задачної структури освітньої діяльності й самовизначення особистості лікаря в способах реалізації;
- аксіологічний, згідно з яким процес зародження культуротворчих знань детермінується системою ціннісних відносин майбутнього лікаря до професійної діяльності в аспекті культурології.

Під професійно-особистісною культурою майбутнього лікаря розуміємо сукупність знань, умінь, а також особистісних якостей у цілісній системі медико-педагогічного такту, медико-педагогічної етики, заснованих на толерантних, культуротворчих, гуманістичних, менталеутворювальних, моральних принципах.

Проведений аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що професійно-особистісна культура як особистісний феномен включає в себе якісний показник розвинутості особистості лікаря [8].

Професійно-особистісна культура розглядається як складна соціальна характеристика лікаря, що відображає його педагогічну позицію; як показник рівня його духовно-морального й інтелектуального розвитку, високого професіоналізму, розвинутої професійно значущих і морально-деонтологічних якостей, необхідних для успішного вирішення медико-педагогічних проблем.

Можна стверджувати, що основними компонентами професійно-особистісної культури лікаря є: професійні знання, уміння й навички; особистісні якості; досвід творчої діяльності; медико-педагогічний такт; медико-педагогічна етика.

У ході теоретичного аналізу наукової літератури дійшли висновку, що зростання соціальної значущості ролі лікаря в наш час пояснюється підвищенням загальної й професійно-рефлексивної уваги до його медико-педагогічного призначення. У зв'язку із цим спостерігається підвищений інтерес учених до дослідження цього феномену.

Системному й цілісному вивченню цієї проблеми передували дослідження педагогів, психологів, соціологів і філософів, присвячені вивченню особистості, її культури, і тісно пов'язані із професійно-особистісною культурою: методологічною (В. Краєвський, В. Сластьонін); комунікативною (В. Кан-Калік, А. Мудрик); моральною (Є. Гришин, Н. Крилова); психологічною (І. Котова, Є. Рогов).

Так, В. Сластьонін зазначає, що інтегративним показником загальної культури особистості є мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї професії, відчуття професійної честі й гідності, ступінь готовності до своєї діяльності як до форми суспільного служіння [9].

Як показало дослідження Є. Смирнової [10], будь-який фахівець повинен мати комплекс не лише певних загальних якостей особистості, а й специфічних властивостей, характерних для його професії. Водночас, на думку Є. Климова [11], найбільш значущим є змістовний бік особистості професіонала: ставлення до людей (у випадку лікаря – до пацієнта), ступінь відповідальності, ініціативність.

До вирішення питань формування особистості О. Леонтьєв [12] підходить дещо інакше. Учений вважає, що розвиток особистості, її поведінка більшою мірою залежать від характеру реалізації тих цілей, котрі поставлені людиною в процесі діяльності, того особистісного змісту, який надається людиною об'єктивним обставинам діяльності.

Л. Божович в основі структурних основ особистості вбачає спрямованість, яка нею розглядається у зв'язку з мотиваційною сферою особистості [13]. В. М'ясищев характеризує відносини як “систему тимчасових зв'язків людини як особистості-суб'єкта з усією діяльністю або з її певними сторонами” [14], розглядає цілісність особистості у зв'язку з її ставленням до діяльності.

Н. Талізін робить висновок про те, що “будь-які дії людини являють собою своєрідну мікросистему управління, що включає “керуючий орган” (орієнтовна частина дій), виконавчий “робочий орган” (виконавча частина дій) механізм, що порівнює і стежить (контрольна частина дій)” [15].

Такий підхід до класифікації культурозначущих якостей особистості вважаємо найбільш плідним, що може бути використаний у процесі підготовки майбутніх лікарів у вищому медичному навчальному закладі з урахуванням системно-ціннісного підходу.

Б. Ананьєв, розглядаючи особистість із погляду буття й діяльності, припускає три рівні її аналізу: органічний, психологічний і соціальний. При цьому він прагне виявити закономірні зв'язки й залежності взаємовпливу різних структур особистості.

К. Платонов вважає, що для структурної характеристики особистості необхідно виділити чотири взаємозалежні між собою рівня: біопсихічні властивості, яким відповідають підсистеми темпераменту, а також статевих, вікових і патологічних властивостей; психічні процеси, які включають волю, почуття, відчуття, сприйняття, мислення, емоції, пам'ять; досвід, що характеризується звичками, знаннями, уміннями й навичками; спрямованість, що включає в себе характер, переконання, світогляд, інтереси, бажання.

Така структурна характеристика, на наш погляд, має більшу цінність і може бути використана для підготовки лікарів-фахівців у медичному ВНЗ у межах системно-ціннісного підходу.

Отже, спираючись на дослідження Л. Божович, О. Леонтьєва, В. М'ясищєва, В. Сластьоніна, згрупували найбільш значущі морально-деонтологічні якості лікаря, такі як гуманність, сумлінність, працьовитість, дисциплінованість, ретельність, а також пізнавальна активність, ініціативність, самостійність, творче ставлення до своєї спеціальності (хірурга, стоматолога, терапевта тощо).

Складена таким чином понятійна модель особистості дає змогу визначити систему медико-педагогічної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів у межах формування професійно-особистісної культури, до якої входять такі компоненти: оволодіння теорією самовиховання та самоосвіти (самооцінка як фактор самовиховання й самоосвіти; збагнення мистецтва саморозвитку); забезпечення системного засвоєння студентами-медиками теоретичних основ проектування, організації та здійснення сучасної дослідницької роботи; підготовка в контексті гуманізації педагогічної й медичної освіти; формування професійно-особистісної культури майбутнього лікаря (творчі функції виховання; інтелігентність як інтегративна властивість особистості лікаря; медико-педагогічний такт лікаря; медико-педагогічна етика; морально-деонтологічні якості тощо); підготовка за загальними основами педагогіки.

Однією з найважливіших складових професійно-особистісної культури лікаря є медико-педагогічний такт майбутніх фахівців, особливо в межах оволодіння методикою вибору правильного підходу й стилю спілкування із пацієнтом. При цьому лікареві необхідно визначати й реалізовувати на практиці розумний ступінь співпереживання, а також висувати до хворого комплекс медико-педагогічних вимог. Здатність передбачити різні негативні ситуації, уміння знайти оптимальний засіб застосування педагогічних методів у лікарській діяльності – це той педагогічний рівень, на якому застосування тих або інших лікувальних впливів дасть оптимальний ефект і очікуваний результат.

Медико-педагогічний такт – це дотримання педагогічного принципу міри в спілкуванні лікаря й пацієнта в найрізноманітніших сферах їх діяльності, уміння обирати правильний підхід до пацієнта, заснований на загальнолюдських принципах моралі.

Як зазначав І. Ільїн, "...служіння лікаря є служіння любові й жалю; лікар покликаний турботливо поводитися із хворим. Якщо цього немає, то тоді лікарська практика стає відвертеним "підведенням" хворого під абстрактні поняття хвороби й лікування. Але насправді пацієнт є живою душевно-духовною істотою, яка страждає; він зовсім індивідуальний за своїм душевно-тілесним складом і зовсім своєрідний за своєю хворобою. Саме таким повинен лікар побачити його, осягнути й лікувати" [16]. Така специфіка діяльності лікаря.

Висновки. Отже, сучасна освіта у вищому медичному навчальному закладі є найбільш технологічною сферою діяльності, тісно пов'язаною з розвитком

майбутнього лікаря й формуванням духовних і моральних цінностей людського суспільства. До найбільш важливих складових системи професійної освіти можна віднести її культурну й менталеутворювальну спрямованість, інтегративну функцію, що сприяє єднанню й взаєморозумінню людей, а також світоглядний синтез у розвитку культуротворчого аспекту в студентів-медиків.

Засвоєння культури в процесі професійної освіти у медичному ВНЗ є основним засобом виховання й розвитку студентів-медиків. Культура виступає як цінність, тому залучення до неї в процесі професійної освіти має сполучатися з осмисленням студентами медичного профілю загальних цінностей культури.

Список використаної літератури

1. Севрюгин В. За журнальным столом / В. Севрюгин // Первое сентября. – 2002. – № 84.
2. Попов А.А. Образовательная политика и значение жизненного пространства: контекст культурообразования [Электронный ресурс] / А.А. Попов. – Режим доступа: http://umnik/rikt.ru/pokolenie/za_ramkami.files/politika.html.
3. Столяренко Л.Д. 100 экзаменационных вопросов по педагогике / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д, 2000. – 256 с.
4. Пирогов П.И. Вопросы жизни / П.И. Пирогов // Избр. пед. соч. – М., 1985. – С. 116–122.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания : собр. соч. / К.Д. Ушинский. – М. ; Л., 1950. – Т. 8. – С. 50–92.
6. Слостенин В.А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.П. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М., 1995. – С. 120.
8. Пгуен В.Т. Педагогическая культура как сущностная характеристика личности и деятельности учителя / В.Т. Пгуен // Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество : труды Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2002. – С. 114–116.
9. Слостенин В.А. Гуманитарная культура специалиста / В.А. Слостенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16–25.
10. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.А. Смирнова. – Л., 1977. – 136 с.
11. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
13. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 352 с.
14. Мясичев В.Н. Избранные психологические произведения / В.Н. Мясичев. – М. : Просвещение, 1975. – 432 с.
15. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1969. – 133 с.
16. Ильин И.И. Путь к очевидности / И.И. Ильин // Собрание сочинений : в 10 т. – М. : Русая книга, 1994. – Т. 3. – С. 474–483.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012.

Исаева О.С. Принципы формирования профессионально-личностной культуры студентов высших медицинских учебных заведений

В статье рассматриваются подходы к определению принципов формирования профессионально-личностной культуры студентов высших медицинских учебных заведений в процессе профессиональной подготовки, а именно: гуманизма и гуманизации, целесообразности и демократизации, природосообразности и профессиональной пригодности, культуросообразности.

Ключевые слова: *принципы, формирование, профессионально-личностная культура, студенты-медики, высшее медицинское учебное заведение.*

Isayeva O. Principles of professional and personal culture of students of higher medical schools

The article discusses approaches to the determination of the principles of formation of professional and personal culture of students of higher medical education in training, namely, humanity and humanization, the feasibility and democratization, professional abilities and other.

Key words: *principles, formation, vocational and personal culture, medical students, medical school.*

ПОБУДОВА РІЧНОГО ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ-ЧЕРЛІДЕРІВ У ВНЗ

У статті наведено план-графік розподілу навчального матеріалу в річному циклі професійної підготовки спортсменів. В експерименті взяли участь 30 спортсменів віком 18–20 років. Наголошено, що тривалість підготовчого періоду займає до 6 місяців підготовки. Рекомендовано таке співвідношення елементів у структурі змагального періоду: 10% – загальна фізична підготовка, 20% – спеціальна фізична підготовка, 70% – технічна підготовка. Обґрунтовано, що основну увагу слід зосередити на відпрацюванні композиції змагання, елементів та синхронності при виконанні композиції. Зазначено, що перехідний період спортсменів спрямований на відновлення фізичного й психологічного потенціалу. У цей період рекомендується вносити корективи до композиції змагань або складати нові.

Ключові слова: педагогіка, річний цикл, підготовка, макроцикл, засоби, черлідінг.

Сучасні тенденції розвитку спорту вимагають систематичного вдосконалювання організаційно-методичних основ професійної спортивної підготовки [4; 5].

Зростання рівня спортивних результатів, раціональне використання часу спортсменів вимагають пошуку нових засобів і методів, спрямованих на вдосконалювання та підвищення ефективності тренувального процесу.

Проблема відповідності тренувальних навантажень запитам змагальної діяльності спортсменів є на сучасному етапі однією з головних. Необхідне виявлення чітких характеристик змагальної діяльності, від яких залежить спортивний результат.

Річний цикл професійної підготовки спортсменів є одним із ключових структурних утворень тренувального процесу. На сучасному етапі розвитку спорту однією з актуальних проблем є проблема оптимізації планування навантажень у макроциклі підготовки. Однак, незважаючи на широке висвітлення в науковій літературі, проблеми оптимізації структури підготовки спортсменів у черлідінгу ще не набули достатнього розвитку [4; 5].

Важливим питанням є встановлення чіткої узгодженості системи керування процесом багаторічного спортивного вдосконалювання та специфічних вимог змагальної діяльності в конкретних спортивних дисциплінах. У доступній літературі з цієї проблеми є досить різноманітні рекомендації з побудови підготовки спортсменів у складнокоординаційних видах спорту і такі самі різноманітні дані, що відображають контроль за змагальною діяльністю та стан черлідерів на різних етапах річного циклу підготовки. Існують суперечності між наростанням змагальних навантажень у зв'язку з комерціалізацією спорту і черлідінгу зокрема та недостатньою увагою до раціональної побудови підготовки; між вимогами до змагальних програм і відсутністю модельних характеристик сучасної змагальної діяльності; між проявом деяких нових досліджень і рекомендацій та недостатньою їхньою реалізацією в навчально-тренувальному процесі; між потребою

в ефективних технологіях підготовки черлідерів на етапі спеціалізованої базової підготовки та їхньою недостатньою розробленістю [2–5].

Результативність змагальної діяльності в черлінгу багато в чому залежить від фізичної, спеціальної та технічної підготовки, але при цьому система такої підготовки формується дотепер емпірично та не має необхідного науково-практичного обґрунтування [5; 6; 8].

Основу тренувального процесу в складнокоординаційних видах спорту, у тому числі й у черлінгу, становить технічна підготовка, що займає значну частину часу, однак фізична та спеціальна підготовки являють собою процес, спрямований на розвиток фізичних якостей, що сприяє збільшенню працездатності організму і є ефективним засобом змагальної діяльності спортсмена [4; 5; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з черлінгу показав, що відносно молодий вид спорту вимагає негайного вирішення проблеми оптимізації структури річного циклу професійної підготовки, пошуку раціонального співвідношення обсягів тренувальних навантажень на етапі спеціалізованої базової підготовки. Вирішити цю проблему можна за допомогою проведення експериментальних досліджень і з огляду на досвід побудови макроциклів у складнокоординаційних видах спорту.

Розглядаючи етап спеціалізованої базової підготовки, В.Н. Платонов пропонує таке співвідношення засобів: ЗФП – 20%, СФП – 40% та ТП – 40%, однак автор все-таки вказує на їхню умовність і варіативність залежно від специфіки виду спорту, умов тренувань та ряду інших факторів.

Незважаючи на значне нагромадження наукових даних про закономірності цих складових тренувального процесу, багато питань залишаються дискусійними. Видається досить складним визначити вплив того або іншого виду підготовки їх на спортсменів з різних причин [4; 5].

Пошук оптимального сполучення тренувальних занять на різних етапах підготовки спортсменів дасть змогу досягти високих результатів у черлінгу, що є досить важливою й актуальною проблемою, яка визначається практичними запитами черлінгу.

Мета статті – установити оптимальне співвідношення засобів професійної підготовки в макроциклі у спортсменів-черлідерів на етапі спеціалізованої базової підготовки та порівняти отримані показники.

Для вирішення поставлених цілей використовували такі *методи дослідження*: педагогічні спостереження, опитування й анкетування, тестування і методи математичної статистики.

Об'єкт дослідження – навчально-тренувальний процес підготовки спортсменів-черлідерів.

Предмет дослідження – використання зразкового плану-графіка розподілу навчального матеріалу в річному циклі професійної підготовки.

Для реалізації сформульованої мети був проведений річний експеримент за участю 30 спортсменів віком 18–20 років. Були сформовані три навчально-тренувальні групи черлідерів по 10 осіб у кожній (дівчата). За середніми показниками рівня фізичної і технічної майстерності спортсменів-черлідерів усіх груп не було виявлено достовірних розбіжностей ($p > 0,05$).

На основі аналізу науково-методичної літератури та педагогічного експерименту був розроблений зразковий річний план-графік (див. табл.), суть якого полягає в оптимальному розподілі кількості тренувальних днів, тренувальних занять, тренувального часу і засобів по періодах підготовки [1; 2].

У підготовчому періоді черлідери активно використовують загальну і спеціальну фізичну підготовку, набувають спортивної форми, вивчають, опановують і вдосконалюють техніку основних елементів різної складності, з'єднань і комбінацій, виховують витривалість і напружують синхронність. У цей самий період складається та розучується змагальна композиція. Це найбільш важливий період у підготовці спортсменів, протягом якого закладається технічна і функціональна основа для успішної підготовки та участі в основних змаганнях, у результаті чого забезпечується становлення основних сторін підготовленості. Як правило, цей етап досить тривалий і може займати до шести місяців підготовки [2; 3; 5].

У змагальному періоді (ЗФП – 10%, СФП – 20% та ТП – 70%) увагу варто зосередити на відпрацюванні змагальної композиції, елементів і синхронності при виконанні композицій. У цей період у спортсменів-черлідерів відбувається подальше вдосконалювання різних сторін підготовленості, забезпечується інтегральна та безпосередня підготовка й участь в основних змаганнях. До цього етапу спортсмени повинні набути відповідної спортивної форми, володіти спеціальними елементами із змагальних програм і технічними навичками [2–4; 6].

Перехідний період черлідерів спрямований на відновлення фізичного і психологічного потенціалу спортсменів після тренувальних і змагальних навантажень попередніх періодів підготовки. Вносяться корективи в змагальні композиції, у деяких випадках складаються нові композиції. Здійснюються заходи, спрямовані на підготовку до чергового макроциклу [2–4].

За результатами комплексного контролю за оцінкою спеціальної і технічної підготовленості трьох груп визначено, що наприкінці експерименту спортсмени-черлідери експериментальної групи показали кращі результати. Слід зазначити достовірне ($p > 0,05$) поліпшення результатів спеціальної підготовленості спортсменів експериментальної групи щодо спортсменів двох контрольних груп і за якістю виконання окремих технічних елементів.

Висновки. Експериментальним шляхом визначено й встановлено оптимальне співвідношення засобів тренування, використання якого в річному циклі дає змогу значно підвищити рівень розвитку основних фізичних якостей.

Розроблений план-графік розподілу навчального матеріалу в річному циклі професійної підготовки та застосовуваний у тренувальному процесі у спортсменів навчально-тренувальних груп, що спеціалізуються на черлідінгу, дав змогу оптимізувати процес підготовки спортсменів, сприяв поліпшенню показників рівня спеціальної підготовленості та підвищенню технічної майстерності черлідерів.

Список використаної літератури

1. Боляк А.А. Черлідінг. Правила змагань / А.А. Боляк, Ю.Ю. Крикун, Е.И. Аукштікальніс. – К., 2005. – 82 с.
2. Зинченко И.А. Особенности построения тренировочного процесса спортсменов в черлидинге на этапе специализированной базовой подготовки / И.А. Зинченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. – № 3. – С. 52–55.
3. Іванченко Ю.М. Планування і організація тренувального процесу в черлідінгу / Ю.М. Іванченко // Молода спортивна наука України. – 2010. – Т. 1. – С. 94–100.
4. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера / Н.Г. Озолин // Наука побеждать. – М. : Астрель : АСТ, 2006. – 863 с.

5. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические положения / В.Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.

6. Художня гімнастика : навчальна програма для ДЮСШ, СДЮШОР, шкіл вищої спортивної майстерності / Держкомспорт України, федерація гімнастики України. – К., 1999. – 113 с.

7. Чеппел Р. Успешное тренерство по черлидингу / Р. Чеппел. – Нью-Йорк : Хьюмон Кинетикс, 1999. – 364 с.

8. Coaching Youth Cheerleading (Coaching Youth Sports Series) by ASEP: Human Kinetics, 2009. – 152 p.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012.

Калашник О.С. Построение годового цикла профессиональной подготовки спортсменов-черлидеров в вузе

В статье приведен план-график распределения учебного материала в годичном цикле профессиональной подготовки спортсменов. В эксперименте приняли участие 30 спортсменов в возрасте 18–20 лет. Отмечается, что длительность подготовительного периода занимает до 6 месяцев подготовки. Рекомендуется следующее соотношение элементов в структуре соревновательного периода: 10% – общая физическая подготовка, 20% – специальная физическая подготовка, 70% – техническая подготовка. Обосновано, что основное внимание следует сосредоточить на отработке соревновательной композиции, элементов и синхронности при выполнении композиций. Утверждается, что переходный период спортсменов направлен на восстановление физического и психологического потенциала. В этот период рекомендуется вносить коррективы в соревновательные композиции или составлять новые.

Ключевые слова: педагогика, годовой цикл, подготовка, макроцикл, средства, черлидинг.

Kalashnik O.S. Construction of the annual cycle of training athletes in high school cheerleader

The plan-chart of distributing of educational material is rotined in the annual cycle of training athletes. In an experiment took part 30 sportsmen in age 18-20 years. It is marked that duration of setup time is occupied by to 6 months of preparation. The following correlation of elements is recommended in the structure of competition period: 10% is a body-conditioning, 20% is the special physical preparation, 70% is technical preparation. It is marked that it is necessary to concentrate basic attention on working off competition composition, elements and synchronousness at implementation of compositions. It becomes firmly established that the transitional period of sportsmen is directed on renewal of physical and psychological potential. In this period it is recommended to bring in adjustments in competition compositions or make new.

Key words: teaching, annual cycle, preparation, macrocycle, facilities, cheerleading.

РОЛЬ МІНІ-КОНФЕРЕНЦІЙ У РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРАНТІВ ВТНЗ

Стаття розкриває методичні можливості навчальних міні-конференцій за фахом при навчанні англійської мовою студентів-магістрантів ВТНЗ.

Ключові слова: іношомовна комунікативна компетенція, навчальна міні-конференція, наукова комунікація.

Міжнародне співробітництво різних країн пов'язане з глобалізаційними процесами у всіх соціокультурних сферах, включаючи науку й освіту. Важливіми в галузі освіти є не тільки контакти провідних науковців-фахівців у тих чи інших галузях науки, а й взаємодія на рівні студентства. Це зумовлено тим, що завтрашні випускники ВНЗ – саме та категорія громадян, яка буде визначати картину світу в найближчі десятиріччя. Встановлення контактів неможливе без знання іноземних мов, особливо англійської як мови міжнародного спілкування, тому на кафедри іноземних мов покладається особлива місія з підготовки студентів до налагодження контактів з представниками інших країн.

В останні десятиріччя радикально змінився погляд на зміст навчання іноземних мов у технічних університетах. Якщо раніше увага зверталася, головним чином, на технічний переклад, то в наш час такий підхід уже не витримує критики. Випускники мають не тільки вміти працювати з літературою за фахом, але й встановлювати особисті контакти, спілкуватися або вирішувати професійні проблеми із партнерами з інших країн.

Сьогодні є очевидним, що необхідно шукати нові підходи до організації профільно орієнтованого навчання іноземним мовам у ВТНЗ, зокрема студентів-магістрантів. Під профільно орієнтованим розуміють навчання, засноване на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, які продиктовані особливостями майбутньої професії або навчальної спеціальності, що, у свою чергу, вимагають її вивчення. Тому надзвичайно важливим є формування комунікативної компетенції студентів-магістрантів у сферах побутового, суспільно-політичного, професійно спрямованого і міжкультурного спілкування. Одним із засобів реалізації цієї мети є активне залучення студентів до науково-дослідної роботи, а одна з форм – організація навчальних міні-конференцій студентів-магістрантів іноземною мовою.

Різноманітні аспекти проблеми викладання іноземної мови студентам вищих технічних навчальних закладів розкрито в працях Н. Алмазової, В. Беспалько, Г. Бородіної, А. Вербицького, Н. Винокурової, О. Гладішевої, О. Гладченко, М. Канале, М. Кларіна, Я. Коломінського, С. Мусейчук, О. Ніколаєнко, В. Пермінової, О. Полякова, Г. Селевко, П. Сисоева, О. Тарнопольського, Н. Шеруна та ін. Проте методичні аспекти викладання іноземної мови у магістратурі висвітлені недостатньо. Зокрема, не вивчені можливості використання іноземної мови для фахової підготовки студентів-магістрантів, недостатньо досліджені шляхи формування лінгвістичної, соціокультурної та прагматичної компетенцій у контексті майбутньої спеціальності. Все вищесказане зумовлює актуальність зазначеної проблеми.

Мета статті – розкрити методичні можливості навчальних міні-конференцій за фахом при навчанні англійської мови магістрантів ВТНЗ.

Динаміка суспільного розвитку висуває нові вимоги до змісту й обсягу різних видів іншомовної комунікативної діяльності студентів-магістрантів. Як відзначав О. Леонтьєв, “чим різнобічнішою буде психічна діяльність, яку учень здатний здійснювати з опорою на іноземну мову, тим більш вільним і адекватним буде процес спілкування цією мовою” [3, с. 10].

Наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на здобуття і використання нових знань. Вона існує в різних видах (науково-дослідна; науково-організаційна; науково-інформаційна; науково-педагогічна; науково-допоміжна та ін.). Значний потенціал наукової творчої активності належить науково-дослідній роботі, що можна розглядати як один із засобів розвитку творчого потенціалу особистості студента в умовах сучасності, що в цілому буде сприяти якісному розвитку українського суспільства. Науково-дослідна діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань, як оволодіння методологією і методами наукового дослідження; досягнення високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; розвиток навичок самостійної науково-дослідної діяльності; постійне оновлення й удосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця тощо.

Значну роль в організації науково-дослідної роботи студентів відіграють наукові конференції. Конференцією прийнято вважати форму організації наукової діяльності, при якій дослідники представляють і обговорюють свої роботи. За своїм статусом конференція займає проміжне становище між семінаром і конгресом.

На думку О. Полякова, одне з важливих умінь при оволодінні іноземною мовою – це вміння ідентифікувати інформацію, необхідну для здійснення конкретної комунікативної мети в заданому контексті, встановити, які мовні компетенції є в нашому розпорядженні, що дали б змогу найефективніше спожити цю інформацію для досягнення комунікативної мети, визначити ступінь її досягнення, а також вміння відібрати релевантні мовні засоби (граматичні, текстуальні, ілюкативні, соціолінгвістичні). “Саме взаємодія між компонентами комунікативної мовної здатності (або комунікативній компетенції) і певним контекстом (у нашому випадку – професійним і/або академічним) характеризує володіння англійською мовою як засобом спілкування” [1, с. 4].

Саме така взаємодія реалізується в ході підготовки міні-конференцій, коли в рамках особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземним мовам використовується широкий спектр проблемних, пошукових, дослідних прийомів, орієнтованих на досягнення практичного результату за обраною темою. Створення необхідних умов для розвитку у студентів творчих здібностей, виховання здатної до саморозвитку та критичного мислення особистості є пріоритетним напрямом розвитку освіти. Тому основним завданням міні-конференцій виступає не стільки надання студентам максимуму наукової інформації, скільки формування здібностей до творчого мислення, вміння самостійно, цілеспрямовано й відповідально вчитися. Як визначив Є. Полат, “критичне мислення дає змогу людині аналізувати інформацію, відбирати необхідні факти, логічно їх осмислювати, робити висновки та узагальнення, дає змогу не вірити сліпо авторитетам, а формувати особисту точку зору з різних соціальних, культурних, політичних та інших проявів життя. Творче мислення дає можливість людині прогнозувати розвиток

тих чи інших явищ, подій, генерувати особисті ідеї, шукати аргументи для підтвердження своєї позиції, екстраполювати отримані знання на нові ситуації, явища, створювати мисленнєві експерименти” [2, с. 6].

Міні-конференції є навчальною моделлю, “зменшеною копією” наукової конференції, ходом якої керує її голова, а міні-доповіді супроводжуються подальшим обговоренням з обов’язковою участю всієї групи.

Конференція є однією з форм наукової комунікації. Мета міні-конференцій – розвиток іншомовної комунікативної компетенції у сфері професійного спілкування в усній і письмовій формах; підготовка магістрантів до виконання майбутніх професійних завдань, пов’язаних з іноземною мовою, наприклад, у галузі машинобудування та металообробки.

У процесі підготовки викладач має заздалегідь визначити тип навчальної міні-конференції (науково-теоретична, науково-практична або науково-технічна), назви “секцій” або тематику доповідей. З метою заощадження навчального часу порядок денний конференції можна скоротити за рахунок таких елементів, як реєстрація учасників, відкриття та пленарне засідання. Тематика доповідей розробляється викладачем відповідно до професійної орієнтації курсу англійської мови в магістратурі і по можливості відображає напрями наукової роботи магістрантів. Найцікавішу інформацію можна використовувати, наприклад, в огляді літератури для дипломної роботи.

Міні-конференції доцільно проводити не частіше ніж один раз на тиждень, не більше ніж 2–3 доповіді за заняття, за узгодженням зі студентами графіком. До початку роботи з Інтернет-ресурсами доцільно обговорити з магістрантами важливість таких конференцій для їх дослідної роботи та розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції.

Студенти отримують завдання підготувати доповідь-презентацію англійською мовою (тривалістю 2–3 хвилини, не більше ніж сім слайдів; час на підготовку – 2–3 тижні) за допомогою Інтернет-ресурсів. Магістранти мають не тільки шукати певний матеріал, стислі конкретні факти з величезного обсягу інформації на сайтах, але й відібрати та презентувати ці факти. Інтернет – це безцінні ресурси для створення інформаційно-наочного середовища, освіти і самоосвіти студентів, задоволення їх професійних інтересів і потреб. З метою оптимізації пошуку і відбору студентами потрібної інформації викладачеві слід скласти навчальний Інтернет-ресурс. Для підготовки міні-конференцій найкраще підходять, використовуючи введені П. Сисоєвим і М. Євстигнєєвим терміни [4, с. 4–5], “хотліст” (*англ.* hotlist – список Інтернет-сайтів за темою, що вивчається), “мультимедіа скрепбук” (*англ.* multimedia scrapbook – посилання не тільки на тексти, але й на відеоролики, анімацію, графічну інформацію), а також “треза хант” (*англ.* treasure hunt – посилання на різні сайти за темою, що вивчається, з підготовленими питаннями за змістом сайту для спрямування пошуково-пізнавальної діяльності) для менш підготовлених з мовного погляду студентів. У такому списку можна виділити підрозділи або своєрідні мікроанонси.

Проте навчальні Інтернет-ресурси мають служити відправним пунктом, а не обмежувати пошук самих студентів.

Виклад матеріалу доповіді має бути чітким, логічним та послідовним. Викладати матеріал рекомендується у безособовій формі висловлювання або використовувати форми пасивного стану. Необхідно вживати терміни, властиві цій науці, уникати незрозумілих понять та складних граматичних зворотів. Слайди можуть містити не тільки фотографії, формули або графічний матеріал, а й відо-

бращати основні положення міні-доповіді. Така наочна опора допомагає слухачам як сприймати насичену вузькопрофесійною термінологією інформацію, так і формулювати питання доповідачеві.

Що стосується вибору мовних засобів проведення міні-конференцій, то тут слід звернути увагу на найбільш типові мовленнєві моделі, які викладач готує, обговорює із студентами і активізує заздалегідь, і які стануть у нагоді під час обговорення доповідей, спонтанних відповідей на питання.

Таким чином, студенти-магістранти вчаться стисло викладати певну інформацію, аргументувати свою точку зору, логічно будувати професійно спрямовані висловлювання, вживати відповідну термінологію. О. Семенов вважає конференцію лише верхівкою “наукового айсберга”, яка виявляє студента-дослідника як мовну толерантну особистість: “Саме на таких заходах під час наукових дискусій виробляється самостійність, оригінальність висловлювання, вміння обґрунтовувати, спростовувати хибні думки, відбувається оволодіння мистецтвом аргументованої полеміки” [5, с. 82]. Він рекомендує звернути особливу увагу на формування культури наукового писемного й усного мовлення як важливого засобу формування комунікативної компетенції. “Підготовка наукової доповіді чи виступу дисциплінує вчасне виконання наукової роботи, стимулює систематизацію дослідного навчального матеріалу, стилістичне “шліфування” з метою надання рукопису чіткої логічної структури, викладу власних поглядів на певні питання, висновків-пропозицій. Важливою передумовою участі в конференції є опанування майбутніми дослідниками культури наукового мовлення, як усного, так і писемного, а також таких характерних особливостей, як формально-логічний спосіб викладу матеріалу, наявність спеціальної термінології тощо. При написанні та оформленні тексту наукової доповіді слід звернути увагу на смислову завершеність, цілісність, аргументацію основних положень роботи” [5, с. 84].

Навчальні міні-конференції за фахом спрямовані на комплексне формування та розвиток у магістрантів комунікативно-когнітивних умінь здійснювати пошук, відбір і аналіз необхідної інформації; комунікативних умінь подавати й обговорювати результати роботи з отриманою інформацією; умінь використовувати Інтернет-ресурси для освіти та самоосвіти з метою знайомства з новітніми розробками і технологіями в певній сфері науки й техніки.

Такі навчальні студентські міні-конференції висвітлюють підсумки їх пошукової та науково-інформаційної діяльності і є ефективним засобом реалізації набутих ними здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Наукова комунікація відбувається лише за умови, що мова наукового повідомлення зрозуміла реципієнту. Часто дослідники не можуть використати іншомовну публікацію або взяти участь у конференції в інших країнах, тому що не володіють відповідною мовою. Міні-конференції дають майбутнім науковцям змогу підвищити не тільки свій мовний рівень для успішної участі в іншомовному спілкуванні, але й професійний. Отже, головна мета таких конференцій – підготувати наукову молодь до участі в міжнародних конференціях, які проводяться іноземними мовами, тобто до іншомовного професійно спрямованого спілкування. Міні-конференції впливають на розвиток іншомовної комунікативної компетенції магістрантів за допомогою доступу до баз знань, можливості колективного обговорення проблем та ефективного особистого контакту з іншими учасниками.

Наукова комунікація функціонує ефективно за умови існування зворотного зв'язку – реакції реципієнта на отримане повідомлення. Оскільки інтерес до доповіді залежить від багатьох чинників (зміст проблеми, наукова ідея, доступність інформації, мова, рівень і стиль), критерії оцінювання доповіді англійською мовою можуть формулюватися таким чином:

1) структурна організація доповіді (формулювання теми, вступ, висновок, наприклад, про можливість застосування певної новинки в Україні);

2) зміст доповіді (науковість, актуальність, інформативність, професійна спрямованість, стислість і ясність інформації, складність питання, відповідність темі);

3) форма презентації (виступ без опори на конспект або з опорою на нього; чіткість подання матеріалу на слайдах; уміння вести діалог загальнонаукового та професійно орієнтованого характеру, точно відповідати на поставлені запитання);

4) мовні вимоги (адекватність вибору мовних засобів для передачі інформації; лексична різноманітність; насиченість мови відповідною термінологією, що використовується в академічній та професійній сферах).

Критерії оцінювання питань і виступів іноземною мовою:

1) зміст питання або виступу (стислість і ясність; науковість; актуальність, складність питання, відповідність темі; уміння точно формулювати свої думки);

2) мовні вимоги (вільне володіння іноземною мовою, адекватність вибору мовних засобів для вираження думки; лексична різноманітність; насиченість мови відповідною термінологією);

3) активність в обговоренні доповіді.

Після завершення кожної міні-конференції доцільно разом зі студентами-магістрантами проаналізувати всі доповіді, питання та виступи з точки зору їх структурної організації та змісту, відповідності мовним вимогам. Важливо підвести їх до осмислення шляхів і засобів покращення доповідей та дискусії на наступній міні-конференції. Слід звернути увагу студентів на такі характерні недоліки, як механічне, дослівне переписування використаної літератури; поверховий, неаргументований виклад основних положень; невідповідність змісту роботи темі міні-конференції; недбалість і неграмотність викладу.

Висновки. Таким чином, використання в навчальному процесі міні-конференцій за фахом сприяє розвитку пізнавальної діяльності студентів-магістрантів ВТНЗ, підвищенню професійної активності майбутніх фахівців і розвитку іншомовної комунікативної компетенції, підвищенню рівня якості освіти майбутніх інженерів.

Список використаної літератури

1. Поляков О.Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования / О.Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 2–8.

2. Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 272 с.

3. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1972. – № 1. – С. 3–10.

4. Сысоев П.В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2–9.

5. Семеног О.М. Наукові конференції як засіб удосконалення професійної компетенції майбутніх учителів-словесників / О.М. Семеног // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : зб. наук. пр. – Житомир, 2005. – Вип. 25. – С. 81–84.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012.

Литвиненко О.В. Роль мини-конференций в развитии иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов технических вузов

Статья раскрывает методические возможности учебных мини-конференций по специальности при обучении английскому языку студентов-магистрантов технических вузов.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция, учебная мини-конференция, научная коммуникация.*

Lytvynenko O. The role of mini-conferences in the development of foreign language competency of magisters in higher technical schools

The article explores methodological resources of educational profession-oriented mini-conferences in the course of teaching English for special purposes to Master students at engineering universities.

Key words: *foreign communicative competence, educational mini-conference, scientific communication*

ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ – МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ХІМІЇ ТЕХНОЛОГІЄЮ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті в історико-дидактичному аспекті проаналізовано технологію модульно-розвивального навчання хімії; окреслено шляхи опанування цієї інноваційної технології студентами-хіміками в процесі вивчення методики хімії у ВНЗ

Ключеві слова: *модульно-розвивальна технологія навчання хімії, рейтингова система оцінювання“ методика навчання хімії.*

На сучасному етапі реформування середньої хімічної освіти принципово важливим стало питання позиції та місця школяра у цілісному педагогічному процесі, вирішення якого можливе завдяки використанню таких технологій навчання, які б орієнтувались на нові підходи не лише в його організації, а й у здійсненні оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії.

Відзначимо, що в цьому плані вітчизняна та зарубіжна практика довела перспективність принципово іншого за організацією й технологією модульного навчання [1; 6], відомого також, як засвідчує аналіз літературних джерел, під назвою модульно-рейтингова система навчання, блочно-модульна технологія, модульно-розвивальне навчання.

З урахуванням цього стає актуальною підготовка студентів – майбутніх учителів хімії до цілеспрямованої роботи щодо розвитку інтелекту учня в умовах використання модульного навчання хімії в процесі своєї практичної діяльності. Важливо наголосити, що успішному оволодінню студентами цієї технології сприяє розкриття її сутності в історико-дидактичному аспекті.

Мета статті – проаналізувати, як у вітчизняній методиці хімії завдяки розвитку уроку хімії як основної організаційної форми розроблено технологію модульно-розвивального навчання; вивчити шляхи освоєння цього історичного досвіду студентами-хіміками в процесі здійснення їх професійно-методичної підготовки у ВНЗ.

Слід зазначити, що у вітчизняній методиці хімії проблема модульної технології як однієї із сучасних індивідуально орієнтованих моделей навчання хімії розроблялась не ізольовано, а в тісному зв'язку з дослідженнями світової і вітчизняної педагогічної науки та шкільної практики. Зокрема, теоретичні аспекти модульно-розвивальної системи навчання обґрунтовано в дослідженнях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як: К. Вазіна, І. Валіткавічус, В. Гольдшміт, М. Гольдшміт, Є.Дурко, Б. Закарюкін, С. Куликов, М. Нечаєв, Г. Овенс, А. Русинські, В. Сиченінов, Л. Твердій, А. Фурман, П. Юцявичене та ін.

На думку литовської дослідниці П. Юцявичене, сутність модульно-розвивального навчання полягає в тому, що учень більш самостійно або зовсім самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка включає цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей [13]. А. Фурман, конкретизуючи сутність модульного навчання, наголошує, що це пакет науково адаптованих програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні й особисті досягнення учнів із певним рівнем попередньої підготов-

ки. Воно здійснюється за окремими функціонально-автономними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв’язати конкретне коло психолого-педагогічних завдань [7]. Дослідники вважають, що основою модульного навчання є створення для учнів розвивального простору, який функціонує за об’єктивними нормами, що виступають основою саморозвитку людини. Вважаємо, що ця інноваційна технологія дає можливість замінити авторитарно-демократичну модель навчання, яка була властива радянській школі, на особистісно орієнтовану, спрямовану на розвиток потенціальних інтелектуальних можливостей вихованців на засадах гуманізму і духовності. Модульно-розвивальне навчання спрямоване на інтенсифікацію навчально-виховного процесу за рахунок ефективнішого використання розумового потенціала учня.

Поняття “модуль” походить від латинського *modulus* – міра, сучасне його розуміння склалося не відразу й має різні трактування. Так, А. Алексюк вважає, що *модуль – це відносно стійка частина навчального процесу, яка містить на-самперед одне або кілька близьких за змістом і функціональних за значенням понять, законів, принципів* [1]. П. Юцявичене розуміє модуль як цільовий функціональний вузол, у якому об’єднані навчальний зміст і технологія оволодіння теми [13]. В. Ягупов серед основних модулів виокремлює цільовий, інформаційний, операційний (практичне управління для досягнення цілей навчання) і модуль перевірки знань [14, с. 254].

Необхідно знайти відповідь на запитання: *“Яким чином в історії розвитку методики навчання хімії розроблялась проблема модульного навчання? У яких напрямках вона вирішується на сучасному етапі реформування хімічної освіти шкільної молоді?”*.

Г. Чернобельська відзначає, що спочатку методисти-хіміки розуміли “модуль” як невеличку навчальну програму, яка використовується як доповнення до основної шкільної програми [8]. Дослідниця наголошує, що сьогодні розуміння сутності модуля спрямоване на індивідуалізацію навчального процесу, який особливим чином сконструйований. Основу структурних компонентів становлять блоки змісту, які об’єднує між собою певна ідея. Модуль має бути досить автономним, володіти завершеністю змісту і виступати *частиною навчального процесу*. До структури кожного модуля, на думку Г. Чернобельської, входять:

- пізнавальне завдання (мета вивчення модуля);
- хімічний зміст, відібраний відповідно до висунутої мети;
- методичні вказівки до діяльності, які потрібно здійснити для досягнення успіху;
- інформація про засоби навчання, якими радять скористатися. Для виконання дослідів чи розв’язування задачі пропонується достатньо повна інструкція. Щодо використання комп’ютерної програми чи підручника учень одержує інформацію з модульної програми;
- узагальнювальний елемент, який умовно можна назвати “акумулятором знань”. До його змісту включають висновки, ключові слова, компактно сформульовані основні ідеї, найважливіші зв’язки змісту;
- контроль у будь-якій формі. Найчастіше використовують тестову форму модульного контролю, де передбачено вибір відповіді з серії альтернатив. Хоча час від часу є необхідність використання завдань, що вимагають вільного конструювання відповіді [8, с. 148].

Дослідники відзначають, що найкращою формою контролю за модульним навчанням є рейтингова *система оцінювання з нарахуванням балів за кожен із модулів*. Цієї думки дотримується й українська дослідниця Л. Романишина, окреслюючи в *рейтинговій системі оцінювання* *вхідний, поточний або модульний, підсумковий і відстрочений види контролю* [5].

Таким чином, модульне навчання повністю орієнтовано на учнів. Матеріальним носієм модульної ідеї є спеціально структурований навчальний посібник [8, с. 149]. Г. Чернобелська наголошує, що *особливості навчальних посібників з модульного навчання* полягають у тому, що їх *зміст включає як інформацію з хімії, так і елементи управління навчальною діяльністю*. Важливим є те, що *модульне навчання – це індивідуалізоване навчання*. Рівнева диференціація всередині модулів (програми А, В, С) дає змогу адаптувати його до учнів з різною підготовленістю. Під час уроку *вчитель виконує роль консультанта* [8, с. 149].

До модульної технології навчання активно звертаються українські вчителі, створюючи при цьому відповідні посібники, що використовуються в поєднанні з традиційними підручниками. Прикладом такого посібника з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів є навчальне видання О. Березан “Органічна хімія”. Матеріал курсу органічної хімії поділено автором на дев’ять модулів, що містять одну або кілька навчальних тем, об’єднаних спільними ознаками [2, с. 4].

Кожний модуль дослідниця розглядає як програму навчання, індивідуалізовану за змістом, методами, рівнем самостійності, темпом навчально-пізнавальної діяльності, а модульне навчання – як технологію, спрямовану на усвідомлене засвоєння знань та розвиток інтелекту учня.

Український методист Г. Юзбашева системно дослідила рейтинговий контроль знань учнів з хімії під час здійснення тематичного оцінювання їх навчальних досягнень [11; 12]. В основі рейтингової системи лежить поточний, проміжний та підсумковий контроль. Експериментально досліджено діагностичну цінність завдань-вимірників, рейтингову величину теми, рейтинг учня, що досить важливо для подальшого утвердження модульно-рейтингового навчання хімії, яке сьогодні розглядається як альтернатива класно-урочній системі.

Проблему рейтингу в системі оцінювання знань досліджує і методист-хімік О. Максимов [4]. Розкриваючи систему оцінних шкал (кількісна, порядкова), він аналізує варіант рейтингу, який доцільно застосовувати з усіх предметів як єдину уніфіковану оцінну систему.

У загальноосвітніх навчальних закладах принципи модульно-рейтингового навчання хімії були розвинуті відомим українським методистом-хіміком Н. Шиян у процесі експериментальної роботи з перевірки ефективності її *авторської технології диференційованого навчання* [9]. Відповідно до цієї технології, в основу базових модулів покладено *базовий курс хімії, елективні ж* створюються залежно від нахилів та уподобань школярів. Кожний модуль складається з *міні-модулів*. Міні-модуль – основна форма організації навчання тривалістю 90 хв. Кожен міні-модуль має три складові: контроль знань; повідомлення нових знань; вивчення та застосування учнями знань у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь.

У технології, розробленій Н. Шиян, *модульно-рейтингова організація навчання хімії виявилась найбільш ефективною в забезпеченні індивідуально-диференційованого підходу у навчанні хімії*.

Вважаємо, що якісно нова технологія виникла за умов *синергетичного підходу* завдяки глибокій інтеграції і взаємопроникненню складових модульно-

рейтингової концепції навчання, комбінованої системи навчання, технології групового навчання, що розроблені у вітчизняній методиці хімії. Ці наукові здобутки дали змогу Н. Шиян зробити такий важливий крок – *обґрунтувати організаційні основи профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості*.

Для забезпечення варіативного, багаторівневого змісту освіти в загальноосвітньому навчальному закладі сільської місцевості Н. Шиян було розроблено різнорівневі *модульні програми*, які містили *інваріантні, додаткові й елективні модулі*.

Дослідницею обґрунтовано, що *міні-модуль є найбільш доцільною формою організації навчання в сільській школі*. Поняття “міні-модуль” трактується як основна одиниця освітнього процесу, що характеризується певною завершеністю пізнавальних операцій з визначеного обсягу матеріалу (первинне засвоєння знань, вивчення та застосування їх у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь) та оптимальним поєднанням у його здійсненні індивідуальної, групової й фронтальної роботи. Базова структура міні-модуля включає чотири основні етапи: *контроль знань* – письмова перевірка, що передбачає різнорівневі завдання рівня стандарту, академічного, профільного та поглибленого рівнів; *повідомлення нових знань*; *вивчення та застосування учнями знань у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь* – індивідуальна та групова робота [10]. Вважаємо, що завдяки принципам модульного навчання (модульності, динамічності, дієвості, оперативності знань, гнучкості тощо) Н. Шиян вдалося вперше науково обґрунтувати методичні засади та концепцію розвитку профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості, що є значним науковим внеском у вітчизняну методику навчання хімії.

У ході аналізу проблеми модульного навчання у створенні для учнів розвивального простору нами здійснено дослідно-експериментальну роботу з метою обґрунтування ефективності впровадження цієї технології навчання під час викладання курсу органічної хімії в природничих класах ліцею [3]. Результати дослідження, узагальнені нами на основі спостережень, аналізу результатів підсумків навчальних досягнень учнів ліцею, їх участі в олімпіадах з хімії, конкурсах МАН, у своїй сукупності дали нам можливість зробити висновок щодо підвищення ефективності навчання хімії за експериментальною модульно-розвивальною технологією [3].

Опанування студентами під час вивчення ними фахової методики з технологією модульного навчання хімії, історією її виникнення та розвитку відбувається різними шляхами. Вивчаючи літературні джерела в процесі систематичної самостійної роботи, виконуючи на її основі індивідуальні дослідні завдання, студенти готують презентації, присвячені використанню цієї технології навчання хімії, визначають подальші перспективи її розвитку. Вони розробляють методику вивчення окремих тем курсу хімії для ЗНЗ за принципами модульно-розвивальної системи навчання.

Так, розробляючи методику вивчення теми “Альдегіди і кетони”, студенти визначили обсяг і структуру освітнього змісту міні-модулів як завершених блоків дидактично адаптованої інформації, які стали основою для проектування сценарію змістового модуля з цієї теми. За цим сценарієм під час вивчення теми планувалась організація неперервної розвивальної взаємодії учнів та вчителя.

У процесі проектування освітнього процесу студенти враховували, що одна з особливо важливих дидактичних цілей полягає в тому, щоб розвивати реф-

лексію учнів, спрямовану на власну навчальну діяльність, і поступово формувати вміння самостійно управляти нею. При цьому вони покладалися на фази навчального модуля. Зокрема, виділяли *проблемно-предметну* і *формувально-коригувальну фази*. Основне призначення першої фази полягає у первинному сприйнятті, відкритті й осмисленні конкретного змістового модуля, а другої – у відпрацюванні умінь і навичок, способів узагальнювальної і рефлексивної діяльності. Кожна з фаз складається з трьох етапів: *установчо-мотиваційного (У-М)*, *змістово-пошукового (З-М)*, *контрольно-сміслового (К-С)*, що є складовими I фази та *адаптивно-перетворювального (А-П)*, *системо-узагальнювального (С-У)* та *контрольно-рефлексивного (К-Р)* – II фаза навчального модуля.

Взявши за основу етапи створення навчального модуля – структурування, проектування, написання сценарію модульних занять, студентами було визначено послідовність міні-модулів у проблемно-модульній програмі вивчення теми “Альдегіди і кетони” з 20 та 30-хвилинними часовими відрізками організації навчального процесу.

Послідовність міні-модулів у проблемно-модульній програмі вивчення теми “Альдегіди і кетони” – 8 год (4 x 20, 8 x 30)

1. **У–М.** Вступ до теми “Альдегіди і кетони”, склад, хімічна й електронна будова альдегідів і кетонів.

2. **З–П.** Карбонільна група, її особливості.

3. **З–П.** Ізомерія та номенклатура альдегідів і кетонів.

4. **З–П.** Хімічні властивості альдегідів і кетонів. Реакції приєднання.

5. **З–П.** Полімеризація метаналю. Поліконденсація формальдегіду (метаналю) з фенолом.

6. **З–П.** Реакції окиснення альдегідної групи.

7. **К–С.** Розв’язування різнорівневих завдань та експериментальних задач з теми “Альдегіди і кетони”. Первинний контроль знань з теми.

8. **З–П.** Методи добування альдегідів і кетонів. Застосування метаналю, етаналю, ацетону.

9. **А–П.** Розв’язування розрахункових задач.

10. **С–У.** Порівняння будови і властивостей альдегідів і кетонів, їх місце у генетичному взаємозв’язку органічних речовин.

11–13. **К–Р.** Підсумкова контрольна робота.

Коротко розкриємо зміст вищезазначених міні-модулів.

I. Установчо-мотиваційний міні-модуль (1 x 30)

Проблемна постановка системи навчальних завдань за допомогою ситуацій реального життя (факти, різноманітність речовини, зв’язок між альдегідами й спиртами, походження терміна “альдегід”); початкові уявлення щодо складу, хімічної та електронної будови альдегідів і кетонів.

II. Змістово-пошуковий міні-модуль (1 x 20)

Обґрунтування гіпотези (версії) про будову карбонільної групи. Пошуки спільного та відмінного в будові молекул альдегідів й етену.

III. Змістово-пошуковий міні-модуль (1 x 30)

Теоретичне дослідження походження тривіальних назв альдегідів, утворення систематичних назв альдегідів і кетонів за аналогією зі спиртами, доцільність радикало-функціональної номенклатури кетонів. Передбачення на основі досвіду можливих видів ізомерії для карбонільних сполук. Складання узагальнювальної таблиці, яка б відобразила приклади й назви альдегідів і кетонів до зазначених видів номенклатур.

IV. Змістово-пошуковий міні-модуль (1 x 30)

На основі причинно-наслідкового зв'язку між структурою й реакційною здатністю речовин прогнозування реакцій приєднання (водню, води, спиртів, синильної кислоти), що відбуваються з участю карбонільної групи альдегідів і кетонів. Пошук способу вирішення навчальної проблеми щодо більшої реакційної здатності альдегідів порівняно з кетонами.

V. Змістово-пошуковий міні-модуль (1 x 20)

Пошук способів вирішення навчальних проблем щодо:

а) можливостей альдегідів на відміну від кетонів вступати в реакції полімеризації;

б) сутності практично важливої реакції поліконденсації формальдегіду (метанолу) з фенолом, складання конспекту опису властивостей і застосування добутих полімерів (домашнє завдання).

VI. Змістово-пошуковий міні-модуль (1 x 30)

Експериментальне дослідження реакцій окиснення альдегідів, що використовуються в аналітичній практиці для виявлення альдегідної групи.

Пошук відповіді на проблемне запитання про особливості окиснення кетонів.

Доведення генетичного зв'язку між спиртами, альдегідами і карбоновими кислотами. Створення міні-підручника як вирішення проблеми "Хімічні властивості альдегідів" (самостійна робота вдома).

VII. Контрольно-смысловий міні-модуль (1 x 30)

Система навчальних завдань індивідуального адаптивного характеру (репродуктивно-перетворювального та творчого) щодо:

а) будови альдегідів і кетонів;

б) номенклатури та ізомерії;

в) хімічних властивостей.

Осмислення характерних реакцій на альдегіди через розв'язування експериментальних задач. Первинний контроль знань. Навчально-класифікаційний тест.

VIII. Змістово-пошуковий міні-модуль (1 x 30)

Пошук наукових способів розв'язання проблем щодо:

а) лабораторних та промислових способів добування альдегідів;

б) застосування альдегідів і кетонів.

Складання узагальнювальної таблиці на розкриття зв'язку "властивості альдегідів – застосування альдегідів".

IX. Адаптивно-перетворювальний міні-модуль (1 x 20)

Розв'язування розрахункових задач:

а) на знаходження молекулярної формули сполуки;

б) визначення виходу продукту реакції від теоретично можливого;

в) обчислення за хімічним рівнянням, якщо одна з речовин, що реагують, узятя з надлишком.

X. Системо-узагальнювальний міні-модуль (1 x 20)

Осмислення причинно-наслідкових зв'язків між будовою і властивостями альдегідів і кетонів, місце цих сполук у генетичному зв'язку з вуглеводнями, спиртами, карбоновими кислотами на рівні використання знань у подібній та творчій ситуаціях через виконання вправ на ідентифікацію невідомих речовин за наведеними схемами хімічних перетворень. Самоперевірка з використанням цифро-буквеного тесту.

XI–XII. Контрольно-рефлексивний міні-модуль (1 x 20; 2 x 30)

Виконання контрольних завдань (дев'ять варіантів по шість завдань) для підбиття підсумків навчальних досягнень учнів з теми "Альдегіди і кетони".

У процесі творчої діяльності над проектуванням сценарію змістового модуля з теми “Альдегіди і кетони” студенти доходять висновку, що викладання хімії в системі модульного-розвивального навчання відрізняється від традиційного не лише структурою, композицією змісту, але й поясненнями нового матеріалу. Передусім вирішуються різні *проблемні питання*. На перший план висуваються *науковість, дослідна робота*. Учні одержують матеріал не в готовому вигляді, вони вводяться в коло проблем та *самостійно шукають шляхи їх вирішення, засвоюючи не лише зміст знань, а й способи їх одержання*. Завдяки організованій дослідній роботі застосовуються *диференційовані індивідуальні завдання*. На наступних етапах модуля учні повертаються до порушених проблем, але вже на інших рівнях, ідучи від репродуктивного відтворення навчального матеріалу до написання власного міні-підручника (опорного конспекта), що є важливим узагальненням їх уявлень про природу та поведінку речовин.

Проблемі модульно-розвивальної системи навчання хімії присвячуємо також курсові, дипломні та магістерські роботи студентів-хіміків з методики навчання хімії.

Висновки. Наше дослідження засвідчило, що це значно збагачує професійно-методичну підготовку майбутніх учителів хімії, сприяє розвитку їх творчого потенціалу, інноваційного мислення, посилює готовність фахівців до реалізації технологічного підходу в освіті, що сприяє формуванню професійно-педагогічної компетентності у випускників ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: Модульне навчання / А.М. Алексюк. – К. : Вид-во ІСД МО України, 1993. – 220 с.
2. Березан О.В. Органічна хімія : [посіб. для вчителів хімії, учнів загальноосвіт. шкіл, ліцеїв, гімназій, слухачів і викл. підготов. відділень вищ. навч. закл.] / О.В. Березан. – [2-ге вид., допов., випр.]. – К. : Абрис, 2004. – 326 с.
3. Лукашова Н.І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України : [монографія] / Н.І. Лукашова. – Ніжин : Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2010. – 315 с.
4. Максимов О. Рейтинг у системі оцінювання знань / О. Максимов // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 4. – С. 17–20.
5. Романишина Л.М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією / Л.М. Романишина // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. IV. – 1996. – С. 41–44.
6. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе : [практико-ориентированная монография] / П.И. Третьяков, И.Б. Сенковский ; под ред. П.И. Третьякова. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.
7. Фурман А.Ф. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А.Ф. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 97–104.
8. Чернобельская Г.М. Методика обучения химии в средней школе : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / Г.М. Чернобельская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
9. Шиян Н. Диференційований підхід у навчанні хімії / Н. Шиян // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 3. – С. 10–11.
10. Шиян Н.І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Н.І. Шиян. – Харків, 2005. – 44 с.
11. Юзбашева Г. Оцінювання знань за рейтинговою системою / Г. Юзбашева // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 4. – С. 23–24.

12. Юзбашева Г.С. Тематичний контроль знань учнів з хімії в умовах рейтингового оцінювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання хімії” / Г.С. Юзбашева. – К., 2001. – 20 с.

13. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

14. Ягупов В.В. Педагогіка : [навч. посібник] / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2012.

Лукашова Н.И. Овладение студентами – будущими учителями химии технологии модульно-развивающего обучения

В статье в историко-дидактическом аспекте проанализировано технологию модульно-развивающего обучения химии; намечены пути овладения этой инновационной технологией студентами-химиками в процессе изучения методики обучения химии в вузах.

Ключевые слова: модульно-развивающая технология обучения химии, рейтинговая система оценивания, методика обучения химии.

Lukashova N. Mastery students – future teachers of chemistry technology module and developmental education

In an article in the historical and didactic aspect analyzed technology modular and developing training chemistry outlined ways to master this innovative technology students, chemists in the study of chemistry at the university

Key words: module-developing technology of teaching chemistry rating system evaluation, methods of teaching chemistry.

ЗМІСТ ДИДАКТИЧНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розкрито зміст дидактичної та методичної підготовки студентів до педагогічної практики, описано відмінності цієї підготовки. Доведено необхідність поєднання принципів дидактики і методики викладання у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: дидактична підготовка, методична підготовка, педагогічна практика.

Традиційно сформувалася думка, що дидактика вищої школи досліджує загальні закономірності навчального процесу, методика – специфічні особливості викладання конкретного навчального предмета.

Вивчення й аналіз літератури з теоретико-методологічних проблем педагогіки, досвід роботи з методичної підготовки майбутніх учителів технології дають змогу зробити висновок про те, що відносини цих наук не такі прості. За наявними нормативами у методиці вивчаються загальні й окремі питання викладання основ наук. При вивченні окремих питань методики студенти опановують основи викладання наук (фізики, математики, хімії, біології тощо). Причому всі структурні елементи науки (поняття, факти, закони, теорії, наукова картина світу) звичайно знаходять своє вираження в основах наук. Звідси випливає висновок, що для поліпшення професійної підготовки вчителя необхідно проводити “педагогізацію” спеціальних дисциплін, слід встановлювати зв’язки між методиками й загальними курсами.

Таких спроб було зроблено чимало, а саме такими ученими: Н. Власовою, М. Давидовою, В. Зав’яковим, В. Симоненко, Г. Урустаєвою, А. Усовою, О. Шаблікіним, О. Шебаліним, В. Шитовим та ін. Вважаємо, що пошук зв’язків між зазначеними курсами має бути єдиним. Саме в процесі вивчення методики студенти гостро відчують необхідність загальнодидактичних і спеціальних знань, тому що за існуючими навчальними планами методика викладання йде за дидактикою й загальним курсом спеціальної дисципліни.

З іншого боку, як показує практика, методисти, усвідомлюючи інтегруючу роль методики, намагаються встановити зв’язки за загальними питаннями психолого-педагогічних і методичних дисциплін. Наприклад, досліджували В. Зав’яков, Л. Панчетникова, А. Усова взаємозв’язок психолого-педагогічних і методичних дисциплін за такими напрямками: узгодження в часі вивчення окремих дисциплін; забезпечення наступності в розвитку знань, виявлення опорних знань; узгодження єдності в інтерпретації понять, загальних для циклу дисциплін; здійснення єдиного підходу до формування умінь і навичок, загальних для низки предметів, наприклад, швейного виробництва, кулінарії тощо.

Пошуки взаємозалежного вивчення зазначених дисциплін мають на меті вироблення у студентів цілісного уявлення про ці дисципліни, а також заповнення прогалин у знаннях, які виникають з різних причин: у результаті суперечності між обсягом у навчальній інформації й фіксованим часом на її засвоєння; безсистемного викладу навчального матеріалу; зайвого повторення тих самих питань і в дидактиці, і в методиці, і, навпаки, недостатнє вивчення інших питань; зайва

розробленість матеріалу й наявність зайвих методичних рекомендацій до нього тощо. Отже, *метою статті* є розкриття змісту дидактичної та методичної підготовки студентів до педагогічної практики.

Аналіз процесу навчання на факультетах засвідчує, що якість підготовки фахівців залежить не стільки від рівня розвитку окремих дисциплін, скільки від взаємодії між галузями знань, що становлять теоретичну основу.

Питання про взаємозалежну психолого-педагогічну й методичну підготовку майбутніх учителів є лише частиною проблеми загальної підготовки педагога-професіонала для роботи в школі. Доводиться констатувати той факт, що цілісної педагогічної теорії створення змісту, теорії навчання майбутнього вчителя технології при багаторівневій підготовці ще немає. Дослідження взаємозв'язків і відносин дисциплін психолого-педагогічного й методичного циклу видається можливим провести на основі системного підходу, використаного вперше Ф. Корольовим у педагогічному дослідженні, що й набув у наш час широкого поширення.

Вітчизняні психологи В. Богословський, А. Лурія, Л. Рубінштейн зазначають, що структурне оформлення, тобто чітке розділення й установлення спряженості в навчальному матеріалі, сприяє міцному запам'ятовуванню. Ними висловлено те, що існує деяка оптимальна структура розташування й взаємозв'язок структурних елементів навчального матеріалу.

Так, В. Давидов вважає за можливе таке вивчення предметів або великих розділів, коли тим, хто навчається, із самого початку демонструється необхідність побудови й засвоєння теоретично узагальнених способів орієнтації в певній галузі, вирішення досить великих класів конкретних завдань [1, с. 34–35].

При вивченні дидактичної й методичної підготовки майбутніх учителів можна виділити єдину дидактичну структуру дидактики й методики викладання, розглядати їх як педагогічні системи. Під час розгляду наявної наукової літератури із цієї проблеми виявили, що О. Шебалін і Г. Урустаєва вже визначили структурні елементи педагогічних систем (дидактика й предметні методики як педагогічні науки; науково-методичні основи; історія розвитку основних проблем; основні закономірності виховання в процесі навчання; зміст і особливості освіти у вищій школі; розвиток понять; методи навчання й дослідження; форми організації навчання). Вони виходили із принципу єдності змістової й професійної сторін навчання з урахуванням мотиваційно-ціннісних відносин студентів [2, с. 24–32].

Аналіз навчальних програм з матеріалознавства, швейного виробництва, кулінарії на основі виділеної структури засвідчує, що в цих програмах структура системи не є повною. Це підтверджує і припущення про те, що якщо немає системного викладу знань, то не буде й системного їх засвоєння, що ускладнює процес формування певних професійних умінь і навичок.

Вітчизняні психологи та педагоги стверджують, що збільшення обсягу навчальної інформації й поліпшення якості засвоєння її студентами, а також діяльність зі збереження її в їхній пам'яті може бути досягнуто за рахунок збагачення навчального матеріалу, його раціонального кодування і додання йому певної структури (С. Архангельський, В. Богословський, Л. Виготський, Є. Кабанова-Меллер, А. Лурія та ін.).

Виділені структурні елементи є узагальненими ущільненими дозами інформації, які, по-перше, вивчаються наскрізним шляхом і в дидактиці, і в методиці викладання, по-друге, досліджуючись таким чином, будуть спіралеподібно збагачуватися безліччю зв'язків, відносин, а також детально конкретизуватися й обростати докладними прикладами.

Важливим у цьому процесі є питання про найвигіднішу послідовність вивчення структурних елементів.

Велике значення у розвитку творчої пізнавальної активності мають семінарські й лабораторно-практичні заняття.

Поряд з питаннями змісту освіти, її цілей, складу, структури важливим є питання про спільну діяльність викладачів у взаємозалежному навчанні студентів дидактиці й методикам викладання. Ця діяльність безпосередньо залежить від дидактико-методичної культури викладачів і від сформованості творчої пізнавальної активності студентів.

Важливість питання пояснюється тим, що методика навчання об'єктивно існує як науковий напрям і реалізується у процесі повсякденної педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу, колективів кафедр. Вона відбиває їхні погляди, досвід, кваліфікацію, історію становлення дисципліни.

Природно, що студент, який повинен мати комплекс знань, здобуває масу знань, тому що у ВНЗ його навчанням займається близько 48–50 осіб, тоді як у загальноосвітній школі учня навчають у середньому 10–12 учителів, а в початковій – в основному 1–2. Від кількості знань до якісно нового рівня – рівня професійно підготовленого вчителя – дають змогу перейти інтегративні процеси в навчанні.

Можливо, ці процеси можуть привести до інтегральних занять з органічними взаємозв'язками елементів усередині кожного з них і цілісною системою форм – від лекції до дипломної роботи, державного іспиту зі спеціальності. Інтегральні заняття повинні проводити колектив або викладач-інтегратор, тобто фахівець, що синтезує різні галузі знання й об'єднує теоретичні, емпіричні, практичні питання на основі проблемного навчання, де рух знання здійснюється шляхом вирішення суперечностей. При цьому, зрозуміло, викладач може й повинен використовувати як основну, так і прикладну частину методики навчання дисципліни.

Основна частина методики навчання може бути подана у вигляді рукопису як наочного узагальнення наукових пізнань. В основній частині методики в узагальненому вигляді викладено зміст і наукове обґрунтування системи навчання дисципліни. У цьому випадку основна частина є засобом постійного узагальнення досвіду й забезпечення наступності у викладанні дисципліни.

Прикладна частина методики навчання, що поєднує тематичний комплект засобів інформації (у тому числі навчальне телебачення тощо) і дидактичних матеріалів з дисципліни, слугує практичним керівництвом для організації процесу навчання з урахуванням специфічних особливостей кафедр і можливостей ВНЗ.

У пошуках шляхів удосконалення дидактики й методики розвивального навчання учені розробили різні принципи побудови навчально-виховного процесу, які в підсумку привели до конкретної перебудови традиційного типу навчання. Це теорії оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський); концепція активізації навчальної діяльності школярів (Л. Аристова, І. Городников, М. Данилов, Б. Єсіпов, М. Махмутов, М. Скаткін та ін.) і розвитку теоретичного мислення (В. Давидов, Д. Ельконін); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін та ін.), формування духовних потреб (Ю. Шаров) і пізнавальних інтересів (Л. Божович, Г. Щукіна), проблемного навчання (Т. Кудрявцев, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов), диференційованого навчання (Г. Костюк, Н. Менчинська).

Зазначені психолого-педагогічні концепції навчання зробили великий внесок у сучасну дидактику навчання. Вони розроблялися в різні роки. Одні з них активно впроваджуються у практику роботи шкіл, інші – менш активно, про тре-

ті лише говорять, але не впроваджують. Однією з причин такого стану справ є істотний недолік педагогічної підготовленості студентів.

Сьогодні багато дослідників звертають увагу на те, що в процесі підготовки студентів до педагогічної практики випадає з поля зору професорсько-викладацького складу підготовка їх до професійної діяльності. На заняттях з педагогіки й методики викладання дисциплін переважає інформаційно-репродуктивний характер навчальної діяльності, методика викладання спеціальних дисциплін і педагогічного циклу не забезпечує формування високого рівня професійно-педагогічних умінь.

Наслідком цього, як відзначають у своїх дослідженнях О. Абдулліна, Т. Шамова та ін., є те, що студенти не мають уявлення про основні навчальні вміння, відчувають багато ускладнень у використанні ефективних методів навчання, в організації самостійної роботи школярів і розвитку потреб у знаннях.

На невідповідність розвитку пізнавальних здібностей школярів зростанню обсягу інформації, що підлягає обов'язковому засвоєнню, вказують Ю. Бабанський і А. Усова. Домінуючою причиною неуспішності тих, хто навчається, вони називають слабе володіння навичками навчальної праці та прогалини в розвитку пізнавальних навичок.

Висновки. Отже, відсутність на заняттях орієнтації студентів на розвиток мислення приводить майбутнього вчителя до невміння формувати в школярів раціональні методи й прийоми навчальної роботи, навички переробки та засвоєння нової інформації.

Проблеми якості й інтенсифікації навчання перебувають у прямій залежності від посилення ролі діяльного початку в процесі навчання, спрямованого на формування соціально значущої системи інтелектуальних і професійних умінь.

Список використаної літератури

1. Давыдов В.В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – М., 1977. – № 5. – С. 35–45.
2. Шебалин О.О. Взаимосвязь дидактики и частных методик в процессе подготовки учителя / О.О. Шебалин, Г.Д. Урустаева // Теория и практика высшего педагогического образования. – М. : Педагогика, 1984. – С. 24–32.
3. Бондаревская Е.В. Совершенствование научного руководства подготовкой студентов к воспитательной работе с учащимися в период практики студентов / Е.В. Бондаревская // Из опыта организации педагогической практики студентов. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1972. – С. 10–13.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2012.

Майский Г.Ю. Содержание дидактической и методической подготовки студентов к педагогической практике

В статье раскрыто содержание дидактической и методической подготовки студентов к педагогической практике, описаны отличия данной подготовки. Доказана необходимость объединения принципов дидактики и методики преподавания в профессиональной подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: дидактическая подготовка, методическая подготовка, педагогическая практика.

Maitskiy G. The content of the didactic and methodological preparation of students for teaching practice

In the article the content of didactic and methodical preparation of students for teaching practice, describes the differences of the training. The necessity of combining the principles of didactics and pedagogy in the training of future professionals.

Key words: didactic training, methodical preparation, teaching practice.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Статтю присвячено аналізу сучасних підходів до навчання професійного спілкування іноземною мовою у вищих навчальних закладах та їхньої ролі у процесі становлення майбутнього фахівця. Виокремлено інтерактивний підхід як один із найбільш оптимальних для навчання англійської мови курсантів льотних навчальних закладів.

Ключові слова: метод, підхід, іноземна мова, інтерактивний підхід.

Педагогічний процес постійно збагачується новими шляхами оперування отриманою інформацією, творчим підходом до розв'язання питань науки з акцентом на індивідуалізацію освітніх програм. Основні тенденції вдосконалення освітніх технологій характеризуються переходом від орієнтування на усередненого студента до індивідуалізованих програм навчання. У таких умовах викладачеві, який виконує функцію “технолога” навчального процесу, потрібно використовувати сучасні інноваційні технології, ідеї, напрями.

Для авіаційних фахівців англійська мова стає механізмом вивчення змісту відповідних документів; оволодіння мовою розглядається не як допоміжна частина навчання, а як інтегрований компонент усієї авіаційної підготовки. Функція авіаційного фахівця полягає в тому, що він повинен уміти описувати, звертатися з проханням, підтверджувати й уточнювати інформацію за допомогою комунікаційних навичок. Результат аналізу праць таких вітчизняних і зарубіжних учених, як Т.В. Бабенко, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, І.А. Зимня, Г.А. Китайгородська, Я.М. Колкер, М.К. Колкова, А.В. Конишева, О.О. Леонтьєв, Л.В. Лієр, Р.П. Мільруд, Є.І. Пассов, Г.В. Рогова, О.М. Соловова, М. Уільямс, А.М. Щукін, документів та даних ІКАО та власний пошук дають змогу визначити основні тенденції сучасних методів навчання іноземної мови в льотному навчальному закладі.

Складність підходів до вивчення іноземної мови виявляється в тому, що ті самі підходи трактуються неоднаково вченими різних країн. **Мета статті** – проаналізувати найбільш значущі підходи, які впливають на навчання цієї дисципліни в льотних навчальних закладах.

Посилений інтерес до нових прийомів навчання спричинив те, що в сучасній світовій дидактиці немає чіткого визначення “метод навчання”. У сучасних зарубіжних і вітчизняних джерелах поняттю “метод” можуть відповідати терміни, які означають “підхід”. Крім того, у сучасній методиці навчання іноземних мов спостерігаються значні розбіжності в розумінні понять “метод” і “підхід”.

У своїх працях Р.П. Мільруд [6] відзначає, що метод – це шлях до мети відповідно до підходів (теоретичне навчання), принципів (основні стратегії, що визначаються теоретичними підходами) та процедур (техніка, діяльність і вправи). На думку Р.П. Мільруда, варто дотримуватися традиційної класифікації й диференціювати методи так: методи, зорієнтовані на результат (result-oriented), і методи, зорієнтовані на процес (process-oriented); методи, зорієнтовані на форму (form-focused methods), і методи, зорієнтовані на мовленнєві зразки (form-defocused methods).

Дослідження Т.Є. Ісаєвої, Н.Д. Гальскової та З.М. Никитенко, І.А. Зимньої та Т.Є. Сахарової [1; 2] засвідчують, що з-поміж сучасних методів навчання ефективного оволодіння іноземною мовою сприяє *метод проектного навчання*, який характеризується тим, що:

- проект обирається та планується учнями самостійно й поступово переходить в іншу діяльність (випуск журналу, гру);
- робота над проектом є процесом творчим та дає учневі змогу самостійно обирати нетрадиційні шляхи розв'язання навчально-пізнавальної проблеми, застосовувати знання, уміння й навички на практиці;
- проект – це інтерактивна (соціальна) форма навчання; учні, які беруть участь у проекті, мають спільну мету: отримати нову інформацію, поділитися думками з іншими в процесі спільної діяльності;
- проект виключає нав'язування думки вчителя, активізуючи тим самим навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Проблемний метод навчання належить до активних методів і передбачає створення проблемних ситуацій під керівництвом викладача, що спонукає до активної самостійної діяльності в процесі їх розв'язання, завдяки чому відбувається оволодіння знаннями та навичками. Навчання стає більш успішним, якщо вчитель постійно дискутує з тими, хто має іншу позицію, заохочує учнів до процесу активної пошукової діяльності.

На думку А.М. Щукіна [11], підхід до навчання характеризує позиції щодо оволодіння предметом навчання (мовою). З погляду об'єкта навчання А.М. Щукін виокремлює *мовний, мовленнєвий і мовленнєво-діяльнісний підходи до навчання*. Заняття з використанням *мовного підходу* зорієнтовано на вивчення мови як знакової системи, яка складається з певних правил та закономірностей їх використання. *Мовленнєвий підхід* став продовженням мовного й реалізується у навчанні мови за допомогою вживання мовленнєвих зразків, які містять актуальну сферу учня (магазин, лікарня, аеропорт) і його елементарні наміри. За *мовленнєво-діялісного підходу* основним об'єктом навчання є мовленнєва діяльність, зумовлена ситуацією спілкування. На нашу думку, в процесі мовленнєво-діялісного підходу реалізується один із найважливіших аспектів навчання мови – “живе” говоріння.

Соціокультурний підхід реалізується через тісний зв'язок мови та її носіїв. Водночас досягаються дві мети навчання: розвиток комунікативних умінь та здобуття знань про культуру країни, мова якої вивчається. Цей підхід почав розвиватися з 1980-х рр., коли предметом вивчення на заняттях з іноземної мови стала культура носіїв мови, яка вивчається, тобто метою є культура, а мова – засобом. Соціокультурний підхід має такі особливості [11]:

- основою навчання є діалог культур, що реалізується шляхом зіставлення способів життя носіїв двох культур;
- основна розвивальна мета – розвиток мотивації до іншомовної культури в діалозі з іншою;
- навчальна мета – розвиток комунікативної та соціокультурної компетентності.

Передбачається, що поглинання в іншомовне суспільство дасть можливість подолати труднощі в оволодінні іноземною мовою.

За твердженням О.М. Солововой, підхід – це найбільш загальні та стратегічні положення навчання іноземної мови [10]. Дослідниця розглядає підходи відповідно до формування фонетичних, граматичних навичок мовлення. Так, у

процесі формування фонетичних навичок вона виокремлює *артикуляторний, акустичний та диференційований підходи*.

Цінною для педагогічної практики є думка вчених Н.І. Гез [7] та О.О. Леонтьєва [5], які диференціюють поняття “метод” та “підхід”. На їх думку, метод є тактичною моделлю в процесі навчання, тоді як підхід можна розглядати як стратегію навчання іноземної мови. Так, виокремлюють чотири підходи у вивченні іноземної мови:

1) *біхевіористський підхід*, в основі якого лежать відносини “стимул – реакція”, тобто формування навичок шляхом багаторазового механічного повторення; при цьому свідомому навчанню відводиться другорядна роль;

2) *індуктивно-свідомий підхід*, зорієнтований на вивчення прикладів, які сприяють оволодінню мовними діями;

3) *пізнавальний підхід*, у процесі якого відбувається засвоєння теоретичного матеріалу з граматики, фонетики, лексики; на відміну від біхевіористського підходу, механічному повторенню надається незначна роль, оскільки він зорієнтований на свідоме формулювання висловлювання іноземною мовою;

4) *інтегрований підхід*, що є комбінацією всіх вищезгаданих підходів та поєднує теоретичне оволодіння знаннями з практичними мовленнєвими навичками.

Окремо визначають *інтенсивний підхід* до вивчення іноземної мови [8]. Ідеї інтенсивного навчання пов’язані з натуральним та прямим методами, що орієнтувалися на використання іноземної мови на уроках, створення спеціального мовного середовища з опорою на наочність і міміку, використання ігор та інсценування. В історії навчання іноземних мов першим інтенсивним курсом навчання став “армійський метод” (Army Specialized Training Program), який використовувався для тренування військових у воєнних умовах під час Другої світової війни. Цей метод передбачав високу концентрацію навчально-тренувальних завдань у складі малих груп та створення іншомовно-мовленнєвого середовища.

З-поміж сучасних методів навчання іноземної мови у ВНЗ провідне місце посідає *комунікативний* [5]. Слід зазначити, що цей метод не є варіантом раніше розробленого методу; він характеризується стійкою науково-теоретичною базою з урахуванням психолінгвістичного компонента й особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Як будь-який вид діяльності, спілкування має предметний і цілеспрямований характер. Між учасниками спілкування встановлюються певні відносини, які є предметом спілкування й викликають потребу в чомусь, що сприяє встановленню контакту – мотиву діяльності. Метою спілкування є розв’язання завдань, пов’язаних з відносинами.

У працях І.А. Зимньої мовна система та мовленнєві дії розглянуто як два об’єкти вивчення іноземної мови й пропонується *діяльнісний підхід* до її вивчення [2]. Аналіз деяких підходів до вивчення іноземної мови, здійснений І.А. Зимньою, засвідчує ефективність саме діяльнісного підходу порівняно з іншими, оскільки діяльнісний підхід об’єктом навчання обирає саму іншомовну мовленнєву діяльність. Основою *діяльнісного підходу* є діяльність, що відбувається через реальне спілкування на заняттях для розв’язання навчально-методичних завдань. У методиці навчання іноземних мов цей підхід став підґрунтям для комунікативно-діяльнісного підходу, розробленого І.А. Зимньою. Головними засобами реалізації діяльнісного підходу є завдання трьох видів: рольові ігри, проблемні ситуації, спонтанне спілкування.

Дещо по-іншому розглядають проблему навчання іноземної мови Т.М. Єналієва, Л.М. Колкер, О.С. Устинова, які виокремлюють *свідомо-комунікативний підхід*, що є цінним для педагогічної практики [4]. Слід зауважити, що використання підходів, зорієнтованих на свідомість, вимагає пояснення, яке передує виконанню дії. Свідомо-комунікативний підхід спрямовано на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, тому особливо важлива роль надається створенню проблемних ситуацій, активізації пізнавальної діяльності, формуванню мовленнєвих умінь. Комунікативна спрямованість є центральним явищем навчального процесу, а усвідомлення структури мовних і мовленнєвих дій створює сприятливі педагогічні умови для співпраці викладача й студента та визначає шляхи подальшого саморозвитку.

Останнім часом у методиці навчання іноземних мов спостерігається тенденція до переходу від комунікативного підходу до його різновиду – інтерактивного підходу, запропонованого західними методистами Л.В. Ліером, А. Метьюсом, Р.П. Мільрудом, У.М. Ріверсом як одна з ефективних та дієвих методик навчання іноземних мов. На думку Л.В. Лієра, інтерактивна модель оволодіння мовою передбачає те, що навчання відбувається у процесі мовних актів (speech events).

У дослідженнях О.І. Пометун розглянуто інтерактивне навчання як “спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну непередбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність” [9, с. 9]. Суть підходу полягає в тому, що навчальний процес перебуває в постійній співпраці, колективній взаємодії всіх учасників. Інтерактивне навчання сприяє виробленню в усіх учасників демократичності, уміння спілкуватися з іншими людьми, приймати продумані рішення, активізувати творчий потенціал. Інтерактивні методи навчання запозичено із Західної Європи та США, де вони активно розвивалися й удосконалювалися.

Кооперація та конкуренція є основними видами інтеракції. Кооперацію визначають як одну з основних форм організації міжособистісної взаємодії, що характеризується об’єднанням зусиль учасників для досягнення спільної мети за одночасного розподілу між ними функцій, ролей та обов’язків. Кваліфікують такі види кооперації [3]:

- колективно-індивідуальна (усі прагнуть однієї мети, однак кожен сам по собі);
- послідовно-колективна (кожний послідовно виконує свою частину загальної справи);
- кооперація взаємодії.

Співробітництво (кооперація) викликає в усіх членів групи прагнення до взаємної вигоди, що є результатом спільних зусиль [8]. Ідея кооперативного навчання полягає у створенні *позитивної взаємозалежності цілей*: “Твій успіх іде на користь мені, а мій – на користь тобі”, тобто досягнення особистих цілей можливе за умови досягнення успіху товариша по групі.

Інший вид інтеракції – конкуренція – це міжособистісна взаємодія, заснована на зіткненні цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів суб’єктів взаємодії [3]. У конкуренції, на відміну від кооперації, виявляється *негативна взаємозалежність цілей*. Студенти розуміють, що вони можуть досягти своєї мети за умови невдачі свого товариша, їхні успіхи не залежать від товаришів, тому сту-

дент або працює ще більш старанно, або відступає, оскільки не вірить в успіх своїх досягнень.

За моделями навчання, у яких реалізуються інтерактивні технології, їх поділяють на такі групи [9]:

- 1) інтерактивні технології кооперативного навчання;
- 2) інтерактивні технології кооперативно-групового навчання;
- 3) технології ситуативного моделювання;
- 4) технології опрацювання дискусійних питань.

Інтерактивний підхід як різновид комунікативного підходу в навчанні авіаційної англійської мови, за рекомендаціями ІКАО, реалізується через такі види діяльності на уроці:

- вправи на інтерактивне слухання, що спонукають до усних відповідей під час слухання;
- обмін інформацією на уроці та рольова діяльність (пілот-диспетчер);
- відпрацювання словникового запасу та граматичних структур через усні вправи, а не через читання і письмо;
- використання графічних (осцилограф, панель управління, мапи) та цифрових (таблиці та дисплеї) даних для створення ситуативних реальних умов роботи пілота та диспетчера;
- створення проблемних ситуацій для розв'язання у групах.

Інтерактивне навчання орієнтується на розвиток такого колективу, що буде постійно розвиватися, удосконалюватися, перебуває в неперервному русі. Отже, з урахуванням викладених підходів до інтерактивного навчання іноземної мови ми пропонуємо розглядати *інтерактивний підхід до навчання професійного спілкування пілотів як активну кооперативну взаємодію учасників групи в процесі спільної навчальної діяльності, метою якої є взаємний обмін професійною інформацією й оволодіння знаннями, вміннями та навичками професійного спілкування.*

Висновки. Отже, теоретичне обґрунтування різних підходів до навчання іноземної мови у ВНЗ дало змогу дійти висновку про постійне вдосконалення організації навчального процесу. Провідні педагоги всього світу перебувають у постійному пошуку шляхів більш швидкого й ефективного засвоєння знань із цієї дисципліни. Ми вважаємо, що найбільш оптимальним підходом, який акумулює сучасні методики навчання іноземної мови в льотному навчальному закладі, є інтерактивний підхід.

Список використаної літератури

1. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
2. Зимняя И.А. Проективная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ “МарТ” ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
4. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособ. / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
5. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / А.А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – (Методика и психология обучения иностранным языкам). – 360 с.
6. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : учеб. пособ. для вузов / Р.П. Мильруд. – 2-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2007. – 253 с.

7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
8. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособ. / под ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской. – К. : Высшая школа, 1988. – 343 с.
9. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С. К., 2004. – 192 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособ. для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

Стаття надійшла до редакції 24.08.2012.

Москаленко Е.И. Современные подходы к обучению иностранному языку в высших учебных заведениях

Статья посвящена анализу современных подходов к обучению профессиональному общению на иностранном языке в высших учебных заведениях и их роли в процессе становления будущего специалиста. Выделено интерактивный подход как один из наиболее оптимальных для обучения английскому языку курсантов летных учебных заведений.

Ключевые слова: метод, подход, иностранный язык, интерактивный подход.

Moskalenko O. Modern approaches to the foreign language education in higher educational institutions

The article is devoted to the analysis of the modern approaches to the studying of professional communication in a foreign language in higher educational establishments and their role in the studying of future specialist. In the article the author defines interactive approach as one of most optimum for the studying of English among students of State Flight Academy.

Key words: method, approach, foreign language, interactive approach.

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті розглянуто методику оцінювання професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ І–ІІ рівня акредитації в умовах післядипломної педагогічної освіти. На основі компетентнісного та кваліметричного підходів обґрунтовано кваліметричну модель і механізм її застосування у вимірюванні й оцінюванні рівня розвитку професійної управлінської компетентності цієї категорії керівників.

Ключові слова: професійна управлінська компетентність, оцінювання, кваліметрія, кваліметрична модель, керівники педагогічних ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації, навчальний тренінг.

В умовах високої конкуренції та динаміки вимог до системи вищої освіти, зумовлених глобалізацією сучасного світу й інтеграцією в європейський та світовий освітній простір, особливої уваги набуває проблема професійної компетентності управлінських кадрів ВНЗ як менеджерів нової формації, зокрема педагогічних ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації. Саме від професійної компетентності керівників, їхнього неперервного розвитку значною мірою залежить успіх модернізації та забезпечення якості вітчизняної вищої освіти.

Ця проблема перебуває в центрі пріоритетних завдань державної освітньої політики. Зокрема, Національною доктриною розвитку освіти підвищення компетентності управлінців і виховання лідерів у галузі освіти визначено як необхідні елементи модернізації управління освітою [4]. Водночас Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [3] передбачає основними завданнями підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти на основі запровадження гнучкої неперервної їх перепідготовки відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти, орієнтуючи при цьому на модернізацію структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу. У цьому контексті в Національній рамці кваліфікацій (далі – НРК) [1], що втілює стратегію розвитку Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО), компетентності розглянуто як результати освіти й відображено кваліфікаційні вимоги відповідно до рівнів, з яких 8–9-й рівні можуть використовуватися для розвитку професійної управлінської компетентності керівників вищих педагогічних навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації. Запровадження НРК і стимулювання розвитку освіти впродовж життя передбачено Програмою економічних реформ України на 2010–2014 рр. [2].

Цілеспрямований розвиток професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації сьогодні здійснюється в умовах післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО).

Якість освіти в сучасній педагогіці розглядається як збалансована відповідність певного освітнього рівня численним потребам, цілям, умовам, затвердженим нормам і стандартам. Як об'єкт управлінського впливу якість освіти характеризується одночасно в кількох аспектах, зокрема: якості освітньої системи, якості осві-

тнього процесу та якості особистості, що навчалася [6, с. 1017–1018]. У контексті дослідження останнє є результатом навчальної діяльності керівників зазначених ВНЗ у системі ППО, що характеризується сформованістю рівня професійної компетентності керівників відповідно до соціально-педагогічних запитів. У зв'язку із цим важливим постає питання оцінювання рівня розвитку професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Проблемам оцінювання управлінських кадрів освіти присвячено низку наукових праць, зокрема щодо навчальних досягнень керівних і педагогічних кадрів освіти у системі підвищення кваліфікації на основі загальноєвропейської системи оцінювання ECTS (В. Гравіт, А. Кліменко [12], В. Олійник), діяльності керівників ВНЗ (М. Загірняк, А. Почтовюк [7]) та рівня професійної компетентності керівників шкіл у системі підвищення кваліфікації (далі – ПК) на основі критеріально-комплексного підходу (Т. Сорочан [8]), професійної діяльності керівників ВНЗ на основі кваліметричної моделі (Л. Ващенко, Г. Єльнікова, Н. Чепурна та ін. [9]).

Аналіз наукової літератури засвідчив відсутність єдиних підходів до оцінювання професійної управлінської компетентності керівників вищих навчальних закладів, зокрема, педагогічних ВНЗ I–II рівнів акредитації, насамперед в умовах ППО.

Метою статті є розкриття методики оцінювання розвитку професійної управлінської компетентності керівників вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації в умовах системи ППО.

Грунтуючись на теоретичних положеннях компетентнісного підходу в освіті [10; 11], Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж усього життя (далі – ЄРК) [13] і НРК [1], а також авторській моделі розвитку професійної управлінської компетентності керівників вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації засобами навчальних тренінгів, розроблена авторська методика оцінювання професійної управлінської компетентності керівників зазначених ВНЗ.

Оцінювання професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівнів акредитації в межах розробленої моделі здійснюється шляхом вимірювання рівня розвитку цієї компетентності в умовах ППО на основі розробленого інструментарію.

У дослідженні для вимірювання й оцінювання результатів використано кваліметрію, в основі якої лежить формалізація якісних характеристик процесів кількісною мірою. На її принципах [5] побудовано кваліметричну модель професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівнів акредитації (табл. 1).

З огляду на те, що якість є складною властивістю об'єкта, сукупністю властивостей продукції, що зумовлюють її придатність задовольняти певні потреби, професійна управлінська компетентність керівника педагогічного ВНЗ I–II рівнів акредитації розгорнута в кваліметричній моделі через сукупність ознак, на основі яких здійснюється вимірювання та оцінювання результату навчальної діяльності керівника – рівня його компетентності. А саме: 1) фактори, за які умовно прийняті компоненти компетентності; 2) критерії, що відображають соціально-педагогічні запити й потреби керівників, структуру професійної управлінської компетентності; 3) показники, які відображають зміст професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівнів акредитації. Ці ознаки взаємопов'язані, де кожен фактор подано рядом простих властивостей – критеріїв, які, у свою чергу, поділяються на низку простіших властивостей – показників.

З огляду на це, сукупність усіх властивостей професійної управлінської компетентності керівника педагогічного ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації в їх ієрархічній побудові й покладені в основу кваліметричної моделі.

Знаходження абсолютних показників відповідно до моделі відбувається на основі даних опитування (анкетування) керівників педагогічних ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації.

Відзначимо, що анкети також відображають соціально-педагогічні запити та структуру компетентності. Зокрема, пропонуються питання, які дають змогу виявити потреби щодо оволодіння фаховими знаннями, вміннями, навичками, розвинутість особистісно-професійних якостей і здатностей, ставлень до проблем та напрямів професійної діяльності, самовдосконалення. При цьому для одержання більш глибокої інформації щодо професійної управлінської компетентності використовують відкриті та закриті запитання, що передбачають одну чи кілька відповідей, а в разі відповіді “так / ні” пропонують обґрунтувати свою думку у довільній формі. Також включені питання щодо тлумачення спеціальних наукових понять, питання-ситуації.

Визначення еталонних показників здійснюється шляхом вимірювання ступеня виявлення критеріїв за такою шкалою: 0,00 балів отримує показник, який не має виявлення або виявляється незначною мірою (до 25%); 1,00 бал – показник виявляється менше ніж наполовину (частково) (від 25 до 50%); 2,00 бали – показник виявляється у межах 51–75%; 3,00 бали – показник виявляється в межах 76–100%.

У свою чергу, відносний показник K_i вираховується зіставленням абсолютного показника P_i з еталонним (базовим) абсолютним показником P_i^{et} : $K_i = f(P_i, P_i^{et})$.

У кваліметричній моделі кожен компонент професійної управлінської компетентності (фактор, критерій, показник) має свою вагу (M_i, m_i, V_i) в межах і в її частках, яка береться нами за еталонну оцінку. А отже, $P_i^{et} = M_i, m_i, V_i$.

Визначення ваги факторів, критеріїв і показників здійснюється методом експертного оцінювання або ранжування (Дельфі), де експертами є керівники та викладачі.

Відносні K_i показники в кваліметричній моделі становлять часткові оцінки критеріїв І (K_{II}) та ІІ порядку (K_{III}). Часткова оцінка критерію ІІ порядку вираховується за формулою: $K_{II} = V_i K_i$, де V_i – вагомість і-го критерію ІІ порядку, K_i – коефіцієнт відповідності (абсолютний показник) і-го критерію ІІ порядку.

Оцінювання критерію І порядку визначає відношення (добуток) ваги критерію І порядку m_i та суми часткових оцінок K_{III} , що відносяться до відповідного критерію І порядку. Так, часткова оцінка $K_{II} = m_i \sum K_{III} + K_{II2}$ тощо.

У кваліметричній моделі комплексна оцінка якості є середньовиваженою арифметичною залежністю й має вигляд: $\Phi_{компл} = \sum \Phi_{in}$. У цій формулі Φ_i є частковою оцінкою і-го фактора, що виражається функцією $\Phi_i = M_i K_{II}$, де M_i – вагомість і-го фактора, K_{II} – часткова оцінка і-го критерію (І порядку).

Одержана внаслідок зазначених обчислень комплексна оцінка професійної управлінської компетентності керівника педагогічного ВНЗ І–ІІ рівня акредитації дає змогу визначити рівень цієї компетентності. Для цього оцінка зіставляється з прийнятою шкалою оцінок: 1,00–0,80 – експертний рівень; 0,79–0,60 – достатній рівень; 0,59–0,50 – середній рівень; 0,49 – більше ніж 0,00 – базовий рівень.

Зміст рівнів розкривається нами у формі рамкової структури, що ґрунтується на європейських і вітчизняних підходах щодо опису результатів навчання впродовж життя (ЄРК, НРК) (табл. 2).

Таблиця 2

Рамкова структура рівнів професійної управлінської компетентності керівників вищих педагогічних навчальних закладів I – II рівнів акредитації

Рівні	Компоненти		Ціннісно-результативний компонент (ставлення, особистісно-професійні якості, здатності)
	Гностичний (знання)	Діяльнісний (вміння та навички)	
Базовий	Володіння базовими знаннями у сфері управління закладом освіти; розуміння теорії та принципів управлінської діяльності	Володіння вміннями та навичками вирішення загальних (основних) проблем управлінської діяльності	Демонструвати управління на основі універсального управлінського циклу; відповідати за власну професійну управлінську діяльність і розвиток колективу
Середній	Володіння основами у сфері передових наукових галузей знань з управління закладом освіти; критичне усвідомлення теоретико-методичних положень щодо управлінської діяльності	Володіння вміннями та навичками вирішення проблем управлінської діяльності; адаптація інновацій у окремих напрямках професійної діяльності	Демонструвати сучасні стилі та технології управління в окремих напрямках професійної діяльності; відповідати за власну професійну управлінську діяльність, самовдосконалення й розвиток колективу; мотивувати діяльність педагогічного колективу
Достатній	Глибоке володіння знаннями у сфері передових наукових галузей з управління освітою; усвідомлення проблем управлінської діяльності	Володіння вміннями та навичками вирішення складних, непередбачуваних управлінських проблем, моделювання й планування професійної діяльності, запровадження і розвитку інновацій в управлінській практиці	Демонструвати управління навчальним закладом як системою та трансформувати діяльність у динамічних, непередбачуваних контекстах; управлінську культуру й відповідальність; здатність до співпраці та мотивування педагогічного колективу
Експертний	Глибоке володіння та творче переосмислення знань у сфері найбільш передових наукових галузей з управління освітою; критичне усвідомлення проблем управлінської діяльності на міжгалузевій (міжпредметній) основі	Володіння вміннями та навичками перспективних перетворень і розвитку об'єкта професійної діяльності в умовах невизначеності й динамічних суспільних змін, створення та запровадження інновацій	Демонструвати управління навчальним закладом як відкритою, самоорганізованою системою, що розвивається; авторитет, демократичні принципи та командну взаємодію, відповідальність і співвідповідальність, професійну інтеграцію та мобільність, співтворчість і розвиток нових ідей

Порівняння даних щодо рівня професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівнів акредитації до початку навчання з досягнутим після його завершення дають змогу оцінити динаміку їхнього розвитку.

Висновки. Таким чином, методика оцінювання професійної управлінської компетентності керівників педагогічних ВНЗ I–II рівнів акредитації ґрунтується на компетентнісному та кваліметричному підходах, соціально-педагогічних запитах і дає змогу визначити рівень та динаміку розвитку цієї компетентності керів-

ника й групи в цілому, налягу та мотивувати до подальшого розвитку, що дає підстави для формування судження про якість навчання керівників в умовах ППО.

Аналіз і висновки, що здійснені в ході дослідження, не вичерпують усіх аспектів проблеми, яка розглядається. А тому перспективи подальших розвідок у ньому напрямі вбачаємо в розширенні сфери застосування цієї методики оцінювання.

Список використаної літератури

1. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України” від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/>.
2. Програма економічних реформ України на 2010–2014 рр. “Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава” від 02.06.2010 р. [Електронний ресурс] / Комітет з економічних реформ при Президентові України. – Режим доступу: <http://document.ua/programa-ekonomichnih-reform-na-2010-2014-roki-zamozhne-suspdoc45817.html/>.
3. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. / Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Офіц. вид. – К., 2011. – 32 с.
4. Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” // Законодавчі акти України з питань освіти: за станом на 1 квітня 2004 р. / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2004. – С. 279–294. – (Бібліотека офіційних видань).
5. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г.А. Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
6. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень ; Академія пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Загірняк М. Система показників оцінювання діяльності керівників ВНЗ як управлінців вищої школи / М. Загірняк, А. Почтовюк // Вища школа. – 2007. – № 5. – С. 45–54.
8. Інноваційна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах кредитно-модульної форми організації навчання : наук.-метод. посіб. : у 2 кн. / за заг. ред. Л.І. Даниленко. – К., 2010. – Кн. 2. – 80 с.
9. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників : аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики : в 2 кн. / під заг. ред. Г.В. Єльнікової. – Київ ; Черкаси, 2010. – Кн. 1. – 128 с.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
11. Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти на навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : аналітичний звіт за результатами дослідження / наук. ред. Н.М. Бібік. – К., 2010. – 128 с.
12. Олійник В.В. Діагностика підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти за очно-дистанційною формою навчання : метод. рек. / В.В. Олійник, В.О. Гравіт, А.Л. Кліменко ; АПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2008. – 24 с.
13. European Commission. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. – 15 p.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012.

Олифира Л.Н. Методика оценивания профессиональной управленческой компетентности руководителей педагогических вузов I–II уровней аккредитации

В статье рассматривается методика оценивания профессиональной управленческой компетентности руководителей педагогических вузов I–II уров-

ней аккредитации в условиях последипломного педагогического образования. На основании компетентностного и квалиметрического подходов обосновывается квалиметрическая модель и механизм ее использования в измерении и оценке уровня развития профессиональной управленческой компетентности данной категории руководителей.

Ключевые слова: профессиональная управленческая компетентность, оценивание, квалиметрия, квалиметрическая модель, руководители педагогических вузов I–II уровней аккредитации, учебный тренинг.

Olifira L. Methododology of administrators' professional administrative competence evaluation in the pedagogical institutes of higher I–II level of accreditation

In the scope of the article described the methodology of administrators' administrative competence evaluation of pedagogical higher institutes' of I–II level of accreditation in the framework of in-service teacher training education. The qualimetric model is analyzed on the base of competency and qualimetric approaches. The mechanisms of its implementation are also analyzed from the point of view of the evaluation of the level of professional administrative competence development by the means of trainings.

Key words: professional administrative competence, evaluation, qualimetry, qualimetric model, managers of pedagogical institutes of I–II level of accreditation, training.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК У СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ”

В статті розкрито стан сформованості професійно-ціннісних установок студентів старших курсів спеціальності “Фізичного виховання”. Досліджено групу студентів за визначеними методиками та подано порівняльну таблицю з результатами.

Ключові слова: професійно-ціннісні установки, спрямованість, методика.

Деструктивний вплив довкілля, хвороби, гіподинамія та психічні перевантаження є головними причинами катастрофічного зменшення кількості українців (майже на шість мільйонів за останні 20 років). За таких умов роль фізичної культури в житті кожної людини та суспільства неодмінно зростає, зумовлюючи потребу у формуванні нового покоління вчителів фізичного виховання, здатних до ефективної праці у складних та швидкоплинних умовах.

Задоволенню такої потреби в рамках вищих навчальних закладів заважає низка перешкод соціально-гуманітарного характеру, як-от: необґрунтоване зростання кількості, але на шкоду якості закладів, які готують майбутніх учителів фізичного виховання; відсутність адекватної системи відбору здатних до педагогічної справи осіб; інволюція статусу професії вчителя фізичного виховання в молодіжному середовищі; занепад матеріально-технічної бази професійно-педагогічної підготовки тощо.

Безперечним є той факт, що лише підготовка достатньої кількості педагогів-майстрів допоможе зупинити подальшу деградацію духовних, фізичних ціннісних орієнтацій молоді та ентропію української системи фізичного виховання взагалі.

Здійснивши тривалу наукову апробацію, авторські теорії знайшли своє, більш сфокусоване продовження в працях, присвячених професійній підготовці вчителів фізичного виховання: Т. Ротерс (формування духовної культури) [8, с. 121]; Л. Сущенко (теоретико-методичні основи професійної підготовки) [10, с. 21], А. Конаха [4, с. 51], І. Ляхової [6, с. 34], А. Чорноштана (модульно-рейтингова технологія організації професійної підготовки майбутніх учителів) [12, с. 132], Г. Генсерук [2, с. 251], Л. Іванової [3, с. 321], В. Мазіна [7, с. 23], О. Федик (формування особистісних якостей, які забезпечують результативність педагогічної діяльності) [11, с. 56] тощо.

На жаль, розмаїття й велика кількість досліджень з проблем підготовки вчителів фізичного виховання надто повільно трансформується у високу якість професійної діяльності молодих педагогів-практиків, що, на наш погляд, пов'язано з існуванням у теорії та практиці професійної підготовки суперечностей між:

– невизначеним характером педагогічної діяльності майбутніх учителів фізичного виховання в університетах та конкретним предметом майбутньої професійної діяльності, який вимагає вияву комплексу когнітивних, емоційно-ціннісних і поведінкових властивостей у реальних педагогічних ситуаціях;

– важливістю забезпечення тривалого фізичного, когнітивного й емоційного контакту майбутніх учителів фізичного виховання з педагогами-майстрами та посиленням тенденції насичення педагогічного процесу методами й засобами, що стимулюють засвоєння фактологічної та спортивної складової професійної підготовки;

– декларацією базового рівня педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання інтегруючою метою професійної підготовки та відсутністю обґрунтованих необхідних і достатніх педагогічних умов стимулювання активної позиції студентів щодо її здобуття.

Прагнення усунути названі суперечності, оптимально використовуючи матеріальні, особистісні та соціальні резерви навчально-виховного процесу вищої школи, детермінує необхідність дослідження стану сформованості професійно-ціннісних установок у студентів старших курсів спеціальності “Фізичне виховання”.

Отже, *метою статті* є наукове дослідження стану сформованості професійно-ціннісних установок у студентів старших курсів спеціальності “Фізичне виховання”.

Перш ніж розпочати розгляд найбільш значущих професійно-ціннісних установок, слід визначити термінологічні основи цього очевидного завдання; проаналізувати відповідні дефініції в існуючих джерелах.

Як зазначають науковці, термін “цінність” прийшов у психологію із соціології, проте сама категорія цінності – одна з центральних у сучасному гуманістичному знанні [5].

Існує два основних фактори, які зумовлюють виникнення або зміну професійно-ціннісної установки у студента – майбутнього фахівця: суб’єктивний (потреби людини) та об’єктивний (зовнішнє середовище). Установка являє собою внутрішню форму поведінки, що виникає під впливом потреб та впливу зовнішнього середовища. Будь-яка діяльність пов’язана з приведенням особистості у відповідну готовність. Налаштування особистості на діяльність становить її установку. Сам же акт поведінки характеризує реалізацію установки [1].

Установка пов’язана з мотивацією діяльності. Між установкою й мотивацією існує органічний взаємозв’язок. Установка впливає на зміну мотивації, але і, у свою чергу, мотивація створює базу для формування установки. Отже, умовою формування професійно-ціннісної установки є взаємодія мотивації з установкою [13].

Установка пов’язана з потребами особистості. Більше того, в практиці інтереси й мотиви виступають рушійною силою, формою прояву потреб. Потреба мотивує готовність, готовність створює базу для формування професійно-ціннісної установки на професійну діяльність [9].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел [1; 5; 9; 13] з метою виявлення професійно-ціннісних установок майбутніх учителів фізичного виховання нами проведено дослідження серед бакалаврів факультетів фізичного виховання. У дослідженні взяли участь 142 студенти спеціальності “Фізичне виховання” Запорізького національного технічного університету, Запорізького національного університету, Класичного приватного університету.

Анкети та бланки методик роздавалися на навчальних заняттях. Студенти їх заповнювали вдома, після чого здавали в деканат.

Дослідження проведено під час навчання студентів у 8-му семестрі.

Узагальнені дані, отримані у ході цього дослідження, наведено в таблиці.

**Найбільш значущі професійно-ціннісні установки
майбутніх учителів фізичного виховання**

№	Ціннісна установка	Кількість респондентів, %
До себе як професіонала:		
1	Досягнення матеріальної заможності	75,56
2	Досягнення соціального престижу, кар'єра	64,44
3	Досягнення самостійності, незалежності	62,22
4	Отримання задоволення від процесу й результатів праці	55,56
5	Професійна самореалізація	44,44
До дитини і дитячого колективу:		
6	Вимогливість до учнів	84,44
7	Принциповість у відносинах з учнями	68,89
8	Справедливість у відносинах з учнями	62,22
9	Чесність у відносинах з учнями	35,56
10	Відповідальність за результат педагогічної взаємодії	33,33
До засобів педагогічного впливу		
11	Використання переважно ліберальних, демократичних засобів	80,00
12	Ситуативний добір педагогічних засобів	73,33
13	Використання “силових” засобів	62,22
14	Підпорядкування засобів перспективній меті діяльності	53,33
15	Використання будь-яких засобів, що дають змогу вирішити наявну проблему	40,00
До мети педагогічної діяльності		
16	Навчання дітей виконувати фізичні вправи	82,22
17	Розвиток фізичних якостей дітей	71,11
18	Боротьба з нестачею рухової активності, шкідливими звичками	55,56
19	Сприяння формуванню гармонійної особистості	51,11
20	Розвиток природних обдарувань дитини	48,89

Для того, щоб із множини даних отримати цілісну картину сформованості професійно-ціннісних установок, проведемо комплексний аналіз результатів.

Результати анкетування латентної ієрархії установок свідчать, що за діагностичними методиками найбільшу кількість кореляційних взаємозв'язків мали егоїстично орієнтовані установки: “Досягнення матеріального достатку”, “Досягнення самостійності, незалежності” та “Досягнення соціального престижу, кар'єра”. Установки, що характеризують майбутніх учителів фізичного виховання з гуманістичної сторони (такі як “Самореалізація в професії”, “Відповідальність за результат педагогічної взаємодії”), перебували в середині або на периферії семантичного простору. Такі результати доводять, що більшість студентів не усвідомила специфіки майбутньої професійної діяльності, зосередивши увагу на другорядних її аспектах.

Також ми бачимо, що матеріальний добробут виявляється основою для розвитку відчуття власної значущості і позитивного ставлення до себе. Зацікавленість студентів у високому рівні матеріального добробуту пояснюється високими потребами цього віку і низькою соціальною захищеністю студентів.

Висновки. Таким чином, за результатами діагностичного дослідження ми констатували, що велика кількість майбутніх учителів фізичного виховання характеризуються завищеною, суперечливою самооцінкою рівня сформованості педагогічно

значущих здібностей; відсутністю прагнення до професійного саовдосконалення; орієнтацією в майбутній професійній діяльності, перш за все, на задоволення матеріальних потреб і досягнення кар'єрних успіхів, з одночасною недостатньою сформованістю гуманних ціннісних установок; невпевненістю при встановленні комунікаційних зв'язків з учнями. При цьому вони не вміють формулювати свої думки, вирішувати педагогічні ситуації, регулювати свій емоційний стан і невербальну поведінку; мають низькі рівні розвитку креативності, комунікативних, організаційних, динамічних здібностей, а також емпатії; низький рівень теоретичних знань із психології. Усе це свідчить про те, що велика кількість майбутніх учителів фізичного виховання має недостатній рівень сформованості професійно-ціннісних установок.

З огляду на вищевикладене ще на етапі навчання у ВНЗ необхідна цілеспрямована, спеціально організована робота, що сприяла б більш ефективному формуванню та розвитку в майбутніх учителів фізичного виховання необхідних професійно-ціннісних установок.

Список використаної літератури

1. Алімова М.А. До проблеми становлення професійних установок майбутніх фахівців та їх зв'язок з різними факторами особистісної ригідності / М.А. Алімова // Психологічна діагностика в освітній практиці : матеріали крайової науково-практичної конференції. – Барнаул : Изд-во БДПУ, 2000. – С. 133–138.
2. Генсерук Г.Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Галина Романівна Генсерук ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2005. – 228 с.
3. [Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх на / Л.І. Іванова. – К., 2007. – 22 с.](#)
4. Конох А.П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Анатолій Петрович Конох. – К., 2007. – 42 с.
5. Лузан С.С. Формування професійної спрямованості у студентів вузів з урахуванням гендерної соціалізації / С.С. Лузан // Проблеми навчально-методичної та виховної роботи у вузі : збірник матеріалів III міжрегіональної науково-практичної конференції. – Сургут, 2006. – С. 105–107.
6. Ляхова І.М. Модульно-рейтингова технологія оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту у ВНЗ / І.М. Ляхова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ ; Запоріжжя, 2006. – Вип. 40. – С. 168–173.
7. [Мазін В.М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В.М. Мазін. – Запоріжжя, 2008. – 222 с.](#)
8. [Ротерс Т.Т. Формування духовної культури майбутніх вчителів фізичного виховання засобами музично-ритмічних занять / Т.Т. Ротерс // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С.С. Єрмакова. – Харків ; Донецьк : ХДАДМ \(ХХП\), 2005. – № 10. – С. 58–60.](#)
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1996. – 537 с.
10. [Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук спец. 13.00.04 / Людмила Петрівна Сущенко. – К., 2003. – 45 с.](#)
11. [Федик О.В. Формування здібностей до тренерської діяльності у майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.В. Федик. – Івано-Франківськ, 2003. – 188 с.](#)

12. Чорноштан А.Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А.Г. Чорноштан. – Луганськ, 2002. – 21 с.

13. Шептенко О.Б. Системна детермінація професійних установок в реальній життєдіяльності : автореф. дис. ... к. п. н. / О.Б. Шептунко. – Барнаул, 1998. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2012.

Папуча В.Н. Исследование состояния сформированности профессионально-ценностных установок студентов старших курсов специальности “Физическое воспитание”

В статье раскрыто состояние сформированности профессионально-ценностных установок студентов старших курсов специальности “Физическое воспитание”. Автором исследована группа студентов по определенным методикам и представлена сравнительная таблица с результатами.

Ключевые слова: профессионально-ценностные установки, направленность, методика.

Papucha V. Research of the state of formation of professionally-valued options of senior courses’ students of “Physical education” speciality

The state of formed of the professionally-valued options of students of senior courses of speciality of “Physical education” is investigational in the article. The group of students is investigational an author after certain methodologies and a comparative table is given with results.

Key words: professionally-valued options, direction, methodology.

**ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПРИ НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
(НЕМОВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД)**

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню змісту мотиваційного компонента навчально-пізнавальної діяльності студентів немовного ВНЗ при навчанні граматики англійської мови.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, особистісний підхід, потребнісно-мотиваційна сфера особистості, мотив.

Сучасна педагогічна теорія і передовий педагогічний досвід свідчать, що головним засобом гуманізації всієї системи освіти є перехід на шлях особистісно орієнтованого навчання, однією з умов якого повинно бути підвищення ролі “суб’єкт-суб’єктних” відносин в організації та здійсненні навчально-пізнавальної діяльності учнів (Ш.О. Амонашвілі, В.В. Давидов, В.П. Зінченко, В.Я. Ляудіс, А.В. Петровський, С.Д. Смирнов, І.С. Якиманська). Цю вимогу можна належним чином задовольнити лише за умови знання і врахування певних особистісних властивостей учасників навчального процесу. Відомо, що студентський вік не тільки відзначається психофізіологічною своєрідністю, але і є центральним періодом у розвитку мотиваційної сфери особистості (В.Г. Афанасьєв). Аналіз літератури з цього питання показує, що поряд з пізнавальною мотивацією велику роль у здійсненні навчальної діяльності студентів вищого навчального закладу відіграють соціальні мотиви, в основі яких лежать потреби в досягненнях, домінуванні, престижі, афіліації тощо (А.О. Вербицький, Ю.М. Кулюткін, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, Ш.Н. Чхартішвілі, В.І. Шкуркін та ін.). Разом з тим характер їх впливу на продуктивність конкретної розумово-пізнавальної діяльності залишається практично не вивченим. Природно, відсутні і спроби раціонального використання потребово-мотиваційних особливостей студентів для регулювання їх сумісної навчально-пізнавальної діяльності.

Мета статті – аналіз наукових праць щодо змісту мотиваційного компонента навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Відзначимо, що потребнісно-мотиваційна сфера особистості характеризується сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, які становлять основу мотивів.

Будь-які дії й вчинки людини визначаються якими-небудь потребами. Під потребою розуміють стан людини, що відображає нестачу в неї чого-небудь, необхідного для її існування та розвитку. Такий стан є джерелом активності людини. Те, заради чого відбувається діяльність, називають мотивами. Вони є силою, що спонукає до діяльності.

У психології мотив називають предметом потреби [2, с. 27].

О. Леонтьєв поняття діяльності пов’язує з поняттям мотиву. Він зазначає, що діяльність без мотиву не буває; “немотивована діяльність – це діяльність, не позбавлена мотиву, а із суб’єктно прихованим мотивом” [3, с. 42].

Виходячи із соціальної природи навчання, ми поділяємо точку зору тих авторів, які пов'язують гуманізацію вищої освіти з упровадженням гнучких технологій навчання (В.М. Галузинський, М.Б. Євтух), зокрема, з проектуванням ситуацій сумісної навчальної діяльності, покликаної забезпечити розвиток індивідуальності і творчих можливостей особистості кожного студента (А.О. Вербицький, В.К. Дьяченко, В.Я. Ляудіс, А.В. Петровський та ін.). Визначальним моментом сумісної навчальної діяльності, що проходить в умовах міжособистісного спілкування, є те, що в ній наявні не тільки “суб’єкт-об’єктні”, але й “суб’єкт-суб’єктні” відносини учасників цього процесу. Вони надають діяльності, що виконується, певного “суб’єктивного фону” (О.О. Бодальов), який може виявлятися або в співробітництві, або в суперництві, змаганні тощо, впливаючи на характеристики цієї діяльності. Особливості міжособистісного спілкування залежать, у свою чергу, від особистісних властивостей його учасників і, насамперед, від особливостей потребово-мотиваційної сфери. Серед потребово-мотиваційних особливостей, які відіграють найважливішу роль у навчальній ситуації, в літературі відзначаються такі досить стійкі особистісні утворення, як індивідуальний рівень розвитку потреб у знаннях, досягненнях, домінуванні, афіліації.

Зазначені особливості мотиваційної сфери особистості самі потребують управління з боку того, хто навчає, з метою підвищення ефективності учіння. Таке управління має бути спрямоване не тільки на розвиток так званої внутрішньої мотивації навчання (пізнавальної потреби), але й раціональне використання потреб та мотивів, які є “зовнішніми” щодо навчально-пізнавальної діяльності (у досягненнях, домінуванні, афіліації), шляхом переключення їх енергетичного потенціалу на цілі і зміст цієї діяльності. Засобом його реалізації може бути спеціальна організація сумісної роботи студентів у малих групах, які являють собою “контактні спільності, пов’язані реальною взаємодією осіб, що входять до них, і реальними відносинами між ними” (А.В. Петровський).

Розглянемо це положення на прикладі аналізу поняття “гранична навичка”.

Вивчення відповідної літератури й багаторічна практика роботи в неможливому вищому навчальному закладі показують, що “граматичні проблеми” студентів часто пов’язані з невмінням співвідносити зміст майбутнього висловлювання з граматичними значеннями засобів іноземної мови, що його реалізують. Більше того, деякі з них не можуть здійснити змістовну організацію висловлювання, що утворюється, їм важко розрізнявати близькі за значенням змісти, не кажучи вже про поняттєві категорії, не представлені в рідній мові (наприклад, часової віднесеності або процесуальності дії). Отже, усвідомлення об’єктивних поняттєвих категорій і міжпоняттєвих зв’язків, закладених у задум висловлювання, та їх співвіднесення з адекватними граматичними значеннями іншомовних засобів має бути об’єктом цілеспрямованого навчання.

У зв’язку із цим вважаємо можливим і необхідним сформулювати граматичну навичку говоріння таким чином: “Грама-тична навичка говоріння є синтезована автоматизована дія з вибору та застосування мовної структури, виходячи зі змісту висловлювання, яка виконується без її усвідомлення мовцем у навичкових параметрах і служить для вираження думки. Ця дія здійснюється на основі перетворення поняттєвих категорій у притаманні цій мові граматичні значення і формального вираження останніх відповідно до норм цієї мови”.

Ефективність останньої багато в чому залежить від складу малої групи, а також від ступеня сформованості у її членів мотиву навчального співробітництва. Тому при комплектуванні малих груп (діад, тріад) слід спиратися не тільки на

характер міжособистісних відносин у студентській групі, а й на існуючі потребово-мотиваційні особливості осіб, які навчаються. Формуючи малі групи, ми намагалися не поєднувати високоафіліативних студентів, які мотивують свій вибір партнера тим, що “він – весела людина” або “з ним цікаво спілкуватися”, оскільки таке поєднання сприяло б скоріше не навчальному співробітництву, а продовженню приємних відносин між ними. Недоцільно також поєднувати студента з високим рівнем розвитку потреби в досягненнях та студента з низьким рівнем афіліативної тенденції, тому що і перший, і другий не зацікавлені в сумісній діяльності. Навчальне співробітництво може бути плідним, якщо до складу малої групи входить більш сильний студент, який бажає допомогти більш слабкому, особливо якщо він має високий рівень розвитку потреби в домінуванні. Його “учнем” має бути в цьому випадку студент з низьким рівнем потреби в домінуванні, і так далі.

Висновки. Отже, результати теоретичного аналізу проблеми дають підстави для ствердження, що:

1) успішність розумово-пізнавальної діяльності студентів у процесі формування іншомовних граматичних навичок залежить від таких особливостей потребово-мотиваційної сфери, як індивідуальний рівень розвитку потреб у досягненнях, пізнанні, домінуванні, афіліації. Тому принцип особистісного підходу до навчання слід конкретизувати за рахунок включення до нього положення про необхідність виявлення та раціонального використання в навчальному процесі індивідуальних особливостей учнів потребово-мотиваційного плану;

2) управління мотиваційним компонентом навчально-пізнавальної діяльності при навчанні граматики іноземної мови може здійснюватися в особливим чином організованій сумісній роботі студентів (у діадах, тріадах), з використанням існуючих потребово-мотиваційних особливостей учасників навчального спілкування, так, щоб останнє сприяло задоволенню релевантних потреб. Тим самим створюються психологічні умови для істотного підвищення продуктивності навчально-пізнавальної діяльності всіх категорій студентів і особливо тих, чия діяльність унаслідок певних потребово-мотиваційних особливостей в інших умовах навчання відзначається низькою продуктивністю.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 150 с.
3. Леонтьев О.М. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / О.М. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13–25.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2012.

Тернавская Л.М. Формирование мотивационного компонента учебно-познавательной деятельности студентов при обучении грамматике английского языка (неязыковой ВУЗ)

Статья посвящена теоретическому обоснованию содержания мотивационного компонента учебно-познавательной деятельности студентов неязыкового вуза при обучении грамматике английского языка.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, личностный подход, потребностно-мотивационная сфера личности, мотив.

Ternavskaya L. Formation of the motivational component of learning and cognitive activity of students in learning English grammar (non-language school)

The article deals with the theoretical justification for the detention of the motivational component of learning and cognitive activity not language high school students in learning English grammar.

Key words: *teaching and cognitive activity, personal approach, need-motivational sphere of personality, motive.*

ЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ВНЗ

Проведене вивчення фізичного здоров'я “середньостатистичного” першокурсника підтверджує існування тісного зв'язку між способом життя та рівнем соматичного здоров'я. Це, у свою чергу, може зумовити високу фізіологічну “ціну” за навчання. Необхідна розробка комплексу заходів, що забезпечать зміцнення та збереження потенціалу здоров'я студентської молоді.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, ВНЗ, фізична культура, рівень фізичного здоров'я, фізичний розвиток.

Процес формування здорового способу життя багатоплановий і довготривалий. Він має здійснюватися впродовж ряду поколінь і внаслідок своєї масштабності потребує від суспільства відносно значних фінансових, матеріальних, кадрових та інших ресурсів. Складність вирішення цього завдання полягає ще й у тому, що здоровий спосіб життя в цілому – це похідна від багатьох складових у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості, тому передбачає комплекс соціально-економічних, правових, екологічних, оздоровчих, виховних, рекреаційних та організаційних заходів [5; 6]. Формування здорового способу життя неможливе без прогнозування ймовірності збереження або втрати.

Аналіз літературних джерел свідчить, що наукові дослідження із цієї проблеми мають проводитися за трьома напрямками [1; 3; 4]. Перший – це пошук чинників ризику. Другий пов'язаний із вивченням існуючих і можливих захисних факторів, які сприяють зменшенню дії чинника ризику. Третій напрям – це підвищення якості епідеміологічного прогнозу, що пов'язано із широким використанням сучасних статистичних методів аналізу для виявлення закономірностей, характерних для процесу формування здорового способу життя. Враховуючи, що спосіб життя – це спосіб життєдіяльності окремої людини або груп населення, предметом наукових досліджень мають бути їх особисті якості й мотиви поведінки. Вітчизняними вченими розроблено методологію та досить прості методики кількісного оцінювання рівня здоров'я, які не потребують складного обладнання й специфічних фахівців. Діагностика рівня фізичного здоров'я індивіда за прямими показниками дала змогу проф. Г.Л. Апанасенку ввести нове поняття, яке безпосередньо стосується первинної профілактики хронічних неінфекційних захворювань – “безпечний” (оптимальний) рівень соматичного здоров'я [2; 7]. Зниження рівня здоров'я нижче від “безпечного” неухильно призводить спочатку до розвитку ендегенних факторів ризику, а згодом – до формування тієї чи іншої патології. Отже, виходячи з аналізу причинно-наслідкової залежності здоров'я від чинників, що його формують, сучасна програма корекції здоров'я індивідуума має передбачити моніторинг та оцінювання показників, що характеризують:

- позитивне здоров'я;
- поширеність чинників, які впливають на здоров'я;
- рівень культури населення;

- якість і ефективність консультативно-оздоровчої й санітарно-освітньої роботи;
 - стан, розвиток та доступність інфраструктури й індустрії здоров'я;
 - систему соціально-економічного і морального заохочування до здорового способу життя;
 - ефективність політичних рішень щодо здоров'я, формування здорового способу життя.
- Таким чином, стратегія досягнення здоров'я на сучасному етапі має бути збалансованою й передбачати такі етапи:
- визначення рівня здоров'я;
 - призначення на цій підставі програми оздоровлення;
 - навчання здорового способу життя;
 - реалізація оздоровчої програми;
 - оцінювання виконання оздоровчої програми з наступною корекцією способу життя.

Мета статті полягає у вивченні дотримання студентами правил здорового способу життя та аналізі стану й динаміки рівня фізичного здоров'я “середньостатистичного” першокурсника.

Серед факторів, які сприяють збереженню та зміцненню потенціалу здоров'я, найважливішу роль відіграє фізична культура. Проте, на жаль, життєвим кредо багатьох людей є “максимум комфорту при мінімумі зусиль”. Такі люди наївно вважають, що, відгороджуючись від зайвого кроку, вони зберігають своє здоров'я. Життя свідчить про протилежне: дефіцит руху, фізичних навантажень негативно впливає на всі органи й системи організму. Виходячи з того, що спостерігається високий рівень захворюваності серед студентів, зростання кількості студентів, яким рекомендовано заняття з фізичного виховання в спеціальних групах, вивчення нормативних дисциплін з питань здорового способу життя (медико-соціальні основи здоров'я, валеологія, проблема сексуальної та репродуктивної поведінки молоді) на базі кафедри фізичного виховання КПУ організовано так, що студент має можливість пізнати свій організм, контролювати свій фізичний розвиток і практично сприяти його зміцненню. Вивчення ведення студентами здорового способу життя проводилось на початку 2010/11 н.р., 2011/12 н.р., 2012/13 н.р. шляхом анонімного опитування. Рівень фізичного здоров'я визначали за методикою кількісної експрес-оцінки (за Г.Л. Апанасенко), яка базується на визначенні таких антропометричних даних і антропометричних індексів, як ріст, маса тіла, кистьова динамометрія, життєва ємність легенів (масово-зростовий показник, життєвий показник резерву функції м'язової системи, показник стану та резерву функції серцево-судинної системи).

Результати анкетування свідчать, що лише половина першокурсників вважають себе здоровими. Щодо поінформованості про здоровий спосіб життя, то лише 48% респондентів дали позитивну відповідь, хоча дотримуються його лише 12%. Як відомо, систематичні заняття фізичною культурою збільшують імовірність залишитися здоровими в 1,4 раза за рахунок зміцнення серцево-судинної та дихальної систем. При гігієнічній нормі рухової активності в 10–14 годин на тиждень лише 23% опитаних її дотримуються. Ранковою гімнастикою постійно займаються 4%, періодично – 38% респондентів. Спортсменами займаються лише 23% опитаних. У профілактиці нежиті важливу роль відіграє загартування організму, але лише 11% респондентів постійно займаються загартуванням, а 31% – періодично. Основною причиною шлунково-кишкових захворювань є недотримання режиму і якості харчування. Серед опитаних лише 19% харчуються раціонально.

Відповідальне ставлення до свого здоров'я – це, перш за все, відмова від шкідливих звичок. Систематично вживають алкоголь (2 рази і більше на тиждень) 6% опитаних, від випадку до випадку – 72%; палять постійно – 14%, періодично – 39%; вживають наркотики періодично – 3%, кинули вживати – 12% респондентів.

Співробітниками кафедри фізичного виховання КПУ було обстежено 474 першокурсники у 2010 р. (234 – жінки, 240 – чоловіки), 534 (291 – жінки, 243 – чоловіки) у 2011 р. та 487 першокурсників у 2012 р. (359 – жінки, 128 – чоловіки). Їх середні величини показників росту, ваги, ЖЄЛ, динамометрії порівняли зі стандартами фізичного розвитку. Як середні величини нами використано стандарти фізичного розвитку для 17-річних осіб жіночої та чоловічої статі (за А.А. Мінхом). Після оцінювання окремих показників зроблено загальну оцінку фізичного розвитку за більшістю ознак: “гармонійний”, якщо всі ознаки оцінено однаково (“середні”, “високі”, “низькі”) або “дисгармонійний”, якщо ознаки фізичного розвитку оцінено неоднаково (ріст – середній, вага – висока тощо). Отримані результати (див. табл.) свідчать, що середні величини показників росту першокурсників усіх років перевищують стандарти, що й дає як у чоловіків, так і в жінок показники фізичного розвитку “вище від середнього”. За вагою показники фізичного розвитку належать до “середніх”. Звертає на себе увагу погіршення з року в рік показників життєвої ємності легень у першокурсниць. І якщо цей показник фізичного розвитку в 2010 та 2011 рр. був “нижче від середнього”, то в 2012 р. він уже був “низький”. А от аналогічні показники в першокурсників 2010 р. були “нижче від середнього”, 2011 р. – “середні”. А в 2012 р. – вже були знову “нижче від середнього”.

З року в рік погіршуються й показники динамометрії. У 2010 та 2011 рр. вони оцінювались як “середні” в першокурсниць та “вище від середнього” – у першокурсників, а у 2012 р. вони вже були “нижче від середнього” – в осіб жіночої статі та “середні” – в осіб чоловічої статі.

Таблиця

Фізичний розвиток першокурсників

Рік	Показники	Середні величини (М1)		Показники фізичного розвитку	
		Ч	Ж	Ч	Ж
2010	Ріст, см	164,5	175,8	ВС	ВС
	Вага, кг	57,5	66,8	С	С
	ЖЄЛ	2,7	3,9	НС	НС
	Динамометрія	27,1	49,5	С	ВС
2011	Ріст	165,3	175,5	ВС	ВС
	Вага	58,2	66,6	С	С
	ЖЄЛ	2,6	4	НС	С
	Динамометрія	25,4	45,6	С	ВС
2012	Ріст	163,9	176,1	ВС	ВС
	Вага	56,2	66,5	С	С
	ЖЄЛ	2,4	3,8	Н	НС
	Динамометрія	22,8	44,1	НС	С

При оцінюванні цих показників у комплексі можна зробити висновок про недостатній, та ще й дисгармонійний фізичний розвиток молоді, яка вступає на навчання. Зниження рівня фізичного стану супроводжується прогресуючим зро-

станням захворюваності та зниженням функціональних резервів організму до небезпечного рівня, що межує з патологією. Середній рівень фізичного стану вже розцінюється як критичний. Отже, рівень соматичного (фізичного) здоров'я (РФЗ) відповідає цілком визначеному рівню фізичного стану.

Співробітниками кафедри фізичного виховання КПУ проаналізовано фізичний стан студентів, визначено рівень їх фізичного здоров'я та його динаміку протягом навчання. Для аналізу використовували показники рівнів фізичного здоров'я, визначені за методикою Г.Л. Апанасенка. У жовтні 2010 р. визначено рівень фізичного здоров'я у 474 студентів першого курсу. Низький рівень фізичного здоров'я виявлено у 158 студентів (33,3%); нижче від середнього – у 129 (27,2%); середній – у 163 (34,4%); вище від середнього – у 23 (4,9%) та високий – в 1 студента (0,2%). Звертає на себе увагу значна різниця РФЗ серед осіб жіночої та чоловічої статі. Так, якщо серед чоловіків низький рівень фізичного здоров'я мали 22,5%, то серед жінок цей показник становив 44,4%.

Через рік стан фізичного здоров'я студентів поліпшився, але це відбувалось переважно за рахунок жінок, серед яких кількість осіб з “низьким” та “нижче від середнього” РФЗ зменшилась із 67,8 до 57,6%. Водночас серед чоловіків аналогічний показник зріс, але незначно (з 53,3 до 53,8%). Поліпшення фізичного стану в жінок відбувалось за рахунок серцевих скорочень до вихідного рівня після фізичного навантаження в 30 присідань за 45 секунд. Погіршення ж рівня фізичного здоров'я в чоловіків відбувалось в основному за рахунок зниження показника резерву функції м'язової системи. Рівень фізичного здоров'я першокурсників 2010/11 н.р. теж бажав бути кращим. Кількість осіб з низьким та нижче від середнього РФЗ становила 56,3% із 534 обстежених. У жінок цей показник був 64,6%, у чоловіків – 46,5%. Через рік, у вересні 2012 р., кількість осіб з низьким рівнем фізичного здоров'я зменшилась на 1,9%. У вересні 2012 р. серед 487 першокурсників група ризику (особи із “середнім” рівнем фізичного здоров'я) становила 34,5% (жінок – 31,2%, чоловіків – 43,8%). Особи з “низьким” та “нижче від середнього” РФЗ (фізично хворі) становили: 67,4% серед жінок та 48,5% серед чоловіків.

Висновки. Таким чином, у результаті проведеного нами дослідження встановлено, що для більшості студентів характерними є низький і нижче від середнього рівні фізичного здоров'я (група “хворих”) та недотримання навичок здорового способу життя, що підтверджує існування тісного зв'язку між способом життя й рівнем соматичного здоров'я. Це створює несприятливий фізичний фон для успішного засвоєння складних навчальних програм у ВНЗ і може зумовити високу фізіологічну “ціну навчання”.

Тому, враховуючи викладене, пропонуємо:

- використовувати методику експрес-оцінки рівня фізичного здоров'я (за Г.Л. Апанасенком) при проведенні практичних занять з фізичного виховання;
- компенсувати брак часу, що відводиться на заняття з фізичного виховання, згідно з розробленими програмами оздоровчо-тренувальних занять;
- викладачі ВНЗ зобов'язані виховувати в студентів високу вимогливість до себе та вміння вести здоровий спосіб життя.

Список використаної літератури

1. Апанасенко Г.Л. Валеологические принципы физического воспитания / Г.Л. Апанасенко // Валеологические принципы физического воспитания // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб. наук. праць міжнар. університету “РЕП” ім. акад. С. Дем'янчука. – Рівне, 2001. – Вип. 2. – С. 106–107.

2. Апанасенко Г.Л. Возможности количественной оценки здоровья человека / Г.Л. Апанасенко // Возможности количественной оценки здоровья человека // Гигиена и санитария. – 1985. – № 6. – С. 55–58.

3. Бальсевич В.К. Физическая активность человека / В.К. Бальсевич, В.А. Запорожанов // Физическая активность человека. – К. : Здоров'я, 1987. – 224 с.

4. Гундаров И.А. Принципы индивидуальной оценки и коррекции количества здоровья и качества жизни / И.А. Гундаров, В.А. Полесский // Принципы индивидуальной оценки и коррекции количества здоровья и качества жизни // Сб. науч.-метод. материалов для службы формирования здорового образа жизни. – М. : Всесоюзный НИЦ профилактической медицины Минздрава СССР, 1991. – С. 28–53.

5. Европейская политика по достижению здоровья всех в XXI столетии: Рабочий документ для консультаций. – Копенгаген : ВОЗ, ЕРБ, 1987. – 217 с.

6. Кальченко Е.И. Здоровый образ жизни: актуальность и современные понятия / Е.И. Кальченко // Здоровый образ жизни: актуальность и современные понятия : обзор. – М. : МЗ СССР, 1989. – 8 с.

7. Колесин И.Д. Комплексная оценка уровня здоровья человека / И.Д. Колесин, Н.Н. Сотнева // Гигиена и санитария. – 1995. – № 9. – С. 34–35.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012.

Ющенко О.П. Значение физической культуры для сохранения и укрепления потенциала здоровья студентов вузов

Проведенное изучение физического здоровья “среднестатистического” первокурсника подтверждает существование тесной связи между образом жизни и уровнем соматического здоровья. Это, в свою очередь, может обусловить высокую физиологическую “цену” за обучение. Необходима разработка комплекса мер, которые обеспечат укрепление и сохранение потенциала здоровья студенческой молодежи.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, вуз, физическая культура, уровень физического здоровья, физическое развитие.

Yushchenko O.P. Importance of physical training in preservation and strengthening of potential of health of student's youth

Investigation of the physical health of “a first-year average student” confirms existence of close correlation between a life standard and a level of somatic health. It can cause high physiological “price” for training. It is necessary to develop a complex of activities that guarantee the strengthening and preservation of potential of health of student's youth.

Key words: healthy lifestyle, physical education, physical health, university, physical development.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

Викладено результати вивчення ціннісного ставлення студентів до систематичних занять фізичною культурою і спортом, здорового способу життя. У дослідженні взяли участь 413 студентів. Показано фізичний і функціональний стан студентів. Визначено шляхи залучення студентів до самостійних занять фізичною культурою.

Ключові слова: здоров'я, фізичні вправи, функціональна підготовленість, фізичні якості, самостійні заняття.

У наші дні обсяг інформації, який отримують студенти, щороку збільшується. Тому молодь усе більше часу проводить, сидючи на заняттях, вдома за комп'ютером тощо. На думку Г.Л. Апанасенко, А.Г. Сухарева, А.С. Куца, Т.Ю. Круцевич, це спричинює малорухливий спосіб життя й обмеження м'язових зусиль, що найчастіше є причиною захворювань різних систем організму. Дослідження Г.Л. Апанасенко показали, що за період навчання в університеті кількість захворювань серед студентів збільшилася в 2–3 рази, а частка студентів, які мають порушення постави, досягає 80–90% від загального їх кількості. Засобом подолання обмеження рухової активності молоді є фізична культура і спорт, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, всебічному розвитку, поліпшенню працездатності і зниженню стомлюваності, підвищенню опірності організму різним захворюванням за період навчання в навчальному закладі [1; 3].

Специфіка фізичного виховання полягає в тому, що усвідомлена інформація стає мотиваційним стимулом до виконання фізичних вправ, використання природних факторів і формування такого способу життя, який сприяє досягненню як особистих, так і суспільних цілей. Критерієм ефективності цього процесу є рівень здоров'я молоді, міра фізичної працездатності і соціальної дієздатності [5–7].

Програма з фізичного виховання для вищих навчальних закладів передбачає форми проведення занять, які певною мірою можуть компенсувати дефіцит рухової активності студентів, що виникає в умовах насиченого загальноосвітнього процесу. Проте в реальних умовах функціонує тільки одна форма – урок (заняття) з фізичної культури, який проводиться двічі або ще гірше – один раз на тиждень. Паралельно з цим існують і самостійні заняття фізичними вправами, які є доповненням до урочної форми. Зміст самостійних занять найчастіше становлять рухливі і спортивні ігри. Необхідно також відзначити, що самостійні заняття найчастіше відбуваються в тренажерних залах і фізкультурно-оздоровчих центрах. За даними дослідників С.М. Кирильченко, А.О. Аркуша, Л.В. Хайкін, їх відвідують близько 35% студентів [4; 8].

Поліпшення фізичного стану студентів, а так само і їх здоров'я, можливе лише за умови систематичних цілеспрямованих занять фізичними вправами, які мають самостійний режим і розвивальний характер. Такими формами в навчальному закладі є заняття з фізичної культури, секційні заняття і самостійні домашні завдання. Дослідження А.І. Драчука, Л.Я. Іващенко, Т.Ю. Круцевич [2; 3] сві-

дчать про те, що потреби, мотиви та інтереси в галузі фізичного виховання мають свої вікові особливості та пов'язані з психологічним розвитком, соціальним формуванням особистості, темпераментом, соціально-економічними умовами життя конкретної сім'ї.

Мета статті – обґрунтувати та експериментально підтвердити вплив індивідуальної та колективної форм фізичного виховання на рівень формування ставлення студентів до здоров'я і фізичної культури.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень з питань організації фізичного виховання студентів.

2. Розкрити стан та специфіку мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до власного здоров'я як складової їх фізичної культури.

3. Вивчити вплив різних форм занять фізичними вправами на рівень формування ставлення студентів до власного здоров'я. Організація дослідження передбачає три основні напрями: теоретичний, експериментальний та аналітичний, що становило організаційну структуру, три етапи здійснення.

Перший етап. В ході роботи за допомогою опрацювання літературних джерел всебічно вивчалася тема дослідження, узагальнювався досвід передових фахівців з медицини та теорії і методики фізичного виховання, проводилось ознайомлення з методикою визначення (анкетування) мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до власного здоров'я. У роботі використовувалася анкета, яка включала в себе такі питання: ставлення до кількості занять фізичною культурою, до інших занять, до власного здоров'я, наявність захворювань, ведення здорового способу життя тощо.

При вирішенні завдань цього етапу застосовувалися такі методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури, вивчення та узагальнення досвіду практичної роботи викладачів, анкетування.

Другий етап. Дослідження проводилося зі студентами, які займаються фізичною культурою переважно в системі фізичного виховання ВНЗ.

Метою цього етапу було здійснення порівняльного аналізу рівня розвитку фізичної та функціональної підготовленості студентів. Для цього в дослідженнях використовувалися педагогічні тести й функціональні проби. Підібрані вправи дали змогу визначити рівень розвитку: координації (спритності), швидкісно-силових якостей, сили і гнучкості. Отримані результати заносилися до протоколів спостереження, так визначилися групи із середнім, високим і низьким показниками фізичного розвитку.

Третій етап передбачав оцінювання здоров'я студентів за показниками фізичного розвитку, фізичної та функціональної підготовленості та їх самооцінку (за методикою В.П. Войтенко). Для цього були використані тести, які студенти виконали на попередньому етапі. Також була проведена обробка отриманих експериментальних даних.

З метою визначення рівня ставлення студентів до власного здоров'я було проведено анкетування. Результати анкетування показали, що позитивне ставлення до занять фізичною культурою мали 67,4% юнаків і 59,4% дівчат. Негативне ставлення відзначено тільки лише у 4,6% дівчат.

Більшість студентів бажає займатися фізкультурою по 2–3 рази на тиждень. Такий вислів відзначено у 55% юнаків і в 54,6% дівчат. При цьому 24,3% юнаків і 27,7% дівчат не хотіли б займатися фізичною культурою взагалі або ві-

дводили б на це не більше одного заняття на тиждень. Охочих займатися фізичними вправами протягом усього тижня виявлено 2,6% юнаків і 4,2% дівчат.

Для підвищення своєї рухової активності більшість студентів хотіли б займатися: в спортивних секціях (31,7%), оздоровчим бігом (28,9%), самостійними заняттями (23,2%) і прогулянками на велосипеді (2,4%). Представниці жіночої статі при відповідях на запитання анкет вибирали більш помірну діяльність: гімнастика – 24,2%, дозована ходьба – 20,1%, плавання – 15,1% і біг у помірному темпі – 22,5%.

На основі аналізу ставлення до власного здоров'я встановлено, що 60,8% дівчат стежать за здоров'ям періодично, 28% – роблять це дуже ретельно і регулярно. Однак незначна частка (2,3%) зовсім не звертають уваги на здоров'я, а 11,1% займаються самолікуванням, не переживаючи за ускладнення.

Більшість студентів вважає, що вони дотримуються здорового способу життя (юнаки – 63,5%, дівчата – 59,9%). Однак 17,4% юнаків і 18,2% дівчат зізналися в щоденному вживанні алкогольних напоїв. І тільки 5,7% дівчат не вживають спиртних напоїв узагалі.

Молодий організм постійно потребує відновлення сил після навчального дня. У зв'язку з цим 44% юнаків і 22,3% дівчат, розуміючи це, відпочивають по 9–10 годин, а 45% дівчат і 33% юнаків на відпочинок відводять не більше ніж 7–8 годин.

Аналізуючи рівень фізичної підготовленості студентів, необхідно відзначити, що практично за всіма тестовими завданнями результати були невисокі. Так, рівень розвитку силових якостей за тестом згинання та розгинання рук в упорі лежачи від підлоги у 60% юнаків був середній, у 20% нижче від середнього і у 20% низький. У дівчат показники сили верхніх кінцівок за ідентичним тестом у 6,6% був вище від середнього, 46,8% низький, а 46,6% узагалі не виконали нормативи низького рівня.

Показники тесту піднімання в сід з положення лежачи за 1 хвилину 13,3% у дівчат характеризувалися високим рівнем, у 26,6% – вище від середнього, у 33,3% – середнім, решта мали більш низький рівень розвитку силових здібностей. Серед юнаків невелика кількість студентів мали показники вище від середнього (20%), а решта не досягали навіть середніх результатів. Рівень розвитку швидко-силових якостей за показниками тесту стрибок у довжину з місця був істотно вище у представниць жіночої статі, ніж у юнаків.

Узагальнюючи отримані результати, необхідно констатувати, що більшість студентів, які взяли участь у дослідженні, не відповідають необхідному рівню фізичної працездатності. Практично всім студентам не вистачає регулярних занять з фізичного виховання. Існуюча в більшості ВНЗ практика проведення занять у період осінь, зима і весна не сприяє розвитку фізичної підготовленості студентів, а навпаки – негативно впливає на стан здоров'я.

Протягом третього етапу дослідження була проведена робота щодо залучення студентів до самостійних занять фізичною культурою. Сутність самостійної роботи полягала в тому, що студентам були запропоновані комплекси фізичних вправ як для поліпшення недостатньо розвинених фізичних якостей, так і для підвищення загальної фізичної підготовленості.

Обов'язковою умовою розробленої методики був щоденник самоконтролю, який мав картку фізкультурника.

Результати анкетування виявили завищену самооцінку у юнаків. Це зумовлено тим, що більшість, а саме 60%, вважали стан свого здоров'я ідеальним.

Для порівняння: у дівчат таких випадків було відзначено лише у 15% всіх тих, кого досліджували.

За рівнем фізичної підготовленості найбільш позитивні зміни були виявлені в тестуваннях силових якостей, а саме: м'язів черевного преса (на 20% серед дівчат та на 40% серед юнаків). Незначні зрушення відбулися і в результатах тесту згинання та розгинання рук в упорі лежачи: результати покращилися на 5% у дівчат і 20% у хлопчиків. Тільки у тесті на гнучкість спостерігалось погіршення результатів: серед дівчат – на 10%; серед юнаків – на 20%. Студентська молодь у фізичному самовдосконаленні звернула увагу на ті види тестових вправ, які їм важче давалися і провели певну роботу над поліпшенням слабо розвинених фізичних якостей.

За результатами функціональних проб спостерігалось незначне зростання функціональної підготовленості студентів. Цьому сприяли методики самостійних занять фізкультурою, які були запропоновані студентам для виконання вправ у домашніх умовах.

Висновки. На основі проведеного дослідження можемо відзначити позитивне ставлення студентів до активної рухової діяльності як основного чинника їх здоров'я. Значна кількість студентів вважають, що ведуть здоровий спосіб життя, при цьому вживають алкоголь і палять, не дотримуються режиму харчування. Такий стиль життя і звички студентів можуть призвести до негативних наслідків (психічний розлад, захворювання органів і систем організму). Також необхідно відзначити завищені самооцінки власного здоров'я студентами, оскільки вони не збігаються з об'єктивними даними, які характеризують стан захворюваності студентського контингенту, рівень їх фізичної та функціональної підготовленості. Фізична та функціональна підготовленість студентів перебуває на досить низькому рівні. Введений курс самостійної роботи поки не дав значних покращень у фізичному стані студентів, але, на наш погляд, запобігає погіршенню стану здоров'я і підтримує життєвий тонус у разі відсутності регулярних академічних занять з фізичної культури.

Список використаної літератури

1. Апанасенко Г.Л. [Проблемы управления здоровьем человека](#) / Г.Л. Апанасенко // [Наука в олимпийском спорте](#). – 1999. – Спец. выпуск. – С. 56–60.
2. Ашмарин Б.А. [Теория и методика физического воспитания](#) / Б.А. Ашмарин. – М. : Просвещение, 1990. – 272 с.
3. Драчук А.І. [Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю](#) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. : спец. 24.00.02 “Фізичне культура, фізичне виховання різних верст населення” / А.І. Драчук. – Львів, 2001. – 20 с.
4. Иващенко Л.Я. Методика физкультурно-оздоровительных занятий / Л.Я. Иващенко, Т.Ю. Круцевич. – К. : УГУФВС, 1994. – 126 с.
5. Кирильченко С.М. [Дослідження у студентів індивідуальних мотивів і потреб до занять фізичною культурою та спортом](#) / С.М. Кирильченко, А.О. Аркуша // [Теорія та методика фізичного виховання](#). – 2007. – № 12. – С. 35–41.
6. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры / Ю.Ф. Курамшин, В.И. Попов. – СПб. : СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1999. – 374 с.
7. Маслякова В.А. Массовая физическая культура в вузе / В.А. Маслякова. – М. : Высшая школа, 1991. – 240 с.
8. Оптимізація навчального процесу з фізичного виховання студентів : навч. посіб. / Л.В. Хайкін. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2001. – 96 с.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012.

Ятченко А.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к собственному здоровью

Представлены результаты изучения ценностного отношения студентов к систематическим занятиям физической культурой и спортом, здоровому способу жизни. В исследовании принимали участие 413 студентов. Показано физическое и функциональное состояние студентов. Определены пути привлечения студентов к самостоятельным занятиям физической культурой.

Ключевые слова: *здоровье, физические упражнения, функциональная подготовка, физические качества, самостоятельные занятия.*

Yathenko A. Forming of motivation-value ratio of students to their health

Results are presented study of the valued relation of students to systematic employments by a physical culture and sport, to the healthy method of life. In research took part 413 students. The bodily and functional condition of students is rotined. The ways of bringing in of students are certain to independent employments by a physical culture.

Key words: *health, exercise, functional training, physical qualities, self-employment.*

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 26 (79)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: А.О. Бессараб, Г.І. Гутман, С.А. Козиряцька, О.В. Лобода
Технічний редактор: О.В. Колотова

Підписано до друку 28.11.2012.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 34,48. Обл.-вид. арк. 43,68. Тираж 500 пр. Зам. № 14-12Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідомство суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.