КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 35 (88)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2014

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 : КПУ, 2014. – Вип. 35 (88). – 568 с.

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

Для науковців у галузі педагогіки та психології творчості, педагогів-практиків.

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

Головний редактор:
доктор педагогічних наук, професор Т.І. Сущенко
Заступник головного редактора:
кандидат педагогічних наук, доцент Л.О. Сущенко

Члени редакційної колегії:
доктор психологічних наук, професор В.Й. Бочелюк
доктор педагогічних наук, доцент А.В. Віндюк
доктор педагогічних наук, професор О.І. Гура
доктор педагогічних наук, професор О.І. Іваницький
доктор педагогічних наук, професор І.М. Ляхова
доктор педагогічних наук, професор А.І. Павленко
доктор філософських наук, професор Л.М. Сіднєв
доктор педагогічних наук, професор А.В. Сущенко
доктор педагогічних наук, професор О.О. Фунтікова

Члени іноземної редакційної колегії:
Н. Вишнякова (Республіка Польща)
М. Жумарова (Чеська Республіка)
І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 7 від 26 березня 2014 р.

© Класичний приватний університет, 2014
© Колектив авторів, 2014

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 авторський аркуш українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї 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 до 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 його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць "Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах" обов'язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О.В. ВАРЕЦЬКА
ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
В НАУКОВИХ ПРАЦЯХ (ВІД ДАВНІХ ЧАСІВ ДО СЕРЕДИНИ XIX СТОЛІТТЯ)..... 10

М.М. ГОЛОВКОВА
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ
(ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)..... 22

А.Р. ЗАВАЛЬНЮК
РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ РЕЛІГІЇ У ХРИСТИЯНСЬКИХ
КОНФЕСІЙНИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ НА МЕЖІ XIX–XX СТ. 29

Г.В. КОРНЮШ
РОЛЬ М.М. ЛАНГЕ В СТАНОВЛЕННІ ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ
ПІВДНЯ УКРАЇНИ..... 36

А.А. КОРОБЧЕНКО
ПРИРОДОЗНАВСТВО В ЖІНОЧИХ ПОЧАТКОВИХ І СЕРЕДНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)..... 42

О.О. КРАСНІКОВА
ПОСТАТЬ О.М. ЛЯПУНОВА В МАТЕМАТИЧНІЙ НАУЦІ XIX–XX СТ. 53

Ю.О. ПИВОВАР
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ НДР
НА ОСНОВІ ПРИНЦИПУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ (1965–1988 РР.) 60

О.В. РОЧНЯК, О.В. РОЧНЯК
ДО ПИТАННЯ ГЕНЕЗИ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ..... 65

О.В. СТАРОСТИНА
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Е. СТОУНСА
В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ 74

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

С.М. АМЕЛІНА
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
НА ОСНОВІ РАМКОВОЇ ПРОГРАМИ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 81

В.І. БАБИЧ
ПОШУК НОВИХ ПІДХОДІВ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ
ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ У КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я
СУЧАСНОЇ МОЛОДІ..... 86

О.І. БАШКІР
МІСЦЕ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 91

Б.І. БЕЗ'ЯЗИЧНИЙ
ОПТИМІЗАЦІЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО
ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 97

Л.Г. БУДАНОВА
ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ 102

І.М. ВАРАВА
ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ, СПРИЯТЛИВІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ 109

А.В. ВІНДЮК, М.Ю. КОЛЛЕГАЄВ
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 115

А.О. ВОЛІК
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ 121

М.М. ГРЕБ
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АКЦЕНТИ РЕАЛІЗАЦІЇ СЛОВОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ЛЕКСИКОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 127

Н.М. ГРИБОК
ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ НАСКРІЗНОЇ ЛІНІЇ “ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ’Я” ТЕОРЕТИЧНОГО КУРСУ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ В МЕЖАХ ФАКУЛЬТАТИВУ 134

С.С. ДАНИЛЮК
ЕЛЕКТРОННА ПОШТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ 140

М.Д. ДЯЧЕНКО
ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНА ОЗНАКА КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 149

О.А. ЖЕРНОВНИКОВА
ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ ПРИ ДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ 164

Л.М. ЗУБКОВА
НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 171

Л.В. ЗУБЧЕНКО
ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ХОДІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ 176

С.Э. ЗЯБРЕВА
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО ПРАВОСЛАВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЛАГЕРЯ 182

А.А. ІВАХНЕНКО
ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДІБНОСТІ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ СТАТИЧНОЇ Й ДИНАМІЧНОЇ РІВНОВАГИ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 188

Г.А. КИРМАЧ
ХРИСТИЯНСЬКО-БОГОСЛОВСЬКЕ БАЧЕННЯ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ 197

І.М. КОВАЛЬЧУК
ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ 205

В.Р. КОСЮК
ЧИННИКИ СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСНОВНОЇ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ХУДОЖНІХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ 213

А.М. КРАМАРЕНКО
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ПОШУКІВ В УМОВАХ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ 220

Д.В. КУДІНОВ
ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ 229

О.Б. КУЧМЕНКО
ПСИХОГЕНЕТИКА ЯК СКЛАДОВА ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН БІОЛОГІЧНОГО БЛОКУ 237

Я.Е. ЛЕВЧЕНКО
ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО Й ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 242

Л.І. ЛОМАКО
ШЛЯХИ ТА СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 249

В.Н. МАЗИН
СОДЕРЖАНИЕ КОНСТРУКТА “ОЛИМПИЙСКАЯ КУЛЬТУРА ВОСПИТАННИКА ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ” 255

О.І. МАРМАЗА
КОНТРОЛЬ ЯК ФУНКЦІЯ УПРАВЛІННЯ: СУТНІСТЬ, ВИМОГИ СУЧАСНОСТІ, ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ 262

С.Ю. МАСИЧ
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 270

Л.А. ПАВЛЕНКО
СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ 277

М.П. ПАРФЬОНОВ
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО САМОСТІЙНОГО ПОШУКУ ЗНАНЬ 283

Т.С. ПЛАЧИНДА
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ У КРАЇНАХ БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ 290

Я.В. ПОЛЯКОВА
ВЗАЄМОДІЯ РЕЛІГІЇ І ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ 296

Р.О. РЕДЧУК
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ 302

Л.М. СЕРГЕЄВА
ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ 308

Р.В. СУЩЕНКО
УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ 315

Т.І. СУЩЕНКО
ВАЖЛИВІ ТЕНДЕНЦІЇ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА ЇХ ВПЛИВ
НА ПОСИЛЕННЯ ПЕДАГОГІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ 323

Р.О. ТАРАСЕНКО
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ 331

С.Є. ТРЕГУБ
ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ 340

О.В. ТУРСЬКА
ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ
У РОБОТІ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ 345

І.І. УДОВЕНКО
ЄВАНГЕЛЬСЬКІ ЦІННОСТІ В ДУХОВНО-МОРАЛЬНІЙ ОСВІТІ 352

І.В. ШАПОВАЛОВА
ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ 357

Н.П. ШАПОВАЛОВА
ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ
ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 367

О.Г. ШТОНДА
ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “НАСТУПНІСТЬ”
У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ 375

Л.Б. ШУМЕЛЬЧИК
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 380

В.Я. ЯСТРЕБОВА
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ
УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ ДИРЕКТОРА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ
СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ 387

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Я.М. БЕЛЬМАЗ
РОЛЬ РЕЛІГІЇ В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США 393

С.О. ВАСИЛЬЄВА
ПРОФЕСІЙНИЙ СТАТУС УЧИТЕЛЯ ЯК РІЗНОВИД СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ 399

О.В. ЗОЛОТАРЬОВА
ДІЯЛЬНІСТЬ ДЕПАРТАМЕНТУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ
ЯК ГОЛОВНОГО КООРДИНАТОРА З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ
ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ В ІЗРАЇЛІ 409

М.Є. ІСАЄВА
ВПЛИВ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ОРГАНІЗАЦІЮ ПЕРЕРВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ 416
П.І. КЕНДЗЬОР
КОМПЕТЕНТНІСТНЕ СПРЯМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ 421
А.Ф. КУРИННАЯ
ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОГО КОММУНИКАТИВНО-СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ .. 429
І.С. ЛАУХІНА
ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ РЕЛІГІЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА В ЗМІСТ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ФРАНЦІЇ 438
О.Л. ПОЗДНЯКОВА
ПРОГРАМНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ САНАТОРНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ 444
О.В. ПРОЦЕНКО
СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 451

ВИЩА ШКОЛА

В.І. БУЗЬКО
ПРОБЛЕМИ РІЗНОРІВНЕВОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ 458
О.В. ГОРИЦЬКА
ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ ТА ТВОРЧОЇ КУЛЬТУРИ В СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ 465
Л.М. КАЛАШНІКОВА, В.В. ПЕТРОВА
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕЛЕКТРОННИМИ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ (МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ) 469
М.Ю. КОЛЕСНИК
НАСЛІДКИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ 477
В.М. КРАВЧЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ МАГІСТЕРСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 484
Н.В. МАКОВЕЦЬКА
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 492
І.І. ОБЛЄС
ВПЛИВ ВІКОВОГО ЧИННИКА НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ В КОНТЕКСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ 499
Ю.В. ОРЕЛ-ХАЛІК
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ 507

О.С. ПШЕНИЧНА
АНАЛІЗ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ 512
А.В. СВАТЬЄВ
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ТА СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 519
О.Г. СТЬОПІНА
РОЛЬ ХРИСТИЯНСЬКОГО МИСТЕЦТВА
У ВИХОВАННІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 526
О.А. ТІТОВА
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В МОТИВУВАННІ СТУДЕНТІВ-МЕХАНІКІВ
АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 533
В.С. УЛЬЯНОВА
ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ
В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 540
О.А. ШАУЕРМАН
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ
СПОНТАННОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ
ЗА ЗМІСТОМ ПРОЧИТАНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ 550
О.О. ЯРОШИНСЬКА
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК КОНТИНУУМ
ДЛЯ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 558

УДК 37.091.4“652”/“654”:005.336.2(045)

О.В. ВАРЕЦЬКА

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В НАУКОВИХ ПРАЦЯХ (ВІД ДАВНІХ ЧАСІВ ДО СЕРЕДИНИ XIX СТОЛІТТЯ)

У статті подано стислий аналіз поглядів науковців періоду від давніх часів до середини XIX ст. щодо розвитку соціальної компетентності вчителя. Встановлено, що зазначена проблема (без термінів) відображала існуючий соціальний устрій, була пов’язана із серйозною професійною освітою протягом життя, здійсненням учителем і соціальними інститутами виховання соціально обізнаного, духовно багатого громадянина, розвитком соціального й емоційного інтелекту педагога, збагаченням його ціннісно-мотиваційної сфери, опануванням ним соціальними ролями, умінням вибудовувати міжособистісні стосунки, навичками застосування ресурсів соціального середовища, набуттям компетентності в правових, громадянських, економічних відносинах, професійній діяльності, вихованням відповідальності перед собою й суспільством тощо.

Ключові слова: *соціальна компетентність учителя, соціалізація, професійна соціалізація, соціальний досвід, соціальний інтелект, соціальне середовище, освіта протягом життя.*

У сучасних умовах об’єктивним запитом індивідуального й соціального життя є набуття особистістю соціальної компетентності. Ця проблема поєднує багато важливих і вагомих питань, характерних для реформування системи освіти та виховання, адже компетентнісний підхід стає дедалі актуальнішим, визначається основою побудови освітнього простору. Соціальна компетентність виявляється в різних сферах діяльності, розвивається протягом життя людини, зміст якого змінюється відповідно до віку, знань, соціального замовлення, соціальних ролей, особливостей соціального досвіду тощо. Саме тому в науковій літературі професійну компетентність розглядають як складову (Н. Павлик), як форму прояву (Н. Бобрич) соціальної компетентності, а всі ключові компетентності визнають соціальними (І. Зимня), тобто соціальна компетентність є глибшим, ширшим поняттям, а її розвиток є дуже важливим.

Різним аспектам проблеми соціальної компетентності присвячено праці зарубіжних науковців, зокрема В. Байденка, С. Гончарова, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Кальней, С. Краснокутської, В. Куніциної, А. Новікова, В. Первутинського, У. Пфінгстен, Дж. Равена, Лейн і Сайн Спенсерів, Р. Хинтч А. Хуторського.

Серед українських учених це питання досліджують Н. Бібік, І. Гудзик, І. Зарубінська, Я. Кодлюк, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Слюсаренко, Т. Смагіна, Ж. Таланова та ін. Слід зазначити, що більшість авторів аналізує джерела із цієї проблеми, починаючи з XX ст. Нас зацікави-

© Варецька О.В., 2014

ло, як це питання висвітлено в наукових працях від давніх часів до середини XIX ст.

Метою статті є аналіз поглядів науковців щодо розвитку соціальної компетентності вчителя від давніх часів до середини XIX ст.

Слід зазначити, що філософія, педагогіка, соціальна психологія, соціологія, менеджмент та інші науки сьогодні приділяють увагу вихованню соціально поінформованого громадянина, обізнаного в життєвих, професійних питаннях. Крім сучасних науковців, ця проблема перебувала в центрі уваги багатьох дослідників, починаючи з глибокої давнини, зокрема Аристотеля, Платона, І. Грішного, М.Ф. Квінтілліана, Я.А. Каменського, Ф.А.В. Дистерверга, Ж.Ж. Руссо та ін. Звичайно, ми не в змозі в межах статті розглянути всі першоджерела, які відомі на сьогодні, тому спробуємо висвітлити думки найяскравіших представників зарубіжної та вітчизняної педагогіки з давніх часів до середини XIX ст. Будемо також орієнтуватися на визначення поняття "соціальна компетентність особистості" І. Зарубінською як складної, інтегративної характеристики, сукупності певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі [6, с. 27], а також на доповнену нами структуру соціальної компетентності (за Т. Бєляєвою) як систему, яка поєднує его-компетентність, психологічну, комунікативну, соціально-психологічну, конфліктну (конфліктологічну), морально-правову, духовно-економічну, політичну, громадянську, професійно-трудову з трьома підструктурами (емоційно-ціннісною, когнітивною та операційною), МіГ [3].

Отже, Платон у творах "Закони" й "Держава" акцентував на чіткому розподілі соціальних ролей між громадянами, ієрархічному суспільному механізмі (три соціальні групи вільних громадян), який не допускає соціальних конфліктів, наближенні до ідеального суспільства завдяки правильному громадському, єдиному, обов'язковому вихованню, організованому державою й такому, що відбувається під керівництвом найдостойніших учителів [за 1, с. 90–92, 116–117]. Філософ наполягав на здійсненні гімнастичного й мусичного вихованні (від грец. musik – загальна освіта, духовна культура; система розумового, естетичного, морального виховання в Давній Греції, що включала, крім літературної й музичної освіти, знайомство з основами наук, вивчення ораторського мистецтва, політики, етики, філософії), які мають відбуватися під соціальним впливом суспільства й наглядом держави. Він наполягав на тому, що кожного з громадян "треба ставити на ту справу, до якої в нього є здібності, щоб, займаючись тільки тією справою, яка йому притаманна, кожний являв собою єдність". Навіть ігри дітей, на думку філософа, мають відповідати законам, мусичному мистецтву, завдяки яким вони звикнуть до законності, їхні навички, постійно зростаючи, позначатимуться в усьому, навіть у виправленні держаного ладу [1, с. 90–92, 116–117; 7, с. 8]. Таким чином, учитель, володіючи професійною, соціальною компетентністю, має створити умо-

ви для опанування дітьми певними ролями в суспільстві, набуття громадянської, правової компетентності. На жаль, інші фактори розвитку соціальної компетентності, зокрема сімейне середовище тощо, на думку Платона, мали бути максимально обмежені з метою уникнення їхнього стихійного впливу.

Аристотель на перевагу Платонівському обов'язковому наполягав на вихованні гармонійно розвинених, освічених громадян для їхнього життя в реальному суспільстві. Не зменшуючи ролі сімейного середовища, філософ ставив дещо вище все ж таки соціальне виховання й середовище, яке може бути підсиленим прийняттям розумних законів. Філософ акцентував на відповідності державного ладу та виховання й на тому, що всіляке практичне застосування природжених здібностей людини для відповідної роботи в дусі доброчинності вимагає попереднього виховання та пристосовування [1, с. 119–121; 7, с. 13]. Цілком зрозуміло, що йдеться про процес первинної (для учнів) і вторинної, дотрудової, трудової (для вчителя) соціалізації, набуття людиною соціальної компетентності.

Однією з перших праць, у якій простежувався тісний зв'язок з практикою школи, був зроблений акцент на ролі соціуму, була праця М.Ф. Квінтілліана "Про виховання оратора". Науковець схвально ставився до шкільної освіти – "урочистості громадського й упорядкованого зібрання", адже в школі дитина може навчитися не тільки того, чого навчають її, а й того, чого навчають інших ("наслідування першого порядку"), що є легшим і буде поштовхом до розвитку чеснот. При цьому вчитель має бути більш корисним, володіти ораторським мистецтвом, вміти заохочувати – "збуджувати дух", пристосовувати власні сили до розумових сил учнів, знати їхні природні схильності, дбати про їх моральність [7, с. 21; 15, с. 131–136]. Як бачимо, філософ надавав суттєвого значення комунікативній, соціально-психологічній, професійній компетентності вчителя, тобто його вмінню налагоджувати міжособистісні стосунки з різними людьми, взаємодіяти в групах, щоб у створеній ним ситуації успіху, опосередкованого навчання відбувалося взаємне духовне збагачення, зростала соціальна компетентність як учня, так і вчителя.

Інша позиція візантійського богослова І. Златоуста. Заперечуючи громадське, суспільне виховання, він вважав, що підготовка до праведного життя, у тому числі й світського, відбувається в родині, в общині, у релігії, при цьому сімейне та релігійне виховання мають створювати ціле [1, с. 92–94; 7, с. 23].

Близьку думку щодо сімейного соціального виховання знаходимо в працях "Слово некоего отца к сыну своему, словеса душеполезная", "Наставляння багатим" київського книжника Іоанна Грішного, який у формі настанов батька синові викладає суспільні норми, вимоги, поради щодо правил життя. При цьому він також намагається знайти відповідь на питання: як жити в нових умовах (після повстань), на яких засадах будувати міжособистісні стосунки, особливо між верхами й низами суспільства, як примирити соціа-

льні групи суспільства, що ворогують [14, с. 23–26]. У сучасних умовах ці праці не втратили актуальності.

Упадає в око, що вперше серед мислителів Європи усвідомлення важливості зв'язку змісту освіти із соціумом, набуттям практичних навичок і навчанням протягом життя знайшло відображення в обґрунтуванні В. Мономахом у "Повчанні" необхідності переходу від релігійно-аскетичного виховання до практичних завдань, пов'язаних з повсякденним життям ("чого не вмієте – то того учітесь") [4, с. 185–188].

Не можемо обійти увагою твір "Досліди" – "Есе" ("Les, Essais") французького мислителя доби Відродження М. Монтеня, у якому він великого значення надавав особистості вчителя, що має бути швидше гарним, ніж з туго набитою головою (добра мораль краще за голу вченість), учителеві, який надасть можливість вільного вибору, покаже не стільки подію, скільки вміння про неї судити, залучатиме до висловлювання різних суджень, міркувань, критичного мислення, усвідомленого вибору [7, с. 31–33; 15, с. 145–148]. Зазначимо, що саме про такі характеристики педагога йдеться в працях багатьох дослідників соціальної компетентності й соціального, емоційного інтелекту, зокрема А. Бодальова, Т. Бєляєвої, М. Гончарової-Горянської, І. Зимньої, В. Куніциної, А. Маркової, Е. Торндайка, А. Савенкова, T. Hunt, R. Strang, D. Vechsler, P.E. Vernon, J. Wedeck та інших, а також у Державному стандарті початкової загальної освіти [5] щодо змісту соціальної компетентності молодших школярів.

Варто зупинитися на Пампедії Я.А. Каменського, котра охоплює життя людини від зачаття до смерті, закладає основи наук про неперервну освіту практично кожної особистості в будь-якому віці, будь-якого соціального становища, у будь-якому куточку землі. Науковець розмірковував про суспільні школи як суспільні здравниці, у яких, зокрема, навчають життя й збереження здоров'я, як ораторські школи, у яких наставляють в умілому вправлянні мовою й мовленням, як кузню доброчинностей, у якій удосконалюються всі громадяни, як колиску громадянського життя, де всі, навчаючись поперемінно підпорядкуванню й управлінню (мов у маленькій державі), звикають змалку за необхідністю управляти речами, собою та іншими [9, с. 404–408]. Вважаючи школу складною багатофункціональною системою, педагог надавав великого значення її зв'язкам з іншими соціальними інститутами, зокрема державою, сім'єю, церквою [9, с. 133–163]. Я.А. Коменський вважав необхідним, щоб школа, а точніше шкільні спостерігачі (схолархи), постійно турбувалися про вчителів, які відрізняються благочестям, вченістю та перевагою перед іншими в мистецтві ведення справи, а в час змін наполягали, щоб такі вчителі перебували в школі постійно. Як бачимо, науковець переконаний у тому, що суспільство має дбати про майстерних, надійних, соціально орієнтованих учителів, шкільне середовище може позитивно впливати на розвиток кожної людини в навчанні й поза ним, а соціально компетентні педагоги зможуть розвивати соціальну компетентність учнів.

Привертає увагу й один із суто педагогічних творів в Україні "Виховання чад" (1609 р.), який призначався для загальної користі батьків і дітей у вигляді моральних повчань (автор Іов Борецький або Гаврило Дорофеєвич). У ньому простежується думка щодо користі обопільного впливу й інтелектуального, духовного збагачення як дітей від батьків, так і батьків від дітей, урізноманітнення таким чином їхніх соціальних ролей. Автор наголошує на необхідності ретельного вибору вчителя, якого мають любити. Вчителю даються поради щодо виховання, зокрема моральних настанов, комунікації, поведінки в соціумі [2, с. 89–92].

Цікавим є й Другий статут Луцької школи (1624 р.), у якому відображено виховні народні традиції, що реалізуються на таких демократичних принципах, як громадський характер навчання й виховання, загальнодоступність школи, рівні права всіх дітей на навчання, щільний зв'язок школи та родини у вирішенні навчально-вихованих завдань, запровадження самообслуговування. Слід зазначити, що братства, які створювали школи, друкарні, видавали навчальну літературу, допомагали дітям з бідних сімей здобувати освіту, найбільш здібних відправляли на навчання до Західної Європи, а також готували вчителів. Вимоги до вчителів, які було викладено в Статуті, стосувалися морально-ціннісної сфери, професійних якостей, комунікативної та соціальної компетентності. Сама процедура прийняття учня до навчання вимагала від учителя наявності громадянської та правової компетентності [19, с. 22–26].

Не можна не згадати переклад й інтерпретацію Єпіфанієм Славинецьким твору Еразма Роттердамського, присвяченого вихованню дітей. Привертають увагу думки щодо "громадянства звичаїв дитячих як добропорядності звичаїв і шанування людей, що пізнаються за розумом добре поміркованим", до якого педагоги мають призвичаювати в училищі, а батьки – в родині. Такий розум проглядає через очі, обличчя, увесь зовнішній вигляд, поведінку, мовлення, манеру спілкування тощо. Приділяли увагу й вивченню та аналізу громадянських звичаїв, ігровій діяльності як способу моделювання соціальної поведінки, соціального простору, саморозвитку особистості [7, с. 175–178; 14, с. 210–231]. Безумовно, учитель має бути компетентним у всіх цих питаннях.

Серед українських просвітників Симеон Полоцький подібно Аристотелю виокремлював три періоди формування й розвитку дитини: період морального виховання (від народження до 7 років), період практичного виховання (7–14 років), період розумового розвитку й громадянського виховання (14–21 рік). У цьому процесі велику роль він відводив, насамперед, родині, прикладу батьків і вчителеві щодо чесного та рятувального для душі способу тимчасового, світського й духовного життя. Серед порад майстерного вчителя, на яких акцентує С. Полоцький у творах "Обід душевний" та "Вечеря душевна", поради щодо морально-ціннісного змісту, навчання дітей будь-якої майстерності, за яку можна одержувати все потрібне для життя, розуміння й майстерності бути чесним громадянином у світі [19, с. 39–43]. Таким

чином, наголошено на важливості соціально орієнтованого, ціннісного змісту навчання й професійної соціалізації.

У свою чергу, Ш. Монтеск'є, французький просвітник, як і Аристотель, вважав, що соціальний розвиток держави залежить від її традицій та законів. Щодо законів виховання (перші, які зустрічає людина в житті), то вони готують людей до соціальних ролей, зокрема ролі громадян, батьків, дітей тощо. При цьому кожна родина має управлятися за зразком великої родини, яка охоплює всі окремі родини. Таким чином, державні закони мають обґрунтовувати завдання та принципи громадського виховання, відображати соціально-політичний устрій кожної держави. У свою чергу, любов до законів і Батьківщини як доброчинність, яка вимагає постійного переважання суспільного блага перед особистим, є основою всіх доброчинностей [1, с. 99–100]. Більше того, говорячи про демократичну державу, у якій любов до законів набуває особливої сили, Ш. Монтеск'є наголошував, що саме таку любов має прищеплювати виховання і, перш за все, мають передавати батьки. В іншому разі все, що вселялося дитині в батьківській хаті, руйнується зовнішніми впливами, а народ вироджується не під час свого зародження, а тоді, коли зрілі люди вже розбещені. Як бачимо, наскільки актуальними залишаються й на сьогодні слова філософа щодо значення соціально спрямованого родинного виховання, соціального впливу середовища, орієнтованого на демократичні цінності, розвитку правової, соціальної компетентності як дітей, так і їхніх батьків.

Водночас Ж.Ж. Руссо у праці "Еміль, або Про виховання" першочергового значення надавав вихованню, завдяки якому можна правильно побудувати суспільство. Він вважав, що важливо виховати вільну людину ("більше справжньої волі та менше влади"), яка завжди "буде на своєму місці" й завжди відчуватиме життя, набуватиме власного соціального досвіду із ситуації власного вибору, завдяки якому розвиватиметься. При цьому вчитель, створюючи ситуацію природного, діяльнісного навчання, непомітного для дитини, наближеного до її потреб, і життя в соціальних відносинах, має сконцентрувати увагу дитини на промисловості та механічних уміннях, які роблять людей корисними один одному. Ж.Ж. Руссо радив вивчати суспільство, спостерігаючи за людьми, і людей, спостерігаючи за суспільством, об'єднуючи політику з мораллю, критично оцінювати людей у діяльності, порівнюючи їхні вчинки та слова [7, с. 93; 15, с. 223–249]. Отже, актуальною виявляється педагогічна майстерність учителя, розвиток у нього політичної, морально-правової компетентності, критичного мислення як основи соціальної компетентності.

На окрему увагу заслуговують погляди Г. Сковороди – українського філософа-просвітника. Ґрунтуючись на Сократівському принципі "Пізнай себе", він обстоював народне виховання з його особливостями щодо досвіду історичного розвитку, способу життя, традицій, національних особливостей, середовища тощо й підносив роль сімейного виховання. Філософ стверджував думку про необхідність пізнання природи людини, її душі з огляду на

чинники її формування (віра, надія, любов), які є органічним проявом духовності людини. Г. Сковорода пояснював природні прагнення людини щодо самовдосконалення, щастя, які реалізуються в духовних шуканнях, сердечній радості, втіленні спорідненості праці, у виборі людиною відповідно до внутрішньої схильності заняття, яке приносить їй внутрішнє задоволення й душевний спокій. Г. Сковорода вважав, що формування вільної, гармонійно розвиненої, щасливої, корисної для суспільства людини, здатної жити в цьому суспільстві та боротися, має здійснювати вчитель, який спрямовує свою увагу на виявлення й розвиток природних задатків [16], володіє словом, спонукає учня мислити, висловлювати власні думки та враження, вчить самоаналізу, підтримує в пошуках і віднайденні самого себе, своєї внутрішньої божественної сутності, "внутрішньої людини", допомагає стати на правильний життєвий шлях, зосередитися на власному покликанні, зробити його справою свого життя й безупинно розвивати здібності відповідно до обраного фаху. Такий учитель невід'ємний від народу, його мови, культури, історії, традицій [8, с. 119] і, як нам видається, від соціальної дійсності.

Надаючи великого соціального значення освіті й вихованню, учений, філософ, математик й економіст Ж.А. Кондорсе наполягав на необхідності навчання протягом життя всіх громадян, забезпечення людям усіх вікових категорій легкого збереження їхніх знань і набуття нових. У доповіді про загальну організацію освіти він зазначав, що освіта при цьому має бути спрямована так, щоб удосконалення в науках сприяло щастю більшості громадян і збільшувало життєві зручності людей, які присвячують їм (наукам) своє існування, щоб більшість людей уміла добре виконувати обов'язки, необхідні суспільству. При цьому вчитель для організації ним публічних співбесід має сам бути обізнаним із широкими правилами, принципами моралі й певної частини державних законів, незнання яких створює перепони громадянину в умінні застосовувати свої права. Більше того, Ж.А. Кондорсе зазначав, що освіта вчителів має бути серйозною, у спеціальному інституті – III ступінь, з якого будуть виходити вчителі шкіл II ступеня і вдосконалюватися – зі шкіл I ступеня, які вже закінчили школи II ступеня [12, с. 287–293]. Таким чином, простежується ідея ступеневої безперервної післядипломної освіти вчителів підвищення їхньої кваліфікації та розвитку правової, соціальної компетентності протягом життя.

Засновник народної школи Й.Г. Песталоцці був прихильником школи Лейбніца "наперед установленої гармонії" і виступав за збереження існуючих на той час станів населення, тобто виховання та розвиток певної групи необхідно здійснювати для певного середовища (діти селян здобувають освіту для кращого ведення сільського господарства, діти ремісників – для заняття ремеслом, діти дворян – наукову освіту). Відповідно до цього, а також потреб, існуючих умов праці й життя тощо визначалися критерії для розробки системи виховання та розвитку, проектів і планів навчального закладу [7, с. 118; 11, с. 249–253]. Педагог наполягав на необхідності вироблення вміння людини гнучко пристосовуватися до свого становища, яке разом із підготовленіс-

тю до різних видів праці буде її (людини) перевагами перед більш заможними при добуванні заробітку, а також привчання до подолання тих обмежень, перешкод і ускладнень, з якими вони зустрінуться в наступні роки. Й.Г. Песталоцці висловлював думку в праці "Лінгард і Гертруда" щодо передування серйозної професійної освіти словесному навчанню, зв'язку навчання й продуктивної праці для здобуття учнями певної кваліфікації та розвитку компетентності, а також набуття навичок, необхідних у домашньому побуті [11, с. 251–252]. Ця думка в подальшому знайшла відображення в працях П. Блонського, А. Макаренка, С. Шацького та ін.

Сама постать героя твору "Лінгард і Гертруда" – лейтенанта, який був учителем не за фахом, а за покликанням, відчував процес серцем і душею, був компетентним у багатьох питаннях і не зупинявся на досягнутому, навчав дітей як людина, яка сама має певну цінність і є корисною на всякому місці (цього навчав і учнів). Мета навчання, ставлення вчителя до дітей, методи, форми, засоби роботи, ціннісний аспект педагогічної діяльності в сільській школі, виявлення здібностей, особистісний, диференційований підходи свого часу знайшли відображення в працях видатного педагога В. Сухомлинського.

Крім цього, у творі Й.Г. Песталоцці простежується середовищний підхід, думка щодо залучення ресурсів громади до виховання, навчання й соціалізації учнів. При цьому вчитель-лейтенант виявляє професійну, комунікативну компетентність, а також соціально-правову, укладаючи договір на гарних умовах між майстром-годинникарем і хлопчиком. Він (учитель), соціально зорієнтовуючи зміст навчання, включає до шкільної роботи все, що може стати дітям у пригоді в житті, приділяє увагу ранній профілізації учнів, знайомить їх з людьми різних професій, з майстернями, які є на селі, спостерігає за працею дітей і їхніми професійними нахилами, вдало використовує групове опосередковане навчання, створює умови для набуття дітьми репертуару соціальних ролей (учень, учитель – для власних батьків і односельців, учень-майстер, людина, яка здобуває професію тощо) [11, с. 251–252] і таким чином мотивує їх до безперервного навчання.

Видатний німецький педагог-демократ Ф.А.В. Дістерверг у праці "Керівництво для освіти німецьких учителів" обґрунтовує дидактичні правила та основні принципи навчання й виховання як культуровідповідності, природовідповідності, самодіяльності та індивідуалізації. Привертає увагу авторський посібник-вказівка для вчителів про те, "яким чином може вчитель (або той, хто готується ним стати) підвищити свої знання і педагогічні вміння", який шлях обрати і які засоби використовувати для викладання предметів [7, с. 133; 15, с. 266–300]. Знаючи природні особливості дітей різного віку, які випливають із власного учительського спостереження, застосовуючи педагогічну майстерність як "вільне мистецтво", соціальний, емоційний інтелект, соціальний досвід, соціальну, професійну, комунікативну та інші компетентності, учитель має діяти як "педагогічний гомеопат", тобто "давати розумові прийоми в такій кількості, в якій вони діють найбільш ефективно і при якій

незначна кількість викликає сильну дію". Крім цього, здійснюючи природовідповідну гармонійну освіту, тобто розвиток (розкриття) внутрішніх сил виховання шляхом збудження (а не накопичення) навчального матеріалу, органічної, а не механічної, багатогранної, а не однобічної освіти, учитель досягає не тільки індивідуальної, загальнолюдської, а й громадської, національної, істинної освіти, у процесі якої, як ми переконані, і відбувається розвиток соціальної компетентності.

Ф.А.В. Дістерверг стверджував, що вихователем і вчителем потрібно народитися. Можна погодитися із цим твердженням, проте таких талановитих педагогів небагато (за Н. Кузміною, не більше ніж 12%, решта – майстри, які добре оволоділи прийомами навчання й виховання, завдяки чому досягають ефективності в роботі [13, с. 264]). К. Ушинський також зазначав, що "не всякий вихователь – Песталоцці" [8, с. 231; 19, с. 263–271]. Варто згадати питання А. Макаренка: "Чому має страждати дитина, яка потрапила до неталановитого педагога? Чи можемо ми будувати виховання в розрахунку на талант?" [10, с. 236]. На своє питання педагог сам відповідає запереченням, наголошуючи на розвитку майстерності (про дійсні знання виховного процесу, про виховні вміння), яка ґрунтується на вмінні та кваліфікації. Як нам видається, можна стверджувати й про розвиток соціальної компетентності вчителя.

Не оминає увагою Ф.А.В. Дістерверг і культуру, середовище, в якому народилася, перебуває й буде жити людина, а також норми, звичаї та історичний, соціальній досвід, який є дійсним джерелом знання в галузі виховання. Наголошуючи на постійній залежності педагогіки від нескінченного змінного часу й усього, що пов'язано з розвитком людства в загальному та окремому, педагог актуалізує здатність учителя гнучко реагувати на соціальні зміни й самому відповідно змінюватися. Цілком слушною є така думка: тільки той здатний здійснювати освіту інших, хто працює над власною освітою, – над спеціальною як учитель та над загальною як людина і громадянин. Учитель має бути для учня втіленням як чуттєвого пізнання, так і абстрактного мислення, підкорення особистості загальній меті, духу шкільної спільноти. Маючи розвинену соціальну компетентність, він зможе її розвивати у своїх учнях, адже недарма Ф.А.В. Дістерверг зазначав: "Покажи мені своїх учнів, і я побачу тебе!"

Про створення соціальних общин – фалангів, усі члени яких працюють на усуспільненому виробництві, мріяв французький соціаліст-утопіст Ш. Фур'є. Про це викладено в його праці "Новий господарський світ, або Про природовідповідний соцієтарний спосіб дії". Він наполягав на тому, що природовідповідне виховання людей має бути безкоштовним та загальним, передбачати активність і розвиток навичок індустріальної праці, відбуватися від народження до зрілості з перевагою ролі самодіяльних дитячих об'єднань [18, с. 113–596]. Закладаючи необхідність надання дитині свободи вибору вже у віці від 4,5 до 9 років щодо двох корпорацій (маленьких орд і маленьких дружин) із застосуванням певних моральних переваг щодо непривабливої, чорної роботи, Ш. Фур'є підводить до усвідомленої відповідальності за

результати особистісного вибору, стверджує значення професійної компетентності, намагається урівноважити альтернативні суперницькі корпорації в суспільній думці, навчити співіснувати людей з різних соціальних прошарків, соціального середовища.

Досліджуючи проблему розвитку соціальної компетентності вчителя у наукових працях від давніх часів до середини XIX ст., не можемо не звернутися до спадщини К. Ушинського, який вважав, що вчитель має стати живою ланкою між минулим і майбутнім, сполучаючи таким чином, як нам видається, історичний суспільний досвід і власний соціальний. Відповідальну роль учителя у вихованні педагог пояснював тим, що вчителеві довіряють моральність і розуміння дітей, їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої Батьківщини [17, с. 200]. Саме тому вчителі мають бути близькими ідеалам і устрімленням народу, володіти педагогічною майстерністю, бути відповідальними, компетентними. Таку думку викладено в праці “Проект вчительської семінарії”. К. Ушинський акцентував на необхідності відкриття окремого факультету для підготовки вчителів, надаючи великого значення громадському вихованню, яке впливає на моральний стан суспільства, соціальний розвиток [19, с. 291–307].

Однак педагог зазначав, що вихователі та вчителі не єдині в житті людини. Такими, а можливо, і значно сильнішими є ненавмисні вихователі: природа, сім’я, суспільство, громада, народ, його релігія й мова, тобто природа та історія в найширшому розумінні. Але і в цих впливах багато що змінює сама людина у її послідовному розвитку, і ці зміни випливають з попередніх змін у її власній душі, на виклик, розвиток або затримку навмисного виховання. Отже, школа може діяти безпосередньо й сильно. Саме тому, як зазначав К. Ушинський, вихователь повинен знати людину в сім’ї, у суспільстві, серед народу, серед людства й сам на сам зі своїм сумлінням; у будь-якому віці, у всіх класах, у всіх становищах, у радощах і горі, у приниженні й у величі, у розквіті сил і в недузі, серед необмежених надій і на смертному одрі. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру. Тоді тільки він буде спроможний брати сили в самій природі людини [7, с. 214]. Педагог великого значення надавав народності й громадському вихованню, вважаючи, що дієвість останнього зростатиме, коли “його питання стануть громадськими питаннями для всіх і сімейними питаннями для кожного” [8, с. 236]. Таким чином, визнаючи соціальний виховний вплив школи й учителя, К. Ушинський наголошував на необхідності врахування й впливу соціального середовища, гнучкого реагування на соціальні зміни, актуалізації педагогічного досвіду вчителя, соціального саморозвитку, самовдосконалення і учня, і вчителя. Педагог наполягав на опануванні вчителем різнобічних напрямів знань і мислення в педагогічній практиці, розвитку в нього критичного мислення, здібностей та нахилів, ключових соціальних компетентностей (без термінів), зокрема пси-

хологічної, політико-економічної, здоров'язбережної, громадянської, загальнокультурної, соціальної [7, с. 212–215].

Висновки. Зазначена проблема (без термінів) завжди перебувала в центрі уваги науковців від давніх часів до середини XIX ст. Вона відображала існуючий соціальний устрій, була пов'язана із серйозною професійною освітою протягом життя, оволодінням учителем соціальними ролями, умінням вибудовувати міжособистісні стосунки, гнучко реагувати на соціальні зміни й відповідно самому змінюватися, навичками застосування ресурсів соціального середовища, набуттям компетентності в правових, громадянських, економічних відносинах, наданням свободи усвідомленого вибору, який забезпечує адекватну відповідальність перед собою й суспільством, тощо. Перспективами подальшого дослідження є вивчення зазначеної проблеми від середини XIX до першої половини XX ст.

Список використаної літератури

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М. : Академия, 2000.

2. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н.П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988.

3. Варецька О.В. Актуальність творчості В. Сухомлинського у формуванні соціальної компетентності вчителя / О.В. Варецька // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пєхоти. – Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2012. – Вип. I (39). – С. 48–53.

4. Давня українська література : хрестоматія. – К., 1996. – С. 185–188.

5. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF.

6. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / І.Б. Зарубінська ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2011. – 36 с.

7. Історія соціального виховання (з давніх часів до середини XX століття) : хрестоматія / поряд.: О.С. Радул та ін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – 464 с.

8. Історія української літератури : у 8 т. – К. : Наукова думка, 1967. – Т. 2.

9. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2.

10. Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1985. – Т. 4.

11. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И.Г. Песталоцци. – М. : Просвещение, 1981. – Т. 1. – С. 249–253.

12. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – С. 287–293.

13. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. завед. : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 567 с.

14. Радул О. Історія педагогіки України X–XVII століть: Персоналії / О. Радул. – К. : Основи, 2005.

15. Рацул А.Б. Історія зарубіжної педагогіки : навч. посіб. / А.Б. Рацул, О.С. Радул, О.А. Рацул. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Вінниченка, 2008. – С. 223–249.

16. Сковорода Г. Твори : в 2 т. / Г. Сковорода. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. 2.

17. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 200.

18. Фурьє Ш. Избранные сочиненния : в 4 т. / Ш. Фурьє. – М. : АН СССР, 1954. – Т. III. – С. 113–596.

19. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за заг. ред. С.А. Литвинова. – К. : Рад. школа, 1961.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Варецкая Е.В. Вопрос развития социальной компетентности учителя в научных работах (с древнего времени до средины XIX века)

В статье предложен короткий анализ взглядов ученых периода от древности до середины XIX в. относительно развития социальной компетентности учителя. Установлено, что эта проблема (без терминов) отражала существующий социальный строй, связывалась с серьёзным педагогическим образованием в течение жизни, осуществлением учителем и социальными институтами воспитания социально знающего, духовно богатого гражданина, развитием социального интеллекта педагога, обогащением его ценностно-мотивационной сферы, овладением ним социальными ролями, умениями выстраивать межличностные отношения, навыками использования ресурсов социальной среды, получением компетентности в правовых, гражданских, экономических отношениях, профессиональной деятельности, воспитанием ответственности перед собой и обществом и др.

Ключевые слова: *социальная компетентность учителя, социализация, профессиональная социализация, социальный опыт, социальный интеллект, социальная среда, образование в течение жизни.*

Varetska O.V. The Issue of Teacher's Social Competence Development in Academic Studies (from Ancient Times to the Mid-19th Century)

The article presents the brief analyses of scholars' opinions on teacher's social competence from the ancient times to the mid-19th century. It has been found out that the issue under consideration (though without terminology) has always been of current importance and in the focus of attention. It reflected the social structure, it was associated with lifetime professional training combined with teacher's productive labor, social institutions which train a socially competent, spiritually rich citizens, with enrichment of teacher's values and motivations, mastering of social roles, interpersonal skills development, skills of resources using in social environment, acquiring competence in legal, civil, economic issues, professional activity, with consciously choosing freedom providing relevant personal and civil responsibility. It has been found out that social and emotional teacher's intelligence has been in the focus of attention, his ability to be flexible to social changes and to change himself accordingly, to keep on training professionally as a teacher and in general as a citizen, teacher's responsibility for children's moral values and understanding, their souls and the future of the country have also been considered. It has been emphasized that there is a need to open a faculty of teacher's training specializing in civil education and versatile trends studies in pedagogical practices, critical thinking, skills and abilities and key social competences development (without terminology).

Key words: *teacher's social competence, socialization, professional socialization, professional competence, social experience, social environment, lifetime training.*

УДК 373.3/5:5

М.М. ГОЛОВКОВА

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ (ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье проанализированы взгляды С. Миропольского на практические задачи народной школы, определена важность и актуальность религиозно-нравственного влияния школы на жизнь, семейно-общественную сферу, социально-бытовую и экономическую стороны народной жизни, на юридическое образование как учащихся, так и их родителей.

Ключевые слова: *народная школа, практические задачи народной школы, религиозно-нравственное, семейно-общественное, социально-бытовое, экономическое влияние, юридическое образование.*

Одной из стратегических задач содержания образования, которая была определена Национальной доктриной развития образования Украины в XXI веке, является оптимальное сочетание классического наследия и современных достижений науки, использование прогрессивных идей национального педагогического опыта. Просветительская деятельность и история народной школы – это одна из центральных исследовательских проблем современной историко-педагогической науки. На монографическом и диссертационном уровне соответствующая проблематика изучалась в работах В. Бойко, И. Зайченко, С. Золотухиной, Н. Евтуха, Л. Корж, Т. Кравченко, И. Прокопенко, В. Курило, О. Мармазовой и др.

Цель статьи – охарактеризовать взгляды педагогов второй половины XIX в. на практические и просветительские задачи народной школы.

Социально-экономические реформы второй половины XIX в., охватившие всю Россию, обусловили просветительное движение в пользу народных школ. Правительство в лице Министерства народного просвещения было вынуждено идти навстречу потребностям народного образования, постепенно увеличивая бюджет школ, принимать меры по их правильной организации, учреждать и открывать педагогические курсы, учительские семинарии [6, с. 16]. Потребность в народном образовании пробудила соучастие в среде общественных сил. Благодаря их усилиям появились педагогические журналы, посвященные народной школе, масса новых учебников, руководств, пособий, открывались частные школы. Своей деятельностью они стремились доказать, что образование является краеугольным камнем народного благосостояния.

Пятнадцатого сентября 1872 г. на общем заседании Санкт-Петербургского педагогического общества С. Миропольский зачитал реферат “Задачи, план и силы обществ для распространения грамотности в России”, в котором обратился ко всей общественности, небезразличной к дальнейшей судьбе России, с просьбой оказать поддержку материальными средствами и личным влиянием существующим школам; улучшить их по мере сил и средств (с этой целью изучить школы данной местности, знать их нужды, недостатки); по-

© Головкова М.М., 2014

мочь тем, кто сам открывает учебные заведения, и обществу в поисках хороших учителей, открытии новых образцовых школ; учреждении школ самообразования для народных масс (чтения для народа, народные читальни) [3, с. 154]. С. Миропольский считал, что недалек тот час, когда народная школа станет действительно всеобщим просветительным учреждением [4, с. 114]. Он обращал внимание общественности на то, что в школе – сила развития государства и основное условие народного преуспевания, поэтому России прежде всего нужна школа, разумно организованная и просвещающая. “Как ни хлопочите вы о народном благе, – писал Сергей Иринеевич в 1875 г., – вам не удастся совершить его без просветительного влияния школ на массы, без благоустроенных училищ” [1, с. 8–9].

С. Миропольский одним из первых в отечественной педагогике сделал попытку написать полную историю русской начальной школы. В 1894–1895 гг. в Санкт-Петербургской синодальной типографии вышли три выпуска его книги “Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени”, не потерявшей своей значимости и в наши дни. В вопросах о характере и задачах школы С. Миропольский придерживался передовых взглядов, решительно отвергал всякую попытку ограничить ее рамками только элементарной грамотности. Он писал: “...не грамотность, а просвещение нужно народу. Школа перед собой имеет цель – сделать ученика способным к самообразованию, развить разумность, любознательность и т. д.” [3, с. 160]. Образование должно быть не только правом человека, но и общим долгом, обязанностью каждого. “Народная школа, – отмечал Сергей Иринеевич, – называется начальной потому, что она есть первая и всеобщая просветительница, она есть школа элементарная, основная, ибо в ней полагаются основы человеческого развития детской личности, поэтому она должна быть лучшей школой и для всех доступной. Потому как “школа матери” есть в каждой семье, так школа народная должна быть в каждом селе, везде, где есть в ней нужда. Отсюда ясно, что начальная школа не может быть никакой школой специальной” [6, с. 30].

Школа называлась народной, потому что составляла первую и общую ступень начального образования всего народа. С. Миропольский полагал, что весь курс начальной школы должен выходить из высшего принципа педагогики – “воспитание и образование человека сообразно с его природой”. “Теперь само собой становится понятно, – писал он, – что в школе можно и нужно учить только полезному, а это значит – учить тому, что делает человека разумным и свободным существом” [6, с. 22]. Таким образом, по мнению С. Миропольского, цели народной школы исследуемого периода предусматривали не только развитие духовных сил и способностей учащихся, но и развитие в них способности разумно смотреть на окружающую действительность, разумно жить и действовать, “воспитывать поколения для лучшей будущности, вносить свет и разум во все сферы жизни, тем самым увеличивая сумму благ человеческого существования” [5, с. 25]. В своей концепции народной школы С. Миропольский выделяет общие задачи народной школы:

“... действовать развивающим образом на ребенка: сообщать ему ясные и отчетливые понятия, составляющие необходимые условия для умственного развития человека, пробудить в нем стремление к самообразованию: содействовать формированию в нем истинно человеческого характера” [1, с. 15].

Своей теоретической и практической деятельностью С. Миропольский стремился повысить значение народной школы для простого народа и сделать ее живым орудием практических и просветительных задач народного образования. С. Миропольский был убежден, что школа должна помогать образованию, развитию и укреплению тех положительных сторон народной жизни, которые составляют достояние народа, его историю; устранять те отрицательные жизненные явления, которые возникли под влиянием неблагоприятных условий народного быта и жизни.

Значительный интерес представляют пять групп практических и просветительных задач народной школы, выделенных С. Миропольским и связанных с религиозно-нравственным влиянием школы на жизнь, с семейно-общественной сферой, социально-бытовой и экономической сторонами народной жизни, юридическим просвещением учащихся.

I. Задачи религиозно-нравственного влияния школы на жизнь

С. Миропольський подчеркивал, что религиозно-нравственные потребности народной жизни не только заслуживают внимания и удовлетворения со стороны школы, но и должны послужить основой для ее построения. По его мнению, необходимо глубже вникать в жизнь, ее явления, искоренять суеверия и предрассудки, мешающие нормальному развитию. Единственное средство борьбы с ними, считал С. Миропольский, – это умственное и моральное развитие подрастающей личности. Средство это, указывал Сергей Иринеевич, находится в руках школы, нужно только умело его использовать. В “старой” школе вместо основ нравственности и веры, элементарных понятий детям преподносили мораль и догмы, учили разным тонкостям религиозных вопросов. “Научите детей искренно и сознательно молиться, – писал С. Миропольський, – сумейте пробудить в детях горячую любовь к Богу и истинное к нему доверие, не на словах, пробудите уверенность, что он действительно как Отец любит человека и заботится о нем, и тем самым вы создадите в душе ребенка то, что останется с ним на всю жизнь, этот свет в душе уничтожит суеверие” [2, с. 10].

С. Миропольский обращал внимание на то, что основой религиозно-нравственного образования должна быть любовь, так как только она может “раскрыть сердце ребенка и в нем не найдется места лжи, неправде, сомнению” [2, с. 11]. С. Миропольский советовал учить религии и нравственности не по книгам, а живым примером и словом, упражнять не память ребенка, а раскрывать его сердце для любви. Любви Миропольский отводил одно из ведущих мест в религиозно-нравственном воспитании. “Если дети ее одну вынесут из школы, то они будут иметь такое приобретение, какое сделает их навсегда живыми членами общества, а достигнуть этой цели можно только любовью”, – отмечал он [2, с 14]. “Старая” школа жила страхом. Плоды стра-

ха – суеверие, ложь, обман, а любовь уничтожает страх. С. Миропольский пришел к выводу, что только для любви раскроется сердце ребенка, только любовью можно воспитать в нем любовь, искренность, правдивость. Вместо света и любви детей учили “холодными” схоластическими рассуждениями о разного рода богословских предметах. “Кому они нужны, – спрашивал Сергей Иринеевич, – ведь мертвое не создает жизни и живому не служит?”

С. Миропольский был убежден, что здоровое воспитание чувств лежит в основе характера, что воля находится от него в самой тесной зависимости, а “старая” школа меньше всего обращала внимание на эту сторону воспитания человека, вместо живого влияния чувствами на волю действовала через память на рассудок, а то и просто ограничивалась памятью. С. Миропольский считал, что школа должна признать необходимость воспитания в подрастающем поколении сострадания ко всему живому, оберегать детей от всех влияний, разрушающих это чувство. В “старой” школе господствовала целая система истязаний, делавшая горьким “корень учения”. С. Миропольський полагал, что если школа сумеет воспитать в детях чувство сострадания, сумеет сообщить им ту нравственную мягкость, которая характеризует всякое истинное образование, то она сослужит великую службу жизни. “Самообладание, сила воли, привычка действовать по разумным принципам, уважение к чувству законности, а отсюда признание прав и обязанностей не только своих лично, но и окружающих людей – без этого немыслима школа”, – писал Сергей Иринеевич [2, с. 20–21].

II. Задачи школы, связанные с семейно-общественной сферой

С. Миропольский в своих работах неоднократно подчеркивал, что семья всегда служила “хранительницей” преданий народа, его нравственных воззрений. Сергей Иринеевич обращал внимание общественности на то, что, воспитывая детей, девочек и мальчиков, школа готовит будущих отцов и матерей, которые внесут в жизнь то, что дала им школа. Он предлагал создавать вечерние воскресные школы для родителей, где бы они могли почерпнуть знания и “правильный взгляд” на семейную жизнь. “Новая” школа должна жить духом мира и любви и вносить этот дух в семью [2, с. 17–20]. “Учеба в школах велась вне связи с жизнью, ее явлениями, а она как никто иной должна чутко присматриваться к жизненным явлениям и на них и из них создавать свое практическое влияние на учеников, ведь 2–3 факта из жизни, правильно освещенные, окажут больше влияния на учащихся, чем самые обширные абстрактные поучения”, – писал С. Миропольский. Он указывал на то, чтобы каждый учитель стремился к тому, чтобы из своей школы создать дружную семью, где все помогают друг другу, где взаимное уважение, чувство справедливости, взаимное признание прав и правдивость определяли все отношения детей между собой и к учителю, так как только такая школа могла служить лучшим противодействием к “самодурству” в семейной жизни [2, с. 22]. Школа, общество должны обращать внимание на развитие в детях чувства изящного, опрятности, стремиться к улучшению быта крестьянской семьи, ее санитарно-гигиенических условий существования. “Смешно было бы думать, – отмечал С. Миропольский, – что за несколь-

ко лет можно уничтожить то, что внедрялось веками”. Он призывал настойчиво идти вперед, быть ближе к жизни, чаще и внимательнее всматриваться в ее явления и направлять просветительную деятельность школы туда, где больше всего нужна помощь. Таким образом, утверждая семейный быт, школа тем самым содействовала и общественному благосостоянию.

III. Задачи, связанные с социально-бытовой стороной народной жизни

Следует отметить, что до С. Миропольского эти задачи специально не ставились перед школой. Он считал школу единственным радикальным средством улучшения социального быта народа. Нравственность, не только частная, но и общественная, неотделима от образования, полагал он. Невежество служило источником тех пороков и преступлений, которые давили на народ своей массой. Религиозные истины, по его мнению, также могли быть неправильно поняты и истолкованы без известной степени умственного развития. Сергей Иринеевич утверждал, что без просвещения нет и не может быть прочного “ручательства” за нравственно-социальный прогресс общества. Как видим, проблемы социальной сферы С. Миропольский переносил в область школы: “Школы должны помогать развиться и окрепнуть светлым сторонам жизни, а темным проявлениям положить конец путем нравственно-интеллектуального развития масс, а для этого надо чаше обращаться к жизни” [2, с. 25–26]. Всей своей практической и теоретической деятельностью С. Миропольский способствовал свободному и самобытному развитию народной школы, народному образованию в его жизненной практической постановке, стремился к тому, чтобы школа стала хранительницей “живых и самобытных начал” народной жизни. Он отстаивал свободу школы, подразумевая под этим естественность ее развития из живых национальных основ, независимость от всякого чуждого ей внешнего давления. “Пусть школа станет святыней для народа, в которую он станет ходить с благоговением, – отмечал Сергей Иринеевич, – школа должна служить только просвещению” [1, с. 21].

IV. Задачи, связанные с экономической стороной народной жизни

“Школа и экономическое благосостояние народа – это две стороны одного и того же дела, – писал С. Миропольский, – и между ними существует живая связь” [2, с. 28]. Он обращал внимание на то, что народная школа есть экономическая сила. Она улучшает быт и благосостояние рабочего, увеличивает производительность труда, создает потребности улучшения в труде, освобождает от суеверий, учит разумно пользоваться естественными богатствами земли, упрощает, облегчает труд [2, с. 10].

В своих работах Сергей Иринеевич обосновал влияние образования на нравственное, интеллектуальное и физическое развитие рабочего. В интеллектуальном отношении образование вносило в труд тот элемент, который обусловливал победу человека над природой. В нравственном отношении образование сохраняло здоровье и силы работника, так как работник трезвый, ведущий умеренную жизнь, не предающийся порокам и излишествам, больше и дольше мог трудиться, тем самым обеспечивая свое существование; улучшало быт и благосостояние работника; развивало наклонность к сбережению и

способствовало “образованию” капитала; облегчало образование различных товариществ, которые немыслимы без взаимного доверия; позволяло рабочему рассчитывать на поддержку, сочувствие, помощь. В физическом отношении образование способствовало: правильной организации рабочего труда; более легкому усвоению рабочим технологических процессов и изобретению того, что значительно упрощало и облегчало его труд.

Знание природы обусловливает возможность победы над ней – это одна из основных экономических сил, которой может располагать школа. Все, что приносит пользу или вред в сельском быту, считал Миропольский, может и должно быть предметом собеседования учителя с учениками. Благотворное влияние этих живых бесед не замедлит сказаться на улучшении хозяйства тех лиц, которые вышли из стен такой школы [2, с. 29]. Такие черты общего образования, как самостоятельность, любознательность, стремление улучшить свой труд, навык и любовь к полезной работе, настойчивость в труде, выносливость и сообразительность, должны найти, по мнению С. Миропольского, самое обширное и разнообразное применение в практической деятельности.

V. Задачи школы, связанные с юридическим просвещением учащихся

С. Миропольский обращал внимание на то, что юридическое положение и быт народа находятся в тесной и прямой зависимости от успешного развития школ. Школа обязана развивать у учащихся чувство законности, осознание прав и обязанностей, тем самым вырабатывая сознательное отношение к ним. “Безграмотный может знать только то, что ему скажут, передадут лично, прочтут другие, грамотный же сам все может узнать”, – неоднократно подчеркивал С. Миропольский. Народ тогда только почувствует себя юридически полноправным, когда получит возможность пользоваться своими правами, когда станет грамотным, пройдет через школу и получит образование. В школе невозможно преподавать законы, но добросовестный и знающий учитель найдет возможным и вне школы познакомить крестьян с теми законоположениями, правами и обязанностями, которые входят в быт крестьян [2, с. 33].

На основе своего опыта С. Миропольский пришел к выводу, что учебно-воспитательная практика только тогда может рассчитывать на успех, когда она станет внимательна и будет интересоваться всеми случаями ежедневной педагогической жизни, потому что, углубляясь в их педагогический смысл, как это показал исторический опыт, “она приходит к важным заключениям, возводит наблюдателя к законам развития и открывает истинные условия нормального воспитания”. Лишь при соблюдении этого общие педагогические принципы, правила, приемы получали практический жизненный характер.

Выводы. Анализ литературно-педагогического наследия и практической деятельности С. Миропольского позволил сделать следующие выводы: признавая школу учреждением образовательно-воспитательным, педагог считал, что школа должна стать “живой силой для умственного, экономического возрождения народа”, при этом исходить из высшего принципа педагогики – “воспитание и образование человека согласно с его природой”; перед народной

школой он выдвигал задачи как общего характера, так и практические и просветительные, связанные с религиозно-нравственным влиянием школы на жизнь, семейно-общественной сферой, социально-бытовой и экономической сторонами народной жизни, юридическим просвещением учащихся.

Список использованной литературы

1. Миропольский С.И. В чем наша задача / С.И. Миропольский // Наша начальная школа. – 1872. – Т. 1. – С. 1–46.
2. Миропольский С.И. Жизнь и школа. Практические задачи народной школы / С.И. Миропольский // Семья и школа. – 1874. – № 1. – С. 6–33.
3. Миропольский С.И. Задачи, план и силы “обществ для распространения грамотности в России” / С.И. Миропольский // Семья и школа. – 1873. – № 7. – С. 139–184.
4. Миропольский С.И. Народная школа по идеям Коменского / С.И. Миропольский // Наша начальная школа. – 1873. – № 2. – С. 102–148; № 4–5. – С. 270–333; № 6. – С. 29–101.
5. Миропольский С.И. Теория и практика в воспитании / С.И. Миропольский // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1871. – № 157. – С. 1–29.
6. Миропольский С.И. Чем должна быть наша народная школа по требованиям педагогики и по мысли правительства / С.И. Миропольский // Семья и школа. – 1873. – № 1. – С. 13–37.

Статья поступила в редакцию 04.02.2014.

Головкова М.М. Просвітницька діяльність народної школи (історико-педагогічний аспект)

У статті проаналізовано погляди С. Миропольського щодо практичних завдань народної школи, визначено важливість та актуальність релігійно-морального впливу школи на життя, сімейно-громадську сферу, соціально-побутовий та економічний аспекти народного життя, на юридичну освіту як учнів, так і батьків.

Ключові слова: *народна школа, практичні задання народної школи, релігійно-моральний, сімейно-громадський, соціально-побутовий і економічний вплив, юридична освіта.*

Golovkova M. Publicity folk school (historical and pedagogical aspect)

In folk school teachers of the second half of the nineteenth century saw the development of the power of education and the basis of the Fatherland. Among those who stood at the cradle of public school was S. Miropolsky. In order to better understand and assess the merits of the public school, the teacher wrote a complete history of Russian elementary school (1894–1895) and came to the conclusion that her study of popular teachers. Three issues of this book have not lost relevance in our time. Its theoretical and practical activities of the teacher tried to show the value of public school for the common people. In matters of the nature and objectives of the school S. Miropol’skii adhered advanced views, strongly rejected any attempt to limit the scope of its basic literacy. He wrote: “...not only literacy and education people need. The main aim of the school – to make the student able to educate themselves, to develop the mind, curiosity”. Education is not only a human right, but also the total debt obligation of each. S. Miropol’skii wrote that the school can and should be taught only useful, and it means – to teach what makes a person smart and free”. In his writings stressed the importance and urgency of combining practical and educational tasks of public school are closely linked to the religious and moral influence on school life, with family, social and economic aspects of life and the social life of the common people, with legal education students and their parents.

Key words: *public school, the practical problems of public school, religious and moral, family and social, welfare, economic impact, legal education.*

УДК 37.022

А.Р. ЗАВАЛЬНЮК

РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ РЕЛІГІЇ У ХРИСТИЯНСЬКИХ КОНФЕСІЙНИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ НА МЕЖІ XIX–XX СТ.

У статті розглянуто особливості процесу навчання релігії та релігійного виховання в конфесійних християнських школах у Німеччині періоду Кайзерського рейху (70-ті рр. XIX – поч. XX ст.), зокрема цілі й завдання занять з релігії, методи й засоби навчання та виховання, спірні питання щодо викладання релігії в школах, здійснення контролю за проведенням занять.

Ключові слова: *релігія, християнська школа, релігійне виховання, конфесії.*

На сучасному етапі надзвичайно актуальним є питання духовно-морального виховання учнів, прищеплення їм християнських чеснот і цінностей. Для вирішення цього складного питання варто звернутися до кращих надбань провідних країн Європи, зокрема Німеччини, у якій християнському вихованню впродовж століть відводилося чільне місце. Історичний етап Кайзерського рейху вирізнявся абсолютним домінуванням в освіті країни конфесійної моделі школи й акцентуванням на вивченні предметів духовно-морального спрямування, а тому дослідження мети, завдань, методів та засобів християнського навчання і виховання у Німеччині у період 70-х рр. XIX – на початку XX ст. вважаємо актуальним і корисним для подальшого втілення в навчально-виховний процес України.

Питання розвитку освіти Німеччини порушували в різні часи чимало вітчизняних та зарубіжних науковців. Серед праць дослідників, які безпосередньо розглядали питання релігійного виховання та навчання релігії в німецькій школі у період 70-х рр. XIX – поч. XX ст., слід відзначити наукові розвідки таких авторів, як: Г. Хільдебрандт (G. Hildebrandt), Г. Вольмут (G. Wohlmuth), В. Кюн (W. Kühn), К. Робельс (K. Robels), Е.-Х. Хельмрайх (E.-Chr. Helmreich), Р. Лахман (R. Lachmann), М. Шрайнер (M. Schreiner), Х. Херлігц (H.-G. Herrlitz), В. Хопф (W. Hopf), Х. Тітце (H. Titze), Е. Клоер (E. Cloer) та ін.

Мета статті – розкрити процес навчання релігії та релігійного виховання учнів у християнських конфесійних школах у Німеччині доби Кайзерського рейху в контексті загального розвитку шкільної освіти.

У добу Кайзерського рейху всі школи мали релігійний характер і чітку конфесійну спрямованість: церковні богослужіння починали й закінчували рік, день починався й закінчувався молитвою, під час навчального процесу учні розучували і співали християнські гімни, їх залучали до проведення коротких релігійних роздумів. У протестантських школах щотижневі релігійні бесіди проводили за певним місцем із Святого Письма, яке потім виучували напам’ять. Частими були богослужіння, влаштовані з приводу певних релі-

© Завальнюк А.Р., 2014

гійних свят чи визначних подій. Учні старших класів повинні були після відвідин богослужінь уміти наступного дня розповісти про почуте. Шкільні хори часто брали участь у богослужіннях місцевих релігійних громад і супроводжували до цвинтаря похоронну процесію.

Урочисті богослужіння з приводу різних свят відбувалися й у католицьких школах. Усі учні повинні були 3–4 рази на рік ходити на сповідь і причастя, а вчителі – супроводжувати їх до церкви або бути присутніми на шкільних богослужіннях [6, с. 79–87]. Незважаючи на те, що від 1916 р. проведення шкільних богослужінь було заборонено Міністерством культів, у більшості регіонів шкільні богослужіння продовжували проводити. Діти-католики й протестанти звільнялися від навчання в дні суто їхніх релігійних свят. У католиків релігійних свят було більше, коли ж діти-католики відвідували протестантську школу, їх звільняли від занять тільки на час проведення богослужіння.

Про мету занять з релігії в шкільних закладах освіти чітко зазначено в Прусських розпорядженнях від 1872 р.: "Головною метою занять з релігії є приведення дітей до розуміння Святого Письма та сповідання церкви, щоб вони могли самостійно читати й розуміти Біблію та брали активну участь у житті й ході служіння церковної громади" [4, с. 136]. Більшість педагогів, що викладали релігію, були поборниками прищеплення учням релігійних почуттів та пробудження релігійної свідомості учнів, а тому наполягали на свідомому засвоєнні біблійних істин [1, с. 77]. Вони були переконані в тому, що розуму недостатньо для опанування релігії й наполягали на важливості в цьому процесі почуттів. Прихильниками такого розуміння релігійних занять виступали ще на початку XIX ст. відомі педагоги Шляйєрмахер та Песталоцці, а на початку XX ст. цю ідею по-новому розвинули представники релігійної педагогіки, зокрема це питання було порушено на з'їзді "Друзів християнського світу" і стало питанням публічного обговорення. Так, у навчальному плані вищих шкіл Пруссії стосовно цього було чітко зазначено, що на заняттях з релігії діти повинні опановувати певний навчальний матеріал, який однак повинен бути лише засобом на шляху до опанування вищих божественних цінностей [5, с. 37]. Також і вища Баварська консисторія, яка відбулася 31 жовтня 1888 р., прийняла рішення про те, що на заняттях з релігії у вищих школах повинні переважати не інтелектуальні, а саме релігійні аспекти віри, під якими розуміли особисте навернення учнів до Христа та пізнання Христа як Спасителя [3, с. 96]. Більшість педагогів одностайно підтримували збереження занять з релігії в інваріантній складовій навчальних планів усіх типів шкіл, оскільки вважали, що опанування релігійних цінностей сприяє усвідомленню учнями моральних цінностей та формує доброчинний характер [11, с. 121].

Для представників релігійної педагогіки заняття з релігії не було одним з-поміж інших. Дослідник Р. Лахман (R. Lachman) вказує на те, що воно виконувало потрійну функцію та стосувалося інтелектуального, виховного й релігійного компонентів [8, с. 181]. Так, заняття з релігії мало надавати уч-

ням знання з фаху, формувати стійку життєву позицію та характер і слугувати шляхом до спасіння. До навчального плану занять з релігії входило вивчення катехізису, біблійної історії, біблійної допоміжної літератури, церковних свят і читання Євангелій та апостольських послань. Заняття з релігії не мало викликати ані антирелігійних почуттів, ані антицерковних настроїв. Навчальні плани з релігії, як і з інших предметів, розробляла держава, але церкви мали побоювання щодо усунення релігійних цінностей із них. Саме з цієї причини представники церков отримали від держави право керувати й наглядати за заняттями з релігії у школах, їхню думку враховували при розробці навчальних планів та упровадженні їх у школах.

Методи й засоби навчання релігії викликали в школах доби Кайзерського рейху багато дискусій. Однією з проблем, про яку постійно йшлося, було заучування напам'ять великих за обсягом уривків. Учні повинні були постійно заучувати напам'ять певні уривки із катехізису, хорали й біблійні вірші, що відбувалося переважно на суто механічному рівні, оскільки перед учнями не ставили завдання тлумачення того, що вони вчать. Як і на інших уроках, за невивчений матеріал діти отримували певне покарання. Прусські розпорядження для початкових шкіл від 1872 р. регламентували читання й тлумачення Євангелій та апостольських послань учителями щосуботи обов'язковими [10, с. 19]. Однак, як вказує дослідник К. Бунгардт (K. Bungardt), тлумачення біблійних текстів часто виявлялося для вчителів шкіл початкової ланки непосильним завданням, учням теж було занадто важко усвідомити глибокий смисл біблійних текстів [2, с. 94]. А тому вчителі часто висловлювалися за внесення змін до навчальних планів шкіл, зокрема за спрощення навчального матеріалу відповідно до віку та здібностей учнів.

Іншим важливим питанням, що постійно порушувалося, була доцільність виставлення оцінок на заняттях з релігії. Через збереження оцінок на уроках релігії прагли донести до учнів важливість вивчення цього предмета. З іншого боку, через надто низькі оцінки з вивчення релігії побоювалися відвернути учнів від віри й церкви. Застосування на уроках релігії покарань, обов'язкове оцінювання подібно до інших шкільних предметів та примусове відвідування церкви були саме тими чинниками, які, на нашу думку, більше викликали в учнів ненависть до релігії, аніж сприяли пробудженню їхніх релігійних почуттів.

Варто зазначити, що широкі педагогічні кола були єдині в необхідності проведення реформи занять з релігії. На зламі XIX–XX ст. з'являються кілька праць, у яких настійливо наполягали на проведенні реформи заняття з релігії. Варто відзначити, зокрема, працю В. Рейна "Думки про реформування заняття релігії". Праця вийшла 1904 р. і містила вказівки на недоліки заняття з релігії. Також і А. Ройкауф (A. Reukauf) вказував на те, що заняття з релігії має бути покращено методично й змістовно [11, с. 128]. Дослідник Х. Вайнель (H. Weinel) відзначає такі недоліки занять з релігії в добу Кайзерського рейху: 1) вивчення матеріалу за схемою концентричних кіл, тобто повторення вивченого на всіх етапах викладання; 2) поділ заняття на дві частини: Біблій-

ну історію та вивчення катехізису; 3) великий обсяг матеріалу, що призначався для вивчення; 4) неадаптованість матеріалу до віку учнів; 5) велику кількістю годин; 6) панування штучної катехези [15, с. 77–79].

Основною вимогою до реформування заняття з релігії було зменшення обсягу заучуваного напам'ять матеріалу. На різних територіях Німеччини обсяг та зміст навчального матеріалу, що призначався для вивчення напам'ять, був різним. Так, у Вюрттемберзі вчили 275 біблійних віршів та 218 віршів із релігійних гімнів, у Баварії – 345 біблійних віршів та 26 хоралів [12, с. 56]. Навіть у самій Пруссії ситуація з вивченням релігії у школах не була однорідною; 1901 р. для вивчення напам'ять пропонували від 100 до 250 різних місць із Святого Письма.

До підручників, що застосовували на заняттях з релігії, висували певні критерії: 1) підручники повинні бути укладені таким чином, щоб їх можна застосовувати не тільки у старших класах, а й у середніх; 2) християнська істина повинна подаватися в підручниках з позитивного боку; 3) використання спеціальної збірки духовних пісень було необов'язковим, дозволялося застосовувати звичайні церковні піснеспівники; 4) підручники повинні бути змістовними, містити інформацію про Біблійну історію та навчати віри, водночас бути позбавлені теологічної зарозумілості; 5) підручники повинні бути наявні у вільному продажу, мати помірну ціну, бути надруковані легким для читання шрифтом і на якісному папері. Найпопулярнішими авторами підручників для викладання релігії у школах були Х. Хальфман (H. Halfmann), Й. Кьостер (J. Köster), Г. Маркс (H. Marx), Г. Тентер (H. Tenter). Як позитивні й нові тенденції варто відзначити те, що матеріал у підручниках подано відповідно до віку учнів і їх психологічного й розумового розвитку. Позитивним явищем при викладанні релігії у вищих школах вважаємо той факт, що, починаючи від 1892 р., учителі шкіл могли бути співавторами навчальних планів, і, як констатує дослідниця А. Рогенкамп-Кауфман (A. Roggenkamp-Kaufmann), наприкінці доби Кайзерського рейху їм вдалося досягти значних змін у навчальних планах занять з релігії у школах [13, с. 592].

Викладання Біблійної історії в школах Німеччини доби Кайзерського рейху здійснювалося за двома основними теоріями. Перша теорія мала назву "концентричних кіл" і полягала в тому, що в молодших класах шкіл учитель подавав найпростіші Біблійні історії та супроводжував їх короткими доступними для віку дітей коментарями. У старших класах діти вивчали, по суті, той самий матеріал, але коментарі вчителя повинні були мати прикладний, практичний характер, тобто діти повинні були усвідомити, яким чином наданий їм матеріал можна застосувати в їхньому житті та принести користь суспільству. Як негативне явище такої методики можна вважати повторювання матеріалу й, відповідно, втрату учнями інтересу до навчання у старших класах. До того ж, як вважає дослідник Е.-Х. Хельмрайх, набуті знання та уявлення про певні релігійні істини в молодшому шкільному віці було важко змінити у свідомості дітей, рівно, як і досягти їхнього глибшого розуміння [4, с. 141].

Інша теорія – культурно-історичного розвитку. Представником цієї теорії був прихильник і продовжувач педагогічних ідей Гербарта Туіскон Ціллер (Tuiskon Ziller). Дільність Т. Ціллера була високо оцінена іншим видатним педагогом XIX ст. В. Райном (W. Rein), який вважавав, що "усі сучасні роботи про значення навчального плану та опрацювання навчального матеріалу беруть початок від Гербарта та Ціллера" [9, с. 13]. Основною ідеєю Т. Ціллера при викладанні релігії була залежність розвитку здібностей людства загалом від розвитку окремої дитини. Тому, на його думку, і з релігії дитина повинна від самого початку отримувати знання відповідні її віку, а теми, запропоновані на заняттях, повинні мати чітку послідовність [12, с. 107]. Позитивним аспектом навчання за таким планом було те, що навчальний матеріал не повторювали, а подавали відповідно до психологічного розвитку дитини. Однак слід зазначити, що такий навчальний план зазнав чимало критики через те, що діти лише на сьомому році навчання отримували знання про життя й діяльність Ісуса Христа, що, по суті, і повинно б було бути центром вивчення християнського заняття з релігії.

Незважаючи на відсутність одностайної підтримки в німецькому суспільстві, варто зазначити, що найбільшою заслугою вченого було твердження про необхідність подачі біблійного матеріалу на уроках релігії відповідно до вікових здібностей дитини. Яскравим свідченням підтримки поглядів Т. Ціллера є маніфест саксонських учителів, прийнятий у 1908 р. у м. Цвікау (Zwickau).

Вимоги саксонських учителів можна вважати вершиною руху за ліберальне реформування занять з релігії в Німецькому рейсі. У 1905 р. саксонський учительський союз порушив дискусію про проблеми, що існували навколо занять з релігії. Того ж року вчительський союз висунув низку вимог, основними з яких були: вимога скасування церковного нагляду й заперечення втручання церкви у шкільні справи, введення спеціального підручника з релігії, так званої шкільної Біблії, яка б містила адаптовані до віку дітей біблійні історії, а також перегляду місць із Святого Письма, призначених для вивчення напам'ять, введення навчального плану, який би відповідав новітнім науково-педагогічним і науково-релігійним досягненням. Завданням занять з релігії, згідно з маніфестом, є приведення дитини до пізнання Христа. На початковому етапі вивчення було передбачено розгляд поряд з біблійними історіями творів народної мудрості. Згідно з вимогами Цвікауського маніфесту (Zwickauer Manifest), заняття з релігії як самостійна навчальна дисципліна не повинно було існувати до третього року навчання. Кількість годин, відведених на вивчення релігії, повинна була скоротитися, заперечувався також поділ заняття з релігії на Біблійну історію та катехізис, рівно як і подання матеріалу відповідно до теорії концентричних кіл. Укладачі прокламації виступали також за усунення оцінювання на уроках релігії та відміну іспитів із цього навчального предмета.

Контроль над заняттями з релігії здійснювала окружна комісія, яка мала право відвідувати заняття з релігії, ставити запитання до вчителів і учнів, корегувати заняття та приймати рішення про те, чи було проведене заняття

на належному рівні, чи спостерігається прогрес у знаннях учнів. Офіційні службовці мали право на корегування вчителя щодо змісту проведеного заняття, щоправда, за відсутності учнів [7, с. 179]. Церква мала право на внесення поправок і доповнень до навчальних планів, запропонованих державними установами. Цей план був своєрідною навчальною програмою щодо проведення заняття і містив теми занять для кожного класу, зокрема вірші із Біблії та духовні пісні, які потрібно було вивчити напам'ять. Церква також корегувала й підручники, за якими проводили навчання, однак остаточне рішення щодо цього приймав міністр освіти.

Висновки. Упродовж усього існування Кайзерського рейху тривало багато дискусій щодо проведення занять з релігії, основними з яких були питання щодо організація занять, його проведення, здійснення контролю над ним, змісту та методів навчання. Основними змінами щодо занять з релігії в школах Німеччини доби Кайзерського рейху на поч. XX ст. було введення нових навчальних планів вивчення релігії в школах: обсяг матеріалу, призначеного для вивчення, було значно скорочено, біблійні притчі й духовні гімни почали прив'язувати до теми заняття, вивчення великої кількості літератури, за якою навчалися ще з часів пієтизму, було скасовано, почали видавати нові тексти для вивчення. Почали застосовувати результати новітніх педагогічних досліджень, заняття з релігії повинно було мати практичний характер, а матеріал, призначений для вивчення, – відповідати природному розвитку дитини й зачіпати внутрішній чуттєвий світ учня.

Список використаної літератури

1. Bachmann Ph. Ein Volk, ein Staat, eine Schule. Eine Untersuchung zum Schulkampf der Gegenwart, insonderheit über die nationale Bedeutung der Gemeinschaftsschule und der Bekenntnisschule / Ph. Bachmann. – 2. Auflage. –Langensalza : Beyer-Verlag, 1928. – 109 s.

2. Bungardt K. Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes / K. Bungardt. – Frankfurt am Main : Kern&Birner-Verlag, 1959. – 159 s.

3. Bürckstümmer C. Der Religionsunterricht in der Volksschule. Untersuchungen zur Reform der religiösen Jugendunterweisung / C. Burckstümmer. – München : Beck-Verlag, 1914. – 197 s.

4. Helmreich E.-Chr. Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute / E.-Chr. Helmreich. – Hamburg : Furche-Verlag ; Düsseldorf : Patmos-Verlag, 1966. – 422 s.

5. Kabisch R. Wie lehren wir Religion? / R. Kabisch // Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. – 2. Auflage. – Berlin, 1891. – S. 34–62.

6. Kern E. Der katholische Religionsunterricht an den höheren Schulen Badens seit Beginn des neunzehnten Jahrhunderts / E. Kern. – Freiburg : Herder-Verlag, 1932. – 226 s.

7. Kühn W. Schulrecht in Preußen. Ein Handbuch für Lehrer, Schulleiter und Schulverwaltungsbeamte / W. Kühn. – Leipzig : Täubner, 1926. – 442 s.

8. Lachmann R. Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland / R. Lachmann, B. Schröder. – Neukirchen-Vluyn : Neukirchener Verlag, 2007. – 414 s.

9. Rein W. Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts / W. Rein. – Langensalza, 1904. – 347 s.

10. Reinecke H. Die Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, über die Einrichtung der Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschule sowie über die Prüfungen der Lehrerinnen nebst dem Gesetze über die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens sowie den wichtigsten dazu erlassenen

Ministerialverfügungen / H. Reinecke, G. Schöppa. – 13. Auflage. – Leipzig : Dürr-Verlag, 1908. – 181 s.

11. Reukauf A. Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule / A. Reukauf. – 3. Auflage. – Leipzig : Wunderlich-Verlag, 1914. – 385 s.

12. Richter K. Die Emanzipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichts in der Schule / K. Richter. – Leipzig : F. Brandstetter Verlag. – 265 s.

13. Roggenkamp-Kaufmann A. Religionspädagogik als “Praktische Theologie”. Zur Entstehung von Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik / A. Roggenkamp-Kaufmann // Reihe “Arbeiten zur praktischen Theologie”. – in 20 Bd. – Bd. 20. – Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt , 2001. – 798 s.

14. Spranger E. Zur Geschichte der deutschen Volksschule / E. Spranger. – Heidelberg : Quelle&Meyer-Verlag, 1949. – 109 s.

15. Weinel H. Zur Reform des Religionsunterruchts / H. Weinel. – Göttingen, 1912. – 146 s.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2014.

Завальнюк А.Р. Религиозное воспитание и обучение религии в христианских конфессиональных школах Германии на границе XIX–XX в.

В статье рассматриваются особенности процесса обучения религии и христианского воспитания в конфессиональных христианских школах в Германии в эпоху Кайзерского рейха (70-е гг. XIX – начало XX в.), в частности цели и задачи занятий по религии, методы и способы обучения и воспитания, спорные вопросы, возникавшие при преподавании религии в школах, контроль за проведением занятий.

Ключевые слова: *религия, христианская школа, религиозное воспитание, конфессии.*

Zavalnyk A. Religious education and upbringing at the Christian confessional schools in Germany on the site of 19th and 20th centuries

This article deals with the peculiarities of the Religion education process and the Religious upbringing in the confessional Christian schools on the site of 19th and 20th centuries, namely aims and tasks of the Religion lessons at schools, methods and ways of education and upbringing, issues concerning Religion teaching and control over these lessons.

In the period of Kaiser Reich all the schools were religious with a certain confessional tendency: a school year was begun and ended by the God’s services, an ordinary day was started and finished by a prayer, the pupils learned to sing Christian hymns and they were also stimulated to take part in the short religious thoughts.

The main aim of the Religion lessons on the site of 19th and 20th centuries was to bring children to the understanding of the Holy Scripture and the Church proclamation, the individual learning of the Bible truths and the stimulation of the pupils to take an active part in the life and service of the Church community.

Among the main drawbacks of the Religion lessons we point out the following ones: reiteration of the learnt material at all stages of the teaching; division of the lesson into two parts: the Bible History and Catechism; a hefty material to learn; a lack of adaptation of the educational material according to the age of the pupils; a great number of school hours and reigning of the false catechesis.

The main changes in the Religion lessons at the German schools in the period of Kaiser Reich in the early part of the 20th century were the implementation of the new educational plans in learning Religious: the school material to learn was much shortened, the Bible proverbs and Spiritual hymns were joined to the theme of the lesson, the learning of a great deal of Literature, after which the pupils learnt since the time of Pietisms, was cancelled, the lesson should be altered in accordance with the natural child’s development, touch the inner sensitive world of a pupil and be practical.

Key words: *religion, Christian school, religious education, confessions.*

УДК 37.09

Г.В. КОРНЮШ

РОЛЬ М.М. ЛАНГЕ В СТАНОВЛЕННІ ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ

У статті висвітлено основні віхи становлення вищої жіночої педагогічної освіти Одещини кінця XIX – початку XX ст. Акцентовано роль М.М. Ланге, професора Новоросійського університету, у розбудові вітчизняного освітянського простору. Розкрито його діяльність щодо популяризації вищої жіночої освіти та заснування Одеських жіночих педагогічних курсів, які згодом здобули статус вищих і протягом тривалого часу залишалися єдиним місцем вищої жіночої освіти усієї степової України.

Ключові слова: *М.М. Ланге, вища жіноча освіта, Одеські жіночі педагогічні курси, Одеські вищі жіночі курси.*

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що нині особливої уваги набувають питання гендерної тематики, серед яких одним із ключових є проблема жіночої освіти. Важливою для дослідників є роль жінки в галузі освіти не лише на сьогодні, а й у попередні періоди, тому що ретроспективне бачення проблеми уможливить визначення динаміки становлення й розвитку вищої жіночої освіти та сприятиме вирішенню подібних питань сьогодення. Для цього вважаємо необхідним вивчення вітчизняного освітнього досвіду й першовитоків становлення вищої жіночої освіти на теренах України.

Мета статті – висвітлити роль професора М.М. Ланге в оновленні освітянського простору визначеного періоду, окреслити напрями його діяльності у сфері жіночої просвіти.

Аналіз історіографічних праць та архівних документів свідчить, що постать Миколи Миколайовича Ланге була ключовою в питанні становлення вищої жіночої освіти півдня України, зокрема Одещини. Саме з ініціативи професора, за його численними клопотаннями було відкрито першу освітню інституцію для жінок, які, здобувши середню освіту, планували продовжити навчання.

Розуміння необхідності поширення просвіти серед жіноцтва півдня України з’явилося в професора, за свідченням його учня М.І. Гордієвського, ще по приїзду до Одеси в 70-х рр. XIX ст. Його одразу неприємно вразило гендерно упереджене ставлення до жінки на півдні, воно помітно різнилося від поважливого сприйняття жіноцтва на півночі, де представниць слабкої статі в суспільстві вважали рівними чоловікам. Необхідною передумовою покращення соціального статусу жінки півдня М.М. Ланге вважав можливість жінок здобувати освіту. Втім, керівництво краю не заохочувало просвітницькі перспективи для жіноцтва. До М.М. Ланге це питання вже порушували, однак ідея вищих курсів для представниць прекрасної статі зазнала нищівної поразки. Тоді думка щодо заснування вищих жіночих курсів і підго-

© Корнюш Г.В., 2014

товчих курсів належала професору Новоросійського університету А.С. Трачевському. Реалізувати свій задум йому вдалося лише частково [2].

У 1879 р. за ініціативою професора А.С. Трачевського вперше було започатковано підготовчі жіночі курси в Одесі, бажання відвідувати які висловили 215 дівчат. Утім, проіснували вони вкрай недовго через, насамперед, фінансову скруту, адже утримувалися переважно на кошти їхнього фундатора й приватні пожертви, бо Міністерство народної просвіти, яке й так усіляко гальмувало відкриття навчальної інституції, не підтримувала їх матеріально; другою причиною вимушеного колапсу курсів стало те, що вони не мали власних викладачів і професури, а також приміщень, які б умістили всіх бажаючих. Вирішальною обставиною припинення функціонування курсів стало те, що керівництво країни на початку 1880-х рр. вирішило закрити всі вищі жіночі курси, які на той час існували в різних містах держави. Три роки по тому завдяки численним клопотанням знову запрацювали ВЖК у Петербурзі, ще через рік – у Москві, втім супроводжувалося це низкою обмежень: було збільшено плату за навчання, курсистки мали право навчатися тільки за умови проживання в родичів або гуртожитку тощо [4, с. 16–17].

Нова хвиля поновлення роботи жіночих вищих курсів торкнулася й степової частини України та припала на початок 90-х рр. XX ст. Одеським навчальним округом декілька раз були здійснені спроби звернутися із клопотанням до Міністерства народної просвіти з приводу відкриття в Одесі інституту вищої жіночої освіти. Основною причиною ініціювання поновлення роботи вищих навчальних закладів для жінок стало те, що більшість дівчат, які закінчили повний восьмирічний курс у жіночих гімназіях і планували продовжити навчання, вирішували здобувати подальшу освіту у вищих закордонних школах [3].

Нарешті, вдалося зрушити справу жіночої освіти з мертвої точки, і восени 1902 р., коли посаду міністра народної просвіти обійняв поступливий Г.С. Зенгер, за дорученням куратора Одеського навчального округу Х.П. Сольського, М.М. Ланге, заручившись підтримкою вузького кола місцевих професорів і викладачів, розпочав розробку проекту трирічних жіночих педагогічних курсів.

Одеські жіночі педагогічні курси були засновані як експериментальні на шестирічний строк при приватній гімназії Катерини Семенівни Пашковської. Утримувалися вони на місцеві кошти та платню за навчання (150 крб на рік). Незважаючи на обмеження в коштах, рада курсів час від часу ухвалювала звільнення від оплати малозабезпечених курсисток. Метою цієї інституції було надання дівчатам, які мали атестат або свідоцтво про закінчення курсу жіночої гімназії або рівноправного із нею іншого закладу освіти, вищої наукової освіти й педагогічної підготовки, необхідної для вчителів гімназій. Курси існували у складі п’яти відділень: історичного, російської мови і словесності, французької мови і словесності, німецької мови і словесності та математичного (у задумах директора курсів М.М. Ланге також було створення природничого відділу). Згідно з навчальним планом курсів, педагогічну

практику в жіночих гімназіях Одеси планувалося проводити на третьому (останньому) році навчання, присвяченому педагогічній теорії та практиці. Зміст теоретичної підготовки на курсах наближався до університетського. Це було закономірним явищем, оскільки викладацький склад курсів формувався, переважно, з професорів університету.

Відповідно до Правил вступу, на курси приймали осіб віком від 17 до 23 років. У примітці до Правил визначено, що "кількість слухачок з-поміж осіб іудейського віросповідання не повинна перевищувати 20% від загальної кількості" [1, с. 53]. Курсисток поділяли на слухачок та вільнослухачок. Слухачками могли бути зараховані ті, кому виповнилося 17 років та хто мав атестат чи сертифікат про закінчення курсу жіночої гімназії. Вільнослухачками зараховували осіб, "незалежно від здобутої ними освіти, переважно з тих, хто займався педагогічною діяльністю в навчальних і навчально-виховних закладах, але з особливого дозволу піклувальника навчального округу, за клопотанням ради курсів" [1, с. 53].

На початок вересня було подано 451 прохання (з них – 230 заяв від дівчат християнського віросповідання й 221 – іудейського), у тому числі 123 заяви від медалісток. Як зазначає М.М. Ланге у зверненні до попечителя Одеського навчального округу Х.П. Сольського, через неможливість прийняти всіх бажаючих, бо приміщення, виділене під курси, не могло вмістити таку велику кількість слухачок, Радою курсів було вирішено зарахувати претенденток на конкурсній основі [5]. На кожному з відділень, де кількість кандидаток перевищувала норму, усі бажаючі були поділені на групи залежно від середнього балу оцінок у їхньому атестаті (для претенденток математичного відділення – залежно й від оцінок з математики та фізики). Відбір слухачок на відділення нових мов (французької та німецької мови і словесності) здійснювався за результатами іспиту, під час якого претендентки мали продемонструвати практичне володіння мовою.

Ураховуючи ту обставину, що на третьому курсі навчання планувалося проводити педагогічну практику, а Рада курсів не могла гарантувати практичних педагогічних занять великій кількості слухачок, їхні місця були обмежені, тому на вакансії, що залишалися, для повного заповнення місць було вирішено інших гідних претенденток зарахувати вільнослухачками, за умови наявності в них гімназійного диплома й узагалі права бути слухачками. У разі відкриття відповідних вакансій керівництво курсів планувало поповнювати ряди слухачок тими, хто був спершу зарахованими вільнослухачками, за умови, якщо останні успішно складатимуть іспити.

Більше того, усіх кандидаток поділили на дві групи за їхнім віросповіданням: спочатку зараховували християнок, а потім – осіб іудейського віросповідання. Для того, аби не перевищити ценз на історичному відділенні, було вирішено зараховувати лише тих єврейок з третьої групи (із середнім балом в атестаті не менше ніж 4), які в гімназії вивчали дві іноземні мови, хоча християнок зараховувалися й з меншим середнім балом атестата [5].

Ґрунтуючись на вищезазначених правилах відбору курсисток, на засіданні 15 вересня Рада курсів здійснила зарахування 238 слухачок та 61 вільнослухачки [5]. Урочисте відкриття курсів відбулося 21 вересня (4 жовтня за новим стилем) 1903 р. й супроводжувалось виступом С.М. Лук'янова, який назвав цю визначну подію "добрим суспільно корисним починанням місцевих діячів, ревних у справах жіночої просвіти" [4, с. 27].

На курсах працювали М.М. Ланге, Є.М. Щепкін, Б.Ф. Веріго, В.В. Підвисоцький, І.В. Слешинський та ін. Будучи активними поборниками вищої жіночої освіти, вони спершу давали безкоштовні лекції для курсисток. Гроші, персонально отримані за читання публічних лекцій, перераховували у фонд курсів. Ставши на чолі курсів, М.М. Ланге із запалом та натхненням почав працювати на благо установи, маючи на меті підвищити рівень викладання на курсах до університетського. Професору вдалося цього досягнути в 1905 р., коли курси, завдяки його численним зусиллям, з "педагогічних" було перетворенні на "вищі", директором яких, після перерви в роботі курсів і їх реорганізації, знову став М.М. Ланге.

Це був бурхливий час радикальних намірів і дій, які вилилися в революційні події 1905 р. Звичайно, і професор М.М. Ланге, і слухачки Вищих жіночих курсів не могли залишитися осторонь цих подій: вони стали на бік ліберальної інтелігенції. В історичних джерелах зазначено, що професор був людиною ліберальних поглядів, а тому, відповідно, і напрям, якого він додержувався у керівництві курсами, був ліберальний. У листі від 29 квітня 1905 р., адресованому міністру народної просвіти, куратор одеської шкільної округи Х.П. Сольський писав: "При директорові М.М. Ланге курси ухилилися від прямого й високого свого призначення – готувати слухачок до педагогічної діяльності в жіночих гімназіях – і взяли напрямок різко політичний... Курси можуть являти собою не що інше, як "організоване революційне бюро" [2]. Дійсно, М.М. Ланге поступливо й навіть прихильно ставився до революційних подій того періоду. Так, він на чолі групи ліберально налаштованих професорів підтримав сходку курсисток, яка відбулась у стінах курсів 12 жовтня 1905 р. й закликала до боротьби із темними реакційними силами. Через таку позицію, що засвідчила невиконання вимог Міністерства народної освіти про невтручання в політичні події, М.М. Ланге звільнили в 1908 р. від обов'язків директора Вищих жіночих курсів, але дали змогу там викладати.

Звістка про те, що М.М. Ланге залишив посаду завідувача курсів, була болісно сприйнята слухачками, що красномовно свідчить про добре ставлення учениць до свого наставника. Так, у подячній адресі до М.М. Ланге курсистки першого випуску ОВЖК (1903–1908 рр.) зізнавалися, що відтоді, як професор звільнився, вони переживають "найзначніше горе в житті курсів" [7]. Більше того, слова вдячності в цьому зверненні характеризують М.М. Ланге не тільки як відданого справі освітянина й поборника вищої жіночої освіти, а й чуйну, небайдужу людину: "Ви ніколи не були директором-начальником, а завжди директором-наставником… Ви завжди стояли на варті наших інтересів, Ви брали близько до серця й наші радості, й наші печалі.

Ваша чуйність, сердечне піклування, Ваше щире бажання допомогти кожній з нас зробили Вас близькою і рідною нам людиною", – писали з теплотою слухачки курсів [7]. Визначальним є також факт, що в листі курсистки назвали М.М. Ланге "професором-директором-другом". М.І. Гордієвський писав, що у спілкуванні професора зі слухачками не відчувалося нічого начальницького або ж надто офіційного. Курсистки, які зверталися по пораду чи певну підтримку до М.М. Ланге, напевно знали, що почують тепле слово й зустрінуть щире ставлення до їхніх потреб. Тепле, певною мірою батьківське ставлення до курсисток ілюструє також такий уривок із листа слухачок професору, наведений М.І. Гордієвським у його розвідці: "При всіх труднощах, часом і особистих, думка наша природно, завдяки створеним Вами відносинам, зверталася до Вас, і ми довірливо й сміливо йшли до нашого професора, до нашого постійного й незмінного оборонця і друга. З якою чуйністю Ви йшли назустріч тим, кому тяжка, часом надсильна була боротьба з нестатками, у скількох Ви підтримали бадьорість, скільком Ви надали матеріальну допомогу, – це знають ті, що тільки завдяки Вам одержали можливість продовжувати освіту" [2].

Зі свідчень курсисток і сучасників М.М. Ланге очевидним видається намагання професора за часів його керівництва ОВЖК створити на курсах теплу, дружню, приязну атмосферу, яка, у свою чергу, забезпечила би умови для комфортного навчання дівчат. Так, у зверненні до курсисток із підсумками за перше півріччя 1906–1907 навчального року, крім того, що він схвально відзначив серйозне ставлення курсисток до навчання й опанування науками, їхню спраглість до наукових лекцій, самостійної роботи й читання, професор також наголосив на тому, що його втішає дух взаємної підтримки й поваги, який характеризував стосунки як між викладацьким складом курсів і слухачками, так і в колективі курсисток зокрема. М.М. Ланге зізнався, що мав радість засвідчити: на курсах склалася розважлива атмосфера добрих, щирих стосунків, тобто настрій правдивої і чистої руської молоді, який є такий дорогим викладачам і віра в який становить основу моральних переконань останніх [6].

Після звільнення М.М. Ланге Одеські курси продовжили своє існування під головуванням іншої людини, на довгий час залишаючись єдиним вогнищем вищої жіночої освіти для всієї степової частини України [2].

Висновки. Таким чином, аналіз історіографічних праць та архівних документів, які стосуються громадсько-освітньої спадщини М.М. Ланге, свідчить, що професор назавжди закарбував своє ім'я в історії становлення вищої жіночої освіти на вітчизняних теренах, адже саме завдяки його невтомній праці й численним зусиллям, нарешті, вдалося не тільки зрушити з мертвої точки справу жіночої просвіти Південного регіону, а й сприяти популяризації ідеї вищої жіночої освіти.

Список використаної літератури

1. Гольдин Ф.Л. Прогрессивная педагогическая мысль Юга Украины II пол. XIX – нач. XX столетия : конспект спецкурса для студентов госуниверситета / Ф.Л. Гольдин. – Одесса, 1965. – 80 с.

2. Гордієвський М.І. Наукова й громадсько-педагогічна діяльність професора М.М. Ланге / М.І. Гордієвський // Зап. Одеськ. Наук. при ВУАН т-ва. – 1930. – Секція пед. – Т. 1. – С. 1–48.

3. ДАОО, ф. 334, оп. 3., справа 7528, "Лазурский В. История Одесских Высших женских курсов". – 1924. – 24 с.

4. Добролюбский А. К истории высшего женского образования в Одессе в XIX – нач. XX вв. / А. Добролюбский // Историко-краеведческий научный альманах. – Одесса, 2009. – С. 16–37.

5. НБ ОНУ, Відділ рідкісних книг і рукописів, архів М.М. Ланге, карт. 28, од. зб. 260, "Донесение директора Одесских женских педагогических курсов Н.Н. Ланге попечителю Одесского учебного округа Х.П. Сольскому". – 1903. – Л. 180–181.

6. НБ ОНУ, Відділ рідкісних книг і рукописів, архів М.М. Ланге, карт. 28, од. зб. 279, "Обращение Н.Н. Ланге к слушательницам Высших женских курсов по поводу итогов работы курсов за первое полугодие". – 1906. – Л. 286–287.

7. НБ ОНУ, Відділ рідкісних книг і рукописів, архів М.М. Ланге, карт. 29, од. зб. 283, "Обращение курсисток первого выпуска Одесских Высших женских курсов к Н.Н. Ланге". – 1908. – Л. 2–3.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2014.

Корнюш А.В. Роль Н.Н. Ланге в становлении высшего женского образования юга Украины

В статье раскрыто основные вехи становлення высшего женского педагогического образования Одесского региона конца XIX – начала XX в. Акцентировано на роли Н.Н. Ланге, профессора Новороссийского университета, в развитии отечественного образовательного пространства. Показано его деятельность в направлении популяризации высшего женского образования и учреждения Одесских женских педагогических курсов, которые спустя некоторое время получили статус высших и еще долго оставались единственным местом высшего женского образования всей степной Украины.

Ключевые слова: *Н.Н. Ланге, высшее женское образование, Одесские женские педагогические курсы, Одесские высшие женские курсы.*

Kornyush G. The role of Mykola Lange in the establishment of women's higher education in the South of Ukraine

The article deals with the question of the establishment of female higher education in the Odesa region in the end of the XIX – the beginning of the XX century. The role of Mykola Lange in the process of reformation of higher education has been defined in the article. His concern for women's education and improvement of their educational prospects has been presented in the research work. The content of Mykola Lange's activity as a founder and the first director of Odesa women's pedagogical courses that later due to Lange's numerous appeals got the status of a higher educational establishment.

The source field of the given historical and pedagogical issue has been clarified and expanded, unknown archival documents and historical facts have been introduced into scientific usage that has made it possible to extend the coverage of pedagogical ideas and determine their influence on the educational process of the end of the XIX – the beginning of the XX century in the South of Ukraine and, in particularly, in the Odesa region.

Key words: *Mykola Lange, women's higher education, Odesa women's pedagogical courses, Odesa women's higher courses.*

УДК 37.016:502-055.25(477) “18/19”

А.А. КОРОБЧЕНКО

ПРИРОДОЗНАВСТВО В ЖІНОЧИХ ПОЧАТКОВИХ І СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX ст.)

У статті висвітлено особливості розвитку початкової й середньої жіночої освіти в Україні другої половини XIX – початку XX ст. Розкрито головні напрями діяльності уряду в галузі жіночої освіти зазначеного періоду. Особливу увагу приділено аналізу навчальних планів і програм різних типів жіночих освітніх закладів і на цій основі визначено місце, роль і значення природознавства в жіночих початкових й середніх навчальних закладах України.

Ключові слова: *природознавство, шкільна природнича освіта, жіноча освіта, Міністерство народної освіти, навчальний план, навчальна програма, Україна.*

Аксіоматичним є твердження, що без усвідомлення й осмислення досвіду минулого неможливий розвиток сучасної освіти. Адже, як відомо, історичний процес зумовлений постійно діючими чинниками, які не просто пов’язують минуле із сьогоденням, а й значною мірою детермінують сучасність історією. Найважливішими умовами пізнання наукової істини є об’єктивне оцінювання історичної реальності, нерозривний зв’язок історії освіти із сьогоденням, вияв прогностичного значення історико-педагогічних ідей. У цьому контексті особливий інтерес викликає період другої половини XIX – початку XX ст., адже саме в цей час розширюється мережа початкових і середніх загальноосвітніх навчальних закладів, з’являються нові типи навчально-виховних закладів, відбувається активний розвиток жіночої освіти. Саме на цей період припадає й бурхливий розвиток шкільної природничої освіти. Необхідність отримання природничих знань була продиктована потребами часу.

Актуальність посилюється також тим, що проблема викладання природознавства в жіночих освітніх закладах України в другій половині XIX – на початку XX ст. не була ще предметом наукового дослідження.

Проблеми становлення та розвитку жіночої освіти досліджували такі вчені, як М. Демков, М. Зінченко, О. Лихачова, М. Пєсковський, О. Піллер, В. Родніков, Л. Соколова. Увага багатьох сучасних учених також прикута до історії жіночої освіти. Так, О. Аніщенко вивчала розвиток професійної освіти жінок в Україні (II половина XIX – початок XX ст.); В. Вельхорський аналізував особливості пансіонної жіночої освіти; В. Добровольська досліджувала становлення та розвиток системи жіночої освіти України на початку XX ст.; Л. Єршова – особливості розвитку жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX ст.); М. Рижкова – розвиток освіти жінок у Харківській губернії (друга половина XIX – початок XX ст.); Т. Сухенко – систему середньої жіночої освіти в Україні та політику російського уряду в галузі жіночої освіти в

© Коробченко А.А., 2014

XIX – на початку XX ст.; Т. Шушара – розвиток жіночої освіти в Таврійській губернії в XIX – на початку XX ст.

Метою статті є висвітлення місця, ролі та значення природознавства в жіночих початкових і середніх навчальних закладах України другої половини XIX – початку XX ст.

У другій половині XIX ст. уряд був змушений здійснити певні кроки щодо розбудови початкової освіти, у тому числі жіночої. У 1860 р. був опублікований підготовлений ученим комітетом проект шкільної реформи під назвою Проект статуту нижчих та середніх училищ, що підпорядковуються Міністерству народної освіти. Відповідно до нього, система початкової освіти включала три типи шкіл: школи грамоти, нижчі та вищі народні училища [7, с. 60]. До училищ повинні були приймати дітей усіх верств населення та обох статей не молодше 8 років, але для дівчат існувало вікове обмеження – не доросліше 11 років. Дівчат приймали лише до найнижчих початкових навчальних закладів – шкіл грамоти й нижчих народних училищ, які не давали права вступу до середніх навчальних закладів. Тільки на початку XX ст. вони отримали дозвіл вступати до вищих початкових училищ.

Положенням про початкові народні училища 1864 р. було встановлено новий порядок керівництва народною освітою. Остаточно ліквідовано систему управління навчальними закладами, запроваджену статутами 1804 і 1828 рр. Згідно із цим Положенням, до початкових народних училищ належали: а) початкові училища різних найменувань, що утримувались як за рахунок державних коштів, так і місцевих товариств та приватних осіб і підпорядковувалися Міністерству народної освіти; б) церковнопарафіяльні училища духовного відомства [2, с. 119]. Початкові народні училища ставили за мету “утверджувати в народі релігійні й моральні поняття та поширювати корисні початкові знання”. Для училищ запроваджували єдиний навчальний план, що передбачав вивчення таких предметів: Закон Божий, читання (короткий катехізис і священна історія), читання за книгами цивільного й церковного друку, письма, перших чотирьох дій арифметики й церковного співу. Природознавство навчальним планом не було передбачено.

Незважаючи на всі перешкоди, яких зазнав процес розвитку жіночої освіти, нестачу коштів, вже на початку XX ст. тільки в Харківській губернії існувало 2360 початкових навчальних закладів, де могли навчатися жінки [7, с. 61]. Це були початкові училища різних типів: вищі початкові, серед двокласних училищ – шести-, п’яти- і чотирирічні, серед однокласних – чотири- і трирічні училища, приватні навчальні заклади третього розряду та школи грамоти. Недільні школи до офіційних списків не потрапили. Таким чином, було сформовано систему початкових навчальних закладів, де могли здобувати освіту жінки.

У ході проведення державних реформ у галузі народної освіти офіційно було визнано спільне навчання дівчат і хлопців, тому формувалася мережа початкових шкіл зі спільною формою навчання. Суто жіночих початкових шкіл ставало дедалі менше й в основному вони були професійного спрямування.

Оскільки на початку XX ст. основна частина початкових шкіл в Україні була змішаного типу, то й зміст початкової освіти для учнів обох статей був однаковий. Дещо пізніше почали засновувати ремісничі й інші професійні школи, серед яких було доволі багато жіночих навчальних закладів. Вони мали два відділення – початкове та професійне. До професійного приймали дівчат, які закінчили початкове училище. Початкові школи з основами професійних знань з'явилися в середині XIX ст., а на початку XX ст. вже існувала їх розгалужена система. Наприкінці XIX ст., крім педагогічної галузі, жінки працювали на медичних посадах, у державних і комерційних установах.

Першими середніми школами для жінок були інститути шляхетних дівчат, що підпорядковувалися відомству імператриці Марії. На території України перший навчальний заклад цього типу почав діяти у Харкові в 1812 р. На відміну від Смольного, який був першим інститутом шляхетних дівчат на території Російської імперії, до складу якої входила Україна, Харківський інститут шляхетних дівчат був призначений для доньок збіднілих дворянських родин. Тому й програма навчання мала практичний характер і була спрямована на те, щоб дівчата після закінчення навчального закладу працювали гувернантками або домашніми вчительками [7, с. 63]. У 1818 р. Інститут для шляхетних дівчат був відкритий у Полтаві, у 1829 р. – в Одесі, у 1838 р. – у Києві тощо. Зміст освіти в інститутах шляхетних дівчат включав: закон Божий, історію, географію, арифметику, риторику, фізику, граматику, малювання, чистописання, рукоділля. Музика, танці та іноземні мови були необов'язковими, їх викладали за окрему плату. Інститути були призначені для дівчат з бідних родин. Характер навчання й виховання мав бути суто практичним.

На початку XIX ст. в Росії існували як державні, так і приватні жіночі навчальні заклади. Так, у 1805 р. у Вінниці був відкритий жіночий пансіон для шляхетних дівчат Катерини Гутковської. У 1839 р. у Кам'янці-Подільському відкрито приватний жіночий пансіон Ганни Клінгель. У пансіонах викладали закон Божий, арифметику, географію, історію, малювання, музику, співи, рукоділля та іноземні мови.

У другій половині XIX ст. значно зріс статус жінки, її залучають до суспільно-політичного життя країни, створюють спеціальні навчальні заклади для жінок. Так, наприкінці 50-х рр. XIX ст. завдяки активній громадській позиції щодо формування мережі середніх жіночих навчальних закладів почали відкривати всестанові жіночі школи. При цьому в навчальних планах відповідних закладів знаходять собі місце й природничі дисципліни.

Під тиском вимог демократичної спільноти Міністерство народної освіти змушено було визнати необхідність відкриття, хоча б у губернських містах, таких жіночих освітніх закладів, які б наближувались за характером і рівнем освіти до звичайних гімназій. У 1856 р., розпочинаючи підготовку шкільної реформи, царська влада запропонувала попечителям навчальних округів надати свої пропозиції щодо цього питання.

У справі заснування середніх жіночих навчальних закладів провідна роль належала видатному педагогу й громадському діячеві М. Вишнеградському. У 1857 р. він подав на розгляд Міністерства народної освіти проект про відкриття спеціальних класів для прихожих дівчат. До цього часу середні жіночі навчальні заклади були закритого типу. Пропозиція Н. Вишнеградського практично започаткувала заснування мережі середніх жіночих шкіл нового типу.

У 1858 р. було затверджено перше Положення про жіночі училища Міністерства народної освіти. У дещо зміненому вигляді 10 травня 1860 р. його затвердили знову як "експеримент", який було розраховано на три роки. Термін навчання й навчальні плани були залишені без змін.

Уряд особливо наполягав на закріпленні за новими жіночими школами назви "училище", а не "гімназія", аргументуючи це тим, що дівчата, наслідуючи хлопців, після закінчення гімназії будуть прагнути вступити до вищого навчального закладу. І, як наслідок, для жінки з вищою освітою має бути доступ не лише до окремих галузей людської діяльності (таких як педагогічна або медична), але й здобуття права займатися науковою, дослідною діяльністю, обіймати різні державні посади. Це суперечило наявним у тогочасному суспільстві уявленням про роль і місце жінки.

Жіночі середні навчальні заклади досить швидко набули популярності. Вони були двох типів: училища першого й другого розряду. Вони мали на меті надавати ученицям релігійне, моральне й розумове виховання.

Повний курс навчання в училищах першого розряду мав бути шестирічним, другого – трирічним. Предмети училищ першого розряду поділяли на обов'язкові й необов'язкові. До обов'язкових належали: Закон Божий, російська мова, арифметика й поняття про виміри, географія, історія, деякі відомості з природничої історії, чистописання, рукоділля, малювання. Французька й німецька мови, музика, співи й танці були необов'язковими.

До навчального плану училищ другого розряду було включено такі предмети: Закон Божий, скорочена російська граматика, російська історія та скорочений курс географії, перші чотири правила арифметики над простими числами, чистописання й рукоділля. Ці школи були призначені, в основному для міського населення "середнього достатку".

Велику роль у становленні середньої жіночої освіти відіграли Маріїнські гімназії (тип жіночих середніх закладів у Росії та Україні у 1858–1918 рр.). Ці навчальні заклади були підпорядковані Міністерству народної освіти, але перебували під пильним наглядом коронованих осіб. Опіку над цими навчальними жіночими закладами брала на себе держава, за процесом виховання й навчання спостерігали дуже пильно. Діяли вони за затвердженим у 1862 р. Статутом жіночих гімназій Відомства закладів імператриці Марії. Вчитися в такому навчальному закладі було дуже почесно.

Навчальний курс гімназій включав у себе такі предмети: Закон Божий, російську мову і словесність, французьку й німецьку мови, історію, географію, природознавство, арифметику й геометрію, основи педагогіки, чистопи-

сання, малювання, співи, рукоділля, танці. Іноземні мови вважали необов'язковими дисциплінами. Навчання тривало 7 років.

Н. Вишнеградський, який брав активну участь у розробці приблизного навчального плану Маріїнських гімназій, домігся того, що кількість годин, відведених на викладання природознавства в усіх класах, була збільшена з 6 до 18 годин на тиждень. Крім того, значно збільшувалася кількість годин, відведених на вивчення математики. Згодом і його послідовники: Д. Сєченов, В. Стоюнін, К. Петров, І. Рашевський, О. Стараннолюбський – прагнули дати ученицям ґрунтовну освіту, розвивати їх розумові здібності. Вагоме значення вчені також надавали циклу природничих наук.

Досліджуючи розвиток природничої освіти на Правобережній Україні в другій половині XIX – на початку XX ст., Л. Гуцал зазначила: "У навчальній програмі Кам'янець-Подільської Маріїнської жіночої гімназії вивчення природознавства як шкільного предмета полягало в повідомленні дівчатам основних понять природничого світу та поясненні природних явищ. До програми не входили ботаніка, зоологія, фізіологія людини. Заняття з природознавства проходили у формі бесід наставника з класом про загальновідомі явища й відбувалися за описово-системним методом, що панував тоді в російській освіті [1, с. 60].

Період суспільного піднесення 60-х рр. XIX ст., що змусив царську владу піти на поступки громадській ініціативі в галузі освіти загалом і жіночої зокрема, змінився епохою реакції. У 1864 р. спеціальним циркуляром було прописано викладати природничі науки "не иначе, как с всегдашним указанием на премудрость божию как единственный источник блага" [6, с. 449]. На педагогічних курсах при Маріїнських гімназіях анатомія та фізіологія були виключені з викладання.

У 1870 р. було затверджено Положення про жіночі гімназії та прогімназії Міністерства народної освіти, яке майже не відрізнялося від положення про жіночі училища 1860 р. За новим положенням, училища першого й другого розрядів перейменовували в гімназії та прогімназії. Термін навчання в гімназії збільшувався на один рік і становив 7 років. До обов'язкових предметів було віднесено закон Божий, російську мову, арифметику з додатком з рахівництва та основ геометрії, географію загальну й російську, історію, найголовніші поняття з природничої історії та фізики "з додаванням відомостей стосовно домашнього господарства та гігієни", краснопис, рукоділля. Той, хто бажав вивчати додатково французьку й німецьку мови, малювання, музику, співи, танці, окремо вносив плату за кожний предмет.

Перед природознавством ставили три завдання: збагачення учениць знаннями про предмети та явища природи, розвиток уваги й спостережливості, розвиток "почуття релігійного". Саме на розв'язання цих завдань був спрямований навчальний план таких гімназій.

Для бажаючих здобути звання домашньої наставниці або вчительки при гімназії мав бути організований спеціальний курс (восьмий клас). За Положенням про жіночі гімназії 1870 р., ученицям спеціального курсу виклада-

ли основні відомості про виховання, прийоми й методи викладання предметів навчального курсу жіночих гімназій. Крім того, у восьмому класі уведено педагогічну практику.

Утримання більшості гімназій і прогімназій із самого початку їх заснування було віднесено на рахунок громадських організацій і приватних осіб. Суми надходили доволі значні, що сприяло не лише збільшенню кількості навчальних закладів, але і їх гарному обладнанню.

Міністерські жіночі гімназії та прогімназії в Київській, Подільській і Волинській губерніях функціонували за окремим положенням – Положенням 1869 р. про жіночі гімназії та прогімназії для губерній Київської, Подільської, Волинської, Вітебської та Могильовської. Ці заклади відкривалися в цьому регіоні лише з дозволу імператора. Уряд взяв їх на своє утримання. Практично громадськість була усунена від участі в управлінні жіночою освітою.

Щоб надати єдиний напрям навчальній роботі й захистити учнів від "небезпечних впливів", міністерство підготувало й затвердило у 1874 р. навчальні плани й програми. Це були перші загальнодержавні програми для жіночих гімназій і прогімназій. Згідно з новим навчальним планом, до курсу навчання входила алгебра, а до необов'язкових предметів – педагогіка, що не передбачало раніше Положення. З навчального плану видно, що кількість годин, відведених на природничу історію й фізику, була мінімальною. Водночас, на викладання необов'язкових предметів – іноземних мов відводили у 2 рази більше часу, а на давні мови – у 3 рази більше, ніж на природознавство й фізику.

Згідно з навчальним планом 1874 р., на природознавство в четвертому та п'ятому класах жіночих гімназій відводилось по 2 години на тиждень. Теми з природознавства рекомендували такі: 1) загальний нарис земної кулі; 2) зміни в будові земної кори, спричинені впливом вулканічних явищ, атмосфери, води й органічної природи; 3) короткий огляд найважливіших гірських порід, мінералів, що входять до їх складу, і в них вкраплених; 4) поняття про будову й життя рослин, з короткою характеристикою найважливіших форм; 5) загальна характеристика класу ссавців на основі будови їх тіла, з поясненням функцій різних органів; 6) порівняльний огляд інших хребетних тварин; 7) поняття про найголовніших представників типів тваринного світу; 8) нарис системи тваринного світу [9, с. 139].

Восьмий додатковий клас, до якого приймали без випробувань учениць, які успішно закінчили загальний курс гімназії, мав особливий план. Серед основних предметів навчання тут були педагогіка й дидактика, російська та церковнослов'янська мови, словесність, французька й німецька мови, математика, історія та географія. Кожній учениці надавали право обрати предмет, за яким вона бажала здобути звання домашньої наставниці. Цей предмет потрібно було вивчити в обсязі, встановленому для чоловічих гімназій.

Присвоєння жіночим училищам назви гімназій і прогімназій створило лише видимість їх рівності із чоловічими. Насправді жіночі гімназії (і міністерські, і Маріїнські) давали менший обсяг знань, ніж чоловічі, хоча кількість

годин, відведених на загальноосвітні предмети, була приблизно однаковою. Якщо в чоловічих гімназіях вивчення математики починалось з третього класу, то в жіночих – з п'ятого. Розпочинаючи вивчення фізики, учениці не мали достатньої підготовки.

На якість освіти впливало те, що вчителі часто змінювались, адже заробітна платня їх була зовсім малою порівняно з тою, яку отримували вчителі чоловічих гімназій.

Чільне місце в системі середніх навчальних закладів посідали єпархіальні училища. Вони почали виникати на початку XIX ст. й були призначені виключно для доньок духовенства. Їх поява зумовлена закритістю, становістю та високою платнею за навчання в діючих інститутах шляхетних дівчат і приватних пансіонах. До того ж світський характер виховання вищеназваних шкіл не відповідав потребам освіти дівчат духовного стану. Навчальний план єпархіальних училищ передбачав шестирічний курс навчання й включав: Закон Божий, російську мову, теорію словесності, історію, російську літературу, арифметику, загальні основи геометрії, загальні відомості з фізики, географію, практичне ознайомлення зі слов'янською мовою, педагогіку, чистописання і церковні співи. До цього додавали ще низку необов'язкових предметів. У 1895 р. для єпархіальних училищ були складені нові програми, які зберігали обсяг і зміст навчання, встановлені статутом 1868 р. При цьому чітко регламентовано зміст курсу з кожного предмета.

Е. Днєпров зазначав, що в ході реформ 1860–1870-х рр. відбулися певні зміни в навчальних планах різних типів жіночої середньої школи. Ґрунтовно проаналізувавши ці плани, можна зробити висновок про те, що природничо-математичний цикл навчальних дисциплін був найповніше представлений у жіночих гімназіях Міністерства народної освіти та Відомства закладів імператриці Марії – по 33 години на тиждень (у перших він становив 18,9%, у других – 15,7% загального навчального часу). У жіночих інститутах на нього відводили всього 18 годин на тиждень (10,5% навчального часу). Навіть у єпархіальних училищах, що виникли на початку XIX ст. і призначалися виключно для доньок духовенства, цей цикл був представлений краще, ніж у жіночих інститутах, – 25 годин (що при малій питомій вазі в цих навчальних дисциплін становило значну частку загального навчального часу – 23,2%). Усередині самого природничо-математичного циклу навчальних дисциплін також спостерігались істотні відмінності в групуванні окремих предметів у різних жіночих навчальних закладах. У міністерських гімназіях перше місце в цьому циклі посідала математика – 23 години на тиждень (69,7% навчального часу цього циклу). У гімназіях Відомства закладів імператриці Марії на математику відводили всього 15 годин (45,5%). На природничу історію й фізику в перших було відведено лише 10 годин на тиждень (30,3%) і в других – 18 годин на тиждень (54,5% годин природничо-математичного циклу). Значну увагу приділено математиці і в єпархіальних училищах – 18 годин на тиждень (72% цього циклу); природнича історія й фізика становили тут 7 годин на тиждень (28%) [4, с. 278]. Враховуючі цілі, поставлені перед жіночими навчальними закладами, а та-

кож наявну багатопредметність, необхідно визнати, що предмети природничого циклу не відігравали провідної ролі ні за обсягом, ні за глибиною його вивчення.

У другій половині XIX ст. з'являються приватні жіночі гімназії. За своїм курсом навчання вони відповідали чоловічім середнім школам. Основну увагу приділено вивченню закону Божого, російської мови, арифметики. Найбільш відомими в Україні на той час серед приватних жіночих гімназій були: гімназії А. Жекуліної (1901), О. Дучинської (1878) тощо. Часто в приватних гімназіях викладання природознавства було поставлене краще, ніж в урядових гімназіях.

У 80-х рр. XIX ст. розпочався наступ на жіночу школу. Жіночі освітні заклади поступово перетворювались на привілейовані навчальні заклади, у яких могли навчатися лише діти із заможних родин. Акцент у навчальних планах робили на вивченні філологічних дисциплін. Гуманітарні ж предмети ставали другорядними, а природничо-математичний цикл – третинним, або десятиринним. Так достатньо широку гуманітарну спрямованість жіночих гімназій прагнули замінити вузькофілологічною [3].

Справедливо лунали слова відомого українського вченого-природника П. Тутковського, у промові, виголошеній під час святкового акта Київського інституту шляхетних дівчат Імператора Миколая I 29 травня 1897 р. "Про значення викладання природознавства в жіночих середніх навчальних закладах": "Несмотря на поразительные, необычайные успехи естественных наук в последние десятилетия, – успехи не только практические, пересоздавшие весь материальный быт культурных народов, но и теоретические, заметным образом отразившиеся на развитии других отраслей знания, – педагогическое значение естествоведения в ряду других предметов курса женских средних учебных завдений многим кажется еще сомнительным, спорным, почему и на преподавание этого предмета уделено недостаточно времени, ему отведено слишком скромное место… Во всех культурных странах признают за естествознанием серьезное государственное значение; его специальному преподаванию и научной разработке посвящены силы многих талантливых ученых, посвящены сотни правительственных учреждений, – и в тоже время оно считается излишним, чуть-ли не вредным в средней школе" [8, с. 3–4].

Далі автор послідовно переконує свого читача в освітньому, виховному, а також практичному значенні природознавства: "Изучение естествознания приучает к правильным научным приемам исследования и мышления, которые так необходимы во всех отраслях науки и на всех поприщах жизни; в то же время знакомство с естествознанием непременно научает ценить объективную истину, приучает стремиться к правде и искать ее во всем, так как только такие истины оказываются здесь ценными, прочными и устойчивыми" [8, с. 9–10].

Слід зазначити, що Міністерство народної освіти постійно корегувало зміст освіти в навчальних закладах різного типу. Це відбувалося з різних

причин, але частіше за все це було викликано зміною міністра народної освіти і його командою, а також від особистих поглядів попечителів округів.

Так, програма для жіночих гімназій Міністерства народної освіти, що була затверджена Міністерством 18 вересня 1906 р., передбачала викладання гігієни. Серед питань, що розглядали, були питання з хімії, фізики, бактеріології, а також короткі відомості про анатомічну будову людського тіла.

У програмах і правилах жіночих гімназій та прогімназій Міністерства народної освіти, опублікованих у 1911 р. з останніми доповненнями та поясненнями, було зазначено, що серед предметів природничого циклу особливе місце повинна була зайняти фізика. Обсяг її був таким, як і в чоловічих гімназіях. Із 10 уроків, відведених на природознавство, шість виділялось на вивчення саме фізики, по три уроки в шостому та сьомому класах.

Так, у 1913 р. Міністерство народної освіти розіслало по навчальних округах нові приблизні програми з природознавства для жіночих гімназій. На думку В. Капєлькіна, потреба в появі нових програм з природознавства існувала вже давно, адже старі були “упразднены самой жизнью” [5].

Нові міністерські програми були наближені до програм з природознавства чоловічих гімназій. Їхній аналіз свідчить про те, що вони містили низку розбіжностей. Так, у програмах жіночих гімназій були відсутні фізика й хімія. Натомість основну увагу приділяли вивченню геології. Курс геології був занадто детальний для того, щоб його можна було пройти за наявності невеликої кількості годин, що відводили на нього в жіночих гімназіях, та й ще при повному незнанні хімії. Програма з ботаніки та зоології складена набагато краще. Але також не позбавлена недоліків. Ця програма, на думку В. Капєлькіна, “является лишь заплатой на том ветхом рубище, которое именуется программами женских гимназий и только резче подчеркивает давно уже назревшую потребность коренного пересмотра всех программ по всем предметам. При пересмотре программ естествознанию должно быть отведено место, вполне соответствующее важному значению этого предмета и которого до сих пор оно было лишено” [5, с. 28].

У 1914 р. був затверджений новий навчальний план гімназій, за яким гімназія мала чітко виражений гуманітарний ухил: на мову, історію, філософію й законодавство виділялось 138 годин на тиждень, а на математику, фізику, природознавство й географію – 62 годин, хімію при цьому зовсім не викладали. Цей план свідчить про значне послаблення класицизму, формалізму й посилення реальних знань [2].

Підкреслимо, що період 1898–1916 рр. став часом розробки численних проектів реформи існуючої і створення нової загальноосвітньої школи, а також часом часткових змін “толстовсько-делянівської” шкільної системи. Міністри М. Боголєпов і П. Ванновський у перші роки XX ст. намагались за активної підтримки педагогічної громадськості втілити в життя освітню реформу, метою якої було відновлення єдності школи, однак через спротив консервативних кіл у владі реалізованими були лише деякі часткові заходи.

Висновки. Таким чином, зміни в соціально-економічному, політичному, культурному, просвітницькому житті Імперії суттєво впливали на жіночу освіту. Питання про жіночу освіту набуло розвитку лише з другої половини XIX ст., але так і не було повністю вирішено до початку XX ст. Наявність природознавства в програмах жіночих навчальних закладів була явищем позитивним, адже дуже часто воно зустрічало на своєму шляху різні перепони. Послідовно змінювалися навчальні плани, як позитивний факт, слід відзначити поступове збільшення кількості природничих предметів. Але, незважаючи на це, обсяг природничих знань у жіночих школах був нижчим порівняно із чоловічими школами.

Подальшого вивчення потребують питання шкільної природничої освіти в окремих жіночих навчальних закладах різних регіонів.

Список використаної літератури

1. Гуцал Л.А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Людмила Антонівна Гуцал. – Кам'янець-Подільський, 2011. – 223 с.

2. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / авт.: О.В. Сухомлинська, Н.П. Дічек, Л.Д. Березівська, Н.М. Гупан, Л.С. Бондар, Н.Б. Антонець, Т. В. Філімонова, М.Я. Антонець, Т.І. Куліш, С.М. Шевченко. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 620 с.

3. Днепров Э.Д. Женское образование в России / Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева. – М. : Дрофа, 2009. – 410 с.

4. Днепров Э. Российское образование в XIX – начале XX века : в 2 т. / Э. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – Т. 2. – 672 с.

5. Капелькин В. Новыя программы естествоведения в женских гимназиях Министерства народного просвещения / В. Капелькин // Вестник воспитания. – 1913. – № 7. – С. 26–28.

6. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России. 1856–1880 : в 4 т. / Е. Лихачева. – СПб., 1901. – Т. 4. – 663 с.

7. Лях Г.Р. Лекції з історії педагогіки України (XIX – початок XX сторіччя) : навч. посіб. ; за заг. ред. В.І. Сипченка / Г.Р. Лях, М.С. Рижкова. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 115 с.

8. Тутковский П. О значении преподавания естествоведения в женских средних учебных заведениях / П. Тутковский. – К., 1897. – 22 с.

9. Шульга І.К. Нариси з історії шкільного природознавства в Росії / І.К. Шульга. – К. : Рад. школа, 1955. – 291 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2014.

Коробченко А.А. Естествознание в женских начальных и средних учебных заведениях Украины (вторая половина XIX – начало XX в.)

В статье освещены особенности развития начального и среднего женского образования в Украине второй половины XIX – начала XX в. Раскрыты главные направления деятельности правительства в области женского образования указанного периода. Особое внимание уделено анализу учебных планов и программ различных типов женских образовательных учреждений и на этом основании определено место, роль и значение естествознания в женских начальных и средних учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: *естествознание, школьное естественное образование, женское образование, Министерство народного просвещения, учебный план, учебная программа, Украина.*

Korobchenko A. Natural science in elementary and secondary schools for women in Ukraine (the second part of the XIX th – the beginning of the XX th)

In the article the peculiarities of development of women's elementary and secondary education are illustrated. The main tendencies of government activity in the sphere of women's education are displayed. The most attention is given to the analysis of the curriculum and studying programs of various educational institutions for women and on this base the place and role of the natural science in women's elementary and secondary schools in Ukraine are defined.

In particular the author mentions that the period of the second part of the XIX – the beginning of the XX th century is characterized by spreading of elementary and secondary schools, creating of new types of educational institutions, active development of women's education. Especially in this period the vivid development of school natural science is noted. The necessity of getting natural scientific knowledge was conditioned of the requirements of that period.

The changes in social and economical, political, cultural, educational life of the Empire influenced greatly on the development and formation of women's education. The question about women's education got the serious meaning only since the second part of the XIX th century. The attitude of the society and government to the women's education was ambiguous: on the one hand the government conducted some reforms in this sphere, on the other – women's education was influenced greatly by the stereotypes having roots from long time ago. Because of the fact that rapid economical development of the country enlarged requirements to the level of women's education, existing educational institutions couldn't meet the increasing needs of women, so the problem of women's education wasn't completely solved by the beginning of the XX th century.

If the curriculum in women's schools included natural science, it was a positive factor, because very often it was absent. The curriculums were changed in series and we should mention as a positive fact the enlarging of the amount of natural science subjects. Inspite of this that amount was appreciably less in comparison with schools for men.

Key words: *natural sciences, school natural education, women's education, Ministry of national education, curriculum, training program, Ukraine.*

УДК 501

О.О. КРАСНІКОВА

ПОСТАТЬ О.М. ЛЯПУНОВА В МАТЕМАТИЧНІЙ НАУЦІ XIX–XX СТ.

У статті розглянуто наукову діяльність великого математика О.М. Ляпунова. Висвітлено основні періоди наукової діяльності: Харківський період 1885–1902 рр. (найплідніший) та період у Петербурзі 1902–1918 рр. З'ясовано, що саме в Харкові О.М. Ляпунов здійснив перші кроки викладацької діяльності та основні наукові відкриття. Описано найвидатніші теорії: стійкості, фігур рівноваги рідких мас. Наголошено на фундаментальному внеску в теорії: рівнянь математичної фізики, ймовірностей, періодичних рішень систем звичайних диференціальних рівнянь, інтегральних рівнянь.

Ключові слова: *Ляпунов, математика, наука, відкриття.*

В умовах розбудови національної школи питання реформування освітньої галузі стали об'єктивною потребою українського суспільства, опинилися в центрі уваги дослідників, які працюють над розробкою основних засад освіти, вивченням та узагальненням вітчизняної історико-педагогічної думки. Наукове розв'язання проблем освітньої галузі вимагає уважного ставлення до питань вивчення історико-педагогічного досвіду минулого, аналізу діяльності видатних учених, творчих здобутків відомих представників національної науки.

Серед таких представників науки ім'я видатного майстра математичної науки Ляпунова Олександра Михайловича, який був не тільки видатним ученим-геометром, а й видатним педагогом, який виховав плеяду геніальних математиків і механіків.

Постать О.М. Ляпунова привертала увагу науковців, істориків, педагогів тощо, серед яких А.Л. Цикало, А.С. Шибанов, А.М. Лукомська, В.П. Цесевич, Б.В. Гнеденко, Л.Л. Товажнянський та ін.

Метою статті є узагальнення основних напрямів наукової діяльності видатного математика О.М. Ляпунова, огляд основних періодів наукової діяльності, ознайомлення з основними відкриттями в математиці й механіці.

Заслуги О.М. Ляпунова в науці вагомі. Крім таких глобальних розділів, як теорія стійкості, теорія фігур рівноваги рідких мас, де Олександр Михайлович на першому місці у світовій науці, він зробив також фундаментальний внесок у теорію рівнянь математичної фізики, у теорію ймовірностей, у теорію періодичних рішень систем звичайних диференціальних рівнянь, у теорію інтегральних рівнянь [1, с. 57].

Класичний період розвитку математичного аналізу й механіки, який розпочався приблизно у 1700 р., завершився трьома величними витворами – це аналітична механіка Лагранжа, небесна механіка Лапласа й аналітична теорія тепла Фур'є.

Однак перша половина XIX ст. принесла неабияке розчарування. З'ясувалося, що випадки, коли вдається отримати розв'язок, потрібний для розрахунків, не дуже часті. Точні розв'язки отримують тільки для деяких

© Краснікова О.О., 2014

проблем. Ні задача про обертання твердого тіла навколо нерухомого центру, ні задача трьох тіл, ні задача про рух твердого тіла в рідині не піддавалися точному розв'язанню [2, с. 34]. Це, з одного боку, мало підтвердити існування особливих випадків, коли можливе таке чи інше розв'язання, а з іншого – підштовхувало науку до зовсім іншого підходу до математики, фізики й механіки. Це повинно було бути якісне дослідження й побудова загальних методів розв'язання математичних задач.

Відкриттям та розробкою якісних досліджень, у першу чергу, наука завдячує Анрі Пуанкаре в Парижі та Олександру Михайловичу Ляпунову в Харкові.

У 1881 р. у "Журнале Русского физико-химического общества" були надруковані перші праці ще студента Олександра Михайловича "О равновесии твердых тел в тяжелых жидкостях, содержащихся в сосуде" та "О потенциале гидростатических давлений" [1, с. 28]. У 1882 р. О.М. Ляпунов склав магістерські іспити й обирав тему для магістерської роботи. Із цим питанням він звернувся до свого талановитого вчителя П.Л. Чебишева.

У своїх мемуарах О.М. Ляпунов писав: "В 1882, желая подыскать подходящую тему для магистерской диссертации, я не раз беседовал с Чебышевым по поводу различных математических вопросов, причем Чебышев всегда высказывал мнение, что заниматься легкими, хотя бы и новыми вопросами, которые можно разрешить общеизвестными методами, не стоит и что всякий молодой ученый, если он уже приобрел некоторый навык в решении математических вопросов, должен попробовать свои силы на каком-либо серьезном вопросе, представляющем известные теоретические трудности. При этом он предложил мне следующий вопрос: "Известно, что при некоторой величине угловой скорости эллипсоидальные формы перестают служить формами равновесия вращающейся жидкости. Не переходят ли они при этом в какие-то новые формы равновесия, которые при малом увеличении угловой скорости мало отличались бы от эллипсоидов. "При этом он добавил: "Вот если бы Вы разрешили этот вопрос, на вашу работу сразу же обратили внимание..." [3, с. 48].

Це можна вважати такою точкою відліку, бо вже із цього моменту було покладено початок зростанню О.М. Ляпунова як науковця. Талант Чебишева як учителя зіграв свою роль – він зацікавив, змотивував молодого студента, нібито підпалив снаряд, який у майбутньому вибухнув великими науковими відкриттями. Відомо, що Чебишев також пропонував зайнятися цим питанням молодому математику Золотарьову, а також Софії Ковалевській. Але, як бачимо, саме О.М. Ляпунов, зацікавившись цією темою, пропрацював над нею два роки.

У січні 1885 р. О.М. Ляпунов захистив магістерську дисертацію. Основні тези дисертації були надруковані в журналі "Bulletin astronomique" – це зробило його відомим у математичних колах Європи. Оригінальність і точність дослідження були оцінені кращими математиками світу.

Праці О.М. Ляпуна виходили спочатку тільки російською мовою і стали відомими у Франції, передусім, завдяки рефератам у французьких журна-

лах. При цьому вони, як результат праці талановитого й перспективного вченого, швидко привернули до себе увагу з боку найвідоміших учених.

Так, магістерську дисертацію "Об устойчивости эллипсоидальных форм равновесия вращающейся жидкости" було прореферовано через рік після захисту, і це спричинило листування між Пуанкаре та Ляпуновим у 1885–1886 рр.

Захист дисертації надавав право О.М. Ляпунову на викладацьку діяльність. Навесні 1885 р. він був обраний на посаду приват-доцента Петербурзького університету. Вважалось, що він буде викладати курс теорії потенціалу, але на той час професора В.Г. Ішменецького, який займав посаду керівника кафедри механіки Харківського університету, обрали у члени Академії наук і О.М. Ляпунову запропонували зайняти вакантне місце. Із цього почався харківський період у житті великого вченого. Це, певно, найяскравіший і насиченіший викладанням і наукою період його життя.

До 1892 р. О.М. Ляпунов читав усі курси аналітичної механіки: кінематику, динаміку системи точок, статику, динаміку твердого тіла, теорію тяжіння, гідростатику й гідродинаміку. До цих курсів згодом додалися курси інтегрування диференційних рівнянь динаміки, теорія обуреного руху та теорія ймовірності. О.М. Ляпунов дуже відповідально ставився до складання курсів для студентів, і це не заважало займатися науковою діяльністю. Тільки в 1887–1891 рр. у журналі "Сообщения Харьковского математического общества", де не тільки друкувалися праці О.М. Ляпунова, а й розміщувалися відомості про його виступи на засіданнях товариства, можна побачити, як цілеспрямовано О.М. Ляпунов наближається до вирішення поставленої перед собою проблеми. Серед його коментарів – стаття проф. Жуковського "О движении вязкой жидкости, заключенной между двумя вращающимися эксцентрическими поверхностями"(1887 р.), статті Мещерського "О дифференциальных связях в случае одной материальной точки" (1887 р.), а також низки своїх праць – "О постоянных винтовых движениях твердого тела и жидкости" (1887 р.), "Об устойчивости движения в одном частном случае задачи о трех телах" (1889 р.), "О характеристическом уравнении, соответствующем данной системе дифференциальных уравнений с периодическими коэффициентами" (1889 р.), "О некоторых системах линейных дифференциальных уравнений" (1890 р.) і про новий доказ теореми Фука (1891 р.). Серед праць О.М. Ляпунова було надруковано дві, про які його учень В.А. Стеклов говорив: "Замечательные работы как по методам, так и по результатам", маючи на увазі статті "О постоянных винтовых движениях твердого тела в жидкости" (1888 р.) [4, с. 7] та "Об устойчивости движения в одном частном случае задачи о трех телах" (1889 р.) [5, с. 1].

Усі ці роки О.М. Ляпунов серйозно працював над своєю докторською дисертацією "Общая задача об устойчивости движения".

Ляпунов готував дисертацію дуже ретельно. Неодноразово перевіряв докази, намагався уникати неточностей, грамотно й уважно вичитував текст. Зрештою, у березні 1891 р. дисертація була готова, але тут виникали деякі

труднощі із захистом. Виявляється, що докторська дисертація Ляпунова, яка згодом принесла йому світову пошану, є дуже складною навіть для найвидатніших математиків і механіків, які б могли виступити як опоненти. "Многоуважаемый Александр Михайлович, А.Н. Коркин не берется быть официальным оппонентом, А.А. Марков еще не высказал положительного несогласия, не зная еще Вашего труда… Лучше бы было, если бы Вы сами потрудились составить реферат о ней (диссертации) и прислали мне. Не скрою от Вас, что мне не легко дается чтение Вашей работы…" – писав у листі Ляпунову його вчитель Д.К. Бобилев.

Отже, дисертація Ляпунова був настільки фундаментальною, яскравою, важкою, охоплювала широкі спектри науки, що навіть відомі на той час математики не змогли її здолати. Все ж таки захист відбувся 30 вересня 1892 р. у Московському університеті, опонентами були механік, професор Жуковський та математик, професор Млодзеєвський. Реферат докторської дисертації Ляпунова був надрукований в один рік із нею. Ця праця також дуже зацікавила французів, про що говорять листи Ж. Адамара й П. Аппеля до Ляпунова у 1896 р.

Видатні наукові заслуги, активна діяльність Ляпунова на теренах Математичного товариства, постійні виступи зі звітами, наукові доповіді висунули його на позиції найвидатніших членів товариства. Вже у 1891 р. Ляпунов був обраний заступником голови товариства, а у 1899 р. – головою Математичного товариства.

Харківський період Ляпунов уважав найщасливішим у своєму житті, математик опублікував близько двох десятків праць, більша частина яких була присвячена основній темі його наукової діяльності тих років – стійкості рівноваги. Серед опублікованих праць можна відзначити також дослідження, які значно розширили можливості практично важливих астрономічних розрахунків. Наприклад, Ляпунов довів, що для середніх значень руху Сонця й Місяця ряди, за допомогою яких відомий американський астроном і математик Джордж Уїльям Хілл проінтегував диференційне рівняння руху Місяця, є рядами, що сходяться.

В останні роки перебування у Харкові фізико-матемитичний факультет Харківського університету доручив Ляпунову читання курсу лекцій з теорії ймовірностей, яка була дуже важливою для розвитку механіки й статистичної фізики. Олександр Михайлович серйозно зайнявся цією галуззю, він намагався дати найзагальніший і точний доказ граничної теореми теорії ймовірностей. У двох мемуарах, опублікованих у 1900–1901 рр., Ляпунов виклав результати, отримані абсолютно новим методом, який назвав "методом характеристичних функцій". Пізніше виявилося, що цей метод відкриває такі широкі можливості, що по праву може бути на центральному місці теорії ймовірностей. Тобто, незважаючи на те, що ці дослідження були коротким епізодом у науковій творчості Ляпунова, це відіграло вирішальну роль у науці.

Офіційним визнанням заслуг Ляпунова є обрання його членом-кореспондентом Академії наук за розділом математичних наук, яке відбулося у 1900 р. А у 1901 р. Ляпунов був обраний ординарним академіком на кафедрі

прикладної механіки, яка була вакантна після смерті Чебишева впродовж 7 років. За умовами того часу обрання академіком потребувало обов'язкового переїзду до Петербурга. Однак Ляпунов поїхав з Харкова тільки тоді, коли дочитав курс лекцій.

Французькі математики дуже високо оцінювали дослідження Ляпунова. Адамар, Аппель, Дюем часто висловлюють своє захоплення результатами колеги. Офіційне визнання заслуги Ляпунова здобули у 1916 р., коли він був обраний членом-кореспондентом Академії наук, яка входила до складу Інституту Франції. Ось що писав у своїй замітці відомий математик, член Академії наук Поль Пенлеве: "Ляпунов вплинув на розвиток математики значним чином як викладанням своїм, так і своїми особистими численними плідними відкриттями… У механіці однією з проблем, в яку він зробив найбільш вагомий внесок, є основна проблема стійкості рівноваги… серед усіх зарубіжних учених. Ляпунов – один з тих, хто постає найбільш достойним для того, щоб стати кореспондентом Академії наук" [6, с. 378].

Однак у 1904 р. Ляпунова не обрали членом-кореспондентом. Питання про Ляпунова стало вже пізніше, це видно з листа відомого французького математика, віце-президента Академії наук (1908–1909 рр.), президента Академії наук у 1910 р., секретаря математичного відділення Академії у 1917 р., найвидатнішого математика XIX–XX ст. Еміля Пікара: "Творчість Ляпунова, члена Петроградської Академії наук, досить цінна… Багато з його праць були надруковані російською мовою й перекладені французькою дещо пізніше, а за цей час деякі його результати були заново відкриті різними авторами – з цим необхідно рахуватися, якщо ми будемо судити про оригінальність творчості видатного математика…". Ляпунов дуже глибоко вивчає задачу стійкості руху. Ляпунов розглядає кілька випадків, знаходить у них спільний корінь. Розробляючи все нові й нові методи розв'язання цієї задачі, він відкриває широкий спектр для наукових досліджень. Ляпунов багато займався фігурами рівноваги однорідної рідини, елементи якої взаємно притягуються за законом Ньютона та яка рівномірно обертається навколо осі. Це питання ставив перед Ляпуновим його вчитель Чебишев, і воно не було вирішене, тому що існування таких фігур рівноваги було знайдено тільки в першому наближенні, але не точно. Але згодом Ляпунов заповнює цю прогалину й у 1903 р. йому вдається суворо встановити існування цих форм рівноваги. "Думаю, я сказав достатньо для доведення того, що праці Ляпунова – першокласні. Обравши його іноземним членом-кореспондентом, Академія внесе до своїх списків ім'я видатного геометра..." – писав Еміль Пікар у своїй доповіді до Академії наук [6, с. 381].

Так, 6 березня 1916 р. Ляпунова обрали членом-кореспондентом Академії наук.

Дуже цінно зауважити, що результати, отримані Ляпуновим, були істотно розвинуті й доповнені, а створені ним наукові напрями виросли в окремі галузі математики й мають найважливіші виклади у фізиці, радіофізиці, техніці й сучасних технологіях [7, с. 17].

Праці Ляпунова виходили спочатку тільки російською мовою і стали відомими у Франції, передусім, завдяки рефератам у французьких журналах. При цьому вони, як результат праці талановитого й перспективного вченого, швидко привернули увагу найвідоміших учених.

Висновки. Заслуги Ляпунова неоціненні. Це показує й той факт, що Ляпунов був шановним членом Харківського математичного товариства й Полтавського товариства любителів фізико-математичних наук, дійсним членом Московського математичного товариства й неодмінним членом товариства любителів природознавства, антропології та етнографії. У 1911 р. він був обраний почесним членом Харківського університету, у 1913 р. – почесним членом Петербурзького університету, у 1916 р. – почесним членом Казанського університету, 2 травня 1917 р. був обраний почесним членом Новоросійського (Одеського) університету.

Олександр Михайлович Ляпунов був членом Римської академії наук, членом-кореспондентом Паризької академії наук, членом математичної спілки в Палермо.

У подальшому передбачається розгляд педагогічної діяльності відомого математика: методи викладання, складені ним курси, методи роботи зі студентами. Передбачається детальніше розглянути постать О.М. Ляпунова, спираючись на спогади видатних його учнів.

Список використаної літератури

1. Цесевич В.П. Академик А.М. Ляпунов / В.П. Цесевич, А. Шульберг. − Одесса : Одесское областное изд-во, 1951. − 58 с.
2. Работы Ляпунова по механике в Харьковский период его деятельности // Записки математического отделения физико-математического факультета Харьковского университета и Харьковского математического общества. – 1956. − № 4 (24). – С. 34.
3. Цикало А.Л. Александр Михайлович Ляпунов / А.Л. Цикало. – М. : Наука, 1988. − 248 с.
4. О постоянных винтовых движениях твердого тела в жидкости // Сообщения Харьковского математического общества. – 1888. − № 1 (1). − С. 7–60.
5. Об устойчивости движения в одном частном случае задачи о трех телах // Сообщения Харьковского математического общества. – 1889. − № 2 (1–2). − С. 1–94.
6. Юшкевич А.П. А.М. Ляпунов и Академия Наук Института Франции / А.П. Юшкевич // Историко-математические исследования. – 1965. − Вып. 16. − С. 375–388.
7. Александр Михайлович Ляпунов (1857–1918). Библиографический указатель. Биографический очерк и обзор основных научных результатов. Труды А.М. Ляпунова. Литература о жизни и деятельности ученого / Н.Н. Кизилова. − Х., 2007. − 73 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Красникова А.А. Фигура А.Н. Ляпунова в математической науке XIX – XX вв.

В статье рассмотрена научная деятельность великого математика А.Н. Ляпунова. Показаны основные периоды научной деятельности: харьковский период 1885–1902 гг. (наиболее плодотворный) и период в Петербурге 1902–1918 гг. Выяснено, что именно в Харькове А.Н. Ляпунов сделал первые шаги преподавательской деятельности, а также основные научные открытия. Показаны и кратко описаны выдающиеся теории: устойчивости, фигур равновесия жидких масс; а также фундаментальный вклад в теории уравнений математической физики, вероятностей, периодических решений систем обыкновенных дифференциальных уравнений, интегральных уравнений.

Ключевые слова: *наука, математика, Ляпунов, открытия.*

Krasnikova O. Personality A.M. Lyapunov in mathematical science XIX – XX centuries

The scientific work of the great mathematician A.M. Lyapunov. The following main periods of scientific activity – is Kharkov during the 1885–1902 period (the most productive), the period 1902–1918 in St. Petersburg he found out that it was in Kharkov A.M. Lyapunov took the first steps of teaching, and major scientific discoveries were made in the same period in Kharkiv. Show and briefly describes the most prominent theories invented Lyapunov. This stability theory, the theory of figures of equilibrium liquid mass, he also made fundamental contributions to the theory of equations of mathematical physics, probability theory, the theory of periodic solutions of systems of ordinary differential equations, the theory of integral equations.

Key words: *science, mathematics, Lyapunov, discovery.*

УДК 378(460)

Ю.О. ПИВОВАР

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ НДР НА ОСНОВІ ПРИНЦИПУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ (1965–1988 РР.)

У статті висвітлено теоретичні та практичні питання організації навчання німецької обдарованої молоді в період існування Німецької Демократичної Республіки. Особливу увагу приділено шляхам реалізації принципу диференціації.

Ключові слова: *обдарована молодь, принцип диференціації, соціалістичне виховання, політехнічна освіта.*

Факт створення на території Німеччини двох окремих держав, які за сорок років історії свого існування відрізнялися в соціально-політичному устрої та освітніх ідеалах, дає підстави стверджувати, що особливості організації навчання молоді у Східній Німеччині залишили вагомий слід на побудові сучасної системи підтримки обдарованої особистості.

Особливості системи середньої та вищої освіти Німеччини є предметом дослідження вітчизняних (Я. Беккер, О. Васюка та ін.) і зарубіжних учених (Г. Піхта, К. Хеллера, Г. Фенда та ін.). Зокрема, проблемі вивчення характерних тенденцій розвитку навчання обдарованої німецької молоді ФРН та НДР присвячено праці Н. Козак, Н. Ферсе, Л. Чухно та ін.

Метою статті є вивчення впливу особливостей навчання обдарованої особистості НДР у період з 1960-х рр. до 1988 р. на освітню політику сучасної Німеччини щодо підтримки обдарованої молоді.

Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, досліджуваний період (1960–1988 рр.) відзначається великою кількістю якісних змін у соціально-політичній, зокрема освітній, ситуації Східної Німеччини. Ці зміни реалізувалися в низці прийнятих державою законів у галузі освіти як освітніх послуг, що надавалися німецькій обдарованій молоді.

На підставі узагальнення історико-педагогічних джерел і державної законодавчої бази Східної Німеччини ми зробили висновок про те, що етап розвитку системи середньої та вищої освіти обдарованої молоді за часів існування НДР не відзначався соціально-політичними й культурними зрушеннями з приводу навчання обдарованої молоді, а характеризувався поступовими якісними змінами в системі народної освіти, початок відбудови котрої було покладено в повоєнні роки. Загальна освітня концепція країни була зорієнтована на радянську соціалістичну модель освіти. Але відсутність нових поглядів на освіту в НДР у жодному разі не дають нам підстав стверджувати, що це є ознакою застійності в освітній системі.

Новий період в освітній політиці НДР розпочинається з прийняттям 25 лютого 1965 р. другого закону про школу – Закону про цілісну соціалістичну систему освіти, який діяв до підписання Законів про освіту нових федеральних земель об’єднаної Німеччини 1991/92 рр. Прийняття цього докумен-

© Пивовар Ю.О., 2014

та внесло суттєві корективи у формулювання мети організації навчання обдарованої особистості, що полягала в об'єднанні різних галузей освіти в єдину соціалістичну систему освіти, а також у "визначенні ролі і місця здібної молоді в соціалістичному суспільстві" [3, с. 44].

Реалізація цієї мети знайшла відображення й набула подальшого розвитку в роботі з вивчення змісту й форм організації освіти та її вдосконалення відповідно до вимог науково-технічного прогресу, що проводилася в країні. Слід зазначити, що чіткому слідуванню цим освітнім орієнтирам сприяло довгострокове перебування на посаді міністра народної освіти НДР Марго Хонекер, а саме в 1963–1989 рр. Як зазначив перший секретар ЦК СЄПН Еріх Хонекер, "перед народною школою НДР стоїть завдання розвивати в молоді соціалістичну національну свідомість, … готувати з молоді будівників соціалізму, …високопрофесійних робітників політехнічних професій у дусі соціалістичної моралі …та непорушної дружби з Радянським Союзом" [2, с. 94].

Важливу роль у виконанні цієї програми відіграли Настанови щодо подальшого розвитку політичного виховання молоді, підготовлені 1969 р. Інститутом теорії та методів соціалістичного виховання при Академії педагогічних наук НДР. Лейтмотивом цього документа стало надання пріоритетної ролі навчання обдарованої особистості відповідно до основних засад побудови соціалістичного суспільства – патріотизму, альтруїзму тощо. Це є характерною відмінністю організації навчання молоді НДР, оскільки в Західній Німеччині увагу зосереджували не на політичній освіті, а на підвищенні загального рівня освіченості суспільства.

Диференціація освіти стала важливим зрушенням у галузі організації навчального процесу для молоді з особливими здібностями в зазначеному періоді. На підтвердження цієї тези наведемо той факт, що на цьому етапі в НДР було відкрито перші школи з диференційованою системою навчання. Найпопулярнішими серед населення Східної Німеччини були так звані "російські" школи, де навчалися близько 60% німецьких учнів. У цих школах функціонували спеціальні класи, в яких навчалися діти працівників радянського дипломатичного корпусу й навчання проводилося російською мовою, а також профільні класи з поглибленим вивченням російської мови як першої іноземної. Для лінгвістично обдарованої учнівської молоді в "російських" школах було налагоджено систему позанавчальних заходів: наприклад, було відкрито мовні й літературознавчі гуртки, проводилися вечори поетичної творчості, олімпіади з російської мови тощо. Слід зазначити, що ці спеціалізовані навчальні заклади для обдарованої молоді не витримали перевірки часом і після об'єднання Німеччини припинили своє існування, оскільки російська мова втратила пріоритетні позиції у зовнішній політиці сучасної ФРН.

В аспекті забезпечення диференціації освіти характерною ознакою цього етапу є профільне навчання. Якісно новою формою організації навчання обдарованої молоді стали факультативи, які в середній школі Західної Німеччини були впроваджені значно раніше, а отже, зміст навчання здібної особистості набув притаманну йому на сучасному етапі вибірково-освітню рису,

завдяки якій відбувається індивідуалізація навчального процесу в цілому. Після закінчення початкової школи учні та їхні батьки мали велику альтернативу вибору місця навчання, зокрема типу навчального закладу: спеціальну політехнічну школу, школу з поглибленим вивченням російської мови, багатопрофільну гімназію; паралельно із загальноосвітніми в країні функціонували культурно-освітні (музичні й художні школи), спортивно-туристичні й оздоровчі заклади для дітей та молоді з особливими здібностями.

Спрямування навчання обдарованої молоді Східної Німеччини у 1965–1988 рр. до принципів диференціації спричинило низку змін в організації вищої освіти. Так, при університетах і політехнічних інститутах НДР (зазначимо, що саме політехнічній освіті надавалося особливого значення у Східній Німеччині) було відкрито спеціальні політехнічні класи для учнів 10–12 класів загальноосвітньої школи. Такі класи виконували функцію підготовки майбутніх абітурієнтів до вступу до вищого навчального закладу. Спеціальні профільні класи були в компетенції не Міністерства народної освіти, а Комісії з питань вищої профільної освіти. Ця форма організації профільного навчання має спільні риси із сучасною системою курсів довузівської підготовки.

Поширеною формою диференційованого навчання у вищій політехнічній школі були “робітничі колективи”. Типовою для НДР формою впливу дорослих трудових колективів на учнівську молодь стало укладення шефської угоди між промисловим або сільськогосподарським підприємством і школою. Відповідно до умов угоди кращі робітники брали участь у підготовці та проведенні шкільних заходів з учнями та їхніми батьками. Ці факти свідчать про потужну практичну спрямованість змісту політехнічної освіти в НДР окресленого періоду.

У цей період у вищих школах НДР було введено Студентське наукове змагання (СНЗ), суть якого полягала у створенні загальнодержавної системи пошуку молодих науковців і сприянні розвитку їхніх здібностей до дослідної діяльності. Німецький учений Н. Ферсе, який досліджував діяльність СНЗ Дрезденського педагогічного університету, визначає особливо високу активність студентів цього періоду в науковому пошуці [1].

Значне місце в дослідженні відводиться вивченню Закону про молодь (червень 1978 р.) та його впливу на державну підтримку обдарованої особистості. У новому Законі було визначено відповідальність самої молоді за виховання юного покоління, було підкреслено значення наявності в молодих людей почуття патріотизму й самовіддачі, а також розширено права Спілки вільної німецької молоді як організації, що представляє інтереси всієї молодіжної громади НДР.

Висновки. Отже, позитивною ознакою досліджуваного етапу для Східної Німеччини є інтенсивне накопичення теоретичного досвіду організації навчання обдарованої молоді, що полягає в диверсифікації змісту навчання, подальшому вдосконаленні форм (конкурсів на кращий твір чи звіт про літню практику, тематичних виставок, олімпіад) і методів навчання (індивідуальної роботи, науково-дослідний) відповідно до принципу диференціації та

розширенні мережі спеціальних освітніх закладів (політехнічні школи та інститути, школи з поглибленим вивченням російської мови, культурно-освітні, спортивно-туристичні й оздоровчі заклади). З іншого боку, спрямованість освіти НДР на радянську соціалістичну модель перешкоджала актуалізації світових суспільних і наукових пріоритетів, зокрема, активізації приватної ініціативи щодо підтримки обдарованої молоді, методів матеріального заохочення тощо. Та, незважаючи на наявність наукових праць у галузі навчання обдарованої молоді, існує необхідність додаткового дослідження окремих аспектів із зазначеної проблеми, наприклад, шляхів творчого використання здобутків окресленого періоду в сучасній школі Німеччини та України.

Список використаної літератури

1. Козак Н.В. Підготовка студентів Німеччини до науково-дослідної роботи / Н.В. Козак // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – № 4. – С. 134–138.

2. Ничкало Н.Г. На меридіанах дитинства. Деякі питання виховної роботи з дітьми та підлітками в зарубіжних країнах / Н.Г. Ничкало. – К. : Молодь, 1976. – 224 с.

3. Anweiler O. Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bundeszentrale für politische Bildung / [O. Anweiler, H.-J. Fuchs, M. Dorner, E. Petermann]. – Bonn, 1992. – 242 s.

4. Ausverkauf der Philosophie : die Folgen der Hochschulreform // Zeitschrift “Widerspruch”. – München : Widerspruch-Verl., 2006. – № 44. – S. 68–75.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2014.

Пивовар Ю.А. Организация обучения одаренной молодежи ГДР на основе принципа дифференциации (1965–1988 гг.)

В статье освещены теоретические и практические вопросы организации обучения немецкой молодёжи в период существования Германской Демократической Республики. Особенное внимание уделяется пути реализации принципа дифференциации.

Ключевые слова: *одарённая молодёжь, принцип дифференциации, социалистическое воспитание, политехническое образование.*

Пивовар Ю.А. Организация обучения одаренной молодежи ГДР на основе принципа дифференциации (1965–1988 гг.)

The fact of establishment two separate states in Germany, which exists for forty years in different socio-political structure and educational ideals, gives reason to believe that the characteristics of youth education in East Germany left a significant mark in the construction of a modern system of supporting gifted people. The purpose of this paper is to study the influence of peculiarities of educating gifted personalities during the 60’s to 1988 on educational policy of modern Germany concerning supporting of gifted youth.

In this study, the mentioned period is defined as the stage of development of secondary and higher education of gifted youth which was not notable for significant socio-political and cultural changes on the education of gifted youth during GDR, but was characterized by gradual qualitative changes in the system of public education, which started its reconstruction in the postwar years. General educational concept of the country was focused on the Soviet model of socialist education.

It is established that the Second Law of School (1965) made significant adjustments to the statement of purpose of the organization of educating gifted people. It lies in the association of different branches of education into a unified socialist education system, as well as “defining the role of the gifted youth in the socialist society”. Differentiation of education became an

important change in the organizational of educational process for young gifted people with in the mentioned period. To prove it we will emphasize that during this period in GRD the first schools were opened with the differentiated teaching system. In the article it is examined the peculiarities of educational system in so-called "Russian" schools which were popular that time, where about 60% of German students studied, in the special oriented classes, in which were the children of the workers of soviet diplomatic body, in polytechnic classes that were opened in the high schools of Germany. Also the special attention is paid to such forms of the differentiated studies, as "working collectives" in technical schools and colleges in particular to the forms of organization of students' free time activity. One of them is "Students scientific competition" (SSC). Its main aim was a creation of the national system of finding young scientists and helps them to develop their ability. There were also stations of young technicians and naturalists and so on.

To sum it up, the positive side of the investigation for East Germany is an intensive accumulation of theoretical experience of organization special courses for gifted young people. It consists of maintenance of studies, further perfection of forms and methods used (individual work, scientifically-research work) in accordance with principle of differentiation and expansion of the network of the special educational establishments.

Key words: *gifted youth, principle realization, socialist education, polytechnic education.*

УДК 37.013

О.В. РОЧНЯК, О.В. РОЧНЯК

ДО ПИТАННЯ ГЕНЕЗИ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

У статті розглянуто культурно-історичні передумови формування таких ціннісних основ сучасної педагогіки, як гуманістична направленість, орієнтація на індивідуальність учня, створення умов для його особистого розвитку та творчої реалізації. З точки зору філософії освіти проведено аналіз таких історичних епох, як Античність, Середньовіччя, Новий і Новітній час.

Ключові слова: *педагогічні цінності, сучасна педагогіка, постмодерністська педагогіка, ціннісні парадигми педагогіки, суб'єкт-суб'єктна парадигма навчання.*

Система освіти й виховання є одним з імперативів сучасного суспільства, що визначає успіх соціально-економічних перетворень. Освіта відіграє важливу роль у процесі становлення особистості молодої людини, формування її духовності та моральності.

Освіту сьогодні все частіше розглядають як механізм репродукції культури та цінностей. Цінності системи освіти за своєю суттю є категоріями історичними, тобто кожна історична реальність потребує певного набору цінностей. Сучасне суспільство є постіндустріальним або інформаційним суспільством. Його становлення суспільства призвело до змін у світогляді людства, що, у свою чергу, вимагає реформування системи освіти. Це потребує теоретичного осмислення та визначення провідних тенденцій освітнього розвитку як вітчизняного, так і світового масштабу.

Незважаючи на значні успіхи в освіті, все більше науковців вказують на кризу в цій галузі. Сьогодні освіта характеризується двома суперечливими тенденціями: з одного боку, це особистісно зорієнтована освіта, з людиною в центрі всього педагогічного процесу, умовами для її творчого розвитку, а з іншого – перетворення освіти на освіту тотального контролю.

Ці основні тенденції є причиною пошуку нових форм і методів освіти, які б сприяли формуванню особистості, яка вміє творчо й неординарно орієнтуватися в сучасному світі, яка є вільним, повноправним членом суспільства. У цьому контексті багато сучасних науковців і практичних педагогів акцентують увагу на принципах суб'єкт-суб'єктної парадигми педагогічного процесу, індивідуалізації та гуманізації освіти, на розвитку творчої сторони особистості.

Аналіз філософсько-педагогічної літератури доводить, що проблеми філософії освіти розробляли такі вчені, як: Б. Бім-Бад, І. Бех, Л. Ваховський, Б. Гершунський, О. Долженко, М. Євтух, Б. Лихачов, П. Підкасистий, І. Підласий, В. Сагатовський, О. Сухомлинська, В. Шадриков, П. Щедровицький. Особливої уваги заслуговують дисертаційні дослідження, виконані вченими-філософами та педагогами, у яких проаналізовано філософські основи освіти (Т. Вороніна, І. Проскуровська, Л. Сиднєв), розглянуто сучасні

© Рочняк О.В., Рочняк О.В., 2014

зарубіжні філософські й соціологічні концепції виховання (І. Гавриленко, О. Іонова, М. Култаєва, І. Радіонова).

Водночас слід відзначити відсутність наукових досліджень, присвячених проблемі філософського аналізу історичних передумов виникнення та зміни форм у різних культурних епохах таких ціннісних основ сучасної педагогіки, як гуманістична направленість, орієнтація на індивідуальність учня, створення умов для його особистого розвитку та творчої реалізації. Саме тому ***метою статті*** є виявлення та аналіз культурно-історичних передумови формування ціннісних концептуальних засад сучасних педагогічних учень.

З погляду рольових ознак у суспільному житті, система освіти являє собою механізм репродукції культури та залучення до культурного простору людських ресурсів. Адже "…освіта – це процес, за допомогою якого суспільство за допомогою шкіл, коледжів, університетів та інших інституцій цілеспрямовано передає своє культурне надбання – накопичені знання, цінності та навички – від одного покоління іншому" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [9, с. 20–21].

Кожна історична епоха й кожний культурний ареал створює власні вимоги до того, яким має бути продукт системи освіти та виховання, одночасно створюючи й власні засоби досягнення поставленої педагогічної мети. Історична реальність диктує не тільки те, яких результатів потрібно досягти при підготовці людини в процесі навчання, щоб вона була спроможна існувати в межах певного світоглядно-культурного дискурсу й підтримувати існування саме цього культурного середовища, але й те, якими методиками буде послуговуватись система освіти.

Розвиток педагогічної думки завжди здійснюється в межах провідного культурологічного дискурсу в той чи інший час. Педагогічні дослідження апріорі мають на меті розробку стратегії й тактики максимальної адаптації тих, кого виховують і навчають, до певних культурних реалій. Відомий німецький учений-педагог А. Дистервег у своїй статті "Про природовідповідність та культуровідповідність у навчанні" висловлює таку думку: "Стан культури певного народу в певний час являє собою дещо дане, та створює те середовище, до якого залучається кожна людина, народжена за цих обставин. Тому кожна людина – продукт власного часу" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [4].

Власне кажучи, якщо проаналізувати загальний хід історичного розвитку європейської педагогіки від часів античності, то в ньому можна помітити боротьбу на різних рівнях двох фундаментальних філософсько-педагогічних концепцій, витоки яких ми знаходимо в надбанні класичної давньогрецької філософії. Вихідним пунктом педагогіки є принциповий погляд на людину як першооснову та кінцевий пункт педагогічного процесу. Двома видатними філософами, Платоном та Аристотелем, було висунуто діалектично протилежні концепції педагогіки, протистояння яких протягом тисячоліть визначало загальний вектор розвитку.

Концепція Платона – це примат ідеальної конструкції над реальною людиною; це спроба покращити природу людини в орієнтирі на певний еталон ідеального громадянина.

Концепція Аристотеля – це орієнтир на цінність людини як такої; ця концепція вбачає в реальній, а не ідеальній людині, головне джерело не лише будь-якого руху, але й джерело тієї мети та орієнтирів, у прагненні до яких цей рух здійснюється.

Говорячи про моральність, Платон підкреслював, що моральною є тільки абсолютно правильна й досконала поведінка, а будь-які відхилення від правила, навіть з найкращими прагненнями, вже є провиною. Водночас Аристотель, і в цьому його колосальна заслуга саме для формування основ морального розвитку дітей, підкреслював значення внутрішнього прагнення до моральної поведінки.

Логіка розвитку культурних типів включає в себе елемент народження нового за рахунок селективної деструкції явищ попередніх або тих, що конкурують. Тобто в спрощеному варіанті це означає, що боротьба різних поглядів і позицій призводить до того, що нове явище будується за допомогою включення до свого складу елементів різних попередніх систем, які вона "перемогла" в боротьбі.

Нерідко сторонами цього системного протистояння є вчитель та його учень (наприклад, до такого протистояння можна зарахувати навіть уже згадані відносини між Платоном та Аристотелем, який безпосередньо був його учнем), коли учень у результаті формує позицію не тотожну вчительській, а таку, яка б використовувала її елементи, але переходила на новий рівень.

Учень задля того, щоб засвоїти подібні елементи, за внутрішньою логікою процесу, повинен мати інший погляд на речі. Будь-кому зрозуміло, що ведення діалогу неможливе, якщо один співрозмовник завжди і в усьому згоден з іншим. Конфлікт поколінь, якщо він не виходить за межі певного оптимального значення напруги, є позитивним і цілком природним явищем. Проблема в тому, що в разі перевищення цього значення, він переходить у негативне явище, з діалогу перетворюється на війну.

Не слід вважати, що конфлікт поколінь – це явище, з яким ніколи раніше людство не стикалося, адже він є невід'ємною частиною діалектичного розвитку людської культури. Ще в досить давніх джерелах можна зустріти нарікання на те, що діти не поділяють цінностей, які сповідували їхні батьки. Наприклад, у поемі Гесіода "Роботи та дні" (VIII ст. до н. е.) зазначено: "Старих батьків скоро зовсім перестануть поважати, будуть їх палко поносити нечестиві діти" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [3].

Але діалектичне й позитивне значення подібного явища було розглянуто значно пізніше від часів Античності. Розуміння боротьби протилежності як основи розвитку з'являється лише в Новий Час, в ареалі класичної німецької філософії. Г. Гегель у своїй праці "Наука логіки" вказує на те, що "визначення є запереченням…" [2], тобто кожне окреме явище вміщує в собі заперечення попереднього.

Виходячи із цього, конфлікт поколінь не є чимось абсолютно негативним, а навіть приносить певну користь. Проте, як і кожне явище, залежно від міри свого розвитку й обставин, за яких воно відбувається, конфлікт поколінь

може виявляти як конструктивну, так і деструктивну руйнівну природу. За швидких змін соціокультурної реальності стадія відчуження може призводити до виникнення розривів у наслідуванні, тобто до такої ситуації, коли після стадії утворення учнями власної субкультури їхнє звернення до набутку попередників стає неможливим. Така ситуація вже буде критичною.

Головним чинником переростання конструктивного конфлікту між поколіннями в деструктивне протистояння є вихована як в учнів, так і в їхніх вчителів віра в особливе значення їх соціально зумовлених стереотипних позицій. Принципово, це природний процес, адже егоїстичні інстинкти властиві людині, завдяки їм і було стимульовано виживання біологічного виду у важкі первісні часи. Тому особистість, здобувши певний соціальний статус, автоматично перебирає стереотипну позицію, яка цим статусом визначається, сприймаючи як власний особистісний інтерес. Кожна зі сторін конфлікту вважає себе власником монополії на істину лише через те, що її позиція збігається зі стереотипом, який вона проповідує.

Ідеї, що так чи інакше можна вважати історичними передвісниками постпедагогічної концепції сучасності, майже завжди з'являлися в часи еволюційних зламів, різких переходів і важких культурних криз, коли попередня культурна модель уже вичерпувала себе, а нова лише починала формуватися. Історія людства та цивілізації включає в себе своєрідні точки біфуркації, у моменти проходження яких попередні накопичені уявлення про істину втрачають своє значення.

Центральним конструктом сучасної постпедагогіки є схильність до суб'єкт-суб'єктної парадигми відносин. Якщо ми звернемося до історії, ми не зможемо ігнорувати, що елементи подібної парадигми (звичайно, на іншому рівні формулювання проблеми), зустрічалися раніше, існуючи паралельно з домінуючою ієрархічною системою звичайної педагогіки й виявляючи себе в критичні фази історичного суспільного розвитку.

Вся педагогічна класична думка базувалася на зовсім іншій схемі, в якій учню відводилася роль глини, з якої руками вчителя в межах системи освіти, що стоїть за плечима вчителя й керує правилами гри, створюється певний еталон. Однак уже в давні часи, в кризові стани культурної сфери розуміли важливість зворотного зв'язку в педагогічному процесі. Як приклад можна навести афоризм, присвячений парадигмі навчання, який ми знаходимо в такому пам'ятнику давньої семітської культури, як Талмуд, де зустрічаємо таке: "Багатьом речам я навчився у своїх вчителів, багатьом – у товаришів, але більше за все − у своїх учнів" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [1].

Звернімо тепер увагу на те, за якого історичного контексту був народжений цей приклад зміни суб'єкт-об'єктної парадигми на суб'єкт-суб'єктну, властиву для сучасного бачення педагогіки.

Створення такого культурного продукту, як Талмуд, відбувалося за досить кризового для єврейсько-семітської культури часу, коли була втрачена державність і під сумнівом стояли багато норм і правил, які регламентували

життя. Збереження культури ставало неможливим без її оновлення, без нового підходу.

Культурна криза майже завжди включає в себе дефекти механізму передачі знань і моральних цінностей від покоління до покоління, перш за все, через те, що швидкі зміни призводять до втрати актуальності того досвіду, який намагається передати вчитель власним учням у прямому порядку. "Криза детермінується як поворот, злам, на якому засоби досягнення мети стають неадекватними" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [5], як вказує у своїй статті дослідник Т.М. Серьогіна.

Потім подібний варіант реакції на кризові явища в педагогіці повторювався неодноразово. Навіть після певного становлення й стабілізації класичної шкільної системи, завдяки внесенню в неї необхідних елементів гнучкості й зворотного зв'язку, починаючи з епохи Відродження й до модерністського світу, все ж були й прояви концепцій, близьких до постмодерністської моделі.

Так, наприклад, можна знайти багато паралелей і смислових тотожностей між епохою Відродження й часом становлення постмодерністського культурного дискурсу. Обидві історичні періоди можна схарактеризувати як заперечення догматичних попередніх установ, що претендували на тотальне й монопольне ствердження однієї світоглядної моделі.

Згадуючи відкриту Г. Гегелем діалектичну модель розвитку через боротьбу протилежностей та ствердження через заперечення, не можна не помітити певну повторюваність смислових конструктів у діалектичних парах історичних періодів "Середньовіччя – Відродження" й "Модернізм – Постмодернізм".

У педагогіці епохи Відродження й постмодерністського часу спостерігається тенденція розчарування в універсальному пізнанні, у певному концепті, який би становив основу виховання людини в гармонії зі Всесвітом (таким, яким було середньовічне християнство в Європі). Але головна відмінність між кредо виховання епохи Відродження та постпедагогіки в тому, що перше не тільки передбачало, але й активно розшукувало джерело "універсального ідеалу", перш за все, в античному надбанні, тоді як постпедагогіка заперечує взагалі можливість його існування.

Для концепції Відродження явищем, боротьба з яким була визначальним пунктом, була схоластична догматика, що ставила позалюдську сакральну форму значно вище за людину та її духовну динаміку. Схоластична догматика Середньовіччя прагнула до тотального втручання до всіх аспектів буття й до монополізації істини інституціями, які незалежні від людини як явища. Певний трансцендентальний ідеал був зразком для переробки людської природи. При цьому методика й підхід має більше значення для становлення загального і, особливо, політичного світогляду, аніж зміст того, що й яким чином планувалося змінити або виховати. Можна навести приклад середньовічної схоластичної школи, в якій значну увагу приділяли проповідям християнської братньої любові, але жорстока поведінка вчителів, численні тілесні покарання, нетерпимість до будь-якого відхилення від догматичного вчення прищеплювали скоріше фанатизм і нетерпимість, жорстокість, аніж

здатність до прощення та толерантність, що апріорі властиве християнській світоглядній культурі.

Якщо розглянути постпедагогіку, особливо німецьку антипедагогіку, то роль опори-протилежності для неї відігравав модерністський тоталітаризм, своєрідне "нове видання" середньовічної схоластичної догматики, але вже на новому рівні суспільної еволюції.

Сутність постмодерністської педагогіки так само базується на фундаментальному протистоянні тоталітарному вихованню, вихованню тоталітарної свідомості, як гуманізм Відродження базувався на протистоянні середньовічній схоластичній догматиці. Західноєвропейський культурний ареал у повоєнний період орієнтувався на демократичну модель прийнятної поведінки, уявлення про яку будувалися на запереченні світоглядних позицій нацистського минулого, адже його історична практика шокувала людство.

Механізми людської природи влаштовані таким чином, що вона прагне до досягнення максимального пізнання за мінімальних зусиль. Догматика як схоластичного середньовічного зразка з опорою на сакральну міфологію, так і тоталітарного модерністського зразка з опорою на матеріалістично-наукові стереотипи, надавала, до певного часу, можливість існування у межах цього світоглядного стану. Подібний стан репродукується й, певною мірою, захищається від руйнування системою традиційної освіти. Зрозуміло, що захист комфортної догматики нерідко реалізовувався через радикальні форми (вогнищ інквізиції або нацистських концтаборів), але найпершим і найбільш дієвим механізмом захисту догматичного конструкту було повсякденне виховання в школі та вдома з певною системою заборон і табу.

До шкільної практики введено особливі позакласні виховні заходи, на яких у формі свята, "урочисто пропагуються нацистські погляди на "расову теорію та геополітику" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [10, с. 204]. Причому неважливо, що підліток за рівнем власного розвитку ще не здатен усвідомити сутність цих питань, саме цього і слід уникнути. І в свідомості молодого покоління слова про ненависть до слов'ян і євреїв, про необхідність ведення тотальної війни за "простір для розвитку", про особливі права "вищої раси" поєднуються не з реальним значенням, яке вони ще не здатні осягнути, а з радісною, святковою атмосферою – і це дуже ефективний спосіб використання шкільної системи для психологічної маніпуляції масами, причому це інвестиція в політичне майбутнє.

За поверхневого погляду на проблему здається, що постпедагогіка теж прагне створення подібної вільної та святкової атмосфери в навчанні. Але насправді, замість того, щоб приспати свідомість дитини для введення готових стереотипів поведінки, методика постмодерністської педагогічної практики спрямована на її активізацію з метою вироблення особистих та унікальних світоглядних положень. Головною цінністю має бути внутрішня свобода особистості, значний простір для її власного розвитку.

Неможливо навчити людину протистояти маніпуляціям, які за часів XX ст. досягли певної досконалості, якщо не навчити її самостійного мислен-

ня. “Вимога, щоб Аушвітцу ніколи знову не було, перш за все, спрямована на виховання. Вона є настільки першочерговою за інше, що я вважаю, що не змушений і не повинен цього доводити” (переклад наш. – *О.В.Р.*) [8, с. 674].

Еволюція педагогічної думки повторює культурно-світоглядну еволюцію людства, являючи собою її дуже важливу ланку. Становлення ідей європейської постпедагогіки було закономірним, причому саме в тому вигляді, в якому воно відбулося. За своєю діалектичною сутністю постпедагогіка являє собою радикальну форму реалізації аристотелевської педагогічної концепції на історичному етапі нещодавнього минулого.

Весь нескінченний еволюційний процес в історії педагогічної думки може, так само, як і розвиток будь-якого іншого явища, бути розчленованим на окремі ланки “теза – антитеза – синтез”. Таким чином, згідно з таким діалектичним поглядом, в історії педагогічної думки будуть повторюватися одні й ті самі конструкти, але вже зі зміненим смисловим наповненням.

Спробуємо відшукати “тезу” в античній фазі розвитку. Найімовірніше, на роль такої “тези” може підійти традиційне сакралізоване вчення античної еліти (насамперед жерців) у храмах у Давній Греції до V ст. до н. е., “епохи міфів та богів”. Міфи, традиції, певні правила та норми становили стрижень усієї освітньої підготовки.

“Антитеза” за такого погляду на історію − класична грецька філософія, особливе надбання Аристотеля та його послідовників, в якому людина та її розум, що пізнає, вже займають центральну позицію.

“Синтез” відбувається через досить великий проміжок часу − це становлення первісної християнської моралі у вихованні та навчанні з її прагненнями “любові до ближнього”, “прощення”, братньої рівності (тобто сакралізована система, певною мірою збалансована увагою до людини та її духовних потреб). Водночас у фазі “синтезу” відбувається накопичення стереотипів, міфологем, догм задля народження нової “тези”, якою починається наступний цикл.

Новий цикл історії виховання й освіти починається з догматично-схоластичної “тези” Середньовіччя, “антитезою” до нього є гуманізм Відродження, а “синтезом” – прогресивні погляди Просвітництва та Нового часу.

Криза сучасної педагогічної системи як провідного інструменту репродукції духовного й матеріально-культурного надбання людства, звичайно, не є відірваною від тих процесів, які відбувалися з культурою й цивілізацією загалом, починаючи з другої половини XX ст.

Виходячи з того, що в історичній моделі діалектичного розвитку після “антитези” має йти “синтез”, тобто така фаза, за якої суперечності вирішуються й переходять на новий рівень існування, можемо говорити про те, що наявна освітня криза може бути подолана не в постмодерністському дискурсі, а в “постпостмодерністському” або “афтепостмодерністському”.

Питання про початок “афтепостмодерністської епохи” і загалом про її існування сьогодні викликає сумніви, так само як і чітке визначення характерних рис нової епохи цивілізаційного розвитку. Так, у статті В.М. Фоміної вказано: “…в соціологічній літературі можна зустріти висловлювання про те, що

завершенням постмодерністської епохи постає 11 вересня 2001 р., коли вибух веж-близнюків покінчив з невизначеністю, розмитістю й фрагментарністю понять та суджень. Саме тоді, вважають деякі дослідники, світ знову знайшов свою дуальність, а добро і зло стали реальними поняттями. Цей день остаточно звільнив Захід від невизначеності морально-етичних понять, і він вступив у нову епоху − епоху постпостмодернізму" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [7].

Але досить важко погодитися з таким радикальним підходом. У галузі педагогічної реальності найзакономірніше очікувати поступовий, еволюційний перехід. "Система освіти будь-якої країни інертна. В цьому її недолік та перевага" (переклад наш. – *О.В.Р.*) [6].

Висновки. Таким чином, аналізуючи історичні передумови становлення цінностей сучасної педагогіки, ми можемо дійти висновку, що її фундаментальні засади формувалися як результат цілісного й безперервного історичного процесу. Схожі ідеї суб'єкт-суб'єктних відносин та індивідуалізації підходу до учнів ми знаходимо в надбанні, перш за все, історичних епох зламу старих культурних структур і переходу до нових цивілізаційних форм.

Список використаної літератури

1. Афоризмы и цитаты [Электронный ресурс]. − Режим доступа: http://www.all-aforizm.info/uchitel.html.

2. Гегель Ф.Г.В. Наука логики [Электронный ресурс] / Ф.Г.В. Гегель. − Режим доступа: http://modernlib.ru/books/gegel_fridrih_georg_vilgelm/nauka_logiki/read/.

3. Гесиод. Труды и дни [Электронный ресурс] / Гесиод. − Режим доступа: http://ancientrome.ru/antlitr/hesiod/works-days-f.htm.

4. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении [Электронный ресурс] / А. Дистервег. – Режим доступа: http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm#A2_Дистервег.

5. Серегина Т.Н. Культурный кризис как феномен современного мира [Электронный ресурс] / Т.Н. Серегина. − Режим доступа: http://www.isras.ru/abstract_bank_congress4/703.pdf.

6. Фалина И.Н. Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике [Электронный ресурс] / И.Н. Фалина. − Режим доступа: http://licey5.ru/files/MO_informatics/kompetentnostnii_podhod.pdf.

7. Фомина В.Н. Постмодернизм как симптом кризисного сознания XX в. в работах Ю.Н. Давыдова [Электронный ресурс] / В.Н. Фомина. − Режим доступа: http://www.isras.ru/files/File/publ/Davydovskie_chteniya_Fomina.pdf.

8. Adorno T.W. Gesammelte Schriften: in 20 Bänden / T.W. Adorno. – Frankfurt a. M., 2003. – Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft II. – 690 s.

9. Kneller G.F. Introduction to the Philosophy of Education / G.F. Kneller. – N.-Y. : John Wiley and Sons, 1971.– 118 p.

10. Rassische Erziehungals Unterrichtsgrundsatzder Fachgebiete / Hrg. Rudolf Benzeund, Alfred Pudelko. – Frankfurt / Main, 1937. – S. 183–85, gekürzt. Zit. nach: Wulf, Josef: Die Bildenden Künsteim Dritten Reich. Eine Dokumentation. – Gütersloh: Mohn 1963. – S. 204.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2014.

Рочняк Е.В., Рочняк А.В. К вопросу генезиса современных педагогических ценностей

В статье рассматриваются культурно-исторические предпосылки формирования таких ценностных основ современной педагогики, как гуманистическая направленность,

ориентация на индивидуальность ученика, создание условий для его личностного развития и творческой реализации. С точки зрения философии образования проводится анализ таких исторических эпох, как Античность, Средние века, Новое и Новейшее время.

Ключевые слова: *педагогические ценности, современная педагогика, постмодернистская педагогика, ценностные парадигмы педагогики, субъект-субъектная парадигма обучения.*

Rochnjak O., Rochnjak O. About the problems of the modern pedagogical values and their genesis

This article consider the cultural and historical prerequisites for formation of axiological fundament the modern pedagogy such as the general humanistic direction, the orientation to the pupil's personalities, the creation of conditions for their personal development and realization of creativity.

From the point of view of educational philosophy are regarded such epochs as the Antiquity, the Middle Ages, the New and the Newest Ages, and are regarded accordingly the basic position of their philosophic and pedagogical positions.

On the base of the analyses it is proved that through the changes of cultural, ideological, social and political epochs (the Middle Ages, the Renaissance, the Age of Enlightment, the Modern and the Postmodern) there is an alternating change of two fundamental paradigms in the pedagogical axiology: the subject-object relations and subject-subject relations. And by the way each new historical phase is the negations and simultaneously the enrichment of historical experience in preceding one.

The evolution of pedagogical thought repeats the evolution of mankind's cultural world view. And that's why its development, as the development of any other thing, can be conditionally divided into three categories "thesis – antithesis- synthesis". So in the development of pedagogical though it will repeated the same constructs, according to the dialectical point of view, but now with the changed notional filling.

Modern crisis of pedagogical system isn't divided from the processes in modern culture and generally in modern civilization. Reasoning from the fact that after "antithesis" it may be "synthesis" or the phase of resolving the contradiction and the transition to new level of existing, we can forecast that the crisis of pedagogical system will be solved not in the post-modern discourse, but in the next, "post-postmodernistic" or "afterpostmodernistic" one.

Key words: *pedagogical values, the modern pedagogy, post-modernistic pedagogy, axiological paradigms of pedagogy, subject-subject paradigms of study.*

УДК 37.013.77 (410)

О.В. СТАРОСТИНА

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Е. СТОУНСА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті розкрито значущість педагогічних ідей Е. Стоунса в контексті розвитку педагогічної науки. Доведено, що інтеграція психологічної і педагогічної наук – це реальність. Відділення психології від педагогіки й навпаки недоцільно з об'єктивної причини єдності об'єкта вивчення. Обґрунтовано тезу про те, що педагогіка має спиратися на психологію в певних сферах, особливо у сфері діагностики і психокорекції.

Ключові слова: *педагогіка, психологія, Е. Стоунс, інтеграція, діагностика, психокорекція.*

Найчастіше вчені звертаються до сучасної педагогічної теорії й практики країн Заходу, прагнучи забезпечити так звану "практичну значущість" компаративних досліджень, тобто дати рекомендації з використання зарубіжних педагогічних досягнень у вітчизняній практиці [1]. На нашу думку, сьогодні існує необхідність не лише у вивченні сучасної педагогічної дійсності розвинутих країн світу, але й в аналізі зарубіжного історично-педагогічного досвіду. Особливий інтерес становлять історично педагогічні аспекти розвитку освіти у Великій Британії.

Період другої половини XX ст. в історії педагогічної думки країн Західної Європи, зокрема Великої Британії, представлений широким спектром різних педагогічних течій і концепцій, серед яких психопедагогіка посідає особливе місце. Досвід Великої Британії з питань педагогічних досліджень у галузі навчання та виховання, організації школи, практична спрямованість її системи освіти та виховання набувають актуальності на сучасному етапі розвитку української педагогічної думки.

У другій половині XX ст. система педагогічної освіти Великої Британії перебувала на шляху реорганізації. Саме в цей період видатний британський учений Е. Стоунс вивчав такі питання, як дослідження впливу кольору шкіри на інтелект дитини, і сформулював концепцію навчання та учіння [8]. Він довів, що колір шкіри не впливає на інтелект дитини.

Неоціненна наукова спадщина Е. Стоунса цікавить науковців усього світу, зокрема провідних науковців НАПН України [3, с. 33–41; 5, с. 42–53].

Постає питання про вивчення такого сучасного напряму, як *психопедагогіка*. Саме це поняття увів у науковий обіг професор університету Ліверпуля ***Едвард Стоунс*** (1922–2005). Його книга під назвою "*Psychopedagogy*" вийшла у СРСР у 1984 р. [6]. Перед психопедагогікою Е. Стоунс поставив завдання – розкрити, яким чином досягнення теорії учіння можна застосовувати у практиці навчання.

Книгу автор починає з викладу своїх позицій у розумінні природи психічного розвитку людини, ролі навчання в цьому процесі. Е. Стоунс виступає

© Старостина О.В., 2014

проти біологізаторських підходів до людини і як епіграф до першого розділу бере цитату з книги Дж. Ізарда: “Людина лише в суспільстві може домогтися того виняткового становища, до якого її призначила сама природа. Не буде цивілізації, і вона постане однією з найбільш незначних і нерозумних тварин”.

Професор Е. Стоунс, увівши термін “психопедагогіка”, трактував його як “застосування теоретичних принципів психології в практиці навчання”. Він пише: “...я скористався цим словом не задля впровадження нового терміна і не намагаючись уявити просте складнішим..., зосередивши свою увагу на функції навчання, а не на освіті як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися та збагатити один одного... Навчання розглядається як вид експериментальної психології” [6].

Відтак, у своїй книзі Е. Стоунс обґрунтував твердження, що серйозне вдосконалення практики навчання можливо тільки через застосування досягнень психологічної науки. Він стверджував, що вчителю необхідно бути експериментатором, який перевіряє теорію учіння в реальних умовах. “Фактична практика навчання – це найнадійніший і найважливіший спосіб випробування психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи навчання”. Слід визнати, що думка Е. Стоунса про сутність психопедагогіки деякою мірою подібна з прийнятими уявленнями про педагогічну психологію навчання як галузі, що досліджує закономірності освоєння знань, умінь і навичок.

На початку своєї кар’єри, викладаючи англійську літературу в Шефілдському університеті (Велика Британія), Е. Стоунс звертав увагу на доцільність використання тестів IQ щодо відбору дітей у школах з метою розподілу за відповідними рівнями. Цим напрямом досліджень він продовжив займатися й далі на посаді психолога освіти в Манчестерському університеті (США). Він був засновником міжнародного журналу “Освіта і навчання”, ініціювала який міжнародна Рада з якості освіти, до якої входили більше ніж 50 країн світу. З метою доведення твердження про те, що Е. Стоунс є фундатором психопедагогіки, ми вважали за необхідне звернутися до визначення сучасних ключових аспектів цього наукового напряму.

Мета статті – розкрити сутність теоретичних основ педагогічних ідей Е. Стоунса в контексті розвитку педагогічної науки.

Багато вчених (В.П. Зінченко [2], І.А. Зязюн [3] та ін.) звертають увагу на те, що позитивна мотивація є основним психологічним чинником, що зумовлює успішне виховання. Однак для традиційної педагогіки досить характерним є суто формальне визнання важливості цього положення, в результаті чого вважають, що учень майже завжди буде виконувати всі вимоги вчителя, що і призведе до досягнення необхідних навчальних і виховних цілей. Дитина, як і будь-яка людина зі своїми бажаннями, інтересами, схильностями, спрямованістю в цих розрахунках, як правило, ураховується суто номінально.

З іншого боку, традиційна психологія питання формування та розвитку особистості розглядає без урахування конкретної освітньої системи (методів навчання і виховання, що застосовуються), у якій ця особистість формується.

Тому сформульовані психологічні закономірності не завжди пов'язують з характером навчально-виховного процесу.

Педагоги дуже часто вважають, що психологія потрібна для "психологічного обґрунтування" відповідних методів і засобів навчання та виховання з метою надання їм більшої "наукової значущості". А психологи у своїх дослідженнях часто абстрагуються від тієї системи, де саме виникли закономірності розвитку та виховання людини.

Як результат, новаторські напрями теорії навчання, що були розроблені у другій половині XX ст. (П.Я. Гальперіна, Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова та ін.), не були впроваджені в масову практику навчання.

Саме на вивчення методологічних проблем навчання та виховання й спрямована психопедагогіка – галузь знань, що перебуває на перетині між психологією і педагогікою. Її спрямованість – педагогічна, а підґрунтям є психологія. Це означає, що, ґрунтуючись на наявних можливостях розвитку конкретної людини (психологія), психопедагогіка визначає, що і як має бути сформовано (педагогіка) відповідно до сучасних вимог до особистості професіонала.

Будь-яка наука являє собою систему, підсистемами якої є теорії, а елементами – поняття, у яких вона розкриває свій предмет. Реальні взаємозв'язки, що існують між досліджуваними цією наукою предметами та явищами, відображаються відповідною системою понять. Тому об'єктом науки є те, що відображається, а предметом – те, що відображає. Система наукових понять передбачає ієрархічну субординацію, а предмет науки визначають, спираючись на категорії цієї науки. Таким чином, посилаючись на досягнення наукового знання про людину й перебуваючи на стику педагогіки та психології, ***психопедагогіка*** *є інтегративною наукою про гносеологічні засади діяльності педагога щодо гармонійного розвитку особистості учня в навчально-виховному процесі. У діяльності вчителя вона являє собою систему методичних підходів до навчання та виховання учнів* [4].

Об'єктом психопедагогіки як науки про психолого-педагогічні засади діяльності вчителя є людина в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнем, а *предметом* – психолого-педагогічна специфіка управління формуванням особистості учня у процесі його навчально-пізнавальної діяльності.

Основним завданням психології є вивчення психічної діяльності в усіх її проявах, встановлюючи залежність психічних явищ від об'єктивних умов життя й діяльності людини. Основним завданням педагогіки є розкриття закономірностей у сфері навчання та виховання, а також управління освітніми й виховними системами.

Основною *метою психопедагогіки* є розробка та впровадження технологій навчання та виховання, які ґрунтуються на врахуванні особистісних якостей і можливостей особистості учня та спрямовуються на досягнення максимально можливого гармонійного його розвитку. Для досягнення цієї мети психопедагогіка здійснює інтеграцію психологічних, дидактичних, методичних і технологічних знань, які необхідні для забезпечення гармонійного розвитку

особистості в навчально-виховному процесі, при цьому вона вирішує такі *завдання*:

– виявляє та психологічно обґрунтовує систему методологічних підходів до навчання й виховання;

– виявляє дидактичну основу нових методологічних підходів;

– розробляє інноваційні педагогічні технології, спрямовані на гармонійний розвиток особистості шляхом усебічної активізації її основних психічних функцій;

– перетворює педагогічну діяльність педагога відповідно до законів психології навчання й виховання людини;

– впроваджує інноваційні педагогічні технології в діяльність учителя;

– розробляє методологічні підходи до вдосконалення системи професійної підготовки педагогічних кадрів.

Основними *категоріями* психопедагогіки є найзагальніші базові поняття, що становлять основу її змісту: *розвиток; формування; навчання; виховання; освіта; учіння; научіння.*

Розвиток визначають як процес руху, зміни, сходження від нижчого до вищого, від простого до складного. Розвиток людини трактується як процес та результат кількісних і якісних змін у її організмі та психіці. Причому цей процес розглядають у трьох планах:

1) у віковому – виявляють особливості, властиві кожному віковому етапу розвитку, абстрагуючись від індивідуальних і особистісних рис;

2) в індивідуальному – особливості розвитку людини як індивіда;

3) в особистісному – процес виникнення особистісних якостей, становлення повноцінної особистості. При цьому біологічна програма розвитку, закладена в організмі людини при її народженні, реалізується під впливом зовнішніх чинників: навчання й виховання, соціального середовища, діяльності тощо [4].

Навчання стає основним засобом і найважливішою частиною виховання. Основним же показником результатів підготовки стає рівень світоглядної зрілості і творчої активності людини, а також характер і особливості особистої мотивації, спрямованість і динаміка психічних процесів [4]. Таким чином, психопедагогіка, забезпечуючи методологічну базу управлінських і виховних аспектів діяльності педагога, робить істотний вплив (через його діяльність) не тільки на формування особистості учня, а й на розвиток особистості самого викладача.

У своїх міркуваннях Е. Стоунс спирався передусім на досягнення західної психології. З радянських досліджень він використовував праці таких учених, як А.Р. Лурія, П.Я. Гальперін, а також ідеї Л.С. Виготського щодо розумового розвитку дітей: “Учитель має виступати як експериментатор, перевіряючи теорію навчання в умовах класу. Реальна практика навчання – це найнадійніший і найважливіший спосіб випробування психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи навчання”.

Людина користується “здатністю розвивати свої уявлення, наслідуючи суспільство та впливаючи на нього”. Таким чином, Е. Стоунс обґрунтовує

розуміння провідної ролі навчання в розвитку людського індивіда: “Без людського суспільства людське дитя не може стати людиною”.

Розуміння соціальної природи законів розвитку людини та провідної ролі навчання в цьому процесі логічно приводить Е. Стоунса до критики становища в педагогічній практиці: невдачі в навчанні пояснюються, як правило, недоліками учнів і дуже рідко – недосконалістю самого навчання. Але саме в останньому зазвичай прихована причина невдач. Недосконалість навчання, у свою чергу, на думку вченого, пояснюється тим, що вчитель організовує його без усвідомлення тих законів, яким навчання об’єктивно підпорядковане. На розкриття цих законів і спрямовані психопедагогічні дослідження Е. Стоунса, у яких учений намагався систематично проаналізувати всі сторони навчального процесу. Насамперед, він звертав увагу саме на мотивацію та потреби учнів у навчальній діяльності.

У системі освіти емпірично здійснюється інтеграція педагогіки та психології. Наукові ж дослідження “ніби відстають від вимог практики” – за словами Н.Ф. Тализіної. У педагогічній діяльності необхідно застосовувати поняття і категорії педагогічної психології, використовуючи психологічні методики діагностики та психокорекції, а також психологічні механізми вивчення реального педагогічного явища. Це переконливо доводить той факт, що психологічні теорії та концепції необхідно постійно емпірично перевіряти і, якщо знадобиться, коригувати через постійні зміни соціальних умов та можливостей сучасної освіти.

“Взаємозв’язок психології та педагогіки життєво необхідний. Практика навчання стає більш плідною завдяки досягненням психологічної науки. Нові психологічні теорії неперспективні без упровадження їх учителями-практиками, оскільки це найбільш надійний спосіб випробування на репрезентативність психологічної теорії. Спеціаліст з психопедагогіки має можливість вести безперервний психолого-педагогічний пошук в умовах шкільної дійсності, змінювати й удосконалювати як умови організації та змісту навчання, так і психокорегувальний вплив з метою розкриття творчого потенціалу й розвитку творчої індивідуальності кожного учня, переносячи вдалий досвід з площини психологічних шукань у педагогічний досвід і навпаки. Це дасть змогу професійніше знаходити обґрунтування та вихід зі скрутної ситуації в навчанні й вихованні.

Наразі психопедагогіка як наука перебуває на стадії концептуалізації. Вона трактується як поліструктурна, багаторівнева, соціально детермінована творча освіта, що функціонує як інтегральна психолого-педагогічна структура (Н.Ф. Вишнякова, 2006 [9]). Змінивши систему актуальних потреб та їх роль у різноманітті педагогічних інтересів, можна змінити силу значущості сучасного впливу психології та педагогіки в теорії і практиці освіти з перетворювальної настанови на креативну психопедагогіку, відкриваючи перспективу розвитку творчої індивідуальності в системі креативного освіти.

Висновки. Практична інтеграція психологічної та педагогічної наук – це реальність. Штучне відокремлення психології від педагогіки й навпаки

недоцільно з об'єктивної причини єдності об'єкта вивчення та дії, якою є особистість. Необхідно знаходити реальні точки зіткнення і навіть взаємопроникнення психології в педагогіку й навпаки. Це пояснюється також тим, що педагогіка має в певних сферах, особливо у сфері діагностики та психокорекції, спиратися на психологію. Не випадково в педагогічних інститутах викладають комплекс психолого-педагогічних дисциплін, що підкреслює взаємозв'язок цих наук у сфері навчання.

Список використаної літератури

1. Ваховський М.Л. Педагогічні ідеї Г. Манна та К. Ушинського: порівняльний аналіз : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / М.Л. Ваховський ; Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 22 с.

2. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.

3. Зязюн І. Психопедагогіка московської психологічної школи / І. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 33–41.

4. Лаптев Л.Г. Оптимизация управленческой деятельности военных кадров : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.13 / Леонид Григорьевич Лаптев ; Моск. гос. ун-т. – М., 1995. – 522 с.

5. Ничкало Н. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку / Н. Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 42–53.

6. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; пер. с англ. под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.

7. Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking / V. Halstead // European Journal of Teacher Education. – 2003. – Vol. 26. – № 1.

8. Stones E. The Color of Complex Learning. Concept formation in three ethnic groups. / Edgard Stones // Research Intelligence. – 1975. – № 2. – P. 5–10.

9. Wiszniakowa N. Akmeologoa kreatywna. Psychologia kreatywności i osiągania szczytowej dojrzałości twórczej człowieka dorosłego. Акмеология творчества. Łódż 2003 – 279.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2014.

Старостина О.В. Теоретические основы педагогических идей Э. Стоунса в контексте развития педагогической науки

В статье раскрыто значение педагогических идей Э. Стоунса в контексте развития педагогической науки. Доказано, что интеграция психологической и педагогической наук – это реальность. Отделение педагогики от психологии и наоборот нецелесообразно по объективным причинам единства объекта изучения. Обоснован тезис о том, что педагогика должна опираться на психологию в некоторых сферах, особенно в сфере диагностики и психокоррекции.

Ключевые слова: *педагогика, психология, Э. Стоунс, интеграция, диагностика, психокоррекция.*

Starostina O. The theoretical basis of pedagogical ideas E. Stones in the context of the development of pedagogical science

The article covers the value of the pedagogical ideas of E. Stones in the context of the development of pedagogical science. It is proved that the integration of psychological and pedagogical sciences is a reality. Department of pedagogy and psychology of inappropriate for objective reasons, the unity of the object of study

Reaseach and teaching in education has suffered for some time from an unfortunate dichotomy in the conceptualization of two of its most important elements: the study of educational psychology and the study of practical teaching. The central problem of any process

of edcation is discrepancy of proficiency levels in concepts the teacher and the pupil. In the fundamental work of Stones the statement is proved that improvement of practice of training is possible only through the using of achievements of psychology. Psychopedagogy introduces an important departure in educational psychology. Stones has created a new field of study that will help practitioneers to improve their practice and theorists to test their theories. Stones's contribution to the development of educational psychology was to use a series of case studies to show that teachers' practical teaching skills could be allied to theoretical psychological perspectives on human learning to produce insights combining the theoretical and practical, hence the notion of psychopedagogy. It is established that the educational system and educational activities of E. Stones were not the subject of a separate dissertation research on national scientific scope.

E. Stones. introduces students of education to the elements of educational psychology. His books also relate as closely as possible the findings of research to classroom practice. In order to make clear the fundamental processes involved in psychological development, his books start with a study of the way in which the young child adapts its behaviour to its environment. This study considers some of the key aspects of physical development, mainly the central nervous system. At the same time the way physical growth and psychological development are influenced by the experience of the individual is also discussed. This discussion of development is followed by an examination of the processes of learning, with particular attention paid to the works of Piaget.

Based on the idea that education should be based on Psychology in some areas, especially in the fields of diagnosis and psychocorrection.

Key words: *pedagogy, psychology, E. Stones, integration, diagnosis, psychological support, psychocorrection.*

УДК 378.147:004

С.М. АМЕЛІНА

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ОСНОВІ РАМКОВОЇ ПРОГРАМИ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців на основі Рамкової програми. Визначено інноваційні засади пропонованої програми. Розглянуто компетенції, формуванню яких сприяє Рамкова програма, та особливості розвитку діяльнісної іншомовної компетенції не тільки в повсякденних, а й у фахових ситуаціях. Доведено необхідність орієнтації цілей, принципів, змісту, методики викладання мови та оцінювання набутих знань і вмінь згідно з типовими завданнями фахівця та вміннями їх застосування в професійній діяльності. Охарактеризовано форми й критерії оцінювання рівня володіння студентами німецькою мовою.

Ключові слова: *Рамкова програма, інноваційні засади, німецька мова, студент.*

Успішне функціонування багатьох сфер життєдіяльності суспільства: бізнесу, технологій, науки – в умовах глобалізації неможливе без володіння фахівцями іноземними мовами, адже процес входження України у світовий освітній простір і її участь у Болонській конвенції зумовлюють необхідність високого рівня володіння, як мінімум, однією іноземною мовою, зокрема німецькою. Задоволення цих вимог передбачає оновлення змісту викладання німецької мови у вищих навчальних закладах України на основі подальшого розвитку набутих у школі знань. Це вимагає відповідної орієнтації цілей, принципів, змісту, методики викладання мови та оцінювання набутих знань і вмінь згідно з визначеними в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця типовими завданнями та вміннями їх застосування в професійній діяльності.

Пропонована Рамкова програма створена в межах міжнародного проекту “Німецька мова для професійного спілкування у ВНЗ”, учасниками якого є Білорусь, Боснія і Герцеговина, Італія, Македонія, Польща, Румунія, Сербія, Словаччина, Україна, Франція, Хорватія та Чехія. Керівником європейського проекту є Д. Гіллеріх.

Мета статті – розглянути питання формування іншомовної компетенції у студентів вітчизняних навчальних закладів на основі Рамкової програми з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України.

До інноваційних підходів Рамкової програми належать:

– розвиток діяльнісної комунікативної компетенції, що передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання німецької мови як у повсякденних, загальних ділових ситуаціях, так і у фахових;

© Амеліна С.М., 2014

– професійна та фахова спрямованість, що передбачає залучення професійних навичок, умінь і знань;

– усвідомлення міжкультурних відмінностей, розуміння чужої та власної культур;

– спільне обговорення й визначення викладачами та студентами тематики навчального процесу, участь студентів у плануванні занять;

– формування тематичних мереж для визначення змісту навчального процесу;

– система оцінювання рівня сформованості комунікативної діяльнісної компетенції студентів з урахуванням рівнів володіння іноземною мовою, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [2].

Загальною метою занять з німецької мови професійного спрямування є розвиток діяльнісної іншомовної компетенції не тільки в повсякденних, а й у фахових ситуаціях, що передбачає:

– усвідомлення студентом відносин між власною та іноземними культурами;

– формування навичок та вмінь автономного навчання;

– розвиток та активізацію міжфахового мислення;

– формування в студента власної відповідальності за результати навчання шляхом організації навчального процесу спільно з викладачем та іншими студентами.

Професійно орієнтована міжкультурна комунікативна компетенція – це навички та вміння, які забезпечують кваліфіковану професійну діяльність у приватній, суспільній, професійній та освітній сферах спілкування в багатонаціональному суспільстві іноземною мовою, а також невербальними (формули, графіки, жести, міміка) засобами спілкування в контексті цільової культури [1, с. 9].

Іншомовна комунікативна компетенція – це сукупність навичок, умінь та знань, що дає змогу навчатися, працювати та спілкуватися в багатонаціональному суспільстві й досягати в рівноправному діалозі взаєморозуміння та взаємодії з представниками інших культур [1, с. 10]. Ця компетенція реалізується через розвиток навичок та вмінь з основних видів мовленнєвої діяльності, що охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію й медіацію та реалізуються як у писемній, так і в усній формах. Розвиток іншомовної комунікативної компетенції надає студентові можливість удосконалювати свої вміння в читанні, аудіюванні, письмі та говорінні для вироблення навичок працювати з інформацією текстів різних типів з будь-яких джерел на основі вже набутих знань про світ; вилучати, аналізувати та систематизувати, добирати та передавати інформацію; на основі здобутої інформації формувати власну думку, обґрунтовувати її та надавати необхідні пояснення; розпізнавати наміри повідомлення, які відповідають певним різновидам текстів з їх граматичними структурами й правилами, розуміти та переносити їх на адекватні ситуації.

Соціокультурна компетенція – це вміння та готовність застосовувати сукупність соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих та міжку-

льтурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовою та в межах соціокультурного контексту однієї зі сторін [1, с. 10].

Фахова компетенція – це вміння професійно, самостійно та відповідально вирішувати стандартні завдання. До цієї компетенції належать: фахові навички та знання, досвід, розуміння специфічної фахової постановки питання та міжпредметних взаємозв'язків, а також уміння цілеспрямовано та технічно бездоганно вирішувати професійні завдання та проблеми. Фахова компетенція на заняттях з німецької мови формується через розвиток навичок та вмінь: володіти основними вміннями на загальному професійному рівні (ведення розмови, аргументації, унаочнення, презентації тощо); розкривати та відтворювати фаховий зміст комунікативними прийомами зі специфічним фаховим наповненням (дефініція, називання, опис тощо) [1, с. 11].

Навчальна компетенція – це вміння вчитись, використовуючи з максимальною ефективністю наявні засоби та форми навчання. До цієї компетенції належать здатність і вміння співпрацювати в процесі навчання з викладачем та іншими студентами; вміння виконувати навчальні завдання різного типу; використання набутих лінгвістичних, фонових і соціокультурних знань [1, с. 11].

Формування навчальної компетенції на заняттях з німецької мови відбувається завдяки розвитку вмінь і навичок: застосовувати різні прийоми виконання навчальних завдань залежно від навчальної ситуації й типу завдань; використовувати технічні засоби навчання; взаємодіяти в навчальному процесі.

Під методичною компетенцією розуміють навички й уміння оволодівати навчальними техніками та стратегіями при вирішенні професійних завдань або проблем, а також переносити як нові знання, так і набуті стратегії на інші сфери діяльності. При цьому студент самостійно обирає, застосовує та розвиває методи мислення й прийоми роботи або стратегії розв'язання питань [1, с. 11].

Формуванню методичної компетенції під час занять з німецької мови сприяє розвиток умінь і навичок: планувати та організовувати виконання завдань, наближених до майбутньої професійної діяльності; вибирати техніки та стратегії навчання, враховуючи потенційну складність завдання; здійснювати самоконтроль за розвитком власної іншомовної мовленнєвої компетенції.

Оцінювання проводиться на різних етапах упродовж усього курсу навчання. Воно охоплює вступне, поточне, рубіжне та підсумкове оцінювання. Важливого значення набуває оцінювання самостійної роботи та самооцінювання.

Мета вступного оцінювання – розподіл студентів на групи за рівнем володіння німецькою мовою. Бажано, щоб тести для вступного тестування відповідали рівням володіння мовою в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Унаслідок проведеного тестування викладачі отримують інформацію про рівень володіння мовою студентів, що сприятиме підготовці робочих програм, які змогли б запропонувати студентам навчальний матеріал для досягнення наступного рівня володіння мовою.

Поточне оцінювання розробляється з урахуванням галузевої специфіки. Мета поточного оцінювання полягає в тому, щоб визначити досягнутий сту-

дентом рівень навичок та вмінь, а також якість засвоєння навчального матеріалу.

Рубіжне оцінювання здійснюється наприкінці модуля, семестру або навчального року для діагностики рівня сформованості комунікативної компетенції.

Підсумковий іспит перевіряє рівень комунікативної компетенції студента в межах як загальновживаної, так і професійної та фахової тематики відповідно до вимог Програми. Доцільно також ознайомити студентів з міжнародними іспитами з німецької мови як іноземної і, по можливості, підготувати їх до цих іспитів.

Підсумковий іспит складається, як правило, з письмової та усної частин. До письмової частини доцільно вносити завдання на:

– розуміння прочитаного;
– розуміння прослуханого;
– опрацювання та створення тексту з орієнтуванням на ситуацію.

Усна частина може проходити як керована співбесіда за фаховою тематикою, а також тематикою міжнародних іспитів, під час якої студент виявляє своє вміння зрозуміло та коректно вести розмову й дискутувати у фахово-професійному контексті.

Основний потенціал самооцінювання полягає в його використанні як інструмента підвищення мотивації та ефективнішої організації навчання. Правильність самооцінювання значно зростає при застосуванні чітких і надійних критеріїв. Самооцінюванню підлягають комунікативний та лінгвістичний рівні володіння мовою. Власний рівень володіння мовою студенти зможуть діагностувати, враховуючи шкали та дескриптори Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Висновки. Рамкова програма є основою для планування та організації занять з німецької мови, що орієнтуються на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Рамкова програма пропонує шляхи та можливості організації заняття з німецької мови як заняття, зорієнтованого на майбутню професію.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов’язані з розробкою методики формування іншомовної комунікативної компетенції.

Список використаної літератури

1. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / Europarat. – Berlin; München; Wien; Zürich; New York : Langenscheidt, 2001. – 112 с.
3. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С.М. Амеліна, Л.С. Аззоліні та ін. – К. : Гете-інститут, Ленвіт, 2006. – 90 с.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2014.

Амелина С.Н. Формирование иноязычной компетенции на основе Рамочной программы по немецкому языку

В статье рассмотрены вопросы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов на основе Рамочной программы. Определены иннова-

ционные принципы предлагаемой программы. Рассмотрены компетенции, формированию которых способствует Рамочная программа, и особенности развития деятельностной иноязычной компетенции не только в повседневных, но и в профессиональных ситуациях. Доказана необходимость ориентации целей, принципов, содержания, методики преподавания языка и оценивания приобретенных знаний и умений в соответствии с типовыми задачами специалиста и умениями их применения в профессиональной деятельности. Охарактеризованы формы и критерии оценивания уровня владения студентами немецким языком.

Ключевые слова: *Рамочная программа, инновационные принципы, немецкий язык, студент.*

Amelina S. Formation of foreign language competence based on the Framework Programme for the German language

The article deals with the problem of teaching students German on the basis of the Framework Programme. The innovative principles of the proposed program are determined. The main competencies formed on the basis of the Framework Programme are presented. The features of the development of activity-related foreign language competence not only in everyday life, but also in professional situations are considered. Foreign language communicative competence is a set of skills, abilities and knowledge that allows to learn, work and communicate in a multicultural society and to achieve understanding and interaction with representatives of other cultures. This competence is realized through the development of skills and abilities of the main types of speech activity, covering reception, production, interaction and mediation, and implemented in both written and orally. Developing foreign language communicative competence provides students the opportunity to improve their skills in reading, listening, writing and speaking skills to produce skills to work with texts of different types from all information sources based on already acquired knowledge about the world. The need for targeting purposes, principles, content, teaching methodology and language evaluation of acquired knowledge and skills in accordance with standard professional tasks and skills used in the professional activities is proved. The forms and the criteria for assessing student' skills in German are characterized. The Framework Programme is the basis for planning and organizing classes in German, which are guided by the recommendations of the Common Language Education. The Framework Programme offers ways and possibilities of training in German by orientation to future profession. Development of communicative competence is provided by practical mastery of all kinds of speech and communicative use of German in everyday, common business situations and in professional situations. The main potential of self-evaluation lies in its use as a tool to increase motivation and effective training.

Key words: *the Framework Programme, innovative principles, German, student.*

УДК [373.5.015.31:316.42]:613

В.І. БАБИЧ

ПОШУК НОВИХ ПІДХОДІВ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ У КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті висвітлено важливі питання удосокналення професійної підготовки майбутніх педагогів до виховання соціально здорових учнів. Запропоновано авторське бачення пошуку нових шляхів організації і проведення лекційних занять, спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчальної інформації з питань формування соціального здоров'я шкільної молоді. Розкрито сутність та алгоритм упровадження запропонованих підходів викладання навчального матеріалу в процесі лекційних занять.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні учителі, соціальне здоров'я, форми і методи навчання.*

Прагнення хоча б часткового вирішення проблеми формування соціального здоров'я учнів зусиллями педагогів спонукають нас до озброєння останніх відповідними знанями та уміннями стосовно зазначеної проблеми. Зважаючи на те, що нині існує чимало напрацювань у контексті підвищення якості засвоєння знань, на наш погляд, залишається актуальною проблема пошуку найбільш ефективних форм, методів та методичних прийомів навчання, що переважно зумовлено як специфікою проблеми виховання соціально здорової молоді, так і прагненням полегшити засвоєння студентами відповідної інформації. Останнє пов'язуємо з тим, що на плечі студента лягає надзвичайно високе інтелектуальне та психоемоційне навантаження в межах його навчання у ВНЗ, оскільки кожен майбутній учитель має щодня декілька годин на високому продуктивному рівні розумово працювати в процесі аудиторних занять та ще більше – під час самостійної роботи, готуючись до занять, модулів, заліків та іспитів.

Між тим, зважаючи на наявну, на наш погляд, актуальність щодо пошуку нових підходів у контексті подання навчальної інформації в процесі лекційних занять, на сьогодні в доступній нам літературній базі не виявлено публікацій, присвячених саме цій проблемі. Натомість, доцільно зауважити, що останнім часом збільшилась увага принаймні з боку зарубіжних науковців (Л.А. Байкова, Е.І. Піднебесна, О.Н. Приступа, О.О. Рагімова, О.О. Сивіцька та ін.) [1–5] до вивчення проблеми соціального здоров'я сучасних школярів.

Ураховуючи вищезазначене, ***метою статті*** є розкриття розроблених та застосованих нами підходів до організації та проведення лекційних занять у практиці підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Прагнучи полегшити запам'ятовування корисної інформації студентами в процесі лекційних занять спецкурсу "Теоретичні аспекти формування

© Бабич В.І., 2014

соціального здоров'я сучасних підлітків", спрямованого на оволодіння студентами необхідними знаннями та уміннями в контексті формування соціального здоров'я підлітків, ми застосовували розроблені авторські підходи, методичні прийоми в межах окремих лекцій з відповідною тематикою.

Стисло опишемо їх застосування на прикладі окремих тем спецкурсу, починаючи з **лекції-конструюваня** при викладанні теми спецкурсу "Сутність і структура соціального здоров'я сучасних підлітків". Та, перш ніж розкрити можливості вивлення запропонованого навчального матеріалу у вигляді зазначеної вище лекції, зауважимо, що потреба згаданої вище теми спецкурсу, перш за все, визначена як необхідністю у глибокому розумінні цього феномену, так і певними труднощами в усвідомленні кожного з його компонентів. Отже, відповідно до запропонованого нами виду лекції, студентам потрібно було, по-перше, конспектувати запропонований у процесі лекційного заняття навчальний матеріал, по-друге, за допомогою виписаних на полях ключових слів створювати певні схеми, які б відображали зміст лекції. Створення таких схем має відбуватись кожні 25–30 хвилин після того, як викладач підсумовує конкретне питання, якому було приділено увагу відповідно до заздалегідь окресленого плану лекції. При цьому викладач має наголосити, що, виписуючи ключові слова, слід не тільки розподілити їх у схематичному вигляді, а й зробити це таким чином, щоб за допомогою схеми студент визначив, яке саме ключове слово є найголовнішим і, відповідно, умовно кажучи, вміщує в собі інші.

Нарешті, наприкінці заняття або в домашніх умовах (залежно від того, наскільки викладачем було розкрито тему) студенти мають побудувати з раніше створених схем загальну схему, яка б від початку до кінця відображала зміст лекції. Таким чином, спроба студентів схематично зобразити навчальний матеріал за допомогою ключових слів, по-перше, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу за допомогою акцентування уваги на ключових словах пропоновного навчального матеріалу; по-друге, дає змогу систематизувати навчальний матеріал, звернути увагу на найголовніші аспекти теми, що вивчається, розташовуючи ключові слова у взаємозалежності одне від одного; по-третє, сприяє набуттю студентами конструктивних умінь, що також досить важливо в контексті підвищення рівня їх готовності до виховання в майбутній професійній діяльності високого рівня соціального здоров'я учнів.

Ураховуючи специфіку змісту спецкурсу, ознайомлення студентів з окремими його темами доцільно також здійснювати у вигляді запропонованої нами **лекції-доповнення.** Проведення лекції-доповнення відбувається за рахунок суміщення студентами аудиторної та самостійної роботи. Так, студентам заздалегідь оголошують тему заняття, а також наголошують на можливості брати активну участь у її проведенні та отриманні відповідних балів. Таким чином, майбутні учителі, використовуючи мережу Інтернет, а також періодичну літературу (за бажанням), знаходять новий навчальний матеріал із зазначеної теми заняття, яким, на думку студента, може не володіти навіть викладач. Такий вид лекції дає можливість, по-перше, переключати увагу

студентів чи їх однокурсників (які доповнюють викладача), а також, зіставляючи почуте від викладача та студента, краще засвоювати навчальний матеріал, по-друге, глибше проникати в проблему, особливо тим студентам, які беруть активну участь у проведенні та обговоренні лекційного матеріалу, по-третє, дізнаватись найсвіжіші відомості в контексті проблеми, що вивчається, оскільки викладач не завжди має можливість щоденно користуватись мережею Інтернет з кожної окремої проблеми, між тим, нова інформація з будь-якої проблеми може з'являтись в Інтернеті навіть щоденно.

У вигляді лекції-доповнення студенти знайомляться з такими темами спецкурсу, які передбачають розгляд широкого спектра постійно оновлюваної інформації, зокрема "Особливості взаємодії сучасних підлітків з мікро-, мезо- та макросередовищем", яка вміщує в собі безліч цікавої та необхідної в контексті виховання соціально здорової молоді, навчальної інформації. Достатньо виправданим у контексті озброєння студентів необхідними знаннями та уміннями з питань формування соціального здоров'я підлітків є застосування у процесі лекційних занять (вищезгаданого спецкурсу) лекції, умовно названої "Перевір викладача", яка має певну схожість із лекцією із запланованими помилками. Так, наприкінці лекційного заняття кожен із студентів отримує від викладача аркуш з невеликою кількістю записаної на ньому інформації, яка пропонуватиметься студентам для розгляду на наступному лекційному занятті. Оскільки цей методичний прийом застосовувався у двох основних варіантах, стисло опишемо кожний із них. Перший (більш легкий) передбачав таке: перед студентами ставиться завдання при слуханні лекційного матеріалу дочекатись, коли викладач дійде до інформації, яка зазначена в аркуші, й простежити за змістом навчальної інформації, намагаючись виявити, чи відрізняється вона від того, що написано в аркуші (наприклад, зміст поняття "соціальне здоров'я особистості"). У разі, якщо такі відмінності не суттєві, студент має підняти одну руку, що свідчить викладачеві про те, що студент був уважний, але відмінностей не помітив. Якщо студент помічає незбіг, він підіймає обидві руки, що свідчить викладачеві, що, по-перше, цей студент також був уважний, по-друге, що наприкінці заняття слід залишити певний час для обговорення наявних незбігів (маємо на увазі між зазначеним в аркуші й тим, що сказав викладач з цього приводу), які помітив студент або студенти. Відповідно до другого (складнішого) варіанта зазначеного методичного прийому, викладач навмисно робить помилки вже в самих аркушах, які, на перший погляд, не дуже помітні, але впливають на розуміння суті інформації. Наприклад, викладач навмисно помиляється у визначенні того чи іншого поняття, яке потрібно зіставити та виявити схожість і відмінності з поняттям соціального здоров'я особистості. На цьому ж аркуші наводяться вихідні дані декількох статей, надрукованих у періодичних виданнях (3–5 наукових журналів), в одній з яких зустрічається зазначена в аркуші інформації (але без помилки). В інших статтях також розкриваються окремі аспекти зазначеної в аркуші інформації, що, у свою чергу, дає студентові можливість зібрати ширшу інформацію, ніж та, яку він отримав наприкінці попереднього

заняття (в його індивідуальному аркуші). Основними завданнями студентів були такі: 1) самостійно прочитати статті та виявити, з якої саме (вказати назву та автора) було взято конкретну інформацію; 2) з'ясувати, чи існують між інформацією, яку отримав студент від викладача, та тією, яка наведена у статті, суттєві відмінності; 3) якщо такі відмінності є, то студент наприкінці наступного заняття має повідомити про них викладача, при цьому також оперуючи відомостями, які він здобув з інших статей.

Таким чином, студенти, отримавши певну підготовку з окремої частини лекційного матеріалу ще до початку лекції, стають активнішими учасниками навчального процесу, що, перш за все, забезпечує поєднання самостійної роботи з аудиторною й, відповідно, сприяє на вищому якісному рівні засвоєнню необхідної інформації з питань соціального здоров'я сучасних підлітків. Тим більше, що обговорення помилок, які виникають наприкінці лекції, коли студент намагається довести помилку викладача (зазначену в аркуші), привертає ще більше уваги інших студентів до важливих аспектів лекційного матеріалу та сприяє зацікавленості майбутніх учителів до проблеми, що вивчається. Зазначимо, що аркуші з помилками у формулюваннях того чи іншого поняття викладач роздає переважно тим студентам, які були не достатньо уважними на попередніх заняттях, з метою посилення їх уваги та сприяння активній участі в подальших заняттях.

Висновки. З власної практики викладання спецкурсу "Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків" за допомогою авторських видів лекцій ("лекція-конструювання" та "лекція-доповнення") та методичного прийому "перевір викладача" можна зробити висновок, що, по-перше, вони цілком сприяють якіснішому засвоєнню навчальної інформації з питань формування соціального здоров'я сучасних підлітків, по-друге, залучають студентів до більш активних дій у процесі лекційних занять, що сприяє підвищенню в них рівня цікавості до занять взагалі та проблеми виховання соціально здорової молоді зокрема, й нарешті, по-третє, переконує в потребі подальшого пошуку авторських підходів щодо викладання навчального матеріалу в зазначеному вище контексті з урахуванням специфіки процесу формування соціально здорових учнів основної школи. Надалі плануємо розкрити авторські методи навчання в контексті підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Список використаної літератури

1. Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи / Л.А. Байкова // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 3. – С. 122–136.

2. Поднебесная Э.И. Педагогические аспекты развития и укрепления социального здоровья подростков средствами информационных и коммуникативных технологий / Э.И. Поднебесная // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 12 – С. 218–221.

3. Приступа Е.Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания" / Елена Николаевна Приступа. – М., 2008. – 42 с.

4. Рагимова О.А. Динамика социального здоровья младших школьников в транзитивном обществе : дис. … д-ра соц. наук : 22.00.04 / Ольга Александрова Рагимова. – Саратов, 2006. – 411 с.

5. Сивицкая Е.А. Педагогическая система формирования социального здоровья учащихся общеобразовательной школы: На материале города Салехарда : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" / Елена Алексеевна Сивицкая. – М., 2005. – 190 с.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2014.

Бабич В.И. Поиск новых подходов к организации и проведению лекционных занятий в контексте повышения качества знаний будущих педагогов по вопросам формирования социального здоровья современной молодежи

Статья предусматривает освещение важных вопросов усовершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов к воспитанию социально здоровых учеников. Предлагается авторское видение поиска новых путей организации и проведения лекционных занятий, направленных на повышение уровня усвоения учебной информации по вопросам формирования социального здоровья школьной молодежи. Раскрываются сущность и алгоритм внедрения предложенных подходов преподавания учебного материала в процессе лекционных занятий.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, будущие учителя, социальное здоровье, формы и методы обучения.*

Babich V. Search for new approaches regarding the organization and carrying out lectures in the context of improving the quality of knowledge of future teachers on questions of forming social health of today's youth

Search for new approaches, regarding the organization and conducting lectures in the context of improving the quality of knowledge of future teachers on questions of forming social health of today's youth. The article provides coverage the questions of the improving professional training of future teachers to upbringing socially healthy students. Suggested to the author's vision of finding new ways regarding the organization and conducting lectures, aimed at improving mastering of educational information on the formation of social health of school youth. Author examined essence of the implementation of the suggested algorithm and the approach of teaching of educational material during lectures. Lecture-construction, proposed by us, provides construction by student, on a course of lecture's material, keywords in schematic form, which, in its turn, contributes to focus of future teachers on the most important aspects of the educational material and better assimilation of issues in the context of education of socialy healthy students. The developed lecture-completion is based on the principles of combining by future teacher learning activities with independent work, during which future teachers, even before the lecture with previously worded topic, preparing for lessons and, if it necessary, supplement the teacher. According to the methodical technique "Find answer to the question" what is recommended for application during lectures, is assumed even before the disclosure of educational material by the teacher, to put before the students the following questions, which have focused their attention during the whole lesson on the important parts of suggested material on issues the formation of social health 'of pupils.

Key words: *professional training, future teachers, social health, forms and methods of education.*

УДК 378.143

О.І. БАШКІР

МІСЦЕ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено місце та роль педагогічної імпровізації у формуванні творчого потенціалу майбутнього вчителя.

Ключові слова: *потенціал, творчість, педагогічна імпровізація, майбутні вчителі.*

Освіта є визначальною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, його фундаментом, рушійною силою для реалізації необхідних суспільних змін, вона зв'язує окрему людину з культурою, робить її не тільки носієм мислення та діяльності, а й джерелом творчої еволюції. Нові цілі модернізації освітньої галузі спрямовані на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу й потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, що постійно змінюється.

Аналізу стратегічних напрямів реформування системи освіти, що розглядаються у фундаментальних дослідженнях вітчизняних науковців (В. Андрущенка, Г. Атанова, В. Бондаря, І. Зязюна, О. Мороза, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Д. Чернілевського та ін.), свідчить, що пріоритетним завданням вищої освіти є підготовка фахівців нового рівня якості, які б відповідали сучасним вимогам, були спроможними швидко адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, володіючи високим рівнем творчості у вирішенні педагогічних ситуацій.

Питанням творчості займалися науковці минулого: Платон, Арістотель, П. Энгельмейер, М. Бунге та багато інших. Продовжують їхні думки та розвивають питання творчості в сучасному суспільстві Т. Дуткевич, В. Загвязинський, О. Клепиков, В. Козинець, І. Кучерявий, М. Никандров, Я. Пономарев, М. Резник, В. Роменець та ін. Однак питання педагогічної імпровізації у формуванні творчості залишилося поза увагою дослідників, що зумовило ***мету статті*** – визначити місце та роль педагогічної імпровізації у процесі формування творчого потенціалу майбутніх учителів.

Відомо, що потенціал – сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил тощо, що можуть бути використані в якій-небудь галузі; приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, які можуть виявитися за певних умов. Творчий потенціал – це сукупність знань, умінь, навичок особистості, які можуть виявлятися в професійній сфері у вигляді нестандартних рішень ситуацій.

Творчого характеру необхідно надавати різним видам діяльності як способу посилення її потенціалу та ефективності й це особливо стосується педагогічної діяльності. Розвиток здібностей до творчості неможливий без глибокого знання окремих аспектів і всього її механізму.

© Башкір О.І., 2014

Словник [4] визначає творчість як діяльність людини, спрямовану на створення духовних і матеріальних цінностей, яка пройнята елементами новизни, вдосконалення, збагачення, розвитку, оригінальності. Творчість – це мислення в його вищій формі, що виходить за межі потрібного для вирішення наявного завдання вже відомими способами, що виявляється як уявлення. Будучи компонентом мети й способу дії, вона піднімає її до рівня творчої діяльності як обов'язкової умови майстерності та ініціативи. Творчість під час різних рівнів її виразності може виявлятися в будь-якому виді діяльності й пов'язана з ієрархією переживань – від інтересу, через захоплення й натхнення, до осявання. У вищому прояві творчості у свідомості домінує натхнення, в особистості – потреба діяти, а в діяльності – досягнення нових, раніше не поставлених, цілей новими, раніше не використаними, засобами.

Власне, педагогічна творчість – "процес вирішення педагогічних завдань у постійно мінливих обставинах, оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання" [4]. "Творчого вчителя, особливо якщо він новатор, – зазначає М.М. Поташник, – відрізняє постійний пошук оптимальних дидактичних, виховних, методичних, управлінських та інших педагогічних рішень" [3].

Використання в педагогічній творчості імпровізації як інструмента виховання й навчання фіксує собою принципово значущий підхід до організації навчально-виховного процесу. А її дослідження поза творчістю неможливе, адже імпровізація є компонентом творчості, що також передбачає новизну, неочікуваність, які, у свою чергу, породжують інтерес, що є найважливішим елементом у навчанні. Нині дуже часто чуємо нарікання на сучасних дітей, а це означає, що вони змінилися, змінилися їхні інтереси, бажання, і це потребує від педагога постійного пошуку нових шляхів реалізації навчально-виховного процесу, учитель "на ходу" повинен уміти змінювати свої плани, вирішувати складні ситуації.

У структурі пошуково-дослідницьких умінь В.В. Кулішова [2] виокремлює поряд із організаційними, мобілізаційними, інформаційними, аналітичними, інтелектуальними, прогностичними, рефлексивними та оцінювальними творчі вміння. На думку дослідниці, останні передбачають: уміння використовувати у своїй професійній діяльності імпровізацію; використання інтуїції в процесі творчої діяльності; уміння приймати неординарні рішення; уміння ризикувати.

В.А. Кан-Калик [1] зазначає, що імпровізація не є випадковою в педагогічній творчості, вона є найважливішою складовою творчого процесу педагога: якщо педагогічне спілкування є засобом передачі творчого процесу педагога учням (і навпаки) та засобом, котрий організовує взаємодію цих творчих процесів, то педагогічна імпровізація є засобом уточнення творчого процесу педагога, корегувальним моментом у взаємодії творчого процесу педагога з творчим процесом учнів. Дослідник наголошує на важливості педагогічної імпровізації в навчально-виховному процесі як компонента творчості вчителя.

Під час імпровізування наявний творчий процес, який базується на досвіді, інтуїції, і раптовість вирішення проблеми, що передбачає не обдумування, а миттєвий результат щодо виходу зі складної ситуації, а це є вершиною творчої роботи вчителя, для якого творчий процес пов'язаний з великою насолодою.

Зауважуючи, що дослідження імпровізації поза творчістю неможливе, науковці (С.П. Дудель, Б.М. Рунін та ін.) тим самим акцентують їх тісний взаємозв'язок, який акумулює загальне й відмінне цих явищ: імпровізація надає будь-якій діяльності творчого характеру та є умовою її розвитку (музична, танцювальна, поетична), мірою творчого насичення (задум образу), засобом впливу на маси (політична), показником високої майстерності (акторська діяльність, педагогічна праця); інтервал між зустріччю особистості з проблемою до початку її рішення в процесі творчої діяльності може бути достатньо тривалим, а в імпровізації він або відсутній, або мінімальний; у творчій діяльності, як правило, здійснюється перевірка ідеї та її доопрацювання, тоді як продукт імпровізації створюється миттєво та має логічне завершення; творчість розглядають як засіб вирішувати проблеми, але відомо, що винайдення й постановка проблеми іноді важливіші за її вирішення і це також буде творчим актом, а під час імпровізації проблема обов'язково повинна бути розв'язаною.

У процесі формування творчого потенціалу студентів значне місце посідає когнітивний чинник. Однак рівень засвоєння матеріалу, ставлення до нього залежить не лише від міри складності навчальної інформації чи від природних здібностей, а певною мірою – від розвитку навчальної мотивації. До того ж за наявності високого рівня розвитку навчальної мотивації вона може компенсувати нестачу спеціальних особливостей або недостатній запас у студентів необхідних знань і вмінь.

З метою усвідомлення ролі педагогічної імпровізації у формуванні творчого потенціалу студентів необхідно включати в позааудиторну роботу. Досліджуючи освітні можливості позааудиторної діяльності майбутніх учителів, можна констатувати, що вона переважно скеровується на діагностику та розвиток індивідуальних нахилів і бажань кожного студента шляхом залучення до просвітницької діяльності (культпоходи, екскурсії, обговорення творів, кінофільмів, телепередач, творчі зустрічі з учителями, студентами-практикантами); проведення спільно з установами, творчими спілками, навчально-виховними закладами круглих столів, диспутів, бесід із питань прояву творчості в навчально-виховному процесі тощо.

Розв'язання незапланованих ситуацій навчального характеру відповідно до етапів сучасного уроку способом їх імпровізаційного аналізу також сприяє формуванню творчого потенціалу. Слід зауважити, що педагогічні ситуації без варіанта відповіді є достатньо складним видом роботи. У ньому простежується "ефект незавершеної дії" Зейгарник. Суть цієї закономірності учениця К. Левіна професор МДУ Б.В. Зейгарник вбачає в тому, що незавершені дії запам'ятовуються значно краще, ніж завершені.

Для забезпечення ефективності педагогічної імпровізації слід запропонувати студентам "Програму налагодження творчого самопочуття на етапі підготовки до уроку", яка увібрала: вивчення програми та конспектів за темою майбутнього уроку; перегляд чорнових записів за темою уроку; пошук і визначення мети майбутнього уроку та її співвідношення з усією системою уроків; самоаналіз власної діяльності на подібному уроці, її оцінювання; формулювання найзагальніших і приблизних рис задуму майбутнього уроку; вивчення матеріалу майбутнього уроку; вибір можливих методів спілкування; конкретизація й чітке визначення педагогічних завдань майбутнього уроку; прагнення виокремити на уроці особистісно привабливі, значущі завдання; розробка уроку та внутрішнє "примірювання" варіантів конспекту уроку до себе, до можливих ситуацій у класі; урахування відносин, що склалися в учителя із цим класом; роздуми про можливі варіанти сприйняття уроку учнями; поява відчуття задоволення від наступного спілкування з класом; відчуття повного володіння матеріалом і впевненості в успішній його реалізації.

Уміння педагогічної імпровізації доцільно розвивати під час педагогічних ігор, які вводяться в навчальний процес як один із способів активного навчання й організовуються як спільна діяльність студентів. Співробітництво в грі розвивається у взаємодії, у процесі якої відбувається перехід від максимальної допомоги викладача у вирішенні навчальних завдань до послідовного зростання активності студентів у саморегулюванні дії: появи позиції партнерства з викладачем. Стрижнем функціонування гри в навчальному процесі є навчальна проблема, необхідність вирішення якої активізує розумову активність, сприяє розвитку інтелектуальних умінь особистості. Учасники ігор мають можливість аналізувати та узагальнювати інформацію, відбирати та засвоювати необхідні знання та навички.

На розвиток творчої обдарованості майбутніх педагогів зорієнтована вправа "Два прикметники". Той, хто захоче почати цю вправу, візьме м'яч, кине його комусь з опонентів і скаже два прикметники. Хто спіймав м'яч, назве предмет, явище – що завгодно, що, на його погляд, володіє цими характеристиками. Той, хто відповідав, має сказати знову два прикметники, а інший – визначити предмет, який володіє цими характеристиками.

Сприяють формуванню вмінь та навичок педагогічної імпровізації вправи на швидкість реакції ("Машинка", "Газета" тощо), які розвивають сконцентрованість та розподіл уваги студента, дають швидкий і відчутний ефект; "Кореспондент у школі", "Тост", "Перевтілення", "Гривеник", "Смислова здогадка" – для розвитку уваги, уяви, інтуїції, швидкості мислення.

Велику роль у формуванні творчого потенціалу майбутнього вчителя відіграє особистість викладача, який бачить серед величезної кількості ситуацій студентського життя ті, які потребують негайного аналізу, та імпровізує, тобто віддає перевагу творчому стилю навчання, ключовими елементами якого є стимулювання студентів до творчості в пізнавальній діяльності, проблемності викладу; підтримка ініціативи підопічних, адже найвдаліша імпровізація – це спільна імпровізація викладача зі студентами.

Для творчого підходу в педагогічному процесі характерні такі звертання викладача: “порівняйте”, “доведіть”, “виділіть головне”, “зробіть вибір і аргументуйте його”, “запропонуйте свій варіант”, “поясніть і зробіть вибір”. Саме під час такого навчання діяльність майбутнього вчителя має пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер.

У тактиці творчого стилю навчання простежуються такі лінії поведінки викладача: *перша* полягає в умінні поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб викликати інтерес до роздумів, аналізу й порівняння відомих фактів, подій і явищ; суть *другої* – стимулювання до пошуку нових знань і нестандартних способів вирішення завдань і проблем; *третя* передбачає підтримку студента на шляху до самостійних висновків та узагальнень.

Важливою складовою підготовки до педагогічної імпровізації є стимулювання майбутніх учителів до самопідготовки. Тут доречно запропонувати студентам метод “Встановлення з кінця”, який є корисною вправою для активізації осмислення певних подій. Подібні цьому методи можна використовувати в моменти “втраченого” часу – в транспорті, наприклад. Здійснювати самопідготовку до імпровізації можна також під час слухання тих, хто виступає (припустімо, дивлячись по телевізору трансляцію якогось зібрання або мітингу). При цьому слід ураховувати таке: що скаже оратор далі? Як ця думка пов’язана з попередньою? І так далі.

Висновки. Таким чином, під час дослідження встановлено беззаперечну необхідність формування творчого потенціалу майбутніх учителів та роль імпровізації в процесі становлення творчого вчителя нової генерації, який володіє знаннями, вміннями та навичками імпровізації як складової творчості, постійно прагне до самовдосконалення як необхідного компонента його майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субьективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога / В.А. Кан-Калик. – Грозный : Ч.-И. книж. изд-во, 1976. – 286 с.
2. Кулішова В.В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів : навч.-метод. посіб. для викладачів та самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / В.В. Кулішова. – Харків : УІПА, 2007. – 91 с.
3. Поташник М.М. Как развить педагогическое творчество / Марк Матусович Поташник. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
4. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Мижериков] ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2014.

Башкир О.И. Место импровизации в формировании творческого потенциала будущего учителя

В статье на основании анализа психолого-педагогической литературы определено место и роль педагогической импровизации в формировании творческого потенциала будущего учителя.

Ключевые слова: *потенциал, творчество, педагогическая импровизация, будущие учителя.*

Bashkir O. Place improvisation in shaping the creative potential of the future teacher

In the article the place and role of the pedagogical improvisation in the forming of creative potential of a future teacher are determined on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature.

The matter of creativity was carried out by the scientists of the olden times: Plato, Aristotle, P. Engelmeyer, M. Bunge and others. Their thoughts are carried on and the matter of creativity in modern society is developed by such scientists as T. Dutkevych, V. Romanets, V. Zagviazynskyi, O. Klepikov, I. Kucheriavyi, M. Nikandrov, M. Rieznik, V. Kozynets, Y. Ponomariov and others. However, the problem of the place of the pedagogical improvisation in the course of the forming of creativity has been out of the scientists' attention.

The pedagogical creativity – "the process of the solutions of the pedagogical situations in constantly changeable circumstances, original and highly effective solutions of teaching and educational tasks by a teacher, enrichment of the theory and practice of education and teaching". The creative teacher is distinguished for constant search of better didactic, educational, methodical, managerial and other pedagogical solutions.

With the purpose of the forming of creative potential students should be stressed about the necessity of creative character in different activities as a way of strengthening of its potential and effectiveness and it specially concerns the pedagogical activity. The development of the abilities to creativity is impossible without profound knowledge about individual sides and all its mechanism.

Such matters were also determined in the article: firstly, improvisation in the pedagogical creativity is a tool of education and teaching and it means significant approach to the organization of educational process. Secondly, improvisation is not occasional in pedagogical creativity, it is the most important component of a teacher's creative process. Therefore, the research of improvisation without regard for creativity itself is impossible, since it is a component of creativity that expects novelty, surprise provoking the interest to knowledge.

With the purpose of the forming of creative potential a future teacher should be included in the extracurricular activities, stimulated to acquire necessary skills and abilities of pedagogical improvisation, familiarized with theoretical knowledge about the essence of the pedagogical improvisation and ways of self-preparing. It is necessary to devise the set of exercises concerning the forming of skills in the pedagogical improvisation.

Thus, absolute necessity of the forming of creative potential of future teachers and the role of improvisation in the process of formation of a creative teacher of new generation that has knowledge, skills and abilities of improvisation as a component of creativity, has constant desire to self-perfection as a necessary component of his/her future career are determined in the course of the research.

Key words: *potential, creativity, improvisation teacher, future teachers.*

УДК 378

Б.І. БЕЗ'ЯЗИЧНИЙ

ОПТИМІЗАЦІЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто питання оптимального рухового режиму студентів факультету фізичної культури в період літніх навчально-табірних зборів.

Ключові слова: *рухова активність, фізична підготовленість, функціональний стан, оптимальний руховий режим.*

Ефективній якісній підготовці фахівців на факультеті фізичного виховання мають відповідати і зміст, і організація навчально-тренувального процесу. Однак у практиці роботи факультету нерідко виникають суперечності між вирішенням завдань, зумовлених вимогами до фізичної підготовленості студентів, і забезпеченням високого рівня їхньої працездатності. Оптимізації рухової активності студентів присвячена значна кількість праць (М.Я. Віленський, 1976, 1982; Е.П. Ільїн, 1976; М.Г. Мосієнко, 1984; О.М. Магомедов, 2002; В.В. Іщук, 2003 та ін.), у тому числі в студентів факультету фізичного виховання (Г.І. Мизан, Н.Б. Топоркова, 1976; Е.І. Рябцева, 1977 та ін.), у яких їхня рухова активність оцінюється як підвищена за рахунок великої питомої ваги практичних дисциплін (особливо в період навчально-табірних зборів), а це, у свою чергу, створює значні перевантаження студентів і може негативно позначитися на їхньому здоров'ї, фізичній підготовленості, працездатності й академічній успішності.

Мета статті – визначення оптимального рухового режиму студентів факультету фізичного виховання під час літніх навчально-табірних зборів, виявлення їхньої розумової працездатності, фізичної підготовленості та функціонального стану.

Для вивчення психофізіологічних показників використано:

1. Коректурний тест В.Я. Анфімова.
2. Швидкість перебігу розумових процесів (за різницею між часом складної (реакції вибору) і простої вербальних реакцій).
3. Гарвардський степ-тест.
4. Максимальне споживання кисню (за номограмою П.О. Остранда).
5. Максимальна легенева вентиляція.
6. Пульсометрія (визначення ЧСС на практичних заняттях з легкої атлетики, плавання, спортивних ігор і на тренувальних заняттях зі спортивного вдосконалення).

Рухову активність на літніх навчально-табірних зборах і під час тренувальних занять зі спортивного вдосконалення й у повсякденному житті визначали обсягом природних локомоцій (ходьба, біг, стрибки тощо) за допомогою серійних крокомірів і хронокарт.

© Без'язичний Б.І., 2014

Фізичну підготовленість студентів оцінювали за результатами іспитів у вправах на швидкість (біг 100 м), швидкісну силу (стрибки в довжину з місця і кидання ядра через голову двома руками: чоловіки – 7,257 кг, жінки – 5 кг), витривалість (біг – 1000 м – чоловіки і 500 м – жінки).

Дослідження проведено на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди в 2005/06 н. р. Контингент випробуваних – 75 студентів II курсу факультету фізичного виховання (45 чоловіків і 30 жінок) у віці 19–23 роки, отримані дані оброблено методом математичної статистики дослідження.

Аналіз даних крокомірів і хронокарт показав таке:

1. Час, витрачений на виконання фізичних вправ, становив у середньому за день 7,8 години в чоловіків і 7,7 – у жінок.

2. Обсяг рухової активності при цьому досягав у чоловіків 55, а в жінок – 28 тис. кроків за день.

Для визначення оптимального обсягу рухової активності всі студенти були розподілені на три експериментальні групи по 25 осіб у кожній (15 чоловіків, 10 жінок).

У першій групі заняття з легкої атлетики, плавання й спортивних ігор на літніх навчально-табірних зборах і на заняттях зі спортивного вдосконалення характеризувалися високою руховою активністю. Обсяг локомоцій становив у чоловіків 53–35 тис. кроків за добу і 1,0–1,5 км плавання, 26–28 тис. кроків і 700–900 м плавання в жінок. Фізичне навантаження великої інтенсивності (ЧСС – 160–190 уд./хв) – 50%, середньої (130–160 уд./хв) – 40% і невеликої інтенсивності (110–130 уд./хв) – 10%.

У другій групі обсяг локомоцій становив у чоловіків 24–26 тис. кроків і 800–1000 м плавання, 20–22 тис. кроків і 400–600 м плавання – у жінок. Фізичне навантаження великої інтенсивності – 30%, середньої – 50%, невеликої інтенсивності – 20%.

У третій групі обсяг локомоцій становив у чоловіків 20–22 тис. кроків і 500–400 м плавання, у жінок – 16–18 тис. кроків і 300–400 м плавання. Фізичне навантаження великої інтенсивності – 20%, середньої й невеликої – відповідно, по 40%.

Самостійні заняття фізичними вправами студенти в цей час не проводили. Пересування по місту – приблизно 3–5 тис. кроків за добу.

У табл. 1 подано дані, що характеризують зміни психофізіологічних показників під впливом різних режимів рухової активності за період літніх навчально-табірних зборів.

Найбільше підвищення (на 19,3–30,2%, $P<0,01$) стійкості уваги й швидкості розумових процесів як у чоловіків, так і в жінок відзначено в другій групі. Дещо менші позитивні зрушення (на 12,3–25,6%, $P<0,01$) спостерігалися також у третій групі. Практично залишилися без зміни показники в першій групі.

Аналіз змін індексу Гарвардського степ-тесту показав, що висока рухова активність (I група) не забезпечує належного підвищення (на 2,9–4,7% $P>0,1$) цього показника як у чоловіків, так і в жінок. У цьому випадку високі фізичні

навантаження призводять до перевтоми студентів, а отже, і до незначних позитивних зрушень у їх функціональному стані та розумовій працездатності. Найбільш істотні зрушення відбулися в другій групі (на 3,2–11,5%, P>0,1).

Таблиця 1

Зміни психофізіологічних показників у студентів факультету фізичної культури за експериментальний період

Група	Стать	Показники									
		Стійкість уваги		Швидкість розумових процесів		ІГТС		МПК		Спірографія	
		$\overline{\tilde{O}}$	Msx	$\overline{\tilde{O}}$	Msx	$\overline{\tilde{O}}$	Msx	$\overline{\tilde{O}}$	Msx	$\overline{\tilde{O}}$	Msx
I	Ч	4,9 / 5,0	0,21 / 0,32	83,2 / 81,6	5,5 / 4,8	115,6 / 118,6	2,6 / 2,4	3,5 / 3,5	0,21 / 0,18	169,2 / 98,4	3,5 / 4,2
	Ж	4,8 / 5,3	0,23 / 0,28	78,6 / 79,4	3,4 / 4,8	96,9 / 101,6	5,3 / 3,2	2,5 / 2,5	0,11 / 0,12	92,0 / 73,5	3,8 / 2,8
II	Ч	4,8 / 5,7	0,27 / 0,18	70,8 / 54,2	3,8 / 4,2	116,9 / 121,6	4,8 / 2,7	3,6 / 3,6	0,18 / 0,11	105,3 / 110,3	3,8 / 3,5
	Ж	4,9 / 5,8	0,17 / 0,21	84,5 / 68,3	4,3 / 2,8	94,5 / 106,8	6,5 / 4,9	2,4 / 2,5	0,12 / 0,13	90,3 / 95,5	5,3 / 6,2
III	Ч	5,0 / 5,6	0,16 / 0,24	92,3 / 73,6	4,8 / 3,8	114,3 / 118,6	5,4 / 2,7	3,4 / 3,5	0,21 / 0,17	103,6 / 105,6	4,2 / 5,8
	Ж	4,9 / 5,5	0,25 / 0,19	78,3 / 64,6	3,7 / 2,7	92,5 / 98,2	4,5 / 3,8	2,4 / 2,5	0,18 / 0,13	91,5 / 93,2	5,3 / 4,8

Примітка: дані вгорі – початок експерименту, дані внизу – кінець експерименту.

Максимальне споживання кисню як інтегральний показник, який характеризує стан серцево-судинної й дихальної систем в умовах напруженої м’язової діяльності, має подібний характер з індексом Гарвардського степ-тесту.

Необхідно також зазначити, що вихідний рівень індексу Гарвардського степ-тесту та максимального споживання кисню в студентів у всіх групах був досить високий, тому зрушення за експериментальний період були незначні.

Великі фізичні навантаження в першій групі негативно позначилися і на максимальній вентиляції легень, що знизилася на 9,7–20,2% (P<0,01) від вихідного рівня. У другій і третій групах, навпаки, виявлено деяке збільшення цього показника – на 1,6–5,8% (P>0,1).

Аналіз фізичної підготовки студентів (табл. 2) дає підставу стверджувати, що висока та помірна (перша й друга групи) рухова активність за експериментальний період сприяє збільшенню показників на 3,2–8,0% (P>0,1) у бігу на 100, 500 і 1000 м і стрибках у довжину з місця, як у чоловіків, так і в жінок.

У першій групі відзначене також збільшення показників у штовханні ядра на 13,5–14,2% (P<0,01). Практично залишилися без змін показники в третій групі. У цьому випадку незначна рухова активність не сприяла поліпшенню фізичної підготовленості студентів факультету фізичного виховання.

Таблиця 2

Зміни фізичної підготовленості студентів факультету фізичної культури за експериментальний період

Група	Стать	Показники									
		Біг 100 м (сек.)		Біг 500 м (сек.)		Біг 1000 м (сек.)		Стрибки в довжину з місця (см)		Штовхання ядра (см)	
		$\bar{\tilde{O}}$	Msx	$\bar{\tilde{O}}$	Msx	$\bar{\tilde{O}}$	Msx	$\bar{\tilde{O}}$	Msx	$\bar{\tilde{O}}$	Msx
I	Ч	13,1 / 13,0	0,18 / 0,24			208,3 / 202,5	3,1 / 1,8	228,3 / 235,6	8,3 / 4,3	558,6 / 634,2	18,5 / 21,3
	Ж	15,8 / 15,3	0,32 / 0,34	117,3 / 112,5	3,4 / 2,1			198,3 / 218,6	5,3 / 6,2	495,2 / 565,6	13,6 / 15,6
II	Ч	13,0 / 13,1	0,19 / 0,21			212,5 / 205,3	3,2 / 3,1	218,6 / 218,8	5,5 / 4,8	584,2 / 606,6	18,7 / 20,3
	Ж	16,0 / 15,9	0,21 / 0,23	116,2 / 113,4	2,5 / 1,5			200,3 / 202,3	4,3 / 2,2	534,7 / 545,8	19,6 / 21,5
III	Ч	13,0 / 12,9	0,48 / 0,34			207,1 / 204,5	2,7 / 3,1	217,5 / 220,8	5,2 / 6,1	634,5 / 628,8	10,5 / 12,6
	Ж	15,9 / 15,7	0,38 / 0,42	118,1 / 116,3	2,3 / 2,8			197,9 / 202,5	4,2 / 5,3	600,5 / 596,8	13,3 / 15,6

Примітка: дані вгорі – початок експерименту, дані внизу – кінець експерименту.

Висновки. На основі результатів дослідження можна зробити такі висновки:

1. У студентів факультету фізичного виховання на літніх навчально-табірних зборах виявлений значний рівень рухової активності, що досягає в чоловіків 33–35, а в жінок – 26–28 тис. кроків за добу.

2. У процесі експериментального дослідження визначений оптимальний рівень рухової активності (24–26 тис. кроків – у чоловіків і 20–22 тис. кроків – у жінок), що справляє найбільш сприятливий ефект на розумову й фізичну працездатність і функціональний стан організму студентів.

3. Фізичні навантаження великого обсягу й інтенсивності (перша група) певною мірою обмежують можливості підвищення психофізіологічних показників.

4. Знижений рівень рухової активності в третій групі (20–22 тис. кроків – у чоловіків і 16–18 тис. кроків – у жінок) призводить до обмеження розвитку в студентів рухових здібностей і є малозначущим для підвищення їхньої розумової працездатності.

Список використаної літератури

1. Виленский М.Я. Физическое воспитание и всестороннее развитие личности будущего учителя / М.Я. Виленский // Физическая культура и спорт в научной организации учебного труда студентов. – М., 1977. – С. 5.

2. Виленский М.Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения в высшей школе / М.Я. Виленский. – М., 1982.

3. Ильин Е.П. Проблема оптимального соотношения между умственной и физической деятельностью / Е.П. Ильин // Оптимальное соотношение между умственной и физической деятельностью у студентов педагогических институтов. – Л., 1976. – С. 5.

4. Ищук В.В. К вопросу об индивидуализации обучения на педагогическом факультете / В.В. Ищук // Педагогический вестник. – 2003. – С. 11–16.

5. Мызан Г.И. Изучение нервно-эмоционального напряжения перед зачетами и экзаменами у студентов факультета физического воспитания / Г.И. Мызан, И.Б. Топоркова и др. // Оптимальное соотношение между умственной и физической деятельностью у студентов педагогических институтов. – Л., 1976. – С. 88.

6. Мосиенко М.Г. Взаимосвязь двигательной активности студентов в течение учебного года с показателями физической подготовленности в трудовом семестре. Теория и практика физической культуры / М.Г. Мосиенко. – 1984. – № 4. – С. 49.

7. Магомедов О.М. Педагогические основы реализации принципа доступности и индивидуализации в физическом воспитании студентов : автореф. дис. / О.М. Магомедов. – Ростов-на-Дону, 2002.

8. Рябцева Е.И. Состояние здоровья, функциональные изменения сердечно-сосудистой системы и работоспособности студентов факультета физического воспитания в процессе обучения / Е.И. Рябцева // Физическая культура и спорт в научной организации учебного труда студентов. – М., 1977. – С. 130.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2014.

Безъязычный Б.И. Оптимизация двигательной активности студентов факультета физического воспитания в процессе учебно-тренировочной деятельности

В данной статье рассматриваются вопросы оптимального двигательного режима студентов факультета физической культуры в период летних учебно-лагерных сборов.

Ключевые слова: *двигательная активность, физическая подготовленность, функциональное состояние, оптимальный двигательный режим.*

Bezyazichnuy B. Optimisation of motor activity physical education students during educational and training activities

This article discusses the students' optimal motor mode of the Faculty of Physical Education in the summer educational camps, identification of their mental health, physical training and condition. V.Y. Anfimova's proof text, the flow rate of owls mental processes, Harvard step test, maximum oxygen consumption, maximum pulmonary ventilation were used for studying the psychophysiological indicators. The motor activity during the summer educational training and camp sessions for sport improvement and everyday life was determined by the amount of natural locomotion (walking, running, jumping, etc.) with the help of serial pedometers and special maps.

The students' physical training was assessed by exam results in exercises on speed, speed force (jumps up and throwing the ball through the head with both hands) and endurance.

The obtained data were processed by the method of mathematical statistics and research conducted at G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University in 2005–06. The audience of those who took part in a test consists of 75 students of the Faculty of Physical Education (45 men and 30 women at the age of 19–23). Based on the research results it can be concluded that the students of the Faculty of Physical Education during the summer training camps have revealed the significant level of motor activity that reaches 33–35 thousand steps a day for men and 26–28 thousand steps a day for women.

Key words: *motive activity, physical preparedness, functional being, and optimum motive mode.*

УДК 37.014:378.147

Л.Г. БУДАНОВА

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

У статті на основі аналізу наукової літератури розкрито різні підходи до створення системи педагогічного моніторингу. Показано його роль і значення підвищення якості вищої освіти.

Ключові слова: *моніторинг, системний підхід, інтеграційні процеси, інформаційні процеси, якість освіти, модель, педагогічні технології, принципи, критерії ефективності.*

У всьому світі освіту розглядають як ключовий чинник стабільного розвитку держави. Якість вищої освіти відіграє ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору, тому вона стає центральною в освітній політиці України. Якість освіти визначається не тільки обсягом знань, а й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку. Моніторинг є складовою управління якістю освіти.

Останніми роками практична діяльність усе частіше стала мати характер моніторингу. Моніторингова діяльність як вид діяльності перестала бути прерогативою тільки технічних професійних сфер, вона активно впроваджується в управлінські, соціологічні, психологічні та педагогічні професійні галузі.

У 90-х рр. XX ст. інтерес до моніторингу в педагогічній науці та практиці активізувався. Сучасні дослідження проблем моніторингу вивчають: управління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій (Д. Матрос, Д. Полєв, Н. Мельникова, І. Булах та ін.); удосконалення організації освітнього процесу (Л. Мойсеєва та ін.) оцінювання навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.) тощо.

Мета статті – аналіз педагогічного моніторингу як засіб управління якістю освіти.

Проаналізувавши підходи до розуміння сутності, структури та результатів педагогічного моніторингу, наведені в працях В.А. Болотова, В.С. Безрукової, Н.В. Борисової, В.І. Гинецинського, А.Н. Дахіна, В.М. Монахова, А.М. Новикова, Л.С. Подимове, В.А. Сластьоніна, В.І. Слободчикова, Н.О. Яковлєвої, можна стверджувати, що в сучасній педагогічній науці та практиці ще не склалося системного підходу до моніторингу, недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості вищої освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання. Моніторинг, що постійно діє, ще не став постійною складовою системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Поява поняття “моніторинг” пов’язана зі становленням і розвитком інформаційного суспільства, яке потребувало об’єктивних і суб’єктивних відомостей про стан тих чи інших об’єктів і структур. Це поняття стали використовувати в педагогіці, що розглядає моніторинг як систему збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про освіту для проведення науково-

© Буданова Л.Г., 2014

го дослідження або організації управлінського контролю (набору методик оцінювання стану системи). У будь-якій сфері людської діяльності неможливо досягти позитивної динаміки без усвідомлюваної (всіма або багатьма) і прийнятої системи [2]. З'явилася можливість визначити рейтинг навчальних закладів, напрями, що потребують особливої уваги викладачів. Водночас виявилися і значні труднощі. Освітня система занадто складна, багатоаспектна, щоб можна було відразу організувати такий моніторинг, який дав би змогу об'єктивно судити про стан справ.

На різних рівнях освіти здійснюються спроби створення системи педагогічного моніторингу, досліджуються різні аспекти педагогічної праці. Про величезний інтерес до цієї проблеми свідчать численні монографії та статті. Відсутність визначеності з деяких питань, різноманіття наявних позицій дають досліднику можливість діяти в режимі пошуку, інновацій. Цим визначається мета численних праць і розробок учених: узагальнити й систематизувати наявні підходи, на їх основі вибудувати теоретичну модель, яка може показати свою ефективність або неефективність у процесі апробації. Показником ефективності дії моделі має стати підвищення якості освіти [3]. Однак це можливо тільки за умови вдосконалення процесу на основі зібраної об'єктивної інформації. Таким чином, про підвищення якості освіти можна говорити тільки тоді, коли результати моніторингу стануть основою для інноваційної діяльності всіх учасників (суб'єктів) освітнього процесу.

У межах моніторингу його суб'єктами є всі учасники освітнього процесу. Рівень їх участі різний, але всі вони (і викладачі, і студенти, і батьки, і громадськість) одержують інформацію, аналізують її. Наприклад, соціум одержує відомості про освітні установи [1]. На підставі цієї інформації формується громадська думка. Вивчивши її, студент обирає навчальний заклад.

У свою чергу, кожен суб'єкт освіти є об'єктом для структур складнішого рівня.

Об'єкти моніторингу – це освітній процес і його результати, особистісні характеристики всіх учасників освітнього процесу, їх потреби і ставлення до навчального закладу [5].

На рівні освітньої програми об'єктами моніторингу можуть бути:

– процес освоєння програми, предмета;
– інтеграційні процеси в навчанні;
– процес оновлення, вдосконалення змісту, методик, технологій навчання, засобів контролю за засвоєнням навчального матеріалу;
– якість освітнього процесу тощо [5].

Обговорення й коректування мають передувати процесу впровадження розробленої системи педагогічного моніторингу.

Моніторинг є одним з найважливіших засобів, завдяки якому змінюється саме інформаційний простір, оскільки підвищується оперативність, об'єктивність і доступність інформації. Тому мета моніторингу – оперативно виявляти всі зміни, що відбуваються у сфері освіти. Отримані об'єктивні дані є підставою для прийняття управлінських рішень.

При організації системи педагогічного моніторингу можуть виникати як об'єктивні, так і суб'єктивні труднощі, перешкоди. Необхідно враховувати: якість використовуваних методик, підготовленість фахівців, можливість удосконалення їх професійних умінь. Про ці чинники не можна забувати, крім того, необхідно мінімізувати негативні впливи, врахувати можливі проблеми. Моніторинг як педагогічна технологія не тільки дає змогу систематизувати інформацію, а й може стати дієвим механізмом матеріального заохочення педагогів, які ефективно працюють і слугують підставою для підвищення їх кваліфікації [6].

Наявна нині деяка невизначеність в оцінюванні діяльності того чи іншого суб'єкта освітнього процесу відкриває більше можливостей для узагальнення та інновацій. Ще більше можливостей надає теорія виховання, оскільки поняття "виховання" є багатоаспектним, важко піддається кількісним вимірам [7]. Аналогічно відбувається з поняттям "компетенція". Складність полягає в тому, що немає цілеспрямованої системи дій, методики роботи.

Безсумнівною перевагою пропонованої моделі педагогічного моніторингу є її універсальність, адаптованість до системи професійної освіти, валідність в умовах створення системи безперервної освіти. Простота у використанні, об'єктивність одержуваних відомостей – необхідні умови моніторингу. Проте не можна не враховувати регіональних особливостей. Цей компонент повинен стати одним з критеріїв оцінювання ефективності моделі, що діє. Економічний стан того чи іншого регіону, вимоги, які висуває до фахівця суспільство, будуть підставами для підготовки фахівця і визначення політики навчального закладу в галузі якості освіти [6].

Вирішення проблеми якості освіти залежить від того, наскільки своєчасно й адекватно реагуватимуть освітні установи на зміни зовнішнього середовища, потреби суспільства, соціальне замовлення, наскільки ефективні й педагогічно виправдані обрані методи і технології, наскільки об'єктивною, незалежною та систематичною буде експертиза діяльності освітньої установи. Сучасна система оцінювання якості освіти – це ще один крок на шляху до входження України в загальноєвропейський і загальносвітовий освітній простір [5]. Мета педагогічного моніторингу – це педагогічна інформація, що відображає його діяльнісну сутність. Педагогічна інформація – це інформація, яка має діагностично-прогностичний, педагогічно-комунікативний, інтегративний, соціально-нормативно зумовлений характер і справляє виховний вплив на суб'єктів на основі актуалізації особистісних, групових чи організаційних смислів їх освітньої діяльності [4].

Для того, щоб у результаті моніторингу була отримана педагогічна інформація, він повинен проводитися на основі такої системи принципів:

– діагностично-прогностичної спрямованості;
– особистісної доцільності;
– педагогічної комунікативності;
– інформаційної інтегративності;
– соціально-нормативної зумовленості;

– науковості;
– безперервності;
– цілісності;
– наступності.

При цьому необхідно наголосити, що принципи діагностично-прогностичної спрямованості, особистісної доцільності, педагогічної комунікативності, інформаційної інтегративності, соціально-нормативної зумовленості безпосередньо забезпечують реалізацію педагогічних функцій інформації. Принцип науковості відображає систему наукових форм, методів і засобів отримання педагогічної інформації. На принципах безперервності, цілісності й наступності необхідно розробляти технологію моніторингу.

До основних методів, які можна ефективно використовувати в процесі розробки технологій педагогічного моніторингу, належать такі емпіричні та теоретичні методи:

– спостереження;
– опитування (інтерв'ю, анкетування);
– бесіда;
– природний і діагностичний експерименти;
– моделювання [4].

При цьому вони повинні використовуватися в кваліметричному контексті, що забезпечує необхідний рівень валідності отриманих результатів.

Практика свідчить, що під час педагогічного моніторингу характеру відносин між суб'єктами освітньої діяльності у ВНЗ найбільш доцільний метод анкетного опитування суб'єктів. Розробка анкет має здійснюватися на основі шкали відносин, а отримання результатів – при обробці матриці відносин [7]. Відстеження розвитку особистості та груп необхідно здійснювати, використовуючи нормативно-пошукові моделі діяльності учнів, професорсько-викладацького, адміністративно-управлінського складу, курсу та навчальної групи.

Алгоритм педагогічного моніторингу має складатися з двох періодів.

Перший період – дослідно-пошуковий. Основною його метою є теоретичне обґрунтування, практична реалізація і доказ педагогічної значущості або ефективності основних моніторингових процедур. Дослідно-пошуковий компонент, як правило, включає такі етапи: підготовчий, адаптаційний, початково-діагностичний, змістовно-технологічний, підсумково-діагностичний.

Другий період – конструктивно-організаційний, його мета – забезпечити реалізацію педагогічно значущих і ефективних моніторингових процедур у практиці освітньої діяльності ВНЗ. Він складається з таких етапів:

– нормативного;
– організаційного;
– науково-методичного.

Під час нормативного етапу розробляють положення та інструкції з реалізації технології педагогічного моніторингу в освітньому процесі.

В основу визначення рівня ефективності педагогічного моніторингу покладено результати суб'єктивно-рефлексивного оцінювання учасниками моніторингу значущості одержуваної інформації.

Показники ефективності педагогічного моніторингу мають відповідати таким вимогам [3]:

– інформація етично витримана й не порушує особистісних прав індивіда;

– інформація сприяє конкретизації особистісних і групових цілей освітньої діяльності індивіда;

– інформація допомагає краще оцінювати рівень професійної підготовки та визначати найбільш ефективні шляхи професійного самовдосконалення індивіда;

– інформація мотивує індивіда до підвищення професійного рівня та стимулює саморозвиток;

– інформація сприяє конструктивному діалогу між учасниками освітньої діяльності;

– інформація створює умови для раціонального вирішення проблем, що виникають у професійній групі;

– завдяки одержуваній інформації поліпшується взаєморозуміння між учасниками освітньої діяльності;

– інформація має не агресивний характер і достатньою мірою доступна індивіду;

– інформація сприяє підвищенню культури спілкування [3].

Таким чином, наведена методологія педагогічного моніторингу є теоретичною основою розробки конкретних моніторингових технологій.

Унікальність кожної технології визначатиметься об’єктом і предметом педагогічного моніторингу, формами, методами, прийомами й засобами отримання педагогічної інформації та суб’єктами, які беруть участь у педагогічному моніторингу.

Комплексний моніторинг освітнього процесу структур освіти включає в себе моніторинг:

– задоволеності випускників якістю освіти;

– задоволеності споживачів і замовників;

– задоволеності викладачів роботою над реалізацією програм освіти;

– якості професорсько-викладацького складу.

Крім того, до складу комплексного моніторингу входить дослідження мотивації слухачів і соціальних очікувань замовників при підвищенні кваліфікації, професійної перепідготовки, здобутті другої вищої освіти [5]. Необхідно зауважити, що, окрім даних моніторингових досліджень, оцінювання якості підготовки будується на самостійному й регулярному аналізі діяльності в комплексі показників за зовнішніми та внутрішніми параметрами.

До зовнішніх параметрів належать:

– інформація про напрями підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів, реалізованих в освітній установі або підрозділах освіти;

– контингент і випуск слухачів, їх розподіл за формами навчання;

– інформація за джерелами фінансування освітніх програм;

– структура професорсько-викладацького складу та їх кваліфікаційні характеристики;

– інформаційне та науково-методичне забезпечення системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів;

– дані про навчальну успішність слухачів;

– інформація про використання сучасних технологій навчання;

– інформація про використання електронних засобів навчання.

До внутрішніх параметрів належать:

– інформація про сформованість кожного з компонентів готовності до професійної діяльності (за рівнем і обсяг відповідно);

– інформація про зміну показників сформованості готовності за результатами навчання (за рівнем та обсягом).

Таким чином, система педагогічного моніторингу дає змогу відстежувати рівень навченості, виявляти динаміку, оцінювати якість викладання конкретним викладачем дисциплін, активізувати методичну роботу з актуальних проблем змісту освіти та на основі даних педагогічного моніторингу здійснювати його коригування. Об'єктивна, валідна, диференційована система контролю, яка здійснюється протягом усіх років навчання, гарантує високі результати освоєння знань, умінь та навичок. Сьогодні моніторинг використовують у педагогічній науці та практиці у двох аспектах: як педагогічну технологію освітнього процесу та як засіб отримання інформації в процесі проведення наукових досліджень або управлінського контролю.

Висновки. Отже, наведені вище принципи становлять специфічну основу моніторингового аналізу, основу його концептуального апарату, дають змогу не лише збирати, обробляти й аналізувати інформацію, а й оцінювати її, коригувати подальшу роботу, що і становить, зрештою, суть педагогічного моніторингу.

Удосконалення володіння методом педагогічного моніторингу є однією із складових оволодіння методологічною педагогічною культурою, а також формування конструктивно-діяльнісної позиції педагога-дослідника, значення якої зростає при переході від рецептивно-відображувального до конструктивно-діяльнісного підходу в науковій і освітній діяльності на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики. Усе це, у свою чергу, є неодмінною умовою професійного самовизначення кожного педагога, умовою того, що, ставши носієм такої культури і стоячи на такій платформі, викладач зможе не лише концептуально осмислювати свою діяльність, а й самостійно створювати технології навчання, які відповідають сучасним вимогам, що потребує подальших досліджень.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на проведення аналізу освітнього моніторингу якості фармацевтичної освіти в країнах Європи.

Список використаної літератури

1. Бардовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса / Г.А. Бардовский, А.А. Нестеров. – СПб., 2001.

2. Горб В.Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии / В.Г. Горб. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 387 с.

3. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов / В.Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 33–37.

4. Горб В.Г. Технологические аспекты педагогического мониторинга взаимоотношений субъектов образовательной деятельности в вузе / В.Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 2. – С. 46–52.

5. Казакова Н.Е. Оценка качества подготовки учителя в системе непрерывного образования / Н.Е. Казакова, И.А. Валеева // Современные диагностические и оценочные средства для аттестации качества образования и применение компьютерно-информационных технологий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

6. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М., 2000.

7. Стратегия и тактика управленя качеством образования / В.Н. Нуждин и др. – Иваново, 2003.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2014.

Буданова Л.Г. Педагогический мониторинг как средство управления качеством образования

В статье на основе анализа научной литературы рассматриваются различные подходы относительно создания педагогического мониторинга. Показаны его роль и значение повышения качества высшего образования.

Ключевые слова: *мониторинг, системный подход, интеграционные процессы, информационные процессы, качество образования, модель, педагогические технологии, принципы, критерии эффективности.*

Budanova L. Pedagogical monitoring as quality of education management

Education has been seen as a key factor for sustainable development around the world. The quality of higher education plays a key role in the creation of European educational space, as it is central to the educational policy of Ukraine. The quality of education depends not only on the amount of knowledge, but also the parameters of personal, philosophical, and civil development.

Different approaches for creating pedagogical monitoring have been analyzed in the article. It has been established its role and quality of high education development.

The appearance of the term "monitoring" is associated with the formation and development of the information society, which require objective and subjective information about objects and structures in the state. This concept was used in pedagogy for collecting, processing, storing and disseminating information about education for scientific research or management control.

On different levels of education one makes attempts to create a system for pedagogical monitoring. As part of monitoring its entities advocate all members of the educational process. The degree of involvement varies, but all of them (teachers, students, parents, and the community) receive information and analyze it. Object of *monitoring is an educational process and its results, personal characteristics of all participants of the educational process, their needs and attitude to education.*

Key words: *monitoring, approach system, integration processes, information processes, quality of education, model, educational technology, principles, performance criteria.*

УДК 378

І.М. ВАРАВА

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ, СПРИЯТЛИВІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

У статті досліджено ефективність використання на заняттях з іноземної мови діалогових форм мовлення для досягнення соціокомунікативної компетентності студентів. Визначено доречність оперування неповними реченнями в умовах діалогу на побутові теми; застосування еферентно-аферентних діалогів у вправах, спрямованих на формування професійних умінь майбутніх менеджерів з туризму.

Ключові слова: *менеджери туристичної галузі, соціокомунікативна компетентність, діалогічне мовлення, іноземна мова, навчальні вправи.*

Сучасний стан розвитку туристичної галузі вимагає від фахівця вільного володіння іноземною мовою. При цьому він має бути спроможним спілкуватись іноземною мовою в різних соціальних ситуаціях, тобто виявляти соціокомунікативну компетентність.

Проблемі формування соціокомунікативної компетентності присвячено достатню кількість наукових праць. Так, Є. Пассов визначає важливість навчання іноземної мови з урахуванням змісту пріоритетних для людини соціальних контактів [2], у праці В. Сафонової соціокомунікативну компетентність розглянуто як чинник загальної комунікативної компетенції особистості [3], Л. Буняєва торкається проблеми компетентнісного підходу в навчанні іноземної мови, у межах якого тлумачить соціокультурну компетенцію як таку, що містить і соціолінгвістичну, тобто знання про соціокультурну специфіку країни мови, що вивчається, уміння будувати свою мовленнєву поведінку адекватно цій специфіці, уміння адекватно розуміти та інтерпретувати лінгвокультурні факти [1].

Таким чином, науковці визнають важливість набуття студентами соціокомунікативної компетенції як якості, що дає змогу реалізовуватись у соціальних (зокрема професійно необхідних) контактах. Водночас варто зазначити, що форми організації навчального матеріалу, оптимальні для формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця, є недостатньо вивченим аспектом наукової думки.

Мета статті – розглянути ефективність використання на заняттях з іноземної мови діалогових форм мовлення як засобів формування соціокомунікативної компетентності майбутніх менеджерів з туризму.

Діалогічне мовлення виконує функцію безпосереднього обміну висловлюваннями між двома або декількома особами. Особливостями діалогічного мовлення є коротка будова висловлювань, використання неповних речень,

© Варава І.М., 2014

широка практика оперування невербальними засобами спілкування (міміка, жести), яскраве інтонування. Особливо слід зауважувати на відходженні від книжкових форм мовлення (так званого класично "правильного" мовлення). Зокрема, якщо ми бажаємо надати нашим студентам дійсно практичних умінь користування іноземною мовою в діалогових ситуаціях загального вжитку, маємо спрямовувати їх до вичленовування суті комунікативної проблеми, яка має бути сформульованою у формі, близькій для розуміння носієм мови. Таке досить складне лінгвістичне завдання може бути здійснено за допомогою навчання студентів оперування неповними реченнями в діалогах на побутові теми. Наведемо приклади використання скорочених речень, створених від повних класично правильно побудованих у ситуації спілкування.

У поліклініці: "Je voudrais savoir dans quel bureau prend le thérapeute (Я хотів би знати, в якому кабінеті приймає лікар-терапевт)" – це мовленнєва норма, але вона в цьому випадку є ситуативно невиправданою. Скорочена норма (варіант мовленнєвої придатності), ситуативно виправдана: "Dites-moi, où le thérapeute prend? (Скажіть, де приймає терапевт?)"

На зупинці: "Dites-moi, s'il vous plaît, ce bus va jusqu'à l'arrêt "Rue de Natalia Ougevij? (Скажіть, будь ласка, цей автобус іде до зупинки "Вулиця Наталії Ужвій?)" – класична фраза. "À Natalia Ougevij nous gagnerons? (До Наталії Ужвій доїдемо?") – ситуативно виправдана скорочена фраза.

У магазині: замість повного речення "J'aimerais acheter un jeans bleu taille 28 (Мені хотілось би придбати джинси синього кольору 28 розміру" можна використовувати скорочене "Avez-vous des jeans taille 28? (У вас є сині джинси 28 розміру?")

Таким чином, використання неповних речень дає людині змогу оперувати мовленням у швидкому, зручному для обох дійових осіб діалогу темпі, відчувати себе "на одній хвилі" з носієм мови, уникаючи при цьому комплексу іноземця, який повільно, але правильно добирає для фрази слова.

Орієнтуючи викладачів іноземної мови на тематичне узагальнення мовленнєвих ситуацій, Т. Сахарова стверджує: "Ніколи й ніде не зустрічаються діалоги, повністю присвячені лише одній будь-якій темі" [4, с. 228]. Ураховуючи це, визначаємо ефективність такого добору лексичного матеріалу для діалогової роботи, який надаватиме змогу інтерпретувати фрази щодо їх предикативного навантаження. Слід зауважити, що інтенція щодо власного висловлювання з'являється в людини стосовно ситуації, а не теми розмови. Якщо тема являє собою предмет комунікації, її зміст, то ситуація виникає в межах теми і, власне, спричиняє інтенцію (намір). Водночас характеристикою ситуації є її міжпредметність, оскільки неможливо уявити, що, наприклад, ситуація "Je suis perdu dans la ville (Я заблукав у місті)" пов'язана лише з темою "Транспорт".

Одиницею навчання діалогічного мовлення є діалогічна єдність – декілька реплік, пов'язаних за змістом та формою. Найбільш простим способом навчання діалогічного мовлення є застосування зразків діалогу, пов'язаних із мовленнєвою ситуацією. Отже, принцип ситуативності, який означає, що все

навчання мовлення відбувається на основі розуміння змісту певної ситуації, є одним з основних принципів навчання діалогового мовлення.

У навчанні діалогічного мовлення слід застосовувати різні види діалогів та форм роботи з ними: діалог-бесіда, діалог-інсценування, бесіда студентів між собою та з викладачем, бесіда студентів з носієм мовлення (як варіант – студентом-іноземцем цього самого навчального закладу) тощо. Основним засобом навчання діалогічного мовлення є вправи, у процесі виконання яких у студентів формуються вміння професійної спрямованості. Так, для майбутніх фахівців туристичної галузі такими визначаємо вміння запитувати інформацію, адекватно реагувати на репліку співбесідника, уточнювати почуте, заперечувати або пропонувати альтернативу, використовувати штампи діалогічного мовлення, комбінувати репліки тощо.

Серед видів діалогів за метою надання інформації розрізняють еферентні, діалоги з переважним виданням інформації, та аферентні, діалоги з переважним отриманням інформації. Так, еферентний діалог визначається рольовою пасивністю, яка спонукає до відповіді на запитання інтерв'юера (наприклад, у позиції готельний адміністратор та менеджер туристичної агенції – адміністратор, що відповідає на запитання менеджера, буде вести еферентний діалог, а менеджер – аферентний). На особливу увагу заслуговує навчання майбутніх фахівців з туризму еферентних діалогів, які сприятимуть залученню клієнтів до агенції. Еферентний діалог формує уміння повно та розгорнуто реагувати на репліку опонента, монологізувати висловлювання, що є професійно виправданим саме в туристичній галузі. Так, наприклад, на репліку потенційного туриста: "Quel tour vous me conseillez? (Який тур Ви мені порадите?)" можна підготувати та висловити ціле висловлювання, яке, по суті, буде лише черговою реплікою в діалозі. Слід зазначити, що при цьому важливою умовою зацікавлення клієнта є вміння впливати на його потенційні інтереси. Так, ефективними будуть фрази типу: "Car vous avez de jeunes enfants, vous pouvez prêter attention à un voyage au Disneyland, où le programme est construit de telle façon que détruit l'ennui, donne la possibilité de communiquer avec leurs proches héros (Оскільки у Вас є маленькі діти, можна звернути увагу на подорож до Дійснейленду, де програма побудована таким чином, що знищує нудьгу, дає можливість спілкування з улюбленими мульт-героями)".

Функціональним призначенням аферентного діалогу є формування ініціативного мовлення, спрямованого на отримання інформації, що вимагає вмінь ставити запитання, розуміти відповідь, подавати репліки, які регулюють мовленнєві дії партнера, примушуючи його моделювати своє повідомлення відповідно до потреб партнера по спілкуванню. У підготовці фахівців туристичної галузі аферентні діалоги досить активно використовують, коли слід уточнити, деталізувати відому в загальному вигляді інформацію. Наприклад, якщо програма туру містить так званий "temps libre" для самостійного ознайомлення туристів з містом або вибір ними іншого варіанта відпочинку, туристичний менеджер має бути обізнаним із видами додаткових послуг, які може надати готель, обраний для розселення туристів. Тому фахівців з тури-

зму слід готувати до спілкування за темою “Toute la gamme de services de l’hôtel (Спектр готельних послуг)”. Так, майбутніх менеджерів слід залучати до діалогів з орієнтовними запитаннями:

1. “Où sont les services de SPA, des salons? Quel est le prix de ces services? Y a-t-il des options pour ces services à un groupe de touristes? (Чи надаються в готелі послуги СПА-салонів? Яка ціна цих послуг? Чи є варіанти отримання знижок за умови замовлення таких послуг групою туристів?)”.

2. “Ya-t-il une salle de sport et une piscine? On peut organiser ces services pour les groupes de touristes? Quel temporaire de la durée du travail à la salle de sport et dans une piscine? Avez-vous besoin d’un accès médicale pour entrer à la piscine? (Чи є в готелі спортивна зала та басейн? Чи можуть гості готелю з організованих туристичних груп скористатись цими послугами? Який часовий термін роботи спортивної зали та басейну? Чи потрібні медичні довідки для можливості користування басейном?)”.

3. “Y a-t-il un guide privé (ou le shopping-guide) pour les touristes des pays de la CEI? (Чи надає готель послугу приватного гіда (або шопінг-гіда) для туристів із країн СНД?). (При цьому потрібно зазначити, що бажаною умовою для реклами такої послуги має бути володіння приватним гідом російською мовою). Quelles sont les options de paiement d’un hôtel pour ces services supplémentaires? (Які варіанти оплати може запропонувати готель щодо надання додаткових послуг?)”.

Діалогічність є частиною загальної стратегії навчання спілкування. Вона може виступати як головне (домінуюче) або супутнє завдання в тій частині навчання, де основною метою є вдосконалення певних видів умінь. При цьому вміннями, необхідними для ведення діалогічного комунікативного акту, є:

– усвідомлення та вміння чітко визначати своє мовленнєве завдання (умовити, переконати, проінформувати, дізнатись, порадити тощо);

– уміння планувати хід бесіди (організація ланцюжка реплік з урахуванням можливої реакції партнера);

– здатність до спонтанної перебудови своєї програми в ході спілкування;

– уміння перехоплювати ініціативу спілкування;

– уміння надавати партнеру можливості реалізовувати своє мовленнєве завдання.

Для формування таких умінь ефективною є організація спеціальних вправ, що дають змогу навчитись швидко та різноманітно реагувати на висловлене співбесідником, уміння підтримати бесіду. Суть таких вправ виявляється в можливості промовця реалізації стратегічного завдання відповідно до певного мовленнєвого завдання. Так, наприклад, для реалізації стратегічного завдання – *довести,* що недотримання обговорених домовленостей щодо умов заселення туристів у готелях певної категорії з боку сторони, яка приймає, свідчить про непрофесіоналізм, слід *пояснити,* як розуміє поняття “професіоналізм” той, хто розпочинає бесіду, *поцікавитись,* що думає з цього приводу співбесідник, *запропонувати* йому висловити свою думку із цього

приводу. При цьому кількість та якість проміжних завдань залежить не лише від розумових та мовленнєвих можливостей студента, а й від його навченості здійснювати тактику спілкування.

Для реалізації завдань навчання діалогічного мовлення здійснювали тактику використання наочних опор для обох партнерів. Для цього давали їм спільне завдання, наприклад, довести клієнту, що йому вигідно буде замовити раннє бронювання туру. При цьому використовували таку опору:

Загальна рекомендація	*згода*
Аргументація	*доповнення*
Доповнення	*оцінка*

Результатом використання мовленнєвих вправ, що дають змогу навчати будувати та реалізовувати діалоги, стає вдосконалення всіх видів комунікативних якостей, які допомагають досягати певної комунікативної мети.

Висновки. Отже, використання на заняттях з іноземної мови діалогових форм мовлення є ефективним засобом формування соціокомунікативної компетентності майбутніх менеджерів з туризму.

Список використаної літератури

1. Буняева Л.М. Компетентностный подход в обучении иностранному языку / Л.М. Буняева ; Информационно-методический центр Новомосковска / Педагогическая конференция 30–31 января 2014 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.imc-new.com/index.php/teaching-potential/58-metodrecommend/208-2011-04-19-06-21-56.

2. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 162–173.

3. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М., 2004.

4. Сахарова Т.Е. Проблемые ситуации при обучении диалогической речи / Т.Е. Сахарова // Вопросы методики преподавания иностранных языков : сб. ст. / отв. ред. В.И. Баранова. – Тула, 1967. – С. 228.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2014.

Варава И.Н. Формы организации учебного материала, благоприятные для формирования социокоммуникативной компетентности будущих менеджеров туристической области в процессе обучения французскому языку

В статье исследуется эффективность использования на занятиях по иностранному языку диалоговых форм речи для достижения социокоммуникативной компетентности студентов. Определяется уместность оперирования неполными предложениями в условиях диалога на бытовые темы, применения эфферентно-аффернтных диалогов в упражнениях, направленных на формирование профессиональных умений будущих менеджеров по туризму.

Ключевые слова: *менеджеры туристической отрасли, социокоммуникативная компетентность, диалогическая речь, иностранный язык, учебные упражнения.*

Varava I. The Forms of Teaching Materials Organization Used in the French Language Teaching to Enhance Social Communicative Competence of Future Tourism Managers

In the paper presented the effectiveness of dialogue activities in a foreign language teaching to develop a social communicative competence has been investigated.

The author proves that in teaching dialogue communication the situational approach determining the appropriate situation awareness is of particular significance.

It has been found that the use of incomplete sentences in real life situational dialogues is quite reasonable. In the paper different types of dialogues have been under consideration: conversations (student to student, student to teacher, student to native speaker (foreign student for instance), dramatizing, etc.) as well as afferent-efferent dialogues which are aimed at the development of future tourism managers' professional skills. The following skills to establish successful communication have been distinguished: to define the purpose of communication (to persuade, to inform, to find out, to advise), to plan the conversation properly, to redirect spontaneously the conversation programme, to take the initiative, to allow the partner to express the thoughts and achieve the communication purpose.

The author gives recommendations as to the types of activities aimed at communicative skills development and enhancement to achieve the level of communicative competence.

Key words: *tourism managers, social communicative competence, dialogues, foreign language, communicative skills.*

УДК 379.832

А.В. ВІНДЮК, М.Ю. КОЛЛЕГАЄВ

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено основні положення формування мотивації до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи, визначено її зміст, показники та рівні. Проаналізовано основні поняття, які характеризують мотиваційний компонент готовності майбутнього фахівця з готельно-ресторанної справи до професійної діяльності.

Ключові слова: *мотиваційний компонент, готельно-ресторанна справа, фахівець, готовність.*

Підготовка кадрів для індустрії гостинності є одним із пріоритетних напрямів розвитку туризму в Україні, водночас у педагогічній теорії проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи висвітлена фрагментарно, що свідчить про її недостатню розробленість.

Необхідність дослідження зумовлена й загостренням суперечностей, що характеризують сучасний вітчизняний освітній простір, а саме необхідністю моніторингу результатів професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи та недостатньою розробленістю критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців з готельно-курортної справи до професійної діяльності.

Мета статті – розгляд та обґрунтування формування мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи до професійної діяльності.

Визначимо основні поняття, які характеризують мотиваційний компонент готовності майбутнього фахівця з готельно-ресторанної справи до професійної діяльності в індустрії гостинності. Мотиваційний компонент відображає мотивацію студентів до діяльності в індустрії гостинності, інтерес до обраної професії, пов’язаної з наданням готельно-ресторанних послуг.

Поняття “готовність майбутнього фахівця з готельно-ресторанної справи до професійної діяльності в індустрії гостинності” розглядається як інтегративне особистісне утворення, що складається з мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісного та здоров’язбережувального компонентів, визначає сукупність професійно орієнтованих знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які дають змогу ефективно розробляти, реалізовувати та просувати готельно-ресторанні послуги.

Поняття “мотив” в “Енциклопедичному соціологічному словнику” визначено як одне з фундаментальних понять, використовуваних у психології для опису й аналізу сфери спонукання суб’єкта до діяльності, наочний зміст потреби, для задоволення якої суб’єкт здійснює активну, спрямовану діяль-

© Віндюк А.В., Коллегаєв М.Ю., 2014

ність [10, с. 425]. Мотив виконує функцію сенсоутворення, додає сенсу окремим діям, цілям, умовам їх досягнення [10, с. 426].

Поняття “мотив” у тлумаченні, поданому в “Психологічному словнику”, є для нас визначальним при дослідженні мотиваційного компонента. Автори словника трактують поняття “мотив” як спонукання до діяльності, пов’язані із задоволенням потреб суб’єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, які викликають активність суб’єкта [3, с. 262].

Є.С. Рапацевич визначає поняття “мотив” як усвідомлені спонукання поведінки та діяльності, які є властивістю особистості та виникають при вищій формі відображення потреб [7, с. 440].

Мотиви спонукають людину до певних дій, викликають її внутрішні й зовнішні рушійні сили, зумовлюють діяльність людини, допомагають їй орієнтуватися в різних ситуаціях (конфліктах, ситуаціях вибору, впровадження нововведень, зміни місця роботи). Ю.П. Сурмін зазначає, що мотиви виконують комплекс найважливіших соціальних функцій: орієнтаційну (тобто спрямовують поведінку працівника в ситуації вибору варіантів поведінки), сенсоутворювальну (коли мотивація визначає значущість для працівника тієї або іншої поведінки, його особовий сенс), опосередковану (завдяки якій мотиви є посередниками між зовнішнім середовищем і внутрішнім світом особи), мобілізувальну (яка мобілізує життєві сили організму працівника, його уміння і навички, інтелектуальний потенціал), виправдувальну (яка дає змогу виправдати той або інший варіант поведінки) [6, с. 139].

З.І. Тюмасева, Є.Н. Богданов та Н.П. Щербак подають класифікацію мотивів діяльності у вигляді такої схеми (рис.) [8].

Рис. Класифікація мотивів діяльності [8]

І.М. Грицюк зазначає, що “існують декілька груп мотивів вибору професії: соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні, мотиви

престижу та ін.” [2, с. 97]. Науковець вважає, що “класично мотиви вибору професії кваліфікують за типами професійної мотивації і виділяють: домінантний тип (стійкий інтерес до професії), ситуативний тип професійної мотивації (вплив життєвих обставин, які не завжди співвідносяться з інтересами особистості) і комформістський (або сугестивний) тип професійної мотивації (вплив зі сторони найближчого соціального оточення)” [2, с. 97].

На думку А.А. Садєкова та Д.М. Прусс, поняття “мотивація” трактується як “сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають до діяльності, задають межі і форми діяльності і спрямовують цю діяльність на досягнення певних цілей” [5 , с. 6].

Поняття “мотивація” Д.Р. Уокер визначає як своєрідне мистецтво або процес формування й підтримки поведінки, що працює на досягнення певної мети. Мотивація людей пов’язана із спонуканням їх зробити щось тому, що вони хочуть це зробити, а не тому, що хтось доручив їм це зробити [9, с. 730].

А.А. Реан, Н.В. Бордовська та С.І. Розум вважають, що мотивація як провідний чинник регуляції активності особистості, її поведінки й діяльності становить винятковий інтерес для всіх людей. Науковці підкреслюють, що у сфері професійної мотивації найважливішу роль відіграє позитивне ставлення до професії, оскільки цей мотив пов’язаний з кінцевою метою навчання [4, с. 154].

У формуванні мотивації важлива роль належить мотиву досягнення, для виховання особливо важливі мотиви досягнення – потреби і прагнення людини до успіхів у різних видах діяльності: до них належить бажання вчитися, знати, розуміти, потреба бути не гірше за інших, ставати краще, бажання визнання тощо. Б.М. Бім-Бад зазначає, що “педагогічний закон належної мотивації зобов’язує вихователя викликати любов учнів до знань і праці, до змісту засвоюваної культури і процесу її засвоєння” [1, с. 118].

Ю.П. Сурмін зауважує, що професійну орієнтацію студентів важко уявити без вирішення в процесі навчання таких проблем, як: формування задоволеності професією, що характеризується не лише позитивним до неї ставленням, а й розумінням негативних аспектів професії, бажанням осягати її; нарощування від предмета до предмета, від курсу до курсу динаміки задоволеності професією, що передбачає постійне зростання індексу задоволеності професією; перетворення цього процесу на керований процес, коли цілеспрямовано регулюються соціально-психологічні, педагогічні, інформаційні й інші чинники, що впливають на ставлення студента до професії; розвиток діяльнісного ставлення до професії, коли мрії про майбутню професійну діяльність поєднуються з щоденними зусиллями щодо становлення професіоналізму [6, с. 140].

Дослідження проводилося протягом 2011–2013 рр. з метою визначення рівня сформованості мотивації у студентів напряму підготовки 6.14010101 “Готельно-ресторанна справа” Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) та Мелітопольського інституту державного та муніципального управління. Мотиваційний критерій сформованості готовності майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи до професійної діяльності оцінювався як репродуктивний, достатній або творчий рівні.

Показником мотиваційного критерію була наявність у студентів мотивації до діяльності в індустрії гостинності, інтересу до обраної професії, пов'язаної з наданням готельно-ресторанних послуг.

Для оцінки рівня сформованості готовності майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи до професійної діяльності в індустрії гостинності за мотиваційним критерієм був використаний "Тест на визначення рівня мотивації" за А. Реан [4]. Студент повинен був відповісти на 20 тверджень. За кожен збіг відповіді з ключем студенту надавався один бал. Підраховувалась загальна кількість набраних балів. Сума балів 7 та менше – репродуктивний рівень, 8–13 балів – достатній рівень, 14–20 балів – творчий рівень.

Репродуктивний рівень характеризується епізодичною мотивацією студентів до діяльності в індустрії гостинності у відповідь на спонукання з боку викладачів, фрагментарністю інтересу до обраної професії, пов'язаної з наданням готельно-ресторанних послуг.

Достатній рівень характеризується нестійкою мотивацією до діяльності в індустрії гостинності, нерегулярним інтересом до обраної професії. У студентів наявні спрямування на певні життєві та професійні цілі, однак їх пріоритети є доволі гнучкими.

Творчий рівень характеризується стійкою та усвідомленою мотивацією студентів до діяльності в індустрії гостинності, яскраво вираженим інтересом до обраної професії. У студентів професійні та особистісні ідеали структуровані, коригуються між собою.

Динаміку рівнів сформованості мотивації до діяльності в індустрії гостинності на початок і кінець педагогічного експерименту подано в табл.

Таблиця

Динаміка рівнів сформованості мотивації до діяльності в індустрії гостинності студентів на початок і кінець педагогічного експерименту

Рівень	Дослідження	n = 102	
		в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості
Репродуктивний	початок	51	50
	кінець	26	25,49
	динаміка	25	24,51
Достатній	початок	47	46,08
	кінець	61	59,80
	динаміка	24	13,73
Творчий	початок	4	3,92
	кінець	15	14,71
	динаміка	11	10,78

Як свідчать дані табл., на початок педагогічного експерименту репродуктивний рівень сформованості мотивації до діяльності в індустрії гостинності мали 50% студентів, достатній – 46,08%, творчий – 3,92%; на кінець педагогічного експерименту, відповідно, 25,49% – репродуктивний рівень, 59,8% – достатній, 14,71% – творчий.

Аналіз результатів проведеного експерименту свідчить про те, що на кінець педагогічного експерименту зменшилася кількість студентів з репродуктивним рівнем сформованості мотивації до діяльності в індустрії гостинності – на 24,51%; збільшилась кількість студентів з достатнім рівнем сформованості мотивації до діяльності в індустрії гостинності – на 13,73%; збільшилась кількість студентів з творчим рівнем сформованості мотивації до діяльності в індустрії гостинності – на 10,78%.

Показник сформованості рівня мотивації до діяльності в індустрії гостинності значно покращився, він дорівнював на початок педагогічного експерименту 8,77 ± 0,26 бала та на кінець – 10,45 ± 0,34 бала, при t = 3,32, що свідчить про стійку мотивацію студентів до діяльності в індустрії гостинності.

Спостерігаємо, що на кінець педагогічного експерименту мотивація студентів до діяльності в індустрії гостинності, інтерес до обраної професії, пов'язаної з наданням готельних послуг, істотно підвищились ($P < 0,05$). Це пов'язано з використанням таких методів, як: проведення "круглих столів" з провідними фахівцями готельної індустрії, обговорення неординарних ситуацій, які виникають у процесі професійної діяльності, інтерв'ю студентів з фахівцями готельних та ресторанних підприємств, створення сценаріїв анімаційних заходів, кращі з яких реалізовувалися студентами при проведенні дитячих свят, студентських "Веселих стартів".

Мотивація виражалася в бажанні майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи оволодіти основами професійної майстерності у процесі навчальної діяльності. Мотивація формувалася у процесі участі студентів у таких заходах, як: зустрічі із заслуженими працівниками сфери послуг України, директорами готелів, туристичних підприємств; круглі столи з магістрантами спеціальності "Готельна і ресторанна справа", які працювали в готелях США, Китаю, Туреччини, Греції, Єгипту та інших країн, перегляд відеоматеріалів про роботу таких провідних готелів світу, як: "Бурдж аля Раб", "Хаят", "Інтерконтиненталь", "Супрасьонал", "Мерідієн" та ін.; відвідування щорічної міжрегіональної туристської виставки "Відпочинок. Курорти. Туризм" (Запоріжжя). Далі закріплювався інтерес майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи до обраної професії під час проходження виробничої практики, формувалася спрямованість на досягнення високих результатів, самореалізацію, прояв творчої ініціативи, усвідомлення особливостей технології праці фахівця індустрії гостинності.

Висновки. Отже, мотиваційний компонент готовності важливий у підготовці майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи, оскільки є основою до оволодіння студентами системними знаннями, які дадуть їм можливість ефективно працювати в індустрії гостинності.

Список використаної літератури

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология / Б.М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2003. – 208 с.

2. Грицюк І.М. Мотиваційний простір професійної соціалізації майбутніх фахівців-психологів / І.М. Грицюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 1. – С. 93–101.

3. Психологический словарь / [В.Н. Копрорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова ; под общ. ред. Ю.Л. Неймера]. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 640 с.

4. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2010. – 432 с.

5. Садєков А.А. Мотивація персоналу торговельних підприємств : монографія / А.А. Садєков, Д.М. Прусс. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2010. – 251 с.

6. Ситуативный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю.П. Сурмина. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

7. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.

8. Тюмасева З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.

9. Уокер Дж.Р. Управление гостеприимством. Вводный курс : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 061122 “Гостиничный и туристический бізнес” и специальностям сервиса 230000 / Р. Джон Уокер; пер. с англ. В.Н. Егорова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 880 с.

10. Энциклопедический социологический словарь / общая редакция академика РАН Г.В. Осипова; Российская академия наук; Институт социально-политических исследований. – М., 1995. – 939 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Виндюк А.В., Коллегаев М.Ю. Формирование мотивационного компонента готовности будущих специалистов гостинично-ресторанного дела к профессиональной деятельности

В статье раскрыты основные положения формирования мотивации к профессиональной деятельности будущих специалистов гостинично-ресторанного дела. Определено содержание, показатели и уровни мотивации. Проанализированы основные понятия, характеризующие мотивационный компонент готовности будущего специалиста гостинично-ресторанного дела к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *мотивационный компонент, гостинично-ресторанное дело, специалист, готовность.*

Vindyuk A., Kollegaev M. Formation of the motivational component of readiness of the future specialists hotel and restaurant business to the professional activities

The paper discloses the main provisions of building motivation to professional activity of future specialists hotel and restaurant business. Definition but the content indicators and levels of motivation. Analyzed the basic concepts that characterize the motivational component of readiness of the future expert guests-tence and restaurant business for professional work.

Key words: *motivational component, hotel and restaurant business, care professional, readiness.*

УДК 378.2:613

А.О. ВОЛІК

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті визначено особливості реалізації валеологічного підходу в процесі підготовки фахівців з фізичної реабілітації у вищому навчальному закладі. Досліджено проблему валеологічної підготовки як складової професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.

Ключові слова: *професійна валеологічна підготовка, фізична реабілітація, здоровий спосіб життя, вищий навчальний заклад.*

В умовах сучасної глобальної екологічної кризи, одним із проявів якої є суттєве погіршення здоров'я людства, виникає природний інтерес до проблеми здоров'я. У цьому контексті привертає увагу валеологія як наука, заснована на принципово нових підходах до розуміння феномену здоров'я людини і механізмів його збереження. Посилення інтересу до цієї науки зумовлене тим, що проблема здоров'я людини постає як одна з найбільш гострих у глобальному масштабі, від вирішення якої залежить виживання людської цивілізації.

Загальновідомим є факт, що профілактика в медицині – це система заходів запобігання хворобам, збереження здоров'я й подовження життя людини. На жаль, медицина нині являє собою науку про хвороби людини, а не про її здоров'я. Унаслідок цього відбувається закономірний процес зростання багатьох захворювань, запобігти яким, відвернути які, не допустити їх виникнення було б цілком можливо, якби кожна людина окремо й суспільство загалом мали належний рівень культури здоров'я. Без усвідомленого ставлення до свого здоров'я неможлива й профілактика багатьох хвороб.

Проблема зміцнення та збереження здоров'я в умовах сьогодення набула загальнопланетарного масштабу й розглядається як така, що кардинально змінює подальший розвиток людини. Здоров'я населення є не самоціллю, а одним з потужних чинників соціально-економічного прогресу, воно – найкращий показник загального розвитку тієї чи іншої країни. Така стратегія соціально-економічного розвитку нашої країни впливає на формування особистості студентів, що приводить до глибоких змін у їхньому духовному, психічному й фізичному здоров'ї.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна програма "Діти України", Закони України "Про освіту", "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні", Указ Президента України "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя", Цільова комплексна програма "Фізичне виховання – здоров'я нації" створюють нормативно-правову базу, визначають провідні напрями реалізації завдань формування здорового способу життя, утвердження здоров'я як вищої соціальної цінності.

© Волік А.О., 2014

Одним з провідних шляхів зміцнення здоров'я дітей та молоді є створення сприятливих соціально-педагогічних умов, валеологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу. Валеологічна освіта повинна стати складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, яких потрібно готувати до валеологічної діяльності у шкільному освітньому просторі, валеологічного супроводу всіх форм соціально-педагогічної роботи з дітьми та шкільною молоддю.

Мета статті – визначити й обґрунтувати особливості реалізації валеологічного підходу в процесі підготовки фахівців з фізичної реабілітації.

Проблему здоров'я людини здебільшого пов'язують з ефективністю системи фізичного виховання (Е. Вільчковський, Г. Григоренко, О. Дубогай, С. Канішевський).

У наукових доробках О. Міхеєнка, В. Мухіна, Л. Сущенко розкрито загальні підходи до формування валеологічного світогляду й засад здорового способу життя; визначено головні напрями оптимізації способу життя, проаналізовано сучасні оздоровчі системи та програми.

Педагогічний аспект ціннісного ставлення до здоров'я репрезентовано в працях В. Андреєва, О. Васильєва, О. Дубогай, І. Журавльова, С. Кириленко, В. Кукушкіна, А. Маслоу, М. Нікандрова, В. Оржеховської, О. Соколенко та ін.

Сутність проблеми здорового способу життя, формування культури здоров'я особистості зумовили появу нового наукового напряму валеології, досліджень з проблем валеологічної освіти та виховання (Т. Бойченко, І. Брехман, М. Гончаренко, Т. Книш, Ю. Лісіцин та ін.).

В умовах загострення оздоровчих і демографічних проблем суспільства виникла необхідність створення у вищих навчальних закладах нової спеціальності "Фізична реабілітація", мета якої полягає в підготовці фахівців оздоровчої галузі.

Нині валеологія надає можливість знайти шляхи комплексного впливу на організм людини з метою його відновлення, збереження та зміцнення. Використання валеологічних технологій у системі реабілітаційних заходів надає можливість розширювати резерви фізіологічних функцій, відновлювати здатність організму до саморегуляції та самовідтворення, компенсувати наслідки функціональних розладів.

В умовах сьогодення розвиток нової спеціальності "Фізична реабілітація" супроводжується активним обговоренням проблем методологічного, теоретичного та професійно-прикладного характеру. При цьому поняття "фізична реабілітація" науковці трактують по-різному.

Для з'ясування змістової наповненості діяльності фахівців цієї сфери наведемо декілька визначень вищезазначеного поняття.

"Фізична реабілітація – складова медичної, соціальної і професійної реабілітації, система заходів з відновлення або компенсації фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей, підвищення функціонального стану організму, покращання фізичних якостей, психоемоційної стійкості та адаптаційних резервів організму людини засобами та методами фізичної культури, елементів спорту, масажу, фізіотерапії і природних чинників" [7, с. 19].

В. Кукса визначає фізичну реабілітацію як навчально-професійну галузь науково-практичних знань природничо-валеологічного й фізкультурно-реабілітологічного напрямів, що вивчає закономірності механізмів оздоровлення хворої людини з метою досягнення нею оптимального рівня функціонування систем організму, розвитку здібностей у пристосуванні до незалежної діяльності в різних сферах соціальних відносин, покращення якості життя, внутрішньої й навколишньої екології за рахунок засобів рухової активності, природовикористання, підвищення власної відповідальності за індивідуальне здоров'я [3].

Отже, проаналізувавши вищезазначені дефініції, можемо стверджувати, що діяльність фахівця з фізичної реабілітації має на меті відновлення або покращення функціонального стану та загальне оздоровлення організму людини з використанням засобів фізичної культури і природних чинників.

Учені зазначають, що пізнання механізмів оздоровлення та компетентне управління ними є предметом дослідження як валеології, так і фізичної реабілітації [1; 3; 4], значний обсяг завдань якої, по суті, перебуває в межах компетенції валеології, що зумовлює широке загальне поле професійної діяльності. Неможливо розглядати професійну підготовку спеціаліста оздоровчої галузі, зосередившись тільки на окремих функціональних системах чи засобах впливу на них. Саме тому спектр професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації значно розширюється, і прагнення деяких авторів ототожнити фізичну реабілітацію з лікувальною фізичною культурою видається не зовсім обґрунтованим. Лікувальна фізкультура може і повинна бути однією з головних ланок у ланцюгу оздоровчих засобів фізичної реабілітації [5].

Отже, поняття "фізична реабілітація" та "валеологія" розглядатимуться нами в органічній єдності. Так, цінність для нашої роботи мають розробки сучасних учених, зокрема А. Щедріної, яка розглядає валеологію як науку про формування, підтримання та реабілітацію здоров'я засобами здорового способу життя. Решта – медицина.

Поставивши в центр своїх науково-практичних інтересів відновлення здоров'я людини, валеологія (як і фізична реабілітація) повинна визначитися з розумінням сутності здоров'я, чинників і процесів, які формують цей стан, що надзвичайно важливо в плані постановки питання про шляхи та можливості оздоровчого впливу на організм людини. Конкретизація сутності індивідуального здоров'я та визначення його рівня – одна з найголовніших методологічних проблем валеології, без вирішення якої не може відбутися ні валеологія як наука, ні практика профілактики хвороб [1].

Так, О. Міхеєнко валеологічну підготовку фахівців з фізичної реабілітації визначає як комплекс організаційних і психолого-педагогічних заходів, що забезпечують формування у студентів знань, умінь та практичних навичок з валеології, засвоєння яких впливає на ефективність професійної діяльності, сприяє розвитку професійної майстерності і компетентності, створює готовність до виконання професійних обов'язків [4, с. 22].

Варто наголосити, що в умовах модернізації професійної освіти підготовка майбутнього фахівця спеціальності "Фізична реабілітація", який має

міцне здоров'я та володіє високим рівнем культури здоров'я, є передумовою ефективності майбутньої професійної діяльності.

Структуру валеологічної підготовки майбутнього фахівця з фізичної реабілітації було визначено шляхом конкретизації її компонентів, що взаємопов'язані та поділені на три групи: теоретична підготовка з питань валеології (когнітивний компонент), практична підготовка з питань валеології (операційно-діяльнісний компонент) і ставлення до виконання валеологічної діяльності у сфері фізичної реабілітації як до найвищої професійної цінності (рефлексивно-ціннісний компонент).

Зазначені підходи свідчать про те, що одним із важливих елементів готовності до подальшої професійної діяльності є професійна самосвідомість майбутнього фахівця. Усвідомлюючи себе, суб'єкт розуміє рівень відповідності своїх особистісних властивостей професійним нормам. Керуючись самосвідомістю, суб'єкт формує своїми діями нові властивості своєї особистості. Усвідомлення суб'єктом свого буття є переходом у якісно новий духовний стан. У цьому процесі він зіставляє себе з об'єктивним світом і знаходить у ньому своє місце та орієнтири для діяльності. Усвідомлення зв'язку із зовнішнім світом, адекватності поведінки є основною ознакою наявності в суб'єкта самосвідомості. Самосвідомість є констатувальною ознакою особистості, яка формується разом із її становленням. Вона сприяє формуванню в людини системи цінностей, тобто тих духовних орієнтирів, які згодом знаходять своє вираження в конкретних цілях, усвідомленні типів відносин між людьми, ставленні до різних явищ соціальної дійсності [6].

Ставлення до валеологічної діяльності є важливим компонентом професійної самосвідомості й необхідною умовою формування готовності до її виконання. Від того, буде це ставлення позитивним чи негативним, короткочасним, випадковим або стабільним, значною мірою залежить ефективність діяльності, міра активності фахівця, з якою він прагнутиме досягти позитивних результатів у своїй праці [2].

Глибокий аналіз досліджуваної проблеми дає можливість стверджувати, що здоров'я людини являє собою багатокомпонентну ієрархічну структуру і є наслідком дії величезної кількості різногалузевих чинників, вплив яких не можна зводити до результативності (ефективності) однієї лише фізичної культури. Тобто фізичні вправи при однобічному їх застосуванні не можуть повністю нейтралізувати або компенсувати вплив комплексу негативних чинників, і тому при вирішенні оздоровчих завдань окреме застосування будь-яких вузькопрофільних заходів не буде таким ефективним, як комплексне використання оздоровчих технологій [4].

З огляду на те, що головними суб'єктами процесу фізичної реабілітації визнаються як інваліди з ушкодженнями опорно-рухового апарату, так і хронічно хворі, реконвалесценти, школярі та студенти спецмедгруп, то предметно-практична діяльність майбутніх фахівців має бути спрямована на оздоровлення всіх сфер життєдіяльності людини, зцілення за допомогою не тільки рухів, а й природних чинників. Перевірка цих положень і результати дослі-

дження дають можливість також говорити про необхідність радикальних змін змісту й методів традиційної професійної підготовки студентів-фізреабілітологів [4].

Отже, реалізація професійно спрямованого навчання забезпечується розв'язанням низки завдань, а саме: виявлення та систематизації професійно значущих знань і вмінь; розроблення завдань, питань з реалізації професійно значущих знань та вмінь; розроблення методики формування професійно значущих знань і вмінь.

Сучасними дослідниками доведено, що тісний взаємозв'язок фізичної реабілітації з валеологією зумовлює зміст валеологічної підготовки, який має певну спрямованість у зв'язку зі специфікою подальшої професійної діяльності майбутніх фізреабілітологів. Проблема валеологічної освіти не може бути ефективно вирішена без індивідуально-диференційованого підходу залежно від категорії майбутніх спеціалістів. Зміст предмета "Валеологія у фізичній реабілітації" має відповідати сутності професійної валеологічної діяльності майбутнього фахівця.

Усе зазначене має повністю враховуватися у процесі викладання валеологічних курсів для фізреабілітологів з метою забезпечення не тільки знань для дотримання здорового способу життя самого фахівця, а й уміння застосовувати та пропагувати їх у своїй подальшій професійній діяльності. Оволодіння професією – це процес формування професійного самовизначення шляхом осмислення змісту майбутньої професійної діяльності.

За сучасними уявленнями, здоров'я людини є цілісним, системним феноменом, що визначається взаємодією та взаємозумовленістю біологічних, соціальних та психологічних чинників. Оскільки організм людини є надзвичайно складною біоенергоінформаційною системою, то існують усі підстави визнати холістичний підхід до проблем оздоровлення організму людини більш виправданим, ніж практика розчленування цілісного організму на окремі органи та системи [4].

Висновки. Отже, спектр професійної діяльності майбутнього фахівця значно виходить за межі лікувальної фізкультури, яку слід розглядати як один з головних структурних елементів у ланцюгу оздоровчих засобів фізичної реабілітації. Засвоєні теоретичні знання є необхідною умовою для їх ефективного використання у професійній діяльності. А інтегративний характер валеології забезпечує необхідну багатопрофільність професійної підготовки студентів, більш широку й різнобічну їх освіченість. Підсумовуючи, зазначимо, що аналіз теоретичних засад дослідження дав можливість визначити та обґрунтувати особливості реалізації валеологічного підходу в процесі підготовки фахівців з фізичної реабілітації.

Список використаної літератури

1. Апанасенко Г.Л. Валеология: первые итоги и ближайшие перспективы / Г.Л. Апанасенко // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 6. – С. 2–8.

2. Журавлева Е.А. К проблеме формирования профессиональной готовности специалиста культуры / Е.А. Журавлева // Специалист культуры XXI века: профессионализм,

творчество, духовность : материалы межвуз. научн.-практ. конф. кафедры педагогики и психологии. – М. : МГУКИ, 2001. – С. 111–113.

3. Кукса В.О. Сутність фізичної реабілітації / В.О. Кукса // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2001. – № 1. – С. 46–51.

4. Міхеєнко О.І. Валеологічна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Міхеєнко Олександр Іванович. – Суми, 2004. – 212 с.

5. Міхеєнко О.І. Теоретико-методологічні підходи до структурування змісту фізреабілітаційної освіти / О.І. Міхеєнко // Наука і освіта. – 2002. – № 6. – С. 74–78.

6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [колектив авторів: І.О. Бартєнєва; І.М. Богданова; І.В. Бужина; Н.І. Дідусь та ін.]. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. – 344 с.

7. Физическая реабилитация : учеб. для акад. и ин-тов физ. культ. / [под общ. ред. проф. С.Н. Попова]. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 608 с.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2014.

Волик А.А. Особенности реализации валеологического подхода в процессе подготовки специалистов по физической реабилитации

В статье определены особенности реализации валеологического подхода в процессе подготовки специалистов по физической реабилитации в высшем учебном заведении. Исследована проблема валеологической подготовки как составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов по физической реабилитации.

Ключевые слова: *профессиональная валеологическая подготовка, физическая реабилитация, здоровый образ жизни, высшее учебное заведение.*

Volik A. Features valeological implementation approach in the training of specialists in physical rehabilitation

Article is devoted to implementation details valeological approach in the training of specialists in physical rehabilitation in higher education. The problem of valeological training as a component of training future specialists in physical rehabilitation.

Analyzed the basic concepts of research, as well as organizational and educational aspects valeological training in physical rehabilitation.

Study and analysis of the problem under investigation suggests that the activity of a specialist in physical rehabilitation aimed at restoring or improving functional status and general health of the human body with the use of physical culture and natural factors. Knowledge of the mechanisms of healing and competent management is the subject of both physical rehabilitation and valeology that causes their close relationship.

Valeological training in physical rehabilitation is a complex organizational and psychopedagogical activities, which provide formation of students' knowledge, skills and practical skills in the field valeology assimilation which affects the efficiency of professional activity, enhances professional skills and competence, creates commitment to fulfilling professional duties.

Structure valeological preparation was determined by specifying its components.

Key words: *professional and valeological training, physical rehabilitation, healthy way of living, higher education institution.*

УДК 378:81’271

М.М. ГРЕБ

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АКЦЕНТИ РЕАЛІЗАЦІЇ СЛОВОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ЛЕКСИКОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті репрезентовано лінгводидактичні орієнтири реалізації словоцентричного підходу в навчанні лексикології майбутніх учителів початкової школи. З актуальних наукових позицій окреслено шляхи оптимізації процесу засвоєння студентами педагогічного ВНЗ мовної теорії важливого розділу курсу мови, що має прикладне значення для професійної та повсякденної суспільної комунікації.

Ключові слова: *словоцентричний підхід, навчання лексикології, лексична компетентність майбутнього вчителя початкової школи.*

Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, значною мірою актуалізують потребу у формуванні компетентних фахівців, які володіють високим рівнем професійного мовлення, виявляють здатність до успішної фахової комунікації.

Сьогодні навчання лексики української мови майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах реалізується у двох аспектах. По-перше, відповідно до програми ВНЗ, подаються теоретичні відомості з лексикології та фразеології. Майбутні вчителі початкових класів засвоюють знання про склад української лексики з погляду її походження та розвитку (спільнослов’янські, власне українські, запозичені слова, неологізми, омоніми, синоніми, антоніми, терміни, пароніми, складноскорочені слова), про використання слова в різних сферах застосування мови (“книжні” слова, урочисті слова, загальновживані слова, професіоналізми, іншомовні слова, діалектизми).

По-друге, на основі здобутих наукових знань з лексикології здійснюється систематична і цілеспрямована робота над збагаченням словника, формуванням умінь уникати труднощів, пов’язаних із вибором або вживанням того чи іншого словосполучення в конкретній мовній ситуації.

Проблема викладання лексики сучасної української мови в початковій і середній школі перебувала в центрі уваги педагогів і методистів як минулих років, так і сучасних лінгводидактів (М. Вашуленко, Т. Донченко, О. Горошкіна, В. Дороз, С. Дорошенко, С. Єрмоленко, В. Каліш, Л. Мацько, В. Мельничайко, Т. Симоненко та ін.). Низку дисертаційних досліджень присвячено педагогічному мовленню, різним аспектам його формування у студентів вищих навчальних закладів (М. Вікторова, Л. Головата, І. Дроздова, Л. Зінченко, К. Климова, О. Любашенко, Н. Остапенко, Л. Струганець та ін.). Однак, як слушно зауважує М. Пентилюк, актуальною залишається проблема співвідношення теорії і практики – “проблема, що давно хвилює як учених-методистів, так і викладачів-практиків, проблема, що потребує переосмислення й сучасного розв’язання. Йдеться не тільки про лінгвістичну теорію і практику та їх реалізацію у навчальному процесі вищої школи, але й про тео-

© Греб М.М., 2014

ретичні положення сучасної методики як науки" [8, с. 167]. Ця стаття є спробою окреслити теоретичні та практичні положення, які сприятимуть розвитку лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті – опис основних лінгводидактичних акцентів словоцентричної роботи у практиці ВНЗ на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

Аналіз спеціальної літератури дає змогу констатувати, що в аспекті словоцентричного підходу робота зі словом найчастіше здійснюється за допомогою дефініційного аналізу, що передбачає використання словникових тлумачень семасіологічного, ономасіологічного, реляційного рівнів. Іншими словами, з'ясування лексичного значення за словниковими дефініціями дає можливість з'ясувати характер і типи структури слів, здійснити розгляд лексичного значення слова в плані його епідигматики [4].

Під час теоретичного аналізу проблеми з'ясовано, що ефективність формування лексичної компетентності майбутніх учителів початкових класів залежить від цілісності комунікативної підготовки. До основних чинників, що сприяють такій цілісності, належать: залучення теоретичних професійних знань у реальну навчальну діяльність студента як способу досягнення мети у формуванні лексичної компетентності; сприяння творчому застосуванню науково-теоретичних знань і практичних навичок із мовознавчих дисциплін; забезпечення продуктивної взаємодії в навчальному процесі, що є запорукою розвитку мовних, мовленнєвих, комунікативних компетентностей; успішний соціальний досвід; професійне самовизначення особистості; оволодіння культурою слова та вільного володіння словом [9].

Незважаючи на багатоаспектність педагогічних і лінгводидактичних напрацювань з проблеми культури мовлення, "вільного володіння словом" [8], зауважимо, що залишаються недостатньо науково розробленими проблеми реалізації словоцентричного підходу у процесі навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів.

Саме робота над словом, словосполученням, реченням, зв'язним текстом (текстотворча діяльність), розроблення студентом планів-конспектів уроків з мови та їх захист у студентській аудиторії, аналіз досвіду роботи вчителів початкових класів стає засобом лінгвістичного, мовленнєвого і комунікативного розвитку особистості [1]. Робота ж зі словом на засадах словоцентризму під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням) нами ведеться системно, інтегративно, інтерактивно, з урахуванням змістових ліній шкільного курсу мови (мовної, діяльнісної, соціокультурної, комунікативної) та сучасних підходів (особистісно зорієнтованого, комунікативного, компетентнісного, системного, синергетичного, текстоцентричного, словоцентричного) у навчанні майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого навчального закладу.

Оскільки рівень поінформованості сучасних учнів початкової школи значно підвищується завдяки засобам масової інформації, інтернет-ресурсам, форми комунікації учителя й учня суттєво змінюються. Саме тому звернення до словоцентичного навчання мови майбутніх учителів початкових класів спонукає, як слушно зазначає А. Курінна, комунікативно виправдано викори-

стовувати мову в найбільш типових життєвих ситуаціях, що допомагає вирішувати найтиповіші комунікативні завдання в межах навчальної, трудової, побутової, культурної, громадської сфер спілкування [5].

У процесі дослідного навчання нами з'ясовано, що студенти під час педагогічної практики відчували дефіцит психологічних та педагогічних знань щодо переходу від монологічної фронтальної форми організації занять на уроці до діалогових й полілогових форм, зазнавали труднощів в оволодінні інтерактивними методами навчання, бракувало майбутнім учителям початкових класів умінь в управлінні власним психічним станом. Частіше на уроках маленькі учні залишалися "глухими" до слова, до інтонації вчителя. Причиною такого явища вважаємо невміння милуватися, дивуватися й радіти слову. Адже чим вища загальна й мовна культура вчителя, тим ширшим стає для неї "діапазон" вибору слова. Чуття мови, вміння відчувати енергетику слова, вільне володіння ним відкриють учителеві шлях до серця учня, його особистісних та освітніх потреб. Висока мовна культура досягається шляхом копіткої праці, адже короткочасно досконало опрацювати всі нюанси у виборі слова неможливо; починати треба від очевидного.

Як відомо, всі слова нашої мови можна поділити (умовно) на дві великі за обсягом групи: ті, що вживаються в писемному мовленні (вони часто в літературі тлумачаться як "книжні"), і в усному мовленні ("розмовні").

Для продуктивної реалізації ідей словоцентричного підходу в навчанні студентів нами організаційно вибудовано опрацювання змістових модулів за темами: "Книжні слова", "Урочисті слова", "Іншомовні слова", "Терміни", "Професіоналізми", "Застарілі слова", "Емоційна лексика", "Зайві слова", "Синоніми", "Пароніми", "Неологізми", "Абревіатури".

Під час вивчення мовної теорії про "книжні" слова студенти опрацьовують найважливіші відомості, які висвітлюються на електронній дошці за поданими тезами.

Теза 1. "Книжні" слова не закріплені за певним видом писемного мовлення, оскільки широко використовуються в науковому, публіцистичному, офіційно-діловому, конфесійному стилях.

Теза 2. "Книжними" є слова, що виражають загальнонаукові поняття, терміни (*лексикологія, субстанція, синтаксична конструкція, амністія, адвербіалізація* тощо). До "книжних" слів належать слова з абстрактним значенням, як правило, вони мають такі продуктивні суфікси: *-атор-, -ізатор-/-изатор-, -ант-/-ент-, -ер-/-ор-, -іст-/-ист-, -ант-/-ент-, -ник-, -ік-/-ик-, -ізм-/-изм-, -ств-/-цтв-(інтерпретатор, популяризатор, рецензент, диригент, гіпнотизер, ілюстратор, інсценізатор, диспутант, конкурент, контролер, індивідуаліст, супротивник, астенік, містик, федераліст, буддист, формаліст, платонік, схизматик, метафоризм, радикалізм, лукавство, братерство, убозтво, бездумство).*

Після опрацювання теоретичного матеріалу студентам пропонуються різні види завдань, якими передбачено обґрунтування доцільності вибору "книжних" та "розмовних" слів відповідно до того чи іншого стилю мовлення. Наприклад, на дошці записано речення з виділеними словами: *До складу*

творчої групи обрано Олену Ковалик, яка прекрасно налагодила стосунки з активом групи і завжди дбає про успіхи кожного студента. Як бачимо, підкреслені слова належать до усної, розмовної мови. Слово *прекрасно* містить аж надто емоційну, захоплену оцінку, воно недоречне в документі; тому замість нього доцільніше вжити більш стримане, нейтральне, книжне слово *успішно.* Дієслово *дбати* теж належить до усного вжитку *(ти тільки про себе й дбаєш);* звичай у такій мовній ситуації вживається книжний вислів типу *виявляє велике піклування, виявляє турботу про, багато зробив для.*

Збагачення словникового запасу майбутніх учителів початкових класів насамперед передбачає з'ясування незнайомих слів і окремих значень багатозначного слова, уточнення значень окремих слів та навчання правильно їх уживати відповідно до вимог стилю мовлення.

З'ясуванню значення слова допомагають знання студентів таких відомостей з лексики, як значення слова, багатозначність, переносне вживання, синоніми, антоніми, омоніми, усвідомлення спорідненості слів, урочистих слів.

Формування лексичної компетентності в майбутніх учителів початкової школи здійснюється у процесі виконання словотвірного аналізу слова, з'ясування значення слова, стилістичних властивостей слова і сфери їх уживання, сполучуваності слів. Значення слова на практичних заняттях розкривається поетапно.

На першому етапі на дошці записують нове слово, яке співвідносять з реалією, розкривають етимологію.

На другому етапі зіставляють невідоме за значенням слово з відомим, добирають до незнайомого слова синоніми, з'ясовують спільне значення і відмінність у додаткових значеннєвих відтінках, емоційному забарвленні чи інших ознаках.

Третій етап характеризується з'ясуванням значення слова із застосуванням словотворчого (чи морфемно-словотворчого) аналізу; в кожному запропонованому слові виділяються складові частини слова, розкривають їх значення, визначають спосіб творення, добираються споріднені слова.

На четвертому етапі слово вводять у контекст, що дає можливість зрозуміти його значення, з'ясувати сферу стилістичного використання та лексичної сполучуваності, розкрити ознаку поняття і на основі цього усвідомити значення слова, яке називає поняття.

Кожний етап супроводжується поясненням теорії окремо викладачем або разом викладачем і студентом чи лише студентом, який готував заздалегідь презентацію за обраною темою.

Наприклад, один студент-лектор пояснює особливості вживання "книжних" та "урочистих" слів у діловому мовленні, як-от: книжні слова, як правило, однозначні, а розмовні – багатозначні, що також може зашкодити текстові документа, наприклад: *"Доручення для отримання грошей, посилок і кореспонденції може бути засвідчене державними й громадськими установами, підприємствами та військовими частинами, де ці люди працюють"*. Підкреслені слова часто вживані в усній, розмовній мові й набули там кількох не дуже точно окреслених значень. *Ці люди* можуть бути й тими, хто надсилає кореспонденцію, й

тими, хто її одержує; книжне, писемне словосполучення *одержувачі кореспонденції* однозначне, воно точно вказує, про кого йдеться у документі. Слово *працюють* теж не може нас задовольнити: крім установ і підприємств, у тексті названо військові частини, в яких є і *ті, що працюють* – вільнонаймані (їх зазвичай мало), і *ті, хто перебуває на службі* – солдати та офіцери (їх більшість, і саме вони найчастіше є "одержувачами кореспонденції"); тому тут слід було вжити не *працюють,* а *перебувають на службі.* Таким чином витіснення загальновживаних уснорозмовних слів "книжними" словами в діловому документі не є вадою мовлення, як це спостерігається в інших стилях.

Щодо вживання "урочистих" слів студент-лектор пропонує таку інформацію: *урочисті слова,* тобто слова високі, небуденні. Найбільша кількість помилок, пов'язаних з уживанням книжно-писемної лексики в ділових документах, припадає саме на цей розряд книжних слів. Неправильне, невмотивоване вживання "високих" слів у ділових паперах поширюється під впливом газетної мови: тут відбувається некритичне перенесення слів з однієї сфери спілкування в зовсім іншу, відмінну за своєю метою, призначенням і змістом.

Це, переважно, помилки такого характеру: "високе" слово вставляється в текст суто ділового, виробничого характеру; урочистими словами послуговуються в документах, де йдеться про справи буденні, повсякденні, дрібні. Наведемо кілька прикладів (кілька таких словесних "паралелей"). У високому, урочистому мовленні вживаються слова *труд, трудитися, трудящий, трудовий, трудівник;* у звичайному, поточному діловому папері повинно вживатися: *праця, працювати, працівник* (а також *здійснювати, виконувати, робити* та інші нейтральні слова).

Можна *споруджувати* палаци, *зводити* мости, але типові корівники слід *будувати;* лише у довідці (і то не завжди) пишуть *проживає,* зазвичай же людина *мешкає, живе, прописана* тощо.

Зачитати й *заслухати* можна декларацію, звернення, але не витяг з протоколу чи акт (їх просто можна *прочитати* й *прослухати).*

Слово *голова* позначає офіційну назву керівної посади колегіальної установи і людину, що працює на цій посаді; воно позначає також виборного керівника (*голова виборчої дільниці, голова зборів).* Слово *глава* ніколи не позначає офіційної посади, а лише особу; вживається найчастіше на позначення людини, що займає керівний пост (повна назва цієї установи чи організації зазвичай не називається, порівняйте: *Голова Ради Міністрів – глава уряду).*

Інший студент пропонує власну презентацію до теми "Терміни. Основні вимоги до вживання термінів".

Терміни – це слова або словосполучення, які вживаються в достатньо специфічній (науковій, публіцистичній, діловій тощо) сфері мовлення і створюються для точного вираження спеціальних понять і предметів. Іншими словами, термін – це слово в особливій функції, і саме у зв'язку з цією своєю функцією термін набуває великої точності значення, "чистоти" (він позбавлений образних, експресивних, суб'єктивно-оцінних відтінків значення).

Терміни створюються засобами власної мови *(діловодство),* запозичуються *(дебет)* або "конструюються" з власних і запозичених складників *(телетайп, фототелеграма, скорозшивач).*

У діловому стилі також є своя термінологія. Розвиток науки, техніки, економіки, вдосконалення норм адміністративного права, виникнення нових науково-технічних понять – усі ці чинники значною мірою визначають склад словника сучасної мови управління, зокрема склад термінології. Поява нових термінів, уточнення й кодифікація (закріплення у словнику) вже наявних у мові ставлять працівника сфери управління перед необхідністю враховувати зміни в мові службової документації, знати вимоги, які до неї висуваються.

До термінів висуваються такі вимоги:

1. Термін повинен уживатися лише в одній, зафіксованій у словнику, формі *(діловодство,* але не *діловедення, справоведення, ділопроізводство* та ін.). Проникнення нестандартних термінів у діловодство пояснюється насамперед обставинами складання документа: вони укладаються швидко, часто навіть без чернетки, поява їх диктується обставинами, зазвичай несприятливими для тривалого обдумування; не завжди ці папери читають інші особи.

Виникнувши таким чином, нестандартний термін поступово поширюється й може навіть перейти в загальнонародний ужиток, засмічуючи мову.

2. Термін повинен уживатися з одним (закріпленим за ним у словнику) значенням. Наприклад, *циркуляр – це розпорядження, які повинні виконуватися всіма підвідомчими даній організації установами й підприємствами,* а це означає, що циркуляр – це лише директивний лист, а не лист будь-якого типу, і таким словом можна називати лише документи цього типу.

Економічний термін повинен уживатися в тому значенні, в якому його застосовують економісти, технічний – у тому, в якому його вживають інженери, тощо. Визначення термінів зафіксовані у спеціальних довідниках і словниках.

Теми, які захищають студенти на практичних чи лекційних заняттях, завчасно пропонує викладач.

Висновки. Отже, словоцентрична робота на практичних заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) допомагає майбутнім учителям початкових класів опанувати загальнолітературну, професійну, наукову, офіційно-ділову лексику, розкриває багатство словника сучасної української літературної мови, багатозначність слова, сприяє з'ясуванню конкретного та абстрактного, прямого і переносного значення слова, допомагає активно оволодіти необхідним для подальшої професійної діяльності словниковим запасом літературної мови.

Список використаної літератури

1. Вашуленко М.С. Робота над орфоепією як одна з умов формування в учнів 1–3 класів навичок орфографічного письма / М.С. Вашуленко. – К., 1975. – 196 с.

2. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1–4 кл. / М.С. Вашуленко. – К. : Рад. школа, 1991. – 110 с.

3. Дорошенко С.І. Наукові простори : вибрані праці / С.І. Дорошенко. – Х. : Нове слово, 2009. – 488 с.

4. Караман С.О. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С.О. Караман, О.В. Караман, М.Я. Плющ, О.М. Горошкіна та ін. ; за ред. С.О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.

5. Курінна А.Ф Словоцентрична робота в основній школі: психолінгвістичний аспект / А.Ф. Курінна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – Ч. ІІ. – № 24 (259). – С. 22–31.

6. Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / С.Х. Чавдаров, В.М. Масальський. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво "Радянська школа", 1962. – 372 с.

7. Методика викладання української мови / С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, В.Я. Мельничайко та ін. ; за ред. С.І. Дорошенка. – К. : Вища школа, 1989 . – 423 с.

8. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах : Програма для студентів спеціальності 7.010103 ПМСО "Українська мова і література" факультетів української філології педагогічних університетів та інститутів / С.О. Караман, М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2001. – 24 с.

9. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

10. Українська мова (за професійним спрямуванням) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Караман, О. Копусь, В. Тихоша та ін. ; за ред. С. Карамана, О. Копусь. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 564 с.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2014.

Греб М.М. Лингводидактические акценты реализации словоцентрического похода в обучении лексикологии будущих учителей начальной школы

В статье презентованы лингводидактические ориентиры реализации словоцентрического подхода в обучении лексикологии будущих учителей начальных классов. С актуальных научных позиций спроектированы пути оптимизации процесса усвоения студентами педагогического вуза языковой теории важного раздела академического курса языка, имеющего прикладное значение для профессиональной и повседневной общественной коммуникации.

Ключевые слова: *словоцентрический поход, обучение лексикологии, лексическая компетентность будущего учителя начальных школы.*

Greb M. Lingua-didactic Accents of Realization of Word-centered Approach in Teaching Lexicology of Future Primary School Teachers

The lingua-didactic vectors of realization of centric approach in teaching lexicology of future primary school teachers are represented in the article. Based on actual scientific positions, there are outlined ways of optimization of process of mastering language theory by students (of high pedagogical educational institution), which has the practical significance for the professional and everyday social communication.

During the problem's analysis it was revealed that effectiveness of forming of lexical competence of future pedagogues depends on the integrity of communicative training. As the main factors which facilitate this integrity we determine: involving of theoretical professional knowledge into the real learning activity of student as the method of effectuation of goal in forming of lexical competence; promoting of creative using of scientific-theoretical knowledge and practical skills on language disciplines; promoting of productive interconnection in the educational process which is the guaranty of development of speech, language, communicative competences. It is proved that the work over the word, sentence, coherent text, making plan for the language lessons, defending of these plans in students' auditorium; analysis of primary school teacher's experience is the method of language and communicative development of personality.

Key words: *word-centered approach, teaching lexicology, lexical competence of future primary school teacher.*

УДК 378.016:796–056.22

Н.М. ГРИБОК

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ НАСКРІЗНОЇ ЛІНІЇ "ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я" ТЕОРЕТИЧНОГО КУРСУ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ В МЕЖАХ ФАКУЛЬТАТИВУ

У статті наведено та розкрито змістовну складову "Психічне здоров'я" теоретичного курсу з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи в процесі факультативу. Встановлено, що психічний аспект здоров'я є важливим складовим компонентом здоров'я особистості, відповідно до сучасного його розуміння. Наголошено на актуальності формування психічного здоров'я студентів. Розкрито питання з формування психічного аспекту здоров'я особистості в процесі фізичного виховання.

Ключові слова: *здоров'я, психічний аспект здоров'я, культура здоров'я, студенти спеціальної медичної групи.*

Нині все більшу увагу дослідники з різних галузей науки приділяють проблемі психічного здоров'я. Це пов'язано з тим, що сучасне суспільство переживає тривалі соціально-економічну, культурну і моральну кризи, що згубно впливає на фізичне, психологічне і психічне здоров'я не тільки дорослих, а й дітей [1, с. 60].

Таким чином, психічне здоров'я є найважливішим результатом і ресурсом розвитку особистості. Воно лежить в основі будь-якої діяльності індивіда, у тому числі і його професійної успішності [2, с. 265], та дає особистості змогу стати поступово самодостатньою, коли вона все більше орієнтується у своїй поведінці і ставленнях не тільки на ззовні задані норми, а й на внутрішні усвідомлені самоорієнтири [3, с. 24].

Психічне здоров'я людей є неодмінною умовою соціальної стабільності, прогнозованості процесів, що відбуваються в суспільстві, а також повноцінним розвитком людини на всіх рівнях її психічного розвитку [4, с. 117; 5, с. 72].

Останнім часом проблема формування психічного здоров'я особистості привертає увагу таких вітчизняних та зарубіжних учених, як: А. Архіпов, М. Багері, Л. Богданова, О. Бондаренко, А. Василенко, А. Вороніна, В. Горащук, О. Єжова, А. Зіньковський, А. Іванова, М. Качанов, А. Козін, О. Костіна, Н. Лизь, Ю. Ослопова, А. Печоркіна, В. Рєзнікова, Є. Рубанова, І. Уманєц, А. Яфальян. Проблему формування психічного аспекту здоров'я студентської молоді досліджували М. Аксьонов, Н. Жигінас, Е. Казін, Н. Касаткіна, С. Котова, Л. Кузнєцова, А. Медведєв, Т. Семенкіна. Водночас, до сьогодні не приділено належної уваги в контексті формування психічного аспекту здоров'я сдудентів, які мають соматичні захворювання.

Роботу виконано за планом НДР Донбаського державного технічного університету.

Метою статті є розкриття можливостей удосконалення теоретичної підготовки з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи та

© Грибок Н.М., 2014

обґрунтування змістовної лінії “Психічне здоров’я” в межах вивчення факультативного курсу.

Зміст базової навчальної програми з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи не передбачає вивчення питань, присвячених духовному та психічному аспектам здоров’я, що, на нашу думку, не дає студентам змоги розглядати власне здоров’я як цілісну систему, оскільки сучасне поняття “здоров’я”, визначене Всесвітньою організацією охорони здоров’я, включає стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад [6, с. 14].

Саме тому, в нашому випадку, розділ теоретичної підготовки з фізичного виховання доповнюється вивченням окремих питань (відповідно до чинної програми) з формування, збереження, зміцнення та відновлення індивідуального здоров’я. Побудова тем з теоретичної підготовки студентів (I–IV курсів) відбувається за такими змістовними лініями: духовне здоров’я; психічне здоров’я; фізичне здоров’я.

Цю статтю присвячено розкриттю наскрізної лінії “Психічне здоров’я” факультативного курсу з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи, описанню досвіду впровадження факультативу на базі Донбаського державного технічного університету.

Отже, теоретичний матеріал з формування психічного здоров’я ми намагались підібрати таким чином, щоб він повною мірою давав змогу засвоїти студентам початкові (базові), але водночас достатньо важливі знання, які б не тільки формували в них певне уявлення про основи психічного здоров’я, а й сприяли його зміцненню та збереженню.

На I курсі особливу увагу приділено з’ясуванню значення позитивних і негативних емоцій та їхнього впливу на здоров’я людини, визначенню можливостей формування психічного здоров’я у процесі фізичного виховання, розкриттю особливостей добору оздоровчих технологій, що впливають на психічне здоров’я особистості, з’ясуванню місця мотивації до здорового способу життя у підвищенні рівня власної культури здоров’я тощо.

Розкриття питання позитивних і негативних емоцій та їхнього впливу на здоров’я людини визначено не випадково. Особливо важливі подібні знання для студентів спеціальної медичної групи. Це цілком зрозуміло, оскільки людина, у якої наявні захворювання, почувається дещо невпевнено порівняно зі здоровою людиною, оскільки, по-перше, майже кожний студент із захворюваннями має менше можливостей влаштуватись на гарну роботу, що, безсумнівно, відбиватиметься на його психічній сфері, настрої та подальшому житті, по-друге, нездорова людина іноді відчуває певний дискомфорт, особливо в період загострення хвороби, що також впливає на психічний стан і емоції людини. Особливо це важливо для молодої людини, оскільки вона тільки починає своє життя й прагне реалізуватись, а подібні чинники впливають негативно.

Отже, часті переживання й роздратування негативно позначатимуться на здоров’ї людини. Помічено, що думки, які мають негативне забарвлення, знижують працездатність організму. Вони в прямому й переносному сенсі “отруюють” весь організм [7]. Водночас позитивні емоції обов’язково сприя-

тимуть покращенню загального самопочуття й кращому функціонуванню хворого органу чи системи. Учені з'ясували, що люди, які відчувають позитивні емоції, – урівноважені, життєрадісні, набагато менше схильні до гострих респіраторно-вірусних інфекцій. Цілком імовірно, позитивні емоції якимось чином мобілізують внутрішні ресурси людини й допомагають їй подолати хворобу. І навпаки, негативні емоції, особливо зневіра, депресія або постійне відчуття тривожності, забирають надто багато сил і їх залишається мало для захисту організму від зовнішнього втручання [8].

На першому курсі також приділено увагу визначенню можливостей формування психічного здоров'я у процесі фізичного виховання. Це важливо, оскільки у більшості студентів переважає думка, що фізичне виховання може впливати тільки на фізичне здоров'я людини. Знання, здобутті студентами, щодо можливостей фізичного виховання у формуванні психічного здоров'я надають їм змогу по-іншому подивитись на заняття з фізичного виховання, що додає бажання відвідувати заняття та займатись на них з підвищеною цікавістю.

Розкриттю особливостей добору оздоровчих технологій, що впливають на психічне здоров'я особистості, теж приділяється належна увага. Незважаючи на те, що студенти тільки починають вивчати предмет "Фізичне виховання" у ВНЗ, вони повинні мати елементарні уявлення в контексті добору та виконання найпростіших у засвоєнні та водночас перевірених і виправданих на практиці оздоровчих технологій, спрямованих на психічний аспект здоров'я.

Змістовна лінія "Психічне здоров'я" на другому етапі передбачає висвітлення таких питань: загальні відомості про стреси та дистреси, їхній вплив на здоров'я людини; засоби протидії виникненню стресів та боротьби з постстресовими станами; роль фізичного виховання в запобіганні стресам та ліквідуванні їхніх наслідків; засоби запобігання депресіям та боротьба з ними; визначення стану психічного здоров'я особистості; значення аутогенного тренування у збереженні й відновленні здоров'я та особливості його застосування у процесі фізичного виховання; теоретичні основи оздоровчих настанов (СОЕВКС) Г. Ситіна.

Як відомо, стреси відіграють значну роль у житті кожної людини. І від того, наскільки молода людина озброєна відповідними знаннями, багато в чому залежить її здоров'я. Відомо, що незначні стресові чинники можуть бути навіть корисними для людини. Разом з тим, значна кількість стресових чинників, які часто спостерігаються у студентів, або значні стресові чинники, унаслідок яких стрес переходить до стадії дистресу, як правило, завдають значної шкоди здоров'ю людини.

Саме тому ми намагаємось не лише розкрити студентам загальні відомості про стреси, а й озброїти їх знаннями щодо протидії виникненню стресів та боротьби з постстресовими станами. Важливу роль при цьому відіграє розкриття значення фізичного виховання в запобіганні стресам та ліквідуванні їхніх наслідків, оскільки це не тільки допомагає студентам у подоланні стресів, а й змушує майбутніх фахівців по-іншому поглянути на предмет "Фізичне виховання", побачити в ньому ще більше користі, а як наслідок – підвищити бажання відвідувати заняття та добре займатись.

На другому етапі важливо також озброїти студентів СМГ теоретичними знаннями щодо найбільш простих у застосуванні та разом з тим перевірених практикою оздоровчих технологій, що позитивно впливають на психічний аспект здоров'я. Однак у нашому випадку важливого значення набуває розкриття переваг окремих оздоровчих технологій щодо їхнього застосування до людей, які мають відхилення у стані здоров'я. Так, наприклад, надаючи відомості студентам щодо застосування аутогенного тренування та методики оздоровчих настанов (СОЕВКС) Г. Ситіна, важливо розкрити не тільки їхню оздоровчу, а й лікувальну дію при окремих захворюваннях. Як відомо, застосування аутогенного тренування дуже доречне за наявності поширених психічних та фізичних захворювань.

Дуже корисними в налаштуванні студентів на оздоровлення є методики оздоровчих настанов (СОЕВКС) Г. Ситіна. Особливої значущості для студентів спеціальної медичної групи набувають тексти настанов "На здоровий спосіб життя" та "На стійкість у житті", "На стійкість нервової системи", "На оздоровлення окремих систем організму", "На здоровий дух", "На сміливу поведінку і високу працездатність" тощо [9].

Змістовна лінія "Психічне здоров'я" на III курсі передбачає включення до експериментальної програми таких питань: неврози, причини виникнення та способи подолання; депресії (апатія) та їхні наслідки для психічного й фізичного здоров'я людини; рекреація як засіб оздоровлення; моніторинг психічного стану здоров'я.

Як було зазначено, сьогодні значно погіршилося психічне здоров'я сучасної молоді. Усе частіше в дітей, підлітків і студентів спостерігаються такі відхилення у стані психічного здоров'я, як неврози, часті прояви депресії тощо. Достатньо часто причиною виникнення таких негативних проявів є сама людина, її небажання запобігати та боротися з цими проявами. Слід зауважити, що більшість неврозів і депресій виникає не тільки з причин небажання молодих людей запобігати цим станам, а й тому, що людина не має певних знань з розпізнання та вчасної протидії цим станам. Саме тому ми вважаємо за необхідне надати ці знання майбутнім фахівцям.

Важливою також є рекреація як засіб оздоровлення. Студент, зарахований до спеціальної медичної групи, так само, як і інші студенти, навчаючись у ВНЗ, повинен багато інтелектуально працювати. Це і праця під час навчальних занять, відвідування бібліотек, виконання самостійної роботи тощо. Не важко здогадатись, що студенти з відхиленнями у стані здоров'я швидше стомлюються й потребують відпочинку для відновлення витрачених сил. У цьому може допомогти фізична рекреація.

Усі види рухової активності, що задовольняють потреби в активному відпочинку, реалізуються в процесі фізичної рекреації. До них належать фізичні вправи, природні чинники, масаж, а також працетерапія і робота на тренажерах. Серед форм занять рекомендовано використовувати ранкову гігієнічну й вечірню гімнастику, лікувальну гімнастику, дозовану лікувальну ходьбу, теренкур, оздоровчий біг, тренувальну ходьбу по сходах на поверхи, заняття на стежці здоров'я, дозоване плавання, ходьбу на лижах, ближній ту-

ризм, заняття фізичними вправами, фізкультхвилинки в навчальних закладах, найпростіші спортивні змагання, рухливі ігри тощо [10, с. 24].

У визначенні та безперервному дослідженні будь-якого аспекту здоров'я існують певні особливості. У зв'язку з цим студентам пропонується також вивчення особливостей моніторингу психічного здоров'я. Як і у випадку з духовним здоров'ям, студентам з метою удосконалення власної оздоровчої системи і як наслідок – більш якісного формування власного психічного здоров'я важливо постійно, протягом тривалого часу досліджувати його стан.

На IV курсі змістовна лінія "Психічне здоров'я" містить такий матеріал: психологічні основи створення здорової сім'ї, основи виховання здорових дітей у сім'ї.

На IV курсі майбутні фахівці стоять на порозі створення власної сім'ї. Слід відзначити, що відсутність у загальноосвітніх школах, а також ВНЗ розгляду питань створення здорової сім'ї часто призводить до розгубленості молодого подружжя вже на початку спільного життя. Особливо багато психологічних проблем виникає в родині з народженням дитини, оскільки це викликає додаткові труднощі. Саме тому серед новостворених сімей так часто сьогодні трапляються розлучення. Більшість молодих людей не знає, як боротись із сімейними проблемами.

Постають також важливі питання психологічного комфорту в родині, зачаття здорової дитини. Порушено й питання виховання власних дітей здоровими, зокрема: гігієнічні вимоги, харчування, рухова діяльність, загартування, вплив телебачення (фільми жахів, прояви насилля і жорстокості тощо) і комп'ютерних ігор на психічний та духовний стан дитини та ін.

Висновки. Сьогодні надзвичайно актуальною є проблема удосконалення навчальної програми з фізичного виховання в контексті формування здоров'я в усіх його аспектах (духовному, психічному, фізичному). Досвід переконує, що впровадження нами додаткового матеріалу наскрізної лінії "психічне здоров'я" до змісту теоретичної підготовки з фізичного виховання студентів, зарахованих до спеціальної медичної групи, сприяє виробленню в майбутніх фахівців необхідного обсягу знань у контексті відновлення, а також формуванню, зміцненню та збереженню психічного здоров'я.

Список використаної літератури

1. Уманец И.А. К вопросу о психическом здоровье / И.А. Уманец // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 5. – С. 60.

2. Бондаренко О.Р. Психологическое консультирование: зависть и психическое здоровье / О.Р. Бондаренко, У. Лукан // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 2. – С. 265–273.

3. Котова С.А. Анализ психического и психологического здоровья студентов педагогического вуза / С.А. Котова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2008. – Т. 2. – № 3–4. – С. 23–32.

4. Кузнецова Л.Б. Самоактуализация как фактор сохранения психического здоровья студентов вуза / Л.Б. Кузнецова, А.В. Медведев // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 1. – С. 117–123.

5. Уманец И.А. Теоретический аспект проблемы психического здоровья личности / И.А. Уманец // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 67–72.

6. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения // Всемирная организация здравоохранения : основные документы. – 39-е изд. ; пер. с англ. – М. : Медицина, 1995. – 208 с.

7. Как влияют на нас эмоции? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.positivecenter.ru/positive/p1.html.

8. Паршина Е. Влияние положительных эмоций на организм человека [Электронный ресурс] / Елена Паршина. – Режим доступа: http://www.eltuicia.ru/vliyanie-polozhitelnyx-emocij-na-organizmcheloveka.html.

9. Сытин Г.Н. Животворящая сила. Помоги себе сам / Г.Н. Сытин. – М. : Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.

10. Зайцев В.П. Физическая рекреация в воспитании активной личности студентов : аналитический разбор / В.П. Зайцев, С.В. Манучарян, С.И. Крамской // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 5. – С. 23–26.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2014.

Грибок Н.Н. Обоснование содержания сквозной линии “Психическое здоровье” теоретического курса физического воспитания студентов специальной медицинской группы в рамках факультатива

В статье приведена и раскрыта содержательная составляющая “Психическое здоровье” теоретического курса по физическому воспитанию студентов специальной медицинской группы в процессе факультатива. Установлено, что психический аспект здоровья является важным составным компонентом здоровья личности, исходя из современного его понимания. Отмечается актуальность формирования психического здоровья студентов. Раскрываются вопросы формирования психического аспекта здоровья личности в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: *здоровье, психический аспект здоровья, культура здоровья, студенты специальной медицинской группы.*

Gribok N. Justification of the content of cross-cutting lines “Mental health” of theoretical courses of physical education students of special medical group within the optional course

The article describes and discloses meaningful part of “mental health” of the theoretical course of physical education of students of special medical group in the process of optional course. It is established that mental aspects of health is an important integral component of the health of individual, based on the modern understanding of “health” as defined by the world health organization, which includes a state of complete physical, mental and social well being and not merely the absence of disease and physical disabilities. Mental health is the most important result and resource of personal development. It is lies at the heart of any activity of the individual and including his professional success and allows the individual to gradually become self-sufficient. Emphasis is placed on relevance of forming of mental health of students, since the content of basic educational program for physical education of students of special medical group does not provide for study questions devoted to the spiritual and mental aspects of health, which, in our opiniondoes not allow to students to to consider their own health as an integral system, which is very important. Disclosed question of forming of mental health aspect of the individual in process of physical education from first to fourth-year education of students through the theoretical course educational program for physical education of students of special medical group. Shows the list of themes of continuous lines “mental health” of justification of their contents. The theoretical material on the formation of Mental Health are selected in such a way that it fully allow students to learn the of special medical group primary (baseline), but at that time enough important knowledge, which would not only formed in them some idea about the basics of mental health, but also contributed to its strengthening and preservation.

Key words: *health, mental aspect of health, culture of health, students of special medical group.*

УДК 371.134:811.1/.2 + 81'24 (045)

С.С. ДАНИЛЮК

ЕЛЕКТРОННА ПОШТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

У статті висвітлено формування професійної компетентності сучасних фахівців в аспекті використання в навчальному процесі такої інтернет-технології, як електронна пошта. Увагу закцентовано на сфері використання цієї інтернет-технології в навчальному процесі. Визначено дидактичний потенціал електронної пошти. Розкрито сутність навчання за допомогою електронної пошти. Визначено чинники, котрі детермінують ефективність використання електронної пошти як сучасної інноваційної освітньої інтернет-технології, також з'ясовано основні переваги дидактичного використання електронної пошти як сучасного засобу комунікації. Виокремлено низку ситуацій, типових для роботи викладача в системі електронного навчання. Сформульовано цілі використання в навчальному процесі електронної пошти. Виокремлено спільні й відмінні риси електронної пошти та звичайної поштової служби. Визначено педагогічні умови використання електронної пошти в навчальному процесі.

Ключові слова: *інтернет-технологія, електронна пошта, професійна компетентність, навчальний процес, засіб комунікації.*

Сучасний період розвитку суспільства характеризується суттєвим впливом комп'ютерних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір. Невід'ємною та важливою частиною становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового інформаційно-освітнього простору, є процес комп'ютеризації освіти, що супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, які пов'язані з внесенням коректив до змісту технологій навчання, котрі мають бути адекватними сучасним технічним можливостям і сприяти гармонійному входженню людей в інформаційне суспільство.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що у вітчизняній педагогіці ще недостатньо повно розкрито потенційні можливості використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечну цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять праці В.А. Адольфа, О.Б. Зайцевої, І.Ф. Ісаєва та ін. Проте, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців усе ще потребує глибшого вивчення.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти і значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в публікаціях цілої когорти вчених (А.А. Вербицького, Т.П. Вороніної, К.К. Коліна, Д. Белла, А. Тоффлера та ін.).

Мета статті – дослідити формування в навчальному процесі професійної компетентності сучасних фахівців за допомогою використання такої інтернет-технології, як електронна пошта.

© Данилюк С.С., 2014

Дедалі більшої популярності набуває швидкий обмін писемними повідомленнями за допомогою електронної пошти (англ. *e-mail*). Вона є однією з основних інтернет-технологій. Електронна пошта, будучи технологією спілкування й комунікативним середовищем навчання, репрезентує асинхронну комп'ютерно-опосередковану комунікацію. Використання електронної пошти, насамперед, сприяє ефективному спілкуванню між студентами, викладачами й адміністрацією навчального закладу [9, с. 34].

Особливо часто електронну пошту використовують для спілкування студентів іноземною мовою при проведенні будь-яких проектів, тобто тематично орієнтованого спілкування з певною групою студентів іншого навчального закладу [6, с. 57]. Також за її допомогою можна: а) вести приватне листування ("один на один"); б) розсилати копії свого листа іншим користувачам ("один із багатьма"); в) проводити мережеві дискусії, телеконференції у відтермінованому режимі; г) розсилати новини по спеціалізованих групах користувачів; д) працювати з віддаленими інформаційними серверами, запитуючи в них цікаву для користувача інформацію; д) відправляти факси й телекси [8, с. 157].

Сутність навчання за допомогою електронної пошти полягає в обміні текстами. Викладач і студенти можуть за допомогою зазначеної інтернет-технології здійснювати передавання організаційної й навчальної інформації, пересилання навчальних матеріалів та виконаних завдань, а також рецензій на них. Викладач може вести листування з майбутніми фахівцями. Електронна пошта може стати форматом проведення консультацій. Ця технологія дає змогу зробити навчання адресним й індивідуалізованим [9, с. 34].

Ефективність використання зазначеної інтернет-технології зумовлена тим, що, з одного боку, вона підвищує мотивацію того, кого навчають, уможливлюючи використання англійської мови для реального спілкування у світовому масштабі, яке виходить за межі навчального спілкування. З іншого боку, електронна пошта надає змогу здійснювати продуктивне колективне мислення. Це стає очевидним особливо тоді, коли студенти спілкуються для розв'язання завдання спільними зусиллями, використовуючи іноземну мову як засіб комунікації. Ця можливість є також надзвичайно ефективною для мовної практики. Під час використання електронної пошти як засобу комунікації студенти можуть обмінюватися повідомленнями та брати участь у дискусіях зі своїми друзями по листуванню [5, с. 119].

Зазначена інтернет-технологія призначена для приймання та передавання інформації, цифрових інформаційних ресурсів (у вигляді тексту, графіки, звуку, зображення, програмних продуктів) на великі відстані. Вона є асинхронним комунікаційним середовищем, що означає: для одержання повідомлення не потрібно узгоджувати час і місце його отримання з відправником, і навпаки.

Електронна пошта належить до засобів дистанційного доступу, наданих комп'ютерними мережами. Головна перевага цього засобу комунікації полягає у простоті його опанування й надійності використання [4, с. 112].

Уможливлюється розсилання електронної пошти одному або більше абонентам у локальній мережі навчального закладу або в Інтернеті з використанням спеціальних поштових програм. Ці особливості її роботи доцільно використовувати для встановлення зворотного зв'язку між викладачами або навчальними програмами і одним або декількома студентами незалежно від їхнього фізичного перебування [1, с. 40].

Доставлення будь-якого повідомлення та навчальних матеріалів за допомогою електронної пошти здійснюється практично миттєво, забезпечуючи тим самим регулярне оперативне спілкування суб'єктів навчального процесу. Для цього робоче місце користувачів має бути оснащене апаратно-програмними засобами: комп'ютером, модемом, монітором, клавіатурою, мишею, мережевим обладнанням і відповідним програмним забезпеченням. Традиційна базова комп'ютерна підготовка є цілком достатньою для вільної роботи викладача та студентів у режимі електронної пошти [4, с. 112].

Така форма спілкування має явні обмеження, оскільки написання великої кількості листів одним викладачем створює природний бар'єр для широкого застосування листування зі студентами. Крім того, в цьому разі діє часовий чинник, оскільки студенти, як правило, втрачають інтерес до листування, якщо відповідь буде написано через декілька днів, що зведе нанівець позитивний ефект від використання електронної пошти [9, с. 34].

Зазначена інтернет-технологія набуває широкого застосування в царині освіти як один з інструментів спілкування викладача зі студентами й їхніми батьками, колегами з інших освітніх установ тощо. Вона є ключовим інструментом взаємодії учасників навчального процесу в умовах дистанційного навчання [8, с. 157]. Комп'ютерно-опосередкована комунікація збільшує участь сучасних фахівців у навчальному процесі до максимуму – 100% [10, с. 170]. Студенти, котрі через психологічні причини неохоче беруть участь в особистій комунікації в аудиторії, найчастіше мотивованіше спілкуються з використанням електронних засобів комунікації, особливо з використанням асинхронних технологій, до яких належить й електронна пошта.

При достатній детермінованості тематики навчання в проектах з електронною поштою або при додатковому її використанні рекомендовано давати сучасним фахівцям відносну свободу вибору теми або напряму дискусії [9, с. 34–35].

Можна виокремити деякі ситуації, типові для роботи викладача в системі електронного навчання. Водночас доцільно звернути увагу на те, як використання інтернет-технологій може підвищити ефективність роботи.

Інформування тих, хто навчається. Як свідчить практика, сучасні фахівці реагують на інформацію, якщо вона багаторазово (не менше ніж три рази) дублюється. Так, доволі ефективним виявляється розміщення текстового оголошення з інформацією (наприклад, нагадування про наближення терміну подання звітної роботи, списку першоджерел, необхідних для підготовки до семінару) на дошці оголошень інтернет / інтранет-сервера, його одночасне

надсилання через список розсилання й використання звичайного телефону [8, с. 157].

Спілкування із сучасними фахівцями, встановлення зворотного зв'язку за допомогою засобів інтернет-технологій. Найтрадиційнішим і найдоступнішим засобом зв'язку із сучасними фахівцями в умовах дистанційного або інтегрованого (очно-дистанційного) навчання є електронна пошта. Як правило, на самому початку листування (якщо викладач і студенти не знайомі один із одним) викладач надсилає студентам своєї групи лист-вітання, в якому запропоновано коротку характеристику досліджуваної теми й поставлено цілі та завдання навчання. До такого листа часто додається файл із коротким описом професійної біографії викладача (а можливо, й з фотографією), що пожвавлює процес спілкування і робить його персоніфікованішим і щирішим [8, с. 157].

Комунікація, розмова із сучасними фахівцями – це один із найважливіших компонентів діяльності викладача в системі електронного навчання. Використання інтернет-технологій, з одного боку, спрощує спілкування порівняно з листуванням за допомогою традиційної пошти (що, в принципі, розв'язує питання зі зворотним зв'язком і своєчасним передавання інформації сучасним фахівцям), а з іншого – породжує проблему застосування спеціальних прийомів для організації спілкування людей, які взаємодіють один з одним шляхом листування [8, с. 162].

Написання залікових робіт й отримання зворотного зв'язку. Дуже трудомісткою є робота викладача з перевірки залікових робіт, коли перед ним стоїть завдання не лише проаналізувати роботу студента, а й написати свої коментарі за результатами цього аналізу. Електронна пошта поєднує найпростіші інструменти, закладені до поштової програми (наприклад, автоматичне цитування отриманого текстового повідомлення, на яке збираються відповісти), з невід'ємними атрибутами будь-якого текстового редактора (наприклад, *MS Word*) – підкресленням, виділенням жирним або нахиленим шрифтом, "грою" на розмірі й кольорі шрифту тощо [8, с. 162].

Отже, електронна пошта надає такі можливості для підвищення якості навчального процесу під час формування професійної компетентності сучасних фахівців: організація конфіденційного спілкування між студентами й викладачем, викладачем і батьками; обмін інформацією між розподіленими за інтересами студентськими або викладацькими колективами та проведення ними спільних робіт навчального, пошукового або дослідницького характеру; реалізація методу проектів за участю студентів і викладачів із різних регіонів та країн [7, с. 42]. Зазначена технологія широко застосовується також для координації та встановлення зворотного зв'язку в дистанційному і відкритому навчанні [1, с. 40].

За допомогою електронної пошти можна організувати так звані "віртуальні навчальні класи". Наприклад, у мережі Інтернет можна використовувати режим "список розсилання" (*mailing lists*), за якого встановлене на сервері програмне забезпечення уможливлює спільне спілкування суб'єктів навчально-

го процесу. Кількість різних списків розсилання (дискусійних груп) може бути дуже великою й обмежується лише можливостями апаратури. У створеній навчальній групі роз'яснюються правила та способи підписки на розсилання й отримання повідомлень. Потім академічна група може приступити до роботи. Кожне повідомлення, надіслане до дискусійної групи будь-яким її учасником, автоматично розсилається лист-сервером усім учасникам. Основним учасником обговорення всіх питань і відповідей студентів є, безумовно, викладач.

Електронна пошта може бути використана для невербального спілкування суб'єктів навчального процесу: сучасні фахівці не обов'язково мають перебувати на місці в момент зв'язку. Їм достатньо оволодіти простим текстовим редактором і декількома командами для відправлення, приймання та маніпулювання з отриманою та переданою інформацією.

Сучасні фахівці можуть використовувати режим електронної пошти для отримання необхідної навчальної інформації з мережі Інтернет, консультації, самопідготовки та взаємонавчання. При проведенні електронних семінарів електронну пошту рекомендовано використовувати в такій послідовності: "виступ" викладача, "виступи" учасників семінару з питань теми, "обговорення", заключне "слово викладача" (весь процес відбувається в епістолярному жанрі, через писемне мовлення). Можливе застосування електронної пошти при проведенні семінару за схемою "семінар-взаємонавчання", "семінар-дискусія", а також для консультацій, коли сучасним фахівцям пересилаються тексти завдань, витяги з рекомендованої літератури тощо [4, с. 112–113].

Електронна пошта є надзвичайно важливою інтернет-технологією. Крім того, що вона є саме масовим засобом електронних комунікацій, через неї можна прийняти або надіслати повідомлення ще у два десятки міжнародних комп'ютерних мереж, частина з яких не мають онлайн-сервісу (тобто прямого підключення до Інтернету) [2, с. 23].

Ця технологія використовується для таких цілей: 1) пересилання повідомлень іншому користувачеві; 2) передавання одного й того самого повідомлення кільком користувачам; 3) розсилання повідомлень у кілька організацій за певним списком; 4) передавання текстового файла; 5) надсилання бінарного файла, котрий містить комп'ютерну програму, графічне зображення, опрацьовані за допомогою текстового редактора документи, електронну таблицю або навіть аудіо- та відеоінформацію; 6) поширення "електронного журналу"; 7) передавання через мережу "гарячих новин" й оголошень [3, с. 130].

Вона багато в чому схожа на звичайну поштову службу. Кореспонденція готується користувачем на своєму робочому місці або програмою підготовки пошти, або звичайним текстовим редактором. Потім користувач має запустити програму відправлення пошти, котра надсилає повідомлення на поштовий сервер відправника. Той, у свою чергу, надсилає його на поштовий сервер адресата, де спеціальна програма займається сортуванням пошти та розсиланням її по скриньках кінцевих користувачів. Поштові сервери постій-

но підключені до мережі, тоді як комп'ютери учасників листування можуть установлювати з'єднання з ними в міру необхідності [2, с. 23].

Електронна пошта також використовується як засіб доступу до програм віддалених комп'ютерів і мережевих служб, наприклад, для отримання файлів певних документів або відповідей на запити з мережевих баз даних. Така ЕОМ може виконувати вузьке коло функцій, тоді вона називається ЕДО (електронна дошка оголошень, BBS), або ширше, яке включає пересилання повідомлень на значні відстані з підключенням інших ЕОМ, тоді говорять про телекомунікаційну мережу. У цьому випадку користувачі мають стати абонентами цієї електронної мережі. Таким чином, за певну плату вони отримують можливість надсилати на електронну адресу партнера інформацію в будь-який зручний для них час і відповідно вимагати інформацію для себе. Цей зв'язок й іменується "електронною поштою" [3, с. 130].

Основою будь-якої поштової служби є система адрес [2, с. 23]. У будь-якого користувача в пам'яті ЕОМ є певний відведений йому простір, який називається поштовою скринькою. У кожної поштової скриньки є унікальна електронна адреса [3, с. 130]. Адреса електронної пошти складається з двох частин: ідентифікатора користувача, котрий записується перед знаком "@" (комерційне ей) і доменної адреси машини, яка записується після цього знака [2, с. 23].

Можна виокремити деякі педагогічні умови використання електронної пошти в навчанні: 1) на початку навчання доцільно розбити сучасних фахівців на пари, в котрі включити як студентів, котрі мають досвід використання електронної пошти, так і студентів, які не мають цього досвіду; 2) під час навчання викладач має допомагати студентам, даючи їм короткі рекомендації щодо використання електронної пошти; 3) викладач має враховувати різні рівні підготовки студентів і будувати процес навчання так, аби не було нудно тим, хто встигає, і "не опускалися руки" у тих, хто не встигає. Тобто необхідний індивідуальний підхід до навчання; 4) під час навчання має бути організована спільна робота, при якій відповіді на деякі питання мають давати самі студенти, використовуючи можливості електронної пошти; 5) необхідно організовувати спільне обговорення проблем при використанні електронної пошти [там само, с. 23–24].

Слід зазначити, що освітні можливості електронної пошти є найдоступнішими з усіх інтернет-технологій і водночас найбільш недооціненими. Спеціальні поштові програми засновані на подібних принципах, і, відповідно, для користування електронною поштою не потрібна серйозна професійна підготовка. Електронна пошта має дуже широкі можливості для поліпшення якості навчального процесу. Це й засіб додаткової підтримки навчально-пізнавальної діяльності, що дає чудові можливості спілкування сучасних фахівців із викладачем й один із одним (причому конфіденційного), й засіб управління перебігом освітнього процесу [1, с. 40].

Пояснимо зазначені можливості. Так, за допомогою електронної пошти викладач може негайно поширити відповіді на питання, котрі найчастіше вини-

кають, причому не лише тим, хто запитував, а й усім іншим. Електронна пошта дає змогу зняти бар'єри, які заважають сучасним фахівцям поставити питання, пов'язані з проблемами, котрі лежать поза виучуваною дисципліною. Електронна пошта може якісно змінити управління навчально-виховним процесом, уможливлюючи завчасне поширення результатів атестації, розпоряджень й іншої інформації адміністративного характеру. За допомогою електронної пошти студенти можуть пояснити причини своєї відсутності на заняттях, надіслати повідомлення про хворобу, поточні звіти про практику, що проходить у віддалених місцях, тощо. Таке використання електронної пошти створює у студентів відчуття особистого контакту як із викладачами, так і з адміністрацією ВНЗ. За можливості бажано вбудовувати доступ до електронної пошти й у навчальні програми з тим, щоб сучасні фахівці мали можливість якщо й не отримати консультацію, то принаймні поставити своєму викладачеві питання в разі виникнення труднощів або висловити свою думку з приводу роботи програми.

Використання електронної пошти дає можливість збільшити ефективність праці викладачів. У роботі з великою кількістю сучасних фахівців це може виявитися більшою мірою, якщо буде організовано обговорення питань, які надсилаються по електронній пошті, у віртуальних семінарах або спеціально організованих для цієї мети робочих групах. Тут слід урахувати те, що не кожен учень добровільно включиться в такий вид навчальної роботи і, відповідно, виникає потреба у специфічній системі заохочення [1, с. 40].

Особливо слід обумовити переваги використання електронної пошти в навчанні та вивченні іноземних мов. Ця технологія уможливлює листування на двосторонній або груповий основі з однолітками-носіями виучуваної мови. Природно, це може створити додаткові можливості для автентичної комунікації.

Електронна пошта може бути тією частиною електронного освітнього середовища ВНЗ, яка дає змогу координувати роботу викладачів і студентів. Збереження електронної копії будь-якого відправленого й отриманого листа та фіксація часу й дати отримання документа уможливлює створення електронних портфелів студентів із виконаними та збереженими завданнями, а також "базу даних", де зберігаються інструкції, матеріали, розклад тощо з доступом для обмеженого кола осіб.

Застосування електронної пошти сприяє організації самостійної роботи, дає сучасним фахівцям змогу отримувати інформацію, консультації, організовувати власне навчання [9, с. 34–35].

Висновки. Таким чином, доходимо висновку про те, що з усього переліку типів інтернет-технологій саме електронна пошта має стати обов'язковим інструментом кожного викладача. У ВНЗ її можна забезпечити і без виходу в Інтернет, у межах локальної мережі. Її простота, порівняно з іншими технологіями, найвищі можливості як з індивідуалізації роботи із сучасними фахівцями, так і з організації їхньої колективної діяльності, дають можливість назвати цю технологію обов'язковою інформаційною технологією навчання для сучасного навчального закладу**.** Виявлення й опис переваг і недо-

ліків використання інформаційно-комп'ютерних технологій в освітньому процесі має перспективу в плані дослідження особливостей використання інших інтернет-технологій, зокрема блогів, підкастів, вікі, форумів, чатів тощо під час формування професійної компетентності сучасних фахівців.

Список використаної літератури

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова.– М. : Академия, 2003. – 192 с.

2. Интернет-технологии в образовании / Р.Н. Абалуев и др. – Тамбов : ТГТУ, 2002. – Ч. 3. – 114 с.

3. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М. : Академия, 2001. – 256 с.

4. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В.А. Красильникова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.

5. Маловичко Є.А. Використання мережі Інтернет для формування професійної комунікативної компетентності майбутніх інженерів у вищому навчальному технічному закладі / Є.А. Маловичко // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2011. – № 9 (191). – С. 119–124.

6. Методика викладання іноземних мов у навчальних закладах : підручник / С.Ю. Ніколаєва та ін. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

7. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / С.В. Панюкова. – М. : Академия, 2010. – 224 с.

8. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ : базовый учебный курс / М.В. Моисеева и др. – М. : Обучение_Сервис, 2008. – 256 с.

9. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : монография / Л.К. Раицкая. – М. : МГОУ, 2011. – 173 с.

10. Beauvois M.H. Computer-Mediated Communication (CMC): Technology for Improving Speaking and Writing / M.H. Beauvois // Technology-Enhanced Language Learning. – Lincolnwood, IL : National Textbook Company, 1997. – P. 165–184.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014.

Данилюк С.С. Электронная почта как средство формирования профессиональной компетентности современных специалистов

В статье освещается формирование профессиональной компетентности современных специалистов в аспекте использования в учебном процессе такой интернет-технологии, как электронная почта. Внимание акцентируется на сфере использования этой интернет-технологии в учебном процессе. Определен дидактический потенциал электронной почты, используемой в образовательных целях. Раскрыта сущность обучения с помощью электронной почты. Определены факторы, детерминирующие эффективность использования электронной почты как современной инновационной образовательной интернет-технологии, выяснены основные преимущества дидактического использования электронной почты как современного средства коммуникации. Выделен ряд ситуаций, типичных для работы преподавателя в системе электронного обучения. Сформулированы цели использования в учебном процессе электронной почты. Выделены общие и отличительные черты электронной почты и обычной почтовой службы. Определены педагогические условия использования электронной почты в учебном процессе.

Ключевые слова: *интернет-технология, электронная почта, профессиональная компетентность, учебный процесс, средство коммуникации.*

Danylyuk S. E-mail as a Means of Formation of Modern Specialists' Professional Competence

The paper deals with the highlighting of the formation of modern specialists' professional competence in the aspect of the usage of such Internet technology as e-mail in the educational process. Attention is focused on the sphere of usage of this Internet technology in the educational process. This sphere embraces: students' communication in a foreign language in the course of any project as well as thematically oriented communication with a certain group of students from another higher educational establishments. Besides, the didactic potential of e-mail, which is used for educational purposes, is defined. As for the didactic potential of e-mail, we should say that a teacher and students can use e-mail as an Internet technology to carry out the transfer of organizational and educational information, training materials and assignments as well as comments to them. The teacher can communicate with students. E-mail may function in the format of a consultation. The effectiveness of usage of e-mail is explained by the fact that it increases the motivation of the learner as well as it makes it possible to carry out productive collective thinking. The essence of learning with the help of e-mail is revealed. E-mail is intended for receiving and transmission of information, digital information resources at long distances. The factors that determine the effectiveness of using e-mail as a modern innovative educational Internet technology are outlined in the article. The main advantages of the didactic usage of e-mail as a modern means of communication are also found out. A number of situations, typical of a teacher's work in the system of e-learning, is singled out. Simultaneously aims of usage of e-mail in the educational process are formulated. Common and different features between e-mail and traditional mail service are determined. Pedagogical conditions of usage of e-mail in the educational process are defined.

Key words: *Internet technology, e-mail, professional competence, teaching process, a means of communication.*

УДК 070.422.001:378.14

М.Д. ДЯЧЕНКО

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНА ОЗНАКА КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено філософські, педагогічні та психологічні погляди на творчий потенціал особистості, розкрито сутність понять "творчий потенціал", "творчі здібності". Конкретизовано теоретичні уявлення щодо структури творчого потенціалу особистості, охарактеризовано його складники.

Ключові слова: *креативність, особистість, розвиток, самореалізація, самовдосконалення, творчий потенціал, творчість.*

Розвиток громадянського суспільства, реалізація нових ідей, формування й удосконалення системи ціннісних орієнтацій значною мірою залежать від творчої активності кожної людини та її перетворювальної діяльності, результативність якої зумовлюється наявністю не лише суспільних вимог до якості виконання роботи, а і творчих здібностей особистості.

Українськими та зарубіжними вченими розроблені різні аспекти вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу особистості: філософський (П. Кравчук, М. Кузнецова, О. Чаплигін, І. Шпачинський та ін.), психолого-педагогічний (Є. Адакін, В. Андреєв, Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, Н. Касаткіна, О. Матюшкін, Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Роменець, К. Тейлор, П. Торренс, Є. Яковлєва та ін.).

Актуальність статті зумовлена необхідністю розробки положень про сутність понять "творчий потенціал", "творчі здібності" й теоретичних уявлень щодо структури творчого потенціалу особистості та його складників. Недостатня розробленість і теоретична значущість питання визначили тему статті, ***мета*** якої – висвітлити філософські, педагогічні та психологічні погляди на творчий потенціал особистості, розкрити сутність понять "творчий потенціал", "творчі здібності", конкретизувати теоретичні уявлення щодо структури творчого потенціалу особистості, охарактеризувати його складники.

У науковому світі налічується багато дефініцій творчого потенціалу особистості. З погляду філософії, творчий потенціал людини полягає в її здатності творити світ і себе. На думку давньогрецького мислителя Платона, наприклад, людина від народження може мати творчі здібності, які будуть використані в її діяльності лише за умови, якщо вона особисто забажає творчо працювати. Платон, як і китайські філософи, вважав, що своєю творчістю людина може приносити користь не тільки собі, а й державі; але, якщо її діяльність не сприяє подальшому моральному та матеріальному розвитку суспільства, то в такому разі людина повинна припинити творити [27]. Філософ вважав навчання й виховання стратегічними методами розвитку природних здібностей людини, надавав важливого значення міцним знанням, які потрібні для її діяльності. Арістотель стверджував, що тільки через досвід людина

© Дяченко М.Д., 2014

може досягти вищого рівня пізнавальної активності й досконалості творчої діяльності [22, с. 479]. На думку Сократа, для пробудження й розвитку прихованих творчих якостей людини, пошуку нових знань, народження нею продуктивних ідей доцільно використовувати діалогічний метод. Сократівським діалогам притаманні евристичні ознаки: вільний обмін думками, іронія, гумор, абсурдність тверджень заради виявлення й усунення суперечностей тощо [26].

Філософське визначення поняття "творчий потенціал особистості" є багатогранним. Воно трактується як: обдарованість людини; здатність до активної самореалізації; прагнення до вищих етичних ідеалів; фонд і сукупність можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб'єкта творчості [20].

Іспанський філософ епохи Відродження Х. Уарте (у праці "Дослідження здібностей до наук") та німецький дослідник XVIII ст. Х. Вольф ("Психологія здібностей") сформулювали теоретико-методологічні передумови формування психології обдарованості. У XIX ст. англійський дослідник Ф. Гальтон досліджував особистісні можливості людини ("Дослідження людських здібностей та їх розвиток"), взаємозв'язок загальних і спеціальних здібностей, спадковий характер здатності до творчості.

Пізніше, у XX ст. психолог К. Спірмен розробив факторну модель обдарованості, зараховуючи творчу обдарованість до інтелектуальних здібностей. На думку К. Спірмена, будь-яка інтелектуальна діяльність містить загальне начало – "загальний фактор інтелекту". Загальний (генеральний) фактор "G" утворює основу будь-яких успішних розумових дій (також цей фактор називають "загальний інтелект"). Окрім чинника "G", був виділений специфічний фактор "S", який властивий тільки одному якомусь виду діяльності, діє лише в одній ситуації і використовується в окремих галузях для вирішення певних завдань.

Ідеї К. Спірмена розвинули Р. Кеттел і Л. Терстоун, створивши моделі інтелектуально-когнітивної обдарованості [8]. Р. Кеттел розглядав особистість як сукупність деякої кількості емпірично встановлених (за допомогою тестів) і автономних психологічних характеристик. Припустивши, що успіх будь-якої інтелектуальної роботи визначають: 1) якийсь загальний фактор, загальна здатність, а також 2) чинник, специфічний для цієї діяльності, К. Спірмен визначив, що при виконанні тестів успіх рішення залежить від рівня розвитку у випробуваного загальної здатності (генерального G-фактора) і відповідної спеціальної здатності (S-фактора). У своїх міркуваннях К. Спірмен безліч здібностей уявляв як безліч людей – членів суспільства.

Дефініція "творчий потенціал особистості" в сучасному філософському визначенні розуміється як інтегральна якість, що характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб'єкта життєдіяльності і як індивідуальна цінність, що сприяє розширенню її можливостей в освоєнні суспільних відносин і власного саморозвитку [41].

На думку М. Кузнецової, творча особистість, насамперед, сама себе творить особистістю, яка, перш ніж зробити якесь новаторське перетворення

в об'єктному світі, має відповідним чином змінити свій суб'єктний світ. Як зазначає дослідниця, духовність є показником норми, цілісності та повноти розвитку особистості, свідченням реалізації й розкриття важливих властивостей людини, її творчого потенціалу. Рівень духовної спроможності особистості являє собою універсальний критерій творчості [19].

З погляду філософії кожна людина займається творчістю за умови не механічного, а творчого підходу до виконання своєї діяльності й прагнення вдосконалити її, збагатити чимось новим. Тільки тоді, коли людина починає творити саму себе й позитивно перетворювати, змінювати світ навколо себе заради добра, діючи згідно із загальнолюдськими законами, цінностями й життєвими орієнтирами, – лише тоді вона по-справжньому, у повному сенсі відчуває себе людиною. Творчість особистості стає універсальним способом її самореалізації.

Як зазначає філософ П. Кравчук, творчий потенціал – це системоутворювальна якість особистості, в якій відображається характер взаємозв'язку всіх здібностей людини; це інтегративне явище, що об'єднує сутнісні творчі сили особистості в реальній практиці й наддіяльнісних відносинах. Автор підкреслює, що творчий потенціал визначає властивість особистості "взаємопов'язувати", інтегрувати дії для цілеспрямованого подолання конкретних суперечностей з метою виходу за межі звичайного, досягнутого [17].

Психологи розглядають творчий потенціал як сукупність умінь, навичок, можливостей, що визначають рівень розвитку особистості. В. Моляко доводить, що творчий потенціал складається з природних здібностей, спрямованості інтересів, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості; зі швидкого оволодіння професійними вміннями та навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій.

У психології виокремлюються основні ознаки творчих здібностей: індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; індивідуальні особливості, які впливають на успішність виконання певної діяльності або багатьох видів діяльності.

На думку В. Рибалки, особистість доцільно вивчати відповідно до трьох методологічних підходів: 1) гуманістичного, що аналізує особистість у соціально-психологічному та індивідуальному вимірах (індивід, особистість, суб'єкт, індивідуальність); 2) діяльнісному, який розглядає особистість у контексті її діяльності та поведінки (дії, уміння, навички, знання); 3) генетичному ("часовому" або "віковому"), що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей на певному віковому етапі становлення індивіда як особистості. Ці підходи мають системні зв'язки й разом утворюють базові параметри цілісної психологічної структури особистості [32].

На думку Б. Теплова, поняття "здібності" не можна зводити до знань, навичок, умінь, вироблених у конкретної людини [38]. В. Крутецький, підт-

римуючи позицію Б. Теплова, серед складників здібностей називає індивідуальні особливості психічних процесів, відчуття, сприйняття, пам'ять, уяву, мислення [18]. На думку А. Ковальова та В. М'ясищева, під здібностями слід розуміти комплекс властивостей, необхідних для здійснення якої-небудь діяльності [15].

У психологічних розвідках трактування творчого потенціалу зводиться до прояву внутрішнього життя людини в процесі її взаємодії з іншими людьми (А. Ананьєв, К. Виготський). Французький учений Ф. Полан трактував творчий потенціал особистості як прояв комплексу якостей людської волі, вважаючи, що чим організованіша й розвиненіша воля, тим більше сформований творчий потенціал [30]. На думку І. Кона, творчий потенціал включає в себе всі властивості особистості – мислення, волю, пам'ять, знання, переконання [16].

Як зазначає Т. Третяк, розглядаючи науково-технічну творчість, творчий потенціал людини "тримається" на трьох основних "китах": інформація, обізнаність людини щодо розв'язування актуальної проблеми, знання, своєрідний "будівельний матеріал"; прийоми, методи, способи, стратегії, необхідні для вирішення проблеми, так званий "інструмент"; мотивація, воля, впевненість людини в собі [40, с. 54].

Творчий потенціал можна визначати і як сукупність творчих здібностей, необхідних для творчої діяльності. Ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості – важливі чинники саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків.

Одним з аспектів проблеми творчого потенціалу є проблема найефективнішого виявлення та розвитку здібностей особистості, що посідає одне з провідних місць у професійній підготовці майбутніх журналістів. Різні аспекти поняття "здібності" постійно переплітаються між собою, що ускладнює вивчення спеціальних здібностей, потрібних для виконання конкретних видів діяльності, в тому числі – функцій і соціальних ролей. Творчі можливості людини реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі її життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження та саморозвитку. Сьогодні "праця все більше стає засобом самовираження і реалізації індивідуальних здібностей" [11, с. 651].

Кожна людина має певні творчі здібності, які становлять її творчий потенціал. Учений І. Павлов розподіляв творчі можливості за видом діяльності на логічний, художній та змішаний тип. За класифікацією І. Канта, є геніальні, талановиті, старанні люди; П. Енгельмайер диференціював їх на геніїв, талановитих та рутину. На думку В. Андреєва, люди розподіляються на теоретиків, інтуїтивістів-теоретиків, практиків та організаторів [5].

Загалом потенціал визначається як "джерело, можливості, засоби, запаси, які можуть бути задіяні, використані для досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави" [36, с. 158], як "сукупність наявних засобів, можливостей у певній галузі" [36, с. 395]. Згідно з визначенням, яке пропонує культурологічний словник, творчий потенціал – "це інтеграль-

на категорія людини, ядро її сутнісних сил, які виражають міру активності індивіда в процесі його самореалізації. Джерелом творчої активності людини є інформаційно-енергетичний обмін” [24, с. 318].

Творчий потенціал часто визначається як сукупність творчих здібностей або рівень загального і професійного розвитку [28], не тільки як якість, властива всім людям, а і як показник відмінностей між людьми [9], що, на наш погляд, зумовлює визначення поняття “творчий потенціал майбутнього журналіста”. В. Андреєв вважає, що прояв творчого потенціалу насамперед характеризується проявом творчих здібностей особистості [12].

Якісна характеристика творчого потенціалу, за словами В. Овчинникова, полягає не в наявності цих та інших властивостей самих по собі, а в характері їх взаємозв’язку і спрямованості. Творчий потенціал і його прояв (активність) перебувають у сфері якісної динаміки властивостей особистості в її співвідношенні з конкретною діяльністю [25]. У якісній характеристиці творчого потенціалу виражається єдність людського “Я” – природного й соціального, наявність природних здібностей до творчості і необхідність їх розвитку в умовах життєдіяльності. Творчий потенціал відображає властивість особистості інтегрувати власні дії щодо цілеспрямованого подолання певної суперечності з метою виходу за межі звичайного, досягнутого, тобто це саме ті сили, що сприяють реалізації особистістю власного “Я”.

На наш погляд, найоб’ємнішим і водночас найлаконічнішим є визначення творчого потенціалу як фонду, сукупності можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб’єкта творчості [20].

Розмаїття поглядів у розумінні базових понять дослідження виявляється у визначенні не лише їхньої сутності, а і якості. Як вважають Л. Виготський, О. Матюшкін, С. Сисоєва, творчість безпосередньо пов’язана з розумовою діяльністю людини, якій належить вирішальна роль; творчість – це найважливіша форма людської практики, активізації потенціалу суб’єкта в процесі особистісних змін. Розкриваючи педагогічні механізми розвитку творчих можливостей, розглядаючи їх як сукупність творчих якостей особистості, що відображають специфіку її спрямованості, творчі вміння та індивідуальні особливості психічних процесів, С. Сисоєва наголошує на тому, що творчі здібності в процесі навчання розвиваються, змінюються залежно від умов, культури, активності й інтересів особистості, а рівень сформованості творчих можливостей студента – це певні психічні процеси, які перебувають у діалектичній єдності й нерозривному зв’язку, що відображають рівень розвитку й міру актуалізації творчого потенціалу [34].

Серед складників творчого потенціалу виокремлюються інтелект, розвинена творча уява, здібності, творче мислення (С. Смирнов). Творчим потенціалом людини вважається розвиток діяльності з ініціативи самої особистості (Д. Богоявленська), соціально-психологічна установка на нетрадиційне вирішення суперечностей об’єктивної реальності (Є. Адакін, Н. Касаткіна).

На думку О. Матюшкіна, найвагомішою характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу є пізнавальна потреба як основа пі-

знавальної мотивації особистості, що виявляється в позитивному ставленні молодої людини до новизни ситуації, бажанні відкрити нове у звичайному, високій вимогливості до кольорів, форм, звуків [31].

Визначаючи творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку, вчений В. Моляко називає його системою, яка абсолютно прихована від зовнішнього споглядання, та й сам носій творчого потенціалу не завжди усвідомлює його присутність і не надає значення своїм творчим здібностям. А їх можна розпізнати лише за результатами його діяльності, за нестардатно створеним оригінальним продуктом. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах тощо.

Загальна структура творчого потенціалу (за В. Моляко) складається із задатків, нахилів, інтересів, їх спрямованості й частоти, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працелюбності; із швидкого оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [23].

Креативна здатність як характерна ознака творчого потенціалу майбутнього журналіста багато в чому має специфічний характер, є ядром творчої особистості, але остання – це продукт суспільного, культурного розвитку, впливу соціального середовища і творчого клімату.

Заслуговує на увагу й позиція А. Деркача, який наголошує на тому, що пріоритетними характеристиками творчого потенціалу є творча спрямованість професійних інтересів, потреба в новаторській діяльності, здібність до новацій, високий рівень загального і деяких спеціальних видів інтелекту, здібність до формування асоціативних зв’язків, розвинена уява, сильна вольова регуляція поведінки і діяльності, самостійність, уміння управляти своїм станом, зокрема й стимулювати свою творчу активність. Учений вважає, що високий творчий потенціал, який виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні та нестандартні рішення, прямо пов’язаний з рівнем професіоналізму особистості [3, с. 171].

Цікавими, на нашу думку, є погляди В. Дружиніна, який стверджує, що творчість функціонує за типом “позитивного зворотного зв’язку”; творчий продукт тільки стимулює процес, перетворюючи його в гонитву за горизонтом [10], та В. Александрової, яка розглядає творчий потенціал у єдності з духовним, зауважуючи, що “об’єднання свідомості та підсвідомості через духовність дає особистості змогу досягти надзвичайної сили натхнення, піднятися на вершину творчості” [2, с. 45].

Духовно-творчий потенціал став предметом ґрунтовних досліджень В. Вербеця. Цей феномен учений визначає як цілісну соціально-психологічну структуру особистості, що інтегрує в собі психофізіологічні, історико-гене-

тичні, інформаційно-енергетичні, інтелектуально-творчі, морально-етичні та соціально-кваліфікаційні елементи [7]. Дослідник також багато уваги приділяє труднощам становлення та розвитку духовно-творчого потенціалу студентів: відсутності педагогічної цілеспрямованості в роботі творчих колективів; браку аматорських колективів та молодіжних громадських організацій; великій дистанції між педагогічними й духовно-творчими завданнями; акценту на методику авторитарної педагогіки в навчально-виховній роботі, яка певною мірою обмежує соціальну активність та творчу енергію майбутнього фахівця й створює дистанцію між морально-етичним полем особистості та вузівським середовищем.

Творчий потенціал, на наш погляд, можна визначати і як сукупність творчих здібностей, необхідних для творчої діяльності. Ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості – важливі чинники саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків. Структура духовного потенціалу складається з можливостей суб'єкта, які ще не розвинені в творчі здібності; із внутрішніх (суб'єктивних) можливостей, які активізують реалізацію творчих здібностей; характеру впливу суб'єкта на предмет творчості.

Кожна особистість є індивідуальною, унікальною і відрізняється від інших рівнем розвитку мотивів, рис характеру, творчих умінь й особливостями психічних процесів, що сприяють успішній творчій діяльності людини. Зазвичай поняття "креативна особистість" розглядають через дефініції творчого потенціалу, крізь призму прояву індивідуального творчого стилю діяльності, рявня творчої активності. Креативна особистість має високий рівень знань, прагнення до нового, оригінального, незвичайного, що не підходить під певні стандарти й шаблони. Для творчої особистості потреба у творчості є життєво необхідною, а творчий підхід і творчий стиль діяльності – нормою.

Серед основних творчих якостей особистості С. Сисоєва виокремлює:

– підсистему спрямованості: позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів, мотивація досягнення;

– підсистему характерологічних особливостей: сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; упевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; уміння довести розпочату справу до кінця; працелюбність; емоційна активність;

– підсистему творчих умінь: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвинута уява, фантазія; здатність до виявлення суперечностей; здатність до подолання інерції мислення; уміння аналізувати, інтегрувати та систематизувати інформацію; здатність до продуктивного міжособистісного спілкування;

– підсистему індивідуальних особливостей психічних процесів: напруженість уваги, альтернативність мислення; дивергентність мислення; точність мислення; асоціативність пам'яті; свіжість, самостійність, цілісність, синтетичність сприйняття; пошуково-перетворювальний стиль мислення [33, с. 3].

Російський дослідник В. Овчинников зазначає, що було б неправильно ототожнювати творчий потенціал людини з простою сукупністю її особистісних властивостей. Якісний аспект – не в наявності тих чи інших властивостей самих по собі, а в характері їх взаємозв'язку, спрямованості й рівні напруженості. Творчий потенціал і його прояв (активність) перебувають у сфері якісної динаміки властивостей особистості в її співвідношенні з конкретною діяльністю [25, с. 6–7].

На наше переконання, поняття про творчий потенціал містить у собі ідею самотворення особистості та її можливості розвивати свої творчі здібності у процесі власних зусиль, що запускають механізм позитивного зворотного зв'язку, під час якого щось створюється і розвиваються власні творчі можливості людини, втілюючись у її нових творіннях. Творча журналістська особистість не може характеризуватися постійною і стійкою потребою в реалізації свого творчого потенціалу. Креативна здатність, яка багато в чому має специфічний характер, є ядром творчої особистості, але остання – це продукт соціального, культурного розвитку, впливу соціального середовища і творчого клімату.

Як уже зазначалося, в педагогіці творчість визначається не лише як набір певних конкретних результатів творчої діяльності особистості, які можна спостерігати, а і як динаміка потреб, мотивів, поглядів, переконань, цінностей, самосвідомості, рефлексії та інших людських якостей, емпіричний вимір яких здійснити майже неможливо [34]. Ці ознаки впливають на якісні зміни самої особистості, її відносини з довкіллям, рівень особистісної свободи й відповідальності за неї, розвиток потенційних можливостей людини.

У контексті розвитку творчого потенціалу особистості привертає увагу підхід О. Половинкіна й В. Попова, згідно з яким творчі здібності людини формуються в трьох вимірах:

1) психологічному: орієнтація на нове; спрямування на перетворення світу; відкритість до нового, потреба в інформації; уміння захоплюватись, дивуватися, коригувати власні погляди, вирішувати психологічні проблеми творчості; здатність працювати в умовах невизначеності;

2) гносеологічному: широкий кругозір, гнучке образне мислення, усвідомлення відносності інформації, здатність до аналізу, узагальнення й інтеграції отриманої інформації, вміння знаходити й реалізувати власний підхід, досвід розв'язування творчих завдань, інтерес до результату своєї діяльності, орієнтація на складні проблеми, методологічна й методична підготовка;

3) соціальному: усвідомлення соціальної значущості творчої діяльності, стійка потреба у творчості, мотивація творчої діяльності, потреба в самовираженні, схильність до самокритики, доброзичливість, альтруїзм, оптимізм, здатність працювати в колективі, вміння організувати особисту творчу діяльність і творчість інших людей [39].

Алгоритм формування та розкриття творчих здібностей людини, за М. Кузнецовою, можна окреслити таким чином: "шлях від себе" (засвоєння соціокультурного досвіду, мистецтва, ремесла, предметне освоєння космосу життя) – "шлях до себе" (усвідомлення своєї самобутності, мобілізація твор-

чих здібностей) і пошук пропорційності внутрішніх і зовнішніх аспектів людського буття (особливі заходи в співвіднесеності "світу в мені" і "мене у світі") [19].

Поділяємо думку про те, що "ключовий момент у системі підготовки спеціаліста з вищою освітою – розвиток його творчого потенціалу, тому що саме розвиненість пошукових, аналітичних, перетворювальних здібностей студента підвищує рівень засвоєння ним професійних знань, а також умінь і навичок соціальної орієнтації до нових умов, швидкого реагування на зміну ситуації, прийняття оперативних рішень" [17, с. 128], тобто творчий потенціал є стрижневою, надпрофесійною ознакою майбутнього фахівця.

Ці якості, як зазначає російський вчений Є. Адакін, хоч і впливають на творчий потенціал людини, але їхня сукупність властивостей більше відображає кількісний аспект можливості реалізації людського "Я" [1, с. 4]. Є. Адакін визначає здібності як індивідуально-психологічні властивості особистості, що є умовою успішного здійснення конкретної діяльності, як можливості для діяльності, а не рівень майстерності, зазначаючи при цьому, що без урахування рівнів здібностей і прояву їх у творчості особистості в єдності з розвитком важко дати пояснення, чому навіть за однаковх умов діяльності одні люди виявляють високий рівень творчої активності, інші – незначний (лише за необхідності), треті – впродовж усього свого життя так і залишаються "репродуктивами", виконавцями, не прагнучи вийти за межі відтворення [1, с. 284].

Творчі здібності індивіда, які виявляються у здатності до продукування принципово нових ідей, окреслюються терміном "креативний", що є мовним запозиченням з англійської (creativity, creative). Проблема креативності досліджувалася в різних галузях, що зумовило різноаспектність визначення поняття, засобів і методів формування цієї якості як однієї із сутнісних рис особистості. Явище креативності стало об'єктом багатьох досліджень.

У зарубіжних джерелах терміном "creativity" позначають усе, що має стосунок до створення чогось нового; сам процес створення; продукт, який отримують у процесі створення; чинники цього процесу. Часто поняття "креативність" уживають як синонім до слова "творчість", як універсальну властивість буття. За визначенням Е. Торренса, креативність – це творча, новаторська діяльність, що включає в себе підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, дії щодо визначення цих проблем, з пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, перевірки та зміни гіпотез, з формулювання результату рішення. Для оцінки креативності використовуються різні тести дивергентного мислення, особистісні опитувальники, аналіз результативності діяльності. Учений пропонує використовувати з метою сприяння розвитку творчого мислення навчальні ситуації, що характеризуються незавершеністю або відкритістю для інтеграції нових елементів, заохочуючи до формулювання багатьох питань [42].

У психології креативність трактується з погляду творчої продуктивності, як "здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних

схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації" [6]. На думку Я. Пономарьова, сутність креативності як психологічної властивості зводиться до інтелектуальної активності й чутливості до побічних продуктів власної діяльності. Творча людина бачить побічні результати, що є творенням нового, а нетворча бачить лише результати щодо досягнення мети, проходячи повз новизну [29].

Креативність, за А. Маслоу, передбачає етап натхненної творчості, процес деталізації творчого продукту і надання йому конкретної предметної форми [21, с. 110]. Згідно з ученням дослідника, необхідно навчити людей бути креативними саме в тому сенсі, щоб вони були готові прийняти нове, вміли імпровізувати. Вони повинні не боятися змін, уміти зберігати спокій у бурхливому потоці нового і по можливості вітати все нове, адже, як зазначає вчений, "універсальна креативність є в кожному з нас" [21, с. 112], підкреслюючи цим твердженням наявність творчого начала в кожній людині, під яким розуміється передумова розвитку творчого потенціалу. Якщо взяти за критерій креативності результат творчої діяльності, то тоді потрібно акцентувати увагу на таких рисах, як працьовитість, завзятість, дисциплінованість, терпіння, які, на перший погляд, і не мають прямого стосунку до креативності, але для журналіста ці якості є особливо значущими, що пояснюється специфікою журналістської діяльності й мірою відповідальності працівників ЗМІ перед народом, державою, конкретним читачем, глядачем, слухачем, а також перед власним сумлінням.

Креативна здатність, яка багато в чому має специфічний характер, є ядром творчої особистості, але остання – це продукт суспільного й культурного розвитку, впливу соціального середовища і творчого клімату.

Серед критеріїв креативності дослідники Б. Пойзнер та Е. Соснін виокремлюють такі якості індивіда:

– швидкість, тобто кількість ідей, що виникають за певну одиницю часу;

– оригінальність як здатність виробляти незвичайні ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих;

– гнучкість, що дає змогу відрізняти індивідів умінням успішно вирішувати проблеми;

– сприйнятливість – чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, готовність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу;

– метафоричність – готовність працювати в абсолютно незвичному контексті, схильність до символічного, асоціативного мислення, вміння побачити в простому складне, а у складному – просте;

– задоволеність – загальні прояви креативності. При негативному результаті втрачається сенс подальшого розвитку [36].

На думку В. Андреєва, творчі здібності студентів у навчально-творчій діяльності виявляються в допитливості, інтересі, почутті захоплення, емоційному піднесенні, прагненні до творчих досягнень, лідерства, отримання високої оцінки, особистої значущості, творчої діяльності, самоосвіти, самовиховання; а комунікативні здібності полягають у здатності використовувати

досвід інших, співпрацювати з ними, організовувати, відстоювати свої погляди, переконувати інших, уникати конфліктів [4].

Що є рушійною силою творчості? Підтримуючи погляди російського дослідника-педагога Є. Адакіна, висловимо думку, що саме суперечність є рушійною силою творчості. З виявлення суперечності і визначення творчого завдання починається процес творчості – цей етап умовно можна назвати першим кроком творчої діяльності. Подальші шляхи вирішення творчого завдання залежать від творчих здібностей, ціннісних орієнтацій, морально-гуманістичних якостей особистості.

Нам імпонує науковий підхід до проблеми творчого потенціалу особистості студента, висвітлений Є. Адакіним, який визначає творчий потенціал як інтегративну якість особистості, що відображає міру можливостей реалізації її творчих здібностей і творчих сил у реальній освітній практиці, орієнтованій на отримання принципово нових соціально значущих, самостійно вироблених умінь, навичок і здібностей до дії та результату їх реалізації в тій чи іншій сфері професійної діяльності [1].

Учений стверджує, що в основі процесу становлення й розвитку творчого потенціалу лежить діалектична суперечність як елемент системи причинно-наслідкових зв’язків [1], певним чином заперечуючи погляди, що існували в науковій думці 70-х рр. XX ст. щодо джерел творчого потенціалу, зокрема думку дослідниці Н. Кирилової, яка стверджувала, що діалектична суперечність – це універсальне джерело розвитку процесу формування творчого потенціалу особистості, його фундаментальна структура. Суперечність визначає побудову, організацію, закономірний зв’язок і єдність, цілісність усього творчого процесу, різноманіття взаємних переходів матеріального й ідеального, необхідного та випадкового, зовнішнього і внутрішнього, загального та окремого, об’єктивного й суб’єктивного. Виступаючи джерелом руху і саморуху природи й суспільства, суперечність усе ж не може бути рушійною силою творчого процесу [14, с. 51].

Російські вчені Н. Касаткіна та Є. Адакін стверджують, що творчі можливості суб’єкта актуалізуються із подоланням суперечності у взаємодії суб’єкта з об’єктом і в процесі перетворення об’єкта перетворюються самі. Взаємодія ця зумовлена особливостями і суб’єкта, й об’єкта, що виявляється в активності суб’єкта з актуалізації свого творчого потенціалу, який відображається у вищому рівні активності особистості [13, с. 13]. На думку дослідників, у причинній зумовленості відображається і складність взаємозв’язку суб’єкта й об’єкта через їх суперечливість. Об’єкт – суперечливий, оскільки він може бути як зовнішньою, так і внутрішньою реальністю творчого потенціалу. З одного боку, об’єкт є “зовнішнє” і “внутрішнє” стосовно суб’єкта творчості, а з іншого боку – в об’єкті діяльності ґрунтується сама можливість творчості. Суперечливим є і суб’єкт творчості. Він може бути й замкнутою, і незамкнутою в собі суб’єктивністю. Ці суперечності долаються в практичній діяльності людини, внаслідок чого творчий потенціал виявляється як внутрішньо необхідний генетичний зв’язок об’єкта і суб’єкта діяльності.

Таку думку підтримує і Т. Сущенко, акцентуючи на формуванні "генетичної потреби у творчій самостійності, яка буде потрібна протягом усього життя", виокремлюючи "якісно нове бачення себе, своєї ролі й участі в педагогічному процесі, що потребує реальних і глибинних змін у професійній діяльності його організатора – викладача" [37, с. 386].

Розвиток творчих здібностей, їх актуалізація відбувається в процесі подолання суперечностей між реальним рівнем творчого потенціалу суб'єкта і рівнем, необхідним для вирішення поставленої проблеми. Суперечність між внутрішніми потребами людини у творчому розвитку та умовами діяльності, що забезпечують чи не забезпечують цей процес, і є джерелом становлення творчого потенціалу особистості студента, із подоланням якої творчий потенціал розвивається і формується творча особистість [13, с. 14].

Висновки. Отже, творчий потенціал – складна інтегральна особистісно-діяльнісна характеристика людини, що включає в себе інтелектуальний, мотиваційний і саморозвивальний компоненти, які відображають сукупність особистісних якостей і здібностей особистості, її психологічний стан, знання, вміння та навички, необхідні для здійснення розвитку й саморозвитку особистості шляхом актуалізації власних творчих сил і можливостей.

Творчі можливості людини реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі її життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження та саморозвитку. Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення і самовдосконалення творчих рис особистості, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти творчо й компетентно вирішувати життєво необхідні проблеми. Потенційні можливості та внутрішні ресурси особистості є невід'ємними складниками процесу її творчого саморозвитку. Саморозвиток – це не спонтанна актуальність, а вмотивований творчий процес розкриття й розвитку реальних і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти й самовиховання особистості.

Список використаної літератури

1. Адакин Е.Е. Формирование творческого потенциала студентов вуза в условиях системы заочного обучения : монография / Е.Е. Адакин ; [ред. Н.Э. Касаткина]. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – 328 с.

2. Александрова В.Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики / В.Г. Александрова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 42–47.

3. Деркач А. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

4. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1988. – 238 с.

5. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев ; Казанский гос. ун-т. – Казань, 1998. – 317 с.

6. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

7. Вербець В.В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Вербець Владислав Володимирович. – Рівне, 2005. – 495 с.

8. Гнатко Н.М. Феномен креативності як психологічна проблема / Н.М. Гнатко // Психологічні перспективи. – Луцьк, 2001. – Вип. 1. – С. 88–97.

9. Данильченко В.М. Педагогические условия индивидуально-творческой подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук / В.М. Данильченко. – М., 1993. – 219 с.

10. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 354 с.

11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.

12. Интенсификация творческой деятельности студентов / [под ред. В.И. Андреева]. – Казань : Казан. ун-т, 1990. – 198 с.

13. Касаткина Н.Э. Противоречия как источник развития творческого потенциала студентов / Н.Э. Касаткина, Е.Е. Адакин // Вестник ТГПУ. Серия: педагогика. – 2005. – Вып. 2 (46). – С. 11–15.

14. Кириллова Н.Н. К вопросу о гносеологическом анализе личностных характеристик творца / Н.Н. Кириллова // Человек и творчество. – М., 1973. – С. 45–65.

15. Ковалев А.Г. Психологические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Л. : Педагогика, 1960. – Т. 2.

16. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

17. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 22.00.06 / П.Ф. Кравчук. – М., 1992. – 32 с.

18. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий. – М. : Педагогика, 1991. – С. 10–81.

19. Кузнецова М.А. Творчество как атрибут человеческого бытия : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Волгоградский государственный ун-т / М.А. Кузнецова. – Волгоград, 2012. – 43 с.

20. Мартинюк І.О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І.О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К., 1996. – 792 с.

21. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу ; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н.Н. Акулиной. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.

22. Мир философии. Книга для чтения : в 2 ч. / [сост. П. С. Гуревич, В.И. Столяров]. – М. : Политиздат, 1991. – Ч. 1. – 672 с.

23. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.

24. Новейший культурологический словарь: термины, биографические справки, иллюстрации / авт.-сост.: В.Д. Лихвар, Е.А. Подольская, Д.Е. Погорелый. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 411 с.

25. Овчинников В.Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В.Ф. Овчинников. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 214 с.

26. Оселедчик М.Б. Диалоги Сократа глазами логика / М.Б. Оселедчик // Логико-философские исследования. – М., 1991. – Вып. 2. – С. 146–156.

27. Платон. Держава / Платон ; [пер. з давньогрец. Д. Коваль]. – К. : Основи, 2000. – 355 с.

28. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е.О. Помиткін. – К. : Внутрішній світ, 2007. – 280 с.

29. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Я.А. Пономарев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 352 с

30. Проблемы научного творчества : сборник аналитических обзоров / Академия наук СССР. Институт научной информации по общественным наукам ; авт. обзоров А.Н. Лук ; отв. ред. А.И. Воронин. – М., 1980. – 228 с.

31. Развитие творческой активности школьников / [Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР; под ред. А.М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.

32. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.

33. Сисоєва С.О. Особливості процесу творчості й їх врахування у професійній підготовці фахівців / С.О. Сисоєва // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. – Х. : НТУ "ХПІ", 2002. – Вип. 3. – С. 105–111.

34. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

35. Современный словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1992. – 740 с.

36. Соснин Э.А. Из небытия в бытие: творчество как целенаправленная деятельность / Э.А. Соснин, Б.Н. Пойзнер. – Томск : STT, 2011. – 520 с.

37. Сущенко Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях : учебно-методическое пособие / Т. И. Сущенко. – К., 1986. – 118 с.

38. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Психология индивидуальных различий: тесты / Б.М. Теплов. – М., 1982. – 98 с.

39. Техническое творчество: теория, методология, практика [Электронный ресурс]: энциклопедич. словарь-справочник / [под ред. А.И. Половинкина, В.В. Попова]. – Режим доступа: http://doc.unicor.ru/tt/445.html.

40. Третяк Т.М. Прояви творчого потенціалу учнів у науково-технічній творчості / Т.М. Третяк // Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / авт. кол., наук. керівник В.О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 208 с.

41. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / О.К. Чаплигін ; Харківський національний автомобільно-дорожній ун-т. – Х., 2001. – 428 с.

42. Torrance E.P. Students of the future: Their abilities, achievements, and images of the future / E. P. Torrance // Creative Child and Adult Quarterly. – 1976. – № 1. – P. 76–90.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2014.

Дяченко М.Д. Творческий потенциал как системообразующий признак креативной личности: теоретический аспект

В статье рассматриваются философские, педагогические и психологические взгляды на творческий потенциал личности, раскрыта сущность понятий "творческий потенциал", "творческие способности". Конкретизированы теоретические представления о структуре творческого потенциала личности, охарактеризованы его составляющие.

Ключевые слова: *креативность, личность, развитие, самореализация, самосовершенствование, творческий потенциал, творчество.*

Dyachenko M. Creativity as a sign of systemutvikling creative personality: theoretical aspect

The article examines the philosophical, pedagogical and psychological views on the creative potential of personality, discloses the essence of the concepts of "creativity", "creativity". Specific theoretical understanding of the structure of the creative potential of personality, characterized by its components.

Indicates that creativity is often defined as a set of creative abilities that among the components of the creative potential allocated intelligence, development of creative imagination, skills, creative thinking.

In the philosophical definition of the creative potential of personality is many-sided. It is treated as a genius of man, as the capacity for active self-realization, as a commitment to the highest ethical ideals, like the Foundation and the combination of the possibilities of implementation of new directions of activity of the subject of creativity. In psychology posits highlights the main features of the creative abilities: individual-psychological characteristics that distinguish one person from another; individual characteristics that affect the success of the activity, or of many activities.

Creativity can be described as a set of creative abilities required for creative activity. The core of the creative potential are internal factors of personality are important factors of human self-development, self-realization, Amateur, free actions and deeds.

Focus on the fact that each person has the certain creative talents that make up its creative potential. Creative abilities of the person are realized not only in the subject, but in the very process of life, self-realization as a means of self-assertion, self-expression and self-development.

It is emphasized that the creative potential systemoptionvalue a sign of a creative personality, reflecting the relationship of all abilities; it is integrative phenomenon that brings together essential creative power of the individual.

Key words: *creativity, personality, development, self-realization, self-development, creativity, creativity.*

УДК [51:371.32]:378.147

О.А. ЖЕРНОВНИКОВА

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ ПРИ ДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ

У статті розглянуто та уточнено поняття "принцип наочності в навчанні математики". Визначено специфіку й основні змістовні компоненти принципу наочності в навчанні математики як чинника цілісного педагогічного процесу дидактичної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: *принцип наочності, дидактична підготовка, студент-математик, педагогічний ВНЗ.*

Зміни в структурі вищої педагогічної освіти України, поява середніх шкіл різного профілю: ліцеїв, гімназій, коледжів тощо, демократизація суспільного життя мають у своїй основі корінний поворот до гуманістичних позицій функціонування сучасної освіти. Певною мірою ця тенденція торкнулася змісту математичної освіти в середній і вищій ланці, а також методів навчання математики. Індивідуалізація навчання, диференційований підхід, використання новітніх досліджень у психології та фізіології людини для вдосконалення процесу навчання, знаходження оптимальних умов для засвоєння складного математичного змісту стали невід'ємним атрибутом творчого педагогічного процесу. У кожній школі, профільному класі викладання математики посідає певне місце, проте зміст і методи викладу матеріалу істотно відрізняються: ураховується специфіка напрямів, індивідуальні особливості дітей, рівень підготовленості вчительських кадрів.

Такому підходу не властиві формалізм, механічне запам'ятовування, ігнорування або недостатня увага до суб'єкта сприйняття сутності математики. З часів великих педагогів (Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський та ін.) педагогічна думка йшла до такої організації навчального процесу, коли досягається свідоме розуміння сенсу і змісту математичних понять. Один з таких шляхів – зробити процес навчання математики наочним, оскільки саме наочне навчання дає вчителю змогу оволодіти активними методами навчання й виховання, сприяє забезпеченню принципів науковості та доступності викладання матеріалу.

Основоположником принципу наочності є Я. Коменський. Він розумів наочність як чуттєвий компонент, який дає можливість за допомогою різних органів чуття отримати більш повну, достовірну інформацію про той об'єкт або явище, що сприймаються людиною: зором, слухом, нюхом, смаком, дотиком [1, с. 384].

І. Песталоцці встановив, що основний принцип наглядності є абсолютною основою всякого пізнання [2], вона допомагає розвивати мислення і мовлення, дає змогу поступово перейти від часткового до цілісного, а це, на його думку, і є суть навчання.

© Жерновникова О.А., 2014

Матеріалістичне обґрунтування принципу наочності дав К. Ушинський, зазначивши, що наочність – найважливіший дидактичний принцип, на якому ґрунтується навчання, обов'язково присутній у методах і прийомах навчання [3].

У питаннях наочності К. Ушинський стояв на позиціях сенсуалізму: властивість наочності приписував чуттєво сприйнятим предметам і явищам. Заслуга його полягає в тому, що він розвивав учення про наочність як засіб розвитку мислення, до принципу наочності підходив не формально, розробив нові прийоми роботи з наочним матеріалом, живу образну мову вважав засобом наочності.

В. Вахтеров термін "наочне навчання" запропонував замінити на "предметне навчання", яке було розраховане на опору, на всі зовнішні почуття, оскільки діти ніколи не задовольняються одним зором, їм необхідно доторкнутися до предмета, потрібно постукати, щоб дізнатися, як він звучить, необхідно підняти його, щоб зрозуміти, який він важкий, підкинути, щоб знати, чи розіб'ється він [4].

Таким чином, у розглянутих працях наочне навчання пов'язувалося з конкретним об'єктом або явищем, що діяли на органи чуття.

Заслуга вчених-педагогів того часу була в тому, що вони порушили проблему наочного навчання, обґрунтували суть цього поняття, розробили методику застосування його в школі, поставили питання про зв'язок діяльності з наочним навчанням. Однак вони вважали, що властивість наочності притаманна тільки конкретному, а абстрактне поняття неможливо пов'язувати з поняттям наочності. Розроблена методика застосування принципу наочності стосується переважно початкової школи, уроків рідної мови, читання, не було виявлено компонентний склад наочного навчання.

У сучасній дидактиці й методиці існують різні класифікації наочних посібників та різні погляди щодо їхньої ролі й використання в навчальному процесі (С. Баранов, Н. Волкова, В. Євдокімов, А. Зільберштейн, А. Маслов, Н. Менчинська, М. Моро, А. Розуменко, О. Савченко, Л. Скаткін, І. Харламов, В Ягупов та ін.). Одні учені наголошують на необхідності використання засобів наочності на кожному уроці під час розгляду нового поняття (Л. Занков, А. Пишкало та ін.), інші – дотримання міри в застосуванні засобів наочності (Л. Скаткін та ін.), оскільки надмірно тривале використання однакових засобів призводить до затримки розвитку в учнів абстрактного мислення, треті підкреслюють, що потрібно вміти забезпечити поступовий, але своєчасний перехід від використання одних видів наочного матеріалу до інших – від конкретніших до менш конкретних (М.Г. Моро та ін.).

Мета статті – визначити специфіку та основні змістовні компоненти принципу наочності в навчанні математики при дидактичній підготовці студентів педагогічних ВНЗ.

У науковій літературі та шкільній практиці поняття "наочність" застосовують у трьох значеннях. По-перше, воно означає деякий об'єкт (засіб наочності), по-друге, деяку властивість (наочність реальних предметів, явищ,

мислення), по-третє, певну діяльність людини (сприйняття засобів наочності, використання їх) [5]. У звязку з багатозначністю поняття зустрічаємо різні його визначення.

За визначенням науковців, наочність – дидактичний принцип, відповідно до якого навчання базується на конкретних образах, безпосередньо таких, що сприймаються учнями [6].

Психолог Е. Мінгазов зазначає, що наочність не є вузькою дидактичною категорією, вона має загальне гносеологічне значення та поділяється на конкретну й абстрактну. Абстрактна наочність дає можливість швидко "засвоювати" матеріал, робить його легкодоступним для огляду [5].

Отже, розмежування вживання терміна "наочність", який розглядається на рівні абстрактного, дає можливість говорити про наочне навчання не тільки в молодших класах, а й при викладанні математики, фізики, хімії в старших класах школи, у ВНЗ. Однак чіткої характеристики наочності в навчанні немає, як і компонентів, що визначають її суть.

В. Євдокімов характеризує наочність через максимальну вираженість чуттєвого моменту, а принцип наочності в навчанні розглядає як систематичну опору на наочні образи, що виникають у результаті використання моделей. Учений пов'язує поняття наочного образу з пізнавальною діяльністю [7].

Отже, поняття наочності значно змінилося порівняно з початковим. Тепер її розглядають не тільки на конкретному, а й на абстрактному рівні і в процесі діяльності. Однак єдиного підходу до поняття наочності немає, визначення наочного навчання не дається, немає характеристики його складових компонентів, не досліджена в повному обсязі специфіка наочного навчання математики.

Діяльність учителя в процесі викладання математики на прикладі абстрактного характеру, складності та високого рівня побудови математичного матеріалу передбачає детальнішу конкретизацію принципів навчання в напрямі їх системного використання. Наочне навчання дає вчителю змогу оволодіти активними методами навчання, сприяє забезпеченню зв'язків принципів науковості та доступності викладу матеріалу, покращенню математичної підготовки учнів, дає можливість забезпечити різнобічне і повне формування досліджуваного поняття, приводить до вищого рівня логічного мислення, підтримує інтерес учнів до математики, сприяє естетичному сприйняттю матеріалу, виховує творче ставлення до справи.

Основним завданням підвищення ефективності застосування методів наочного навчання є пошук і застосування на практиці активних методів формування та організації навчально-пізнавальної діяльності. Для вирішення поставленої проблеми слід виявити основні характерні ознаки досліджуваного об'єкта, відповідно до яких і дати визначення наочного навчання математики, встановити засоби їх реалізації в процесі навчальної діяльності. Такий науково обґрунтований підхід і приводить до розробки ефективних засобів і способів організації навчання.

У дослідженні будемо спиратися на системний підхід, суть якого полягає в пошуці наукових засобів, що дають змогу виразити цілісність досліджуваного об'єкта.

З усього розмаїття підходів до наочного навчання слід виділити та вивчити специфічні властивості й ознаки, які формують об'єкт-систему. У науковій літературі, присвяченій реалізації системного підходу, розроблено кілька шляхів її здійснення. Зупинимося на двох основних шляхах: відшукання системи через мету функціонування з подальшими етапами аналізу та через інтеграцію й системні якості.

Суть першого підходу полягає в такому: основою виокремлення системи із середовища слугує мета. Реалізація принципу системності відбувається за такими напрямами:

– виявлення мети як системоутворювального чинника, що переводить певну сукупність елементів об'єктивної реальності в режим взаємодії для досягнення мети функціонування системи;

– встановлення компонентного складу системи, тобто тих елементів, які узгоджено функціонують у напрямі досягнення мети;

– встановлення структури взаємозв'язків між компонентами системи;

– виявлення особливостей структури в її динаміці, в процесі функціонування;

– розгляд досліджуваної системи в її генезі, становленні.

Другий шлях є продовженням і доповненням першого. Вивчаючи компоненти, функціонування яких і приводить до єдиної цілісної системи, виявляють їх специфічні якості та розглядають як системні. Важливо виявити й розкрити механізм взаємодії компонентів, інтеграції елементів у єдину систему.

Основним завданням системного дослідження слід вважати встановлення і вивчення різноманітних зв'язків, властивих об'єкту, його компонентного складу. При системному підході відбувається аналіз і синтез системи вивчення. Спочатку аналізуються результати досліджень розглянутого об'єкта пізнання. Досліджуваний об'єкт може бути розглянутий кількома науками, але кожна з них досліджує його однобічно, зі своєї позиції. При системному підході отримані односторонні уявлення синтезуються.

При вивченні дидактичних закономірностей одним із шляхів здійснення системного підходу є моделювання. Модель має відображати основні, головні ознаки дидактичної системи і бути описана математично, окрім того, необхідно врахувати роль кожного визначального структурного елементу, його функції. Згідно із системним підходом, при дослідженні наочного навчання слід виявити структуру цього процесу, оскільки саме вона і має бути формалізована при побудові моделі пізнавальної діяльності. Вивчення цієї структури неможливе без знання специфіки навчального процесу та особливостей методики застосування засобів і видів наочного навчання, без використання наявних у педагогіці підходів та методик. Після вивчення структури наочного навчання необхідно змоделювати систему організації пізнавальної діяльності в умовах наочного навчання.

У зв'язку з цим історичний підхід до наочності в навчанні математики як опори на чуттєве сприйняття дає максимальний ефект у початковій школі і явно недостатній при вивченні вищих розділів математики.

Тут необхідно відзначити три важливих моменти. По-перше, дослідження з проблеми наочності у викладанні математики охоплює першу і необхідну ланку пізнання – формування уявлень, що виникають на основі відчуттів і сприйняття. Зображення, як правило, відображає лише зовнішні ознаки та сторони предметів і явищ матеріального світу, не завжди розкриваючи їх справжню сутність.

Процес сприйняття (особливо за великих обсягів інформації, великої міри його формалізованності) припускає наявність вузлових, опорних, характерних, специфічних властивостей і якостей об'єкта сприйняття, будь то прийоми діяльності, що відображають окремі математичне знання, або організований набір знань (це може бути доведення теорем, розділ курсу математики в усьому різноманітті логічних взаємозв'язків, матеріал окремого уроку або лекції тощо).

Тому актуальною є проблема такої організації процесу навчання математики, коли уявлення, що з'являються в мисленні учнів, відображають основні, суттєві, ключові сторони предметів і явищ, процесів, у тому числі за допомогою моделювання математичного знання.

Саме формування цих вузлових, опорних якостей об'єкта сприйняття (модель) і являє собою суть процесу наочного навчання. Такий підхід a priori передбачає моделювання об'єкта сприйняття з опорою на нейрофізіологічні механізми пам'яті і психологію сприйняття. При цьому особливої значущості набувають моделі, що фіксують процедуру математичних дій.

Процес моделювання, пошук стійких асоціацій, перевірка адекватності сприйняття передбачають серйозне проникнення в сучасні дослідження нейро-фізіологічних механізмів сприйняття, вивчення етапів обробки стимулу: сенсорного аналізу, прийняття рішення, використання законів психології сприйняття, серйозного вивчення особистості учнів. Тому не менш актуальною є проблема психолого-педагогічного обґрунтування концепції наочного навчання математики, розширення шляхом діагностичних методик психологічних компонентів сприйняття.

Актуальність цього дослідження визначається відсутністю однаковості трактування принципу наочності в навчанні, недостатнім відображенням специфіки математичної діяльності, відірваністю від практики, що не дає можливості повною мірою використовувати досягнення психолого-педагогічної науки. Діяльність учителя в процесі викладання, зважаючи на абстрактний характер, труднощі та високий рівень побудови математичного матеріалу, передбачає більш детальну конкретизацію застосованих принципів навчання в напрямі їх системного використання. Таким чином, нині необхідно дати єдине трактування наочного навчання й наочності в навчанні математики, розробити прийоми діяльності вчителя в процесі наочного навчання, дослідити специфіку наочності у викладанні математики.

У процесі формування математичних уявлень важливу роль відіграє специфіка математичних знань, умінь, навичок і методів. Математика оперує об'єктами, що дають абстрагування дійсного світу і, як правило, узагальнюють різноманітні реальні та ідеальні ситуації: інтеграл як узагальнення й абстрагування понять площі, довжини, об'єму, але водночас абсолютно безперервна функція; похідна як узагальнення й абстрагування понять дотичної, швидкості, щільності, але водночас змінна площа, яка знаходиться під безперервною кривою. Ці ідеальні об'єкти є основними для формування інших абстракцій: згортання функцій, узагальнена похідна – розподіл, міра, перетворення Лапласа тощо. Тому опори для внутрішніх дій учнів у процесі навчання математики слід шукати не тільки в зовнішніх діях учителя, а й серед залишкових фреймів – слідів попередніх знань у пам'яті учнів.

Ми вважаємо, що наочне навчання математики – це процес формування категорії стійкого результату внутрішніх дій учнів при безпосередньому сприйнятті знаково-символічної діяльності з окремим математичним знанням або організованим набором знань.

Необхідним моментом організації процесу наочного навчання математики є постановка дидактичного завдання. Поняття дидактичного завдання тотожне формуванню на рівні нервової системи моделі всіх ознак і властивостей майбутнього корисного результату.

Наочність у навчанні математики передбачає розуміння сутності досліджуваного математичного об'єкта учнем, тому може виникнути питання, а чи не є будь-який процес навчання математики, що завершується розумінням, наочним? Відповідь на це питання невідома, але, ймовірно, потребує подальшого поглибленого вивчення методологічного компонента наочного навчання математики.

Також зближує концепції пояснення і наочного навчання математики цілісний підхід до моделювання математичних об'єктів. Тому розробка технології наочно-модельного навчання математики приведе до збагачення і конкретизації технологічними одиницями та методичними прийомами концепції пояснення в дидактиці математики.

Висновки. Отже, визначені специфіка й основні змістовні компоненти принципу наочності в навчанні математики як чинника цілісного педагогічного процесу дидактичної підготовки майбутнього вчителя.

Подальше дослідження слід спрямувати на поглиблене вивчення комп'ютерного моделювання в математиці, що є сучасним продовженням наочного навчання.

Список використаної літератури

1. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1982. – Т. 1.

2. Песталоцци Г. Избранные педагогические сочинения / Г. Песталоцци. – М., 1981.

3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1949.

4. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров. – М. : Педагогика, 1987. – 400 с.

5. Мингазов Э.Г. О двух формах наглядности в школьной практике / Э.Г. Мингазов // Новые исследования в педагогических науках. – 1986. – № 1.

6. Жерновникова О.А. Метод проектів у математиці: метод. рекомендації / О.А. Жерновникова, В.Г. Моторіна, І.І. Цапок. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2009. – 125 с.

7. Евдокимов В.И. Использование средств наглядного обучения в условиях проблемно-поисковой деятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Виктор Иванович Евдокимов. – К., 1973. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014.

Жерновникова О.А. Применение принципа наглядности в дидактической подготовке студентов-математиков

В статье рассмотрено и уточнено определение понятия "принцип наглядности в обучении математике". Определены специфика и основные содержательные компоненты принципа наглядности в обучении математике как фактора целостного педагогического процесса дидактической подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: *принцип наглядности, дидактическая подготовка, студент-математик, педагогический вуз.*

Zhernovnykova O. Applying the principle of clarity in didactic training students mathematicians

The article examines and clarifies the concept of "the principle of clarity in teaching mathematics". The specificity and the main content of the principle components of visual aids in teaching mathematics as an integral factor in the pedagogical process of didactic training of future teachers. The author states that the didactic training provides students to equip them with the process of organizing and preparing for didactic activities, and the main task of improving the efficiency of the use of visual aids in the teaching of mathematics in pedagogical universities are finding zastosuvanannya and practice of active methods of formation and training of cognitive activity. And so to solve the problem, identify the main features of an object, in which justification and to define the visual learning mathematics, specify the means to implement them during training activities. Psycho-pedagogical analysis showed that visual teaching mathematics – process of forming categories sustainable results of internal actions of students in the direct perception semantic-symbolic activity of some mathematical knowledge or organized set of knowledge. An essential aspect of the process of visual learning mathematics is setting the didactic problem. The concept of didactic task identity formation at the level of the nervous system models of all characteristics and properties of future useful result. Visibility in learning mathematics involves understanding the essence of the mathematical object disciple. The author states that the didactic training provides students to equip them with the process of organizing and preparing for didactic activities, and the main task of improving the efficiency of the use of visual aids in the teaching of mathematics in pedagogical universities are finding zastosuvanannya and practice of active methods of formation and training of cognitive activity.

Key words: *principle of clarity, didactic education, student of mathematics, teaching high school.*

УДК 378

Л.М. ЗУБКОВА

НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті порушено проблему необхідності формування життєвої компетентності майбутніх учителів та її складові; актуалізовано необхідність формування цілісного світосприйняття студентів.

Ключові слова: *життєва компетентність, самовдосконалення.*

Учитель – людина, якій за фахом належить відкривати молодій генерації глибини наук, життєву мудрість, передавати навички діяльності. Та справжнім учителем може стати людина з високими моральними якостями й рівнем культури, яка розуміє, що шлях до професії і шлях у професії потребують праці над собою, постійного формування життєвої компетентності.

За умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування молодою людиною нових життєвих стратегій, компетентності, конкурентоспроможності, посилення гнучкості та мобільної соціальної поведінки. Щоб знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві й соціальні ролі, майбутній учитель має володіти певними якостями, уміннями:

– бути гнучким, мобільним, конкурентоспроможним, уміти інтегруватися в динамічному суспільстві, презентувати себе на ринку праці;

– критично, творчо та цілісно мислити;

– використовувати знання як інструмент для розв’язання життєвих проблем;

– генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;

– володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді;

– уміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;

– цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави;

– уміти здобувати, аналізувати інформацію, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;

– бути здатним до вибору численних альтернатив, що пропонує сучасне життя.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній програмі “Вчитель” зазначено, що реорганізація навчального процесу у вищих закладах освіти передбачає перехід від традиційних до інноваційних засобів професійного становлення особистості; від пріоритету вузькоспеціальних завдань до цілісного розвитку особистості майбутнього педагога. Більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу.

© Зубкова Л.М., 2014

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що життєва компетентність – поняття не нове, і дає змогу констатувати часткову розробку загальнотеоретичних аспектів дослідження проблеми формування життєвої компетентності особистості. Це праці В. Афанасьєва, І. Блауберг, Р. Гурова, Л. Когана, М. Нугаєва, В. Отрута, В. Садовського, А. Харчева, Б. Юдіна.

Деякі дослідники розглядають питання формування ключових проявів компетентності майбутніх учителів певного фаху: педагогічної (А. Шишко), комунікативної (О. Волченко). Окремі праці сучасних вітчизняних та зарубіжних учених присвячені проблемам формування життєвої компетентності вихованців інтернатних установ (І. Дикун), соціальної компетентності школярів (О. Прямикова).

Водночас констатуємо недостатність висвітлення в наукових дослідженнях поняття життєвої компетентності майбутніх учителів, що викликає потребу подальшої конкретизації її психологічного змісту та визначення психологічних чинників. Особливо гостро постає проблема формування життєвої компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів у класичних університетах, оскільки наявні програми, зміст і методика викладання психолого-педагогічних дисциплін, педагогічні практики не дають змоги сьогодні повною мірою сформувати в майбутніх педагогів необхідні інтегративні аспекти життєвої компетентності нарівні з професійною.

Незважаючи на незаперечну важливість усіх наукових досліджень у цій галузі, рівень розроблення проблеми формування життєвої компетентності майбутнього вчителя є недостатнім. Виникає необхідність в обґрунтуванні таких організаційно-педагогічних умов, які б могли сприяти професійному самовдосконаленню вчителів, стати рушієм розвитку їхнього професіоналізму та зумовили потребу, можливість і здатність до розкриття повного потенціалу особистості.

Мета статті – висвітлити проблему необхідності формування життєвої компетентності студентів педагогічних та класичних університетів.

Відповідно до мети сформульовано завдання дослідження:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити суть та особливості життєвої компетентності студентів ВНЗ.
2. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування життєвої компетентності студентів.

Розглядаючи поняття життєвої компетентності, важливо враховувати не тільки те, що знає людина і якими методами вона користується, а й те, що рухає її діями, які погляди вона поділяє, як реагує на різні ситуації, причому все це розглядається не окремо, а загалом. Крім того, життєва компетентність – це ситуативна категорія, тому що виражається в готовності здійснювати яку-небудь діяльність у конкретних життєвих ситуаціях. Прояв компетентності можна оцінити тільки на основі сформованої в людини сукупності умінь та її поведінкових реакцій. Необхідною умовою констатації рівня життєвої компетентності є вік. Мінімальний віковий ценз – 25 років, тобто вік поринання в самостійне професійне життя одразу після закінчення вищого навчального закладу.

Життєву компетентність розглядають як комплекс складних умінь, знань і ціннісних орієнтацій, що стосуються: самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; взаємодій з іншими людьми; діяльності в усіх її типах і формах [3].

Автори науково-методичного збірника "Життєва компетентність особистості" зазначають, що життєва компетентність є складним утворенням і охоплює: знання, уміння та навички; життєтворчі здібності; життєвий досвід; життєві досягнення особистості; уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; здатність обирати адекватні та ефективні способи розв'язання життєвих проблем; знання своїх особистих якостей, переваг і недоліків; здатність до самовдосконалення та самозмін; здатність розуміти та правильно оцінювати інших людей, встановлювати з ними адекватні форми спілкування, виявляти толерантність у відносинах; уміння керувати собою й обставинами свого життя; здатність особистості до життя (здатність перебувати в соціумі й відповідно діяти) [2].

І. Єрмаков визначив два основних блоки компетенцій, які утворюють життєву компетентність особистості, – базові (особистісно-центровані) та похідні (суспільно-центровані) компетенції. Цей поділ є також значною мірою умовним. Автор вважає, що у структурі життєвої компетентності можна виокремити базові елементи (наприклад, фізичні, когнітивні та моральні якості особистості), які, відповідно до сфери життєдіяльності, дають змогу утворювати похідні компетенції – трудову, технологічну, політико-правову. Звичайно, для цього до елементів базових компетенцій додаються досвід, знання, життєві цінності та духовні й матеріальні результати смисложиттєвих виборів [1].

По суті, життєва компетентність і життєві цінності майбутнього вчителя значною мірою формують світосприйняття, ціннісні орієнтації та принципи підростаючого покоління. Життєво компетентна особистість учителя може певною мірою уособлювати силу, яка протистоїть несприятливим соціальним явищам та антидуховності в навчальному середовищі.

Завжди необхідним й актуальним залишається педагогічне кредо: "Тільки особистість виховує особистість, тільки характер формує характер", з якого логічно випливає, що вчитель повинен бути відповідальним за свій саморозвиток, самоактуалізацію, професійні вміння, професійну майстерність, за своє постійне самовдосконалення.

Актуалізація проблеми формування життєвої компетентності пов'язана з новими підвищеними вимогами щодо етичних, громадянських якостей особистості вчителя. Це випливає з особливої функції в суспільстві, специфіки професійної діяльності, соціальних можливостей впливати на духовне життя суспільства. Коли втрачається стійкість цінностей, відбувається їхнє переосмислення і зміна, особливо важливим стає зосередження уваги в педагогічному ВНЗ на підготовці майбутнього вчителя, який спроможний професійно керувати духовного становлення школярів, процесом збагнення пріоритетів життєвих цінностей, відповідальності за самовизначення та розвиток власного світогляду.

Аналізуючи сучасну ситуацію, ми акцентуємо увагу на деяких недоліках у педагогічній діяльності вчителя:

1. Відсутність у значної кількості вчителів покликання до професії вчителя. Тільки 31,0% учителів свій вибір професії мотивували любов'ю до дітей, бажанням спілкуватися з ними, відчувати радість їх успіхів.

2. Практика школи й психологічні спостереження, бесіди з учителями свідчать: якщо вчитель не має радісного задоволення своєю роботою, то в нього можуть виникати типові психосоматичні порушення: неврози, гіпертонія, вегето-судинна дистонія, захворювання внутрішніх органів.

3. Недостатнє вміння створювати сприятливий психологічний клімат у своїй сім'ї; володіти своїми емоціями; невміння розвивати у себе психологічну установку бути радісним.

4. Недостатнє усвідомлення особливої соціальної ролі вчителя, його високої відповідальності за найдорожче – дитину.

5. Більшість учителів не усвідомлює необхідності цілеспрямованого, систематичного самопізнання й самовдосконалення; самовиховання високого рівня моральних і вольових якостей, загальноінтелектуальних та педагогічних здібностей, стійкої працездатності та фізичного, психічного й духовного здоров'я.

6. Більшість учителів не має достатньої практичної психологічної підготовки у складанні програми самовдосконалення своєї особистості та її реалізації на практиці і тільки зрідка звертаються за допомогою до шкільних чи вузівських психологів.

Таким чином, розглянувши деякі типові труднощі й недоліки в педагогічній діяльності вчителів, вважаємо, що їх корінною причиною є недостатній рівень сформованості життєвої компетентності у процесі їх професійної підготовки. На наш погляд, однією з необхідних умов запобігання їм і подолання є формування у майбутніх учителів із самого початку навчання на першому курсі активної і стійкої потреби в самопізнанні, самовдосконаленні, розвитку вміння цілісно мислити, й особливу увагу слід приділяти формуванню однієї з найважливіших компетентностей – життєвої.

Ось чому так гостро виникла проблема формування життєвої компетентності вчителя, який здатний допомогти сучасним школярам визначити та керуватися в житті загальнолюдськими цінностями.

Аналіз літератури щодо цієї проблеми та її сучасного стану дав змогу виявити основні суперечності між потребою суспільства в педагогах із сформованою системою усвідомлених життєвих компетенцій і відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечують процес формування життєвої компетентності студентів у вищих педагогічних закладах освіти в процесі їхньої професійної підготовки.

Психологічне підґрунтя досліджуваної проблеми становлять праці із психології особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Сімонов); психології відносин (П. Блонський, В. Зеньківський, В. Мясищев).

Висновки. Резюмуючи вищезазначене, ми зосереджуємо увагу на тому, що розгляд процесу професійної підготовки фахівців у сучасній вищій школі не може бути здійснений без з'ясування деяких питань, що стосуються створення педагогічних умов формування життєвої компетентності студентів педагогічних та класичних університетів. Результати дослідження можуть бути використані для розробки концепцій, програм і проектів, що зорієнтовані на підвищення потенціалу навчального середовища вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Життєва компетентність особистості: від теорій до практики : науково-методичний посібник / за ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

2. Життєва компетентність особистості : науково-методичний збірник / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

3. Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. Зимняя // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2004. – № 1–2. – С. 11–14.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2014.

Зубкова Л.М. Необходимость формирования жизненной компетентности будущего учителя

В статье рассматривается проблема необходимости формирования жизненной компетентности будущих учителей и ее составляющие; актуализируется необходимость формирования целостного мировосприятия студентов.

Ключевые слова: *жизненная компетентность, самосовершенствование.*

Zubkova L. Necessity of forming life competence in future teachers

The article raises a problem of forming life competence in future teachers and defines the role and importance of developing integral conception of the world in future educators.

Much attention is given to the fact that the primary values of modern education are not only to provide future specialists with profound knowledge but also to develop the need of self-realization, the ability for self-educating, to form the skills of assessing the level of personal development, the level of creative activity that is the level of life competence.

The article further gives the up-to-date information about the problem of forming life competence and reveals the fact that life competence is not a new concept. A number of researchers focus their attention on the process of forming key competence and its components in future teachers of particular specialization (i. e. pedagogical competence, communicative competence, etc). But the integral concept of life competence in future teachers is still poorly understood.

Special attention in the article goes to the fact that actualization of the problem of forming life competence in students of classical universities is connected with renewed demands as for ethical, civic qualities of future teachers. It results from a unique function of a teacher in a society, from social opportunities to influence the spiritual life of a generation.

In conclusion it may be stated that investigation of the process of professional preparation of specialists of classical universities can not leave out forming life competence from which personality of a teacher is germinated.

Key words: *life competence, self-perfection.*

УДК 378.147:796.011.3

Л.В. ЗУБЧЕНКО

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ХОДІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті розглянуто потенційні можливості студентського наукового гуртка, описано гурткову форму роботи студентів, охарактеризовано ефективні методи та форми роботи, особливості діяльності, ключові види роботи студентського наукового гуртка. Доведено, що різноманітні творчі завдання, які повинні в період гурткової роботи вирішувати майбутні вчителі фізичного виховання, стимулюють студентів до активної самостійної творчої роботи, розвивають творчу активність, професійну спрямованість та особисту зацікавленість.

Ключові слова: *майбутній учитель фізичного виховання, педагогічна творчість, творчі завдання, саморозвиток, самовдосконалення.*

На сучасному етапі прискореного соціально-економічного розвитку суспільства, що характеризується поступовою й неухильною інтеграцією України в європейські політичні, економічні й культурні структури, винятково важливого значення набуває підвищення освітнього рівня підготовки висококваліфікованих спеціалістів для всіх галузей діяльності, збагачення інтелектуального та творчого потенціалу. Важливою умовою розв’язання цього завдання є необхідність розвитку професійного мислення, активізації пізнавальної діяльності, спеціалістів, яких готує вища школа, здатних до педагогічної творчості [1, с. 59]. У сучасних умовах творчий педагог – це перш за все дослідник, що володіє певними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом, потребою в професійному самовихованні й активним використанням передового педагогічного досвіду [2, с. 3]. Не обминув цей процес і фахівців з фізичного виховання, перед якими стоїть нагальна потреба формування педагогічної творчості для подальшої ефективної діяльності.

Реалізувати це можна завдяки створенню професійно-креативного середовища для навчання студентів. Одна з ефективних форм роботи – науковий гурток для студентської спільноти, зорієнтований, перш за все, на творчий саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів фізичного виховання.

Аналіз наукового доробку В. Андреєва, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кічук, М. Нікандрова, О. Пєхоти, Я. Пономарьова, В. Сластьоніна, С. Сисоєвої та ін. довів, що формування творчої особистості педагога є вирішальним чинником удосконалення якості освітнього процесу в загальноосвітній школі. Проблемі орієнтації студентів на творчу самореалізацію в майбутній діяльності й визначення шляхів формування творчої особистості у вищому навчальному закладі присвячені праці О. Абдулліної, М. Ві-

© Зубченко Л.В., 2014

ленського, В. Караковського, О. Киричук, Н. Кичук, А. Мудрика, А. Орлова, Л. Подимової, Р. Скульського, Н. Щуркової. Ці автори зазначають, що формування педагогічної творчості зумовлює занурення самих суб'єктів навчання в процес проведення творчої діяльності.

Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання подано в дослідженнях таких науковців, як В. Видрін, М. Віленський, О. Демінський, О. Ємець, Т. Круцевич, О. Петунін, Л. Сущенко, Т. Ротерс, А. Цьось, Б. Шиян, Ю. Шкребтій та ін. Різні аспекти творчої діяльності вчителя фізичної культури вивчали С. Бегідова, М. Віленський, М. Данилко, Г. Драндров, Л. Пашкова та ін. Сучасні дослідники проблем підготовки вчителів фізичного виховання – О. Демінський, О.Ємець, О. Петунін, Т. Ротерс, Б. Шиян, Ж. Холодов – зауважують, що головним чинником у процесі становлення студента як майбутнього вчителя є наявність професійних знань, умінь та навичок, якими вони оволодівають під час навчання у вищому навчальному закладі. С. Сисоєва додає до цього, що ця сукупність знань, умінь та навичок трансформується під впливом самостійної творчої діяльності в педагогічну творчість [3, с. 62]. При цьому всі автори підкреслюють, що педагогічна творчість індивідуальна і формується головним чином у процесі самостійної діяльності фахівця.

Аналіз праць із питань гурткової роботи студентів таких дослідників, як Н. Антонова, Л. Байкова, Л. Ведерникова, Н. Кічук, А. Кузьмінський, З. Курлянд, О. Черепєхіна, М. Фіцула, свідчить, що студентський науково-дослідний гурток є першою сходинкою перетворення звичайного студента на допитливого, ерудованого, вмілого студента, потім – на гарного спеціаліста, професіонала, викладача, наукового працівника. У форматі гуртка студенти здійснюють дослідно-пошукову роботу, яка на молодших курсах сприяє організації навчально-пізнавальної діяльності, а на старших – формує безпосередньо готовність здійснювати дослідницьку роботу [4]. На думку М. Фіцули, мета наукових гуртків полягає в ознайомленні з науковою проблематикою, глибокому вивченні окремих питань, засвоєнні принципів, методів і прийомів наукової діяльності [1, с. 79]. Провідними завданнями таких гуртків науковці вважають: виховання фізично й морально здорової людини; засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм; формування естетичних смаків; створення атмосфери емоційної захищеності, любові тощо.

Мета статті – дослідити особливості роботи студентського наукового гуртка у вищому навчальному закладі фізкультурного профілю.

У Донецькому державному інституті здоров'я, фізичного виховання і спорту Національного університету фізичного виховання і спорту України (ДДІЗФВіС НУФВСУ) на кафедрі педагогіки та психології вже п'ятий рік функціонує студентський науковий гурток. Він допомагає формувати педагогічну творчість майбутніх учителів фізичного виховання. Головними завданням нашого гуртка є: сприяння у формуванні вмінь та навичок застосування засвоєних знань при проведенні творчої практичної діяльності (написання

доповідей, статей, вивчення досвіду роботи педагогів-новаторів, проведення тестування, анкетування, педагогічного спостереження в період педагогічної практики); розвиток творчого мислення студентів, їх пізнавальної активності, самостійності суджень, потреби й уміння самостійно збагачувати свої знання та оволодівати навичками творчої діяльності; стимулювання інтересу до досягнень вітчизняної та зарубіжної освіти; формування ціннісного ставлення до знань, якими оволодівають.

Науковий гурток розрахований на студентів усіх курсів, але завдання для різних курсів – свої. Так, студенти I–II курсів ознайомлюються з елементами наукових досліджень, здобувають навички самостійної роботи з поглибленого вивчення певних наукових проблем галузі "Фізичне виховання"; складають бібліографії кращих учителів-методистів фізичного виховання з метою ознайомлення з досвідом їх роботи, їх творчою лабораторією; беруть участь у виготовленні навчально-методичних посібників (моделей роботи відомих учителів-новаторів, переможців конкурсу "Найкращий учитель фізичного виховання", слайдів з актуальних проблем фізичного виховання, портфоліо сучасного вчителя фізичного виховання тощо). Наприклад, при створенні моделі роботи відомих учителів-новаторів галузі "Фізичне виховання" студентам необхідно викласти свою думку щодо знань, умінь та навичок, здатностей, якими володіє цей учитель; окреслити творчі елементи його роботи із школярами; визначити, яким чином здійснюється стимулювання діяльності школярів, рівень педагогічної творчості.

Студенти старших курсів включаються безпосередньо в дослідницьку роботу. Їм ми доручаємо конкретні теоретичні й експериментальні розробки, що проводяться, зазвичай, під час проходження педагогічної практики, а результати оформлюються у вигляді курсових та дипломних робіт, наукових статей, доповідей на наукових конференціях. Уже стало доброю традицією те, що кожного року наші студенти виборюють призові місця на регіональних олімпіадах з дисциплін кафедри, отримують дипломи та грамоти за кращі доповіді на студентських наукових конференціях різного рівня (від внутрішніх до міжнародних), а також публікують наукові статті. Наприклад, на студентській науковій олімпіаді з дисципліни "Педагогіка" (квітень 2010 р.) студент II курсу Олександр Пономарьов посів друге місце за творче висвітлення своєї майбутньої професії – учитель фізичного виховання.

Також у процесі роботи нашого наукового гуртка широко практикуються такі види роботи, як проведення ділових і сюжетно-рольових ігор, розв'язання проблемних професійних ситуацій, які виникають у діяльності вчителя фізичного виховання; бесіди, підготовка творчих есе тощо. Наприклад, використання сюжетно-рольових ігор сприяє ефективному засвоєнню теоретичних знань і формуванню творчих якостей при включеності в процес пізнання всіх студентів без винятку. Порівняно з іншими формами, сюжетно-рольові ігри мають такі позитивні аспекти: висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; формується вміння співпрацювати; формуються мотиви навчання; розвиваються гуманні відносини між студентами;

розвивається навчально-творча діяльність (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль) [6, с. 99–100]. Мета використання таких ігор – активізувати процес пізнання студентської аудиторії, заглибитися в зміст проблеми, що розглядається; розвинути навички колективної взаємодії, набути досвід творчої діяльності [7, с. 64]. Ці ігри допомагають формувати в студентів такі якості, як комунікативні здібності, самостійність професійного творчого мислення тощо. У цьому контексті на заняттях у науковому гуртку нами використовуються та проводяться такі сюжетно-рольові ігри: "Засідання педагогічної ради загальноосвітньої школи", де студенти самі готують план такого заходу, розбирають ролі, продумують концепцію гри, обирають суддів; "Організація спортивного змагання в школі", де студенти гуртка розподіляються на декілька груп: "Арбітри", "Ініціатори", "Опоненти", "Учитель фізичного виховання – організатор і творець дозвілля школярів", "Батьківські збори" та ін.

Використання під час роботи в науковому гуртку проблемних педагогічних ситуацій (аналіз цих ситуацій, проектування способів дії в них, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій) дає змогу заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати й синтезувати знання, здобуті при вивченні окремих теоретичних дисциплін, і використовувати їх для вирішення практичних завдань [2, с. 7]. Також такі ситуації за своїм змістом є навчальними завданнями. Цінність навчальних ситуацій-моделей полягає в тому, що при їхньому вирішенні увага студентів фокусується на заздалегідь відібраних і чітко визначених ситуаціях, що спрощує прийняття рішень. Нарешті, процес розв'язання проблемних ситуацій проходить при прямій участі й контролі викладача, який здійснює оперативну корекцію й оцінювання прийнятих студентами рішень.

Практична діяльність учителя фізичного виховання складається з проведення уроків, організації позакласної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи, підготовки до спортивних заходів, створення оптимальних умов для зміцнення здоров'я учнів, їхнього фізичного розвитку, підготовки шкільного фізкультурного активу. Тому на заняттях нашого гуртка студенти вчаться складати плани проведення цікавих уроків з фізичного виховання та творчих розробок, організовувати концепт-конкурси, такі як "Ідеальний спортивний вечір", "Кращий сценарій уроку фізичного виховання", проводити змагання за власним сценарієм, що дає змогу занурити всіх студентів без втинятку в пошук унікальних конструкцій. Запропоноване навчання дає студентам змогу набути досвіду проведення уроків за допомогою власноручно вигаданих методів та прийомів, найбільш повно реалізувати власну природу в умовах об'єктивної дійсності майбутньої професії.

Широко застосовуються різноманітні екскурсії, зустрічі з відомими спортсменами, тренерами, вчителями фізичного виховання, відвідини пам'ятних місць нашого міста. Силами учасників наукового гуртка було організовано ряд плідних зустрічей, зокрема у 2011–2013 навчальних роках: у рамках проведення "Олімпійського тижня" студенти нашого ВНЗ зустрілися з кращими гравцями футбольного клубу "Шахтар" – Дмитром Чигринським, Бог-

даном Шустом; багаторазовою чемпіонкою України, чемпіонкою Європи 2010 р., чемпіонкою світу 2011 р. – Ольгою Саладухою, багаторазовим чемпіоном України з боксу – Анатолієм Нестеренко (випускниками нашого ВНЗ); клубу "Титан" – Сергієм Погодіним; баскетбольного клубу "Донецьк" – Кирилом Фесенком; тенісного клубу "Вікторія" – Валентиною Івахненко; Давідом Хуцишвілі. Зустрічі з цими відомими, талановитими людьми надали можливості поспілкуватися в неформальній обстановці, запитати їх про цікаві факти з їхнього спортивного життя, про важливість конструювання себе як професіонала. У вересні 2013 р. гуртківці на свято "День знань" запросили бронзового призера XXIX Олімпійських ігор Дениса Юрченка (також нашого випускника), який оголосив відкриття нового навчального року, прийняв студентів-першокурсників до лав студентів ДДІЗФВіС, подарувавши імпровізований ключ від знань та вручивши студентські квитки. Такі зустрічі сприяють формуванню позитивних уявлень про значущість педагогічної майстерності, педагогічної творчості вчителя фізичного виховання; пізнавальної діяльності, спрямованої на творчий особистісний розвиток її суб'єктів, допомагають усвідомити реальні можливості професійного й особистісного саморозвитку людини.

Отже, який би не був гарний викладач, ніякі новітні технології, методичні рекомендації, матеріально-технічна база інституту не допоможуть студентові стати висококласним фахівцем, якщо він сам не захоче вчитися [5, с. 134]. Працюючи в науковому гуртку "Творчі кристали", вивчаючи інтереси, переконання, ціннісні орієнтації наших студентів-гуртківців, ми здійснюємо спільну роботу шляхом розкриття творчої індивідуальності кожного та намагаємося діяти в атмосфері, наближеній до реальних умов діяльності вчителя фізичного виховання.

Висновки. У результаті аналізу діяльності студентського наукового гуртка "Творчі кристали" ДДІЗФВіС НУФВСУ встановлено, що він є дієвою формою навчання студентів, посилює професійну спрямованість навчання та розвиває їх творчу самостійність. Цьому сприяють ефективні види гурткової роботи, зокрема виготовлення навчально-методичних посібників, проведення сюжетно-рольових ігор, розв'язання проблемних професійних ситуацій, бесіди, підготовка творчих есе.

Загалом, працюючи в науковому гуртку, вивчаючи інтереси, переконання, ціннісні орієнтації наших студентів-гуртківців, ми здійснюємо спільну роботу шляхом розкриття творчої індивідуальності кожного.

Напрямом подальших досліджень є вивчення й аналіз роботи наукових гуртків споріднених ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга : Богдан, 2005. – 232 с.

2. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.П. Карпюк. – Вінниця, 2005. – 24 с.

3. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / Світлана Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

4. Черепєхіна О.А. Формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах студентського науково-дослідного гуртка у ВНЗ [Електронний ресурс] / О.А. Черепєхіна. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_8/files/PD81.

5. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : навч. посіб. / І.А. Зязюн, Н.Г. Базілевич, Т.Г. Дмитренко. – К. : СПД, 2008. – 422 с.

6. Ротерс Т.Т. Організаційно-педагогічні технології фізичного виховання школярів / Т.Т. Ротерс // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – № 6. – 2010. – С. 98–101.

7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : підручник : у 2 ч. / Б.М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга : Богдан, 2006. – Ч. 2. – 216 с.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2014.

Зубченко Л.В. Организация научно-исследовательской работы будущих учителей физического воспитания в ходе формирования педагогического творчества

В статье рассмотрены потенциальные возможности студенческого научного кружка, описана кружковая форма работы, охарактеризованы эффективные методы и формы работы, особенности деятельности, ключевые виды работы стеденческого научного кружка. Доказано, что разнообразные творческие задания, которые должны в период кружковой работы решать будущие учителя физического воспитания, стимулируют студентов к активной творческой работе, развивают творческую активность, профессиональную направленность и личную заинтересованность.

Ключевые слова: *будущий учитель физического воспитания, педагогическое творчество, творческие задачи, саморазвитие, самосовершенствование.*

Zubchenko L. Organization of research work of future teachers of physical education during formation of pedagogical creativity

Potential possibilities of student scientific group are considered. It helps to form pedagogical creativity of future teachers of physical education. The scientific group is designed for the students of all courses, but tasks for different courses vary. The students of junior courses make known with the elements of scientific research, obtain skills of independent work with the deep study of certain scientific problems pertaining "Physical education", which are conducted in the form of annotation; making up bibliography of the best teachers-methodists of physical education with the purpose of acquaintance with their teaching experience, their creative laboratory; take part in making tutorials. The students of senior courses join directly to do research work. Implementations of certain theoretical and experimental developments which are conducted during pedagogical practice are given them, and results are designed as course and diploma papers, and also scientific articles, and delivering reports at scientific conferences.

In modern terms a creative teacher – is foremost a researcher who has certain qualities: scientific psychologo-pedagogical thinking, high level of pedagogical skill, certain research boldness, developed pedagogical intuition, walkthrough, requirement in a professional self-education and active use of front-rank pedagogical experience.

It is a well-proven fact that various creative tasks which future teachers of physical education solve while working in the group, stimulate students towards active creative work, develop their creative activity, professional orientation and personal interest.

Key words: *future teacher of physical education, pedagogical activity, creative assignments, self-development, self-perfection.*

УДК 379.835

С.Э. ЗЯБРЕВА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО ПРАВОСЛАВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЛАГЕРЯ

В статье показаны некоторые особенности организации летнего отдыха воцерковленных православных детей, рассмотрены педагогические возможности детских православно-ориентированных лагерей в России и в Украине.

Ключевые слова: *детский православно-ориентированный лагерь, летние каникулы православных детей.*

Глобализация общества привела к тому, что современные дети, как никогда, нуждаются в осознании того, что они живут в обществе и им нужна полноценная “общественная жизнь не только как развлечение и отдых, но и как опыт общения с ближними и с миром, в котором мы живем по Промыслу Божию” [1, с. 18]. Христианская педагогика предлагает в помощь родителям много вариантов организации летних каникул. Один из вариантов – детский православно-ориентированный лагерь.

В современных условиях различные аспекты нравственного воспитания детей и молодежи в традициях религиозной духовно-нравственной культуры с опорой на отечественное историческое и культурное наследие разработаны в трудах педагогов, философов, богословов: В. Беляева, В. Зеньковского, архимандрита Зиновия (Корзинкина), Н. Пестова, А. Половинкина, В. Слободчикова, Л. Суровой, протоиерея Е. Шестуна, О. Янушкявичене и др.

Тем не менее, недостаточным остается уровень научно-методического осмысления и обеспечения детских православно-ориентированных лагерей. Изучение возможностей детских православно-ориентированных лагерей, открытых для воцерковленных и невоцерковленных детей, является в принципе новым социально-педагогическим явлением, которое нуждается в отдельном изучении.

Сказанное выше позволяет нам сформулировать ***цель статьи*** – рассмотреть педагогические возможности детских православно-ориентированных лагерей.

Процесс духовного воспитания должен включать в себя все стороны жизни ребенка и, по возможности, продолжаться и в период летних каникул. В противном случае, существует вероятность того, что, попав в совершенно иную окружающую среду, ребенок быстро забудет то, что он получил в течение учебного года, и цель религиозного образования, заключающаяся в том, чтобы указать “путь спасения, связать детскую душу с Церковью и напитать ее дарами свыше, живущими в Церкви” [2, с. 155] не будет достигнута. Максимально благоприятного результата можно достигнуть путем организации летних детских лагерей, в которых совмещались бы отдых и просвещение.

Условно выделяют четыре категории лагерей: православные лагеря, православно-ориентированные лагеря, лагеря с православным компонентом,

© Зябрева С.Э., 2014

остальные лагеря. Конечно, данную классификацию нельзя назвать полной, но она дает более понятное представление о “православных” и “околоправославных” лагерях [3].

Педагогическая задача православно-ориентированного детского лагеря – не “организация летнего отдыха”, как в обычных оздоровительных лагерях, а создание условий для того, чтобы православный ребенок не отрывался от церковной жизни. Цель создания православного лагеря гораздо более широкая, чем функционально-досуговая. Эта цель – непрерывность процесса воцерковления и воспитания подрастающего поколения в православном духе, в русле национальных традиций, усвоение детьми навыков и правил добродетельной христианской жизни, “не воцерковить детей любой ценой, а показать им огромный, глубокий мир православной веры, показать формат человеческих отношений, основанных на христианстве. Какой дальше выбор сделает ребенок, нам знать не дано. Это его свобода и его жизнь” [4].

Летние детские лагеря, в отличие от воскресной или общеобразовательной школы, обучают детей не только теоретически, но и дают им возможность “пожить в сравнительно небольшой группе сверстников, вне городских условий, в общении с природой, в радостной атмосфере дружбы, доверия, ответственности, подчиняясь известной дисциплине” [1, с. 19].

Обзор интернет-источников позволяет сделать вывод, что сегодня существуют православные лагеря “общего профиля” (основная масса детей ранее друг с другом незнакомы), лагеря, организованные церковными приходами или православными молодежными организациями (это дети, общающиеся между собой и вне лагеря, в своем приходе). Есть “стационарные” лагеря, где бытовые условия на уровне хорошего отеля, а есть палаточные, где дети сами обеспечивают свой быт: готовят на костре, моют посуду, стирают. Для воспитания это очень важно: дети, возможно, впервые получают опыт реальной жизни. Организатор православного лагеря “Дружина” протоиерей Михаил Ялов говорит: “Современные дети не знают, что такое жить в лесу. Но только здесь, когда у ребенка отнимают все электронные гаджеты, у него начинается реальная жизнь, противостоящая привычной виртуальной” [4].

Различаются лагеря и по форме воспитывающей деятельности. Это может быть труд (например, дети помогают восстанавливать из руин храм), спорт (водный или пеший туризм), учебная деятельность (углубленное изучение русской истории, православной культуры), ролевые игры, паломнические поездки и познавательные экскурсии.

Бывают лагеря семейного типа, где дети живут вместе с родителями и все сообща участвуют в жизни лагеря. Плюсы очевидны: дети не испытывают стрессов от разлуки с родителями, родители получают возможность общаться с детьми в новых обстоятельствах. Но есть и минусы: в присутствии родителей подростку труднее войти в среду сверстников, научиться правильному общению. Между тем, подросткам это совершенно необходимо.

Но какого бы типа ни был православно-ориентированный лагерь, принцип общий: воспитание через совместную деятельность. Недопустимо,

чтобы взрослые просто развлекали детей или предоставляли им возможность бездельничать.

Православно-ориентированные лагеря имеют отличие от обычных, светских. Внешними отличиями являются молитвы утренние и вечерние, перед едой, участие в церковных таинствах, занятия по Закону Божию, изучение Писания, паломнические поездки, беседы со священником. Однако все перечисленное само по себе ничего не значит, если не основано на внутреннем – на формате человеческих отношений, построенном на христианском мировоззрении. Приезжая в православно-ориентированный лагерь, ребенок, с одной стороны, попадает в атмосферу любви, доверия, уважения к его личности, а с другой – сталкивается с четкими нравственными нормами. То, на что в светском лагере взрослые чаще всего закрывают глаза – сквернословие, распущенность, издевательства над слабыми, всякого рода скабрезности, – здесь совершенно недопустимо. Христианское воспитание здесь осуществляется не только благодаря внешним формам деятельности, но и в большей степени благодаря атмосфере, которую создают организаторы [4].

Педагогические возможности детского православно-ориентированного лагеря широки. Например, сохранение детей от пристрастий мира. Следует, по совету Н. Пестова, оберегать детей от развлечений, нарушающих покой и внутренний мир, и стараться воспитывать детей в уединении и тишине. Принцип, на котором должна строиться работа с ребенком “поколения web 2.0”: всегда должен быть совместный процесс, в который одинаково вовлечены и воспитатель, и воспитуемый, и именно через совместный процесс возможно выстраивать доверительный диалог, наполненный осмысленным христианским содержанием [5]. Формат сюжетно-деятельностной игры способствует воспитанию религиозного сознания, осознанного отношения к Богу и вере, создает ситуации сложного выбора, где детям приходится самим разбираться, что же есть добро, а что зло, чтобы сделать сознательный выбор в сторону добра [5].

Успех в реализации основных задач детского православно-ориентированного лагеря во многом зависит от личных качеств педагога – его доброты и внимания к каждому ребенку, потому что “встреча с добром, когда это добро искренно и глубоко определяет наше отношение к людям, к детям, когда в нас не играют страсти, всегда отзывается в душе других; особенно чутки к подлинному добру детские души, которые быстро научаются разгадывать за суровой внешностью, за педантизмом – доброту. Вообще можно быть уверенным, что так или иначе, но детские души чутко воспринимают все подлинное и глубокое в старших” [2, с. 126]

Украина также имеет опыт подготовки и проведения православных и православно-ориентированных лагерей. Горловская и Славянская епархия организует православно-ориентированный лагерь до 160 человек. Продолжительность смены для детей составляет 14 дней. Дети отдыхали в с. Богородичном Славянского района Донецкой области на базе лагеря “Дружба”. Это

как дети из глубоко верующих семей, так и дети, родители которых только начинают свой христианский путь или просто доверяют православной церкви.

Программа православно-ориентированного лагеря помогала детям понять и оценить религию своих предков. Каждый ребенок независимо от того, насколько часто он посещает храм, окунается в особую атмосферу. Утром и вечером – молитвенное правило. Такое молитвенное правило вовлекает в общую молитву не только того, кто его читает, но и каждого ребенка, дает почувствовать свое живое и непосредственное участие в общей молитве, то есть церковную соборность. На наш взгляд, это особенно важно – вызвать у ребенка желание молиться, а не заставлять его избегать длинных молитвенных правил. При таком разумном подходе, учитывающим возрастные особенности детей, молитва будет соединять их с Богом, и впечатления и воспоминания детства станут впоследствии надежной основой, на которой будет возрастать церковное сознание. В праздники и воскресные дни воспитанники участвовали в Божественной литургии в храме в честь иконы Богородицы “Всех скорбящих радость” (с. Богородичное Славянского района), Свято-Успенской Святогорской лавре. Вечером батюшка снова общался с детьми и нуждающимися в духовном совете. Живые беседы на духовные темы, знакомство с житиями святых угодников Божиих, возможность беседовать с батюшкой, который окормляет лагерь, – всё это превращает летний отдых в особую часть жизни ребенка.

В лагере дети получили незабываемые впечатления: обучение жизни на природе и навыкам самообслуживания; мастер-классы по туризму, спортивному ориентированию, рукопашному бою, кружки (бисероплетение, оригами, аппликация, батик), пейнтбол с опытным инструктором; спортивные игры (футбол, волейбол, баскетбол), настольный теннис, 1 и 2-х дневные байдарочные походы, купание в реке; песни у костра и приключения, ежедневные мини-представления, подготовленные детьми совместно с вожатыми, спортивные эстафеты, интеллектуальные игры (например, православный брейн-ринг) и многое другое.

Наши вожатые – это профессиональная команда верующих, ответственных, творческих молодых людей и девушек, которые постоянно совершенствуются в педагогической деятельности. Вожатые во всем активно и непосредственно участвуют, подавая пример того, как надо относиться к исполнению своих обязанностей, если вожатый сам не имеет понятия ни о духовной жизни, ни об ответственности, ни о любви к ближним, то он никогда не сможет научить этому ребенка: “Слова зажигают, если в них уже вложен огонь, они действуют, если за словами стоит одушевление, горячий и глубокий подъем у того, кто говорит слова. Вся полнота души, вся внутренняя сила ее насыщаются словами – и от них исходит тогда огневая сила” [6].

Выводы. Детские православно-ориентированные лагеря демонстрируют тенденцию сближения общепедагогического и православно-христианского педагогического знания.

Общепедагогические принципы, обеспечивающие общую методологию воспитания: добровольности, толерантности, сотрудничества (педагога, пастыря, родителей и ребенка) как основы формирования солидарности (соборности), учета возрастных и индивидуальных особенностей, единства уважения и требовательности. *Принципы православной педагогики* (обеспечивающие реализацию нравственного воспитания в традициях православной педагогики): опоры на христианскую антропологию, отеческого авторитета и личного духовного руководства, воспитания как переживания религиозного опыта. *Методы нравственного воспитания* детей в детском православно-ориентированном лагере включают в себя: христианскую проповедь, изучение народных традиций, совместный труд и жизнедеятельность в коллективе, нравственный пример руководителя, принятие отдыхающими детьми личной ответственности за нравственное самосовершенствование, личное духовно-нравственное руководство через исповедь и совет духовника, участие в богослужебной жизни Церкви, взаимодействие семьи и воспитателей.

Все эти идеи, принципы и методы действуют в системе. Снятие одного из компонентов разрушает системность [7, с. 11–12].

Резюмируя, отметим, что в каждой епархии так или иначе стараются организовать летний досуг детей из воскресных школ: паломнические поездки, православные отряды в обычных лагерях. Но именно детские православные или православно-ориентированные лагеря есть пока далеко не в каждой епархии. Методических разработок, какой-либо педагогической литературы по организации работы православного лагеря очень и очень мало, а вот потребность в них – огромная, начиная от устава лагеря до воспитательных программ, разработок отдельных мероприятий. Педагогические же возможности детских православно-ориентированных лагерей очевидны.

Список использованной литературы

1. Как с пользой для души отдохнуть летом. Настольная книга душеполезного летнего детского досуга. – М. : Изд-во Православного Свято-Тихоновского богословского ин-та, 2000. – 172 с.

2. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М. : Изд-во Свято-Владимирского братства, 1993. – 224 с.

3. Информационный ресурс центра православных лагерей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://camp-center.ru/camps.

4. Федоринов И. Православные детские лагеря. Как выбрать? [Электронный ресурс] / И. Федоринов, А. Вавилова // Фома. – 2013. – № 4. – Режим доступа: http://www.foma.ru/pravoslavnyie-detskie-lagerya.html.

5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravoslavie.livejournal.com/61391.html.

6. Школа православной России / [сост. А.И. Шпеко]. – М. : Россия Молодая, 1998. – 198 с.

7. Стрелов В.С. Нравственное воспитание подростков в православно-ориентированной детской общественной организации : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Владимир Сергеевич Стрелов. – М., 2006. – 170 с.

Статья поступила в редакцию 11.02.2014.

Зябрева С.Е. Педагогічні можливості дитячого православно-орієнтованого табору

У статті зображено певні особливості організації літнього відпочинку воцерковлених православних дітей, розглянуто педагогічні можливості дитячих православно-орієнтованих таборів Росії та України.

Ключові слова: *дитячий православно-орієнтований табір, літні канікули православних дітей.*

Zyabreva S. Pedagogical potential of an orthodox christianity oriented children's camp

Christian pedagogics offers a lot of variants for summer vacation organization to be considered by parents. One of them is a children's camp oriented at Orthodox Christianity.

Nowadays the level of scientific and methodological understanding and support for Orthodox Christianity oriented children's camps leaves much to be desired. Studying the potential for children's camps of the type, open for both churched and unchurched children, is a totally new social-pedagogical phenomenon in need for further studies. The objective of the article lies in investigation of pedagogical potential of Orthodox Christianity oriented children's camps.

Pedagogical goal for an Orthodox Christianity oriented children's camp is not reduced to "summer recreation organization" as in common children's holiday camp, but is focused at constant churching and upbringing of the rising generation in the orthodox spirit, national traditions and achieving skills and rules of virtuous Christian life by children. Pedagogical opportunities of the camps are really vast: keeping children safe from profane passions, from entertainments destroying inner peace and inner world; upbringing in quietude and privacy; applying interactive educational techniques in Orthodox Christianity oriented children's camp for common space creation involving both tutor and child in the same measure and enabling trustful dialogue full of conscious Christian context; narrative-activity games; camp counselors, personally participating in all the camp activities and serving as an example of attitude to the duties. The article covers some peculiarities of Orthodox Christianity oriented children's camps organization.

Key words: *orthodox christianity oriented children's camp, orthodox christian children vacation.*

УДК 376–056.263.015.3:796.012.45(045)

А.А. ІВАХНЕНКО

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДІБНОСТІ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ СТАТИЧНОЇ Й ДИНАМІЧНОЇ РІВНОВАГИ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті визначено показники розвитку здібності до статичної та динамічної рівноваги глухих дітей віком 7–10 років та проведено порівняльний аналіз із показниками їх однолітків зі збереженим слухом, проведені педагогічні спостереження. Встановлено відставання показників здібності до статичної та динамічної рівноваги глухих молодших школярів порівняно з їхніми однолітками зі збереженим слухом у середньому на 46,6%; експериментально доведено, що уроки фізичного виховання ігрової спрямованості для глухих школярів молодшого шкільного віку сприяють корекції та ефективному розвитку здібності до статичної й динамічної рівноваги глухих дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *дослідження, корекція, здібність, рівновага, статика, динаміка, глухота, школярі.*

Проблема розвитку координаційних здібностей дітей різного віку завжди привертала увагу науковців. Під координаційними здібностями розуміють можливості індивіда, які визначають його готовність до оптимального управління і регулювання рухових дій (В.І. Лях [3]). Відомо, що розвиток координаційних здібностей багато в чому пов’язаний з розвитком інтелектуальних здібностей у дітей різного віку, зокрема молодшого шкільного. У зв’язку з цим, їхнє вивчення у глухих дітей має велике значення для вдосконалювання корекційно-педагогічної роботи в цілому (І. М. Ляхова [4]).

Крім того, координаційні здібності, а саме здібність до статичної та динамічної рівноваги, універсально відображені в різних видах трудової, спортивної і побутової діяльності (В.І. Лях [3]). Тому необхідно провести дослідження стану сформованості цих здібностей у глухих дітей молодшого шкільного віку. Це дасть змогу покращити психофізичний розвиток цієї категорії дітей, що в подальшому буде сприяти інтеграції глухих учнів у соціум, поліпшить їх трудову адаптацію до умов сучасного виробництва, що постійно змінюється, надасть можливість найбільш повно реалізувати себе як особистість. Саме потреба в цьому, а також оптимізація процесу їх фізичного виховання зумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Тема дослідження пов’язана з реалізацією Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.

Мета статті – визначити показники розвитку здібності до статичної та динамічної рівноваги глухих дітей молодшого шкільного віку і з’ясувати характерні особливості їх прояву, експериментально перевірити ефективність впливу корекційної методики на розвиток здібності до статичної та динамічної рівноваги зазначеної категорії дітей у процесі фізичного виховання.

© Івахненко А.А., 2014

Завдання дослідження: 1) проаналізувати стан проблеми розвитку здібності до статичної та динамічної рівноваги глухих дітей 7–10 років у теорії і практиці корекційної роботи; 2) визначити показники розвитку здібності до статичної та динамічної рівноваги глухих дітей молодшого шкільного віку та їх однолітків зі збереженим слухом і провести порівняльний аналіз вихідних даних; 3) експериментально перевірити ефективність впливу корекційної роботи з розвитку вищевказаної здібності глухих дітей 7–10 років засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання.

Для проведення дослідження були сформовані: контрольна група глухих дітей 7–10 років – КГ1 (29 хлопчиків і 34 дівчинки), контрольна група дітей зі збереженим слухом 7–10 років – КГ2 (65 хлопчиків і 49 дівчинки) й експериментальна група глухих дітей цієї ж вікової категорії – ЕГ (33 хлопчики і 32 дівчинки). Склад контрольної та експериментальної груп глухих дітей молодшого шкільного віку був максимально наближеним за мірою порушення слухової функції: втрата слуху становила 75–80 дБ і більше за класифікацією Л.В. Неймана.

Для розв’язання поставлених завдань нами застосовувалися теоретичні (вивчення й аналіз науково-методичної літератури, навчальних програм і нормативних документів з навчально-виховної роботи у спеціальній школі, узагальнення психолого-педагогічного досвіду з проблеми дослідження, анкетування) та емпіричні (педагогічні спостереження) методи дослідження.

Контроль стійкості рівноваги (статичної й динамічної) відбувається за допомогою контрольних вправ статичного та динамічного характеру. Статична рівновага визначається за метричною шкалою М. Озерецького [5]. Зміст тесту варіюється залежно від віку учасників – від 7 до 10 років. Динамічна рівновага оцінювалася за допомогою тесту “Виконання поворотів на гімнастичній лаві” (В. Лях [3]).

Рівновага як здібність до збереження стійкої позиції може виявлятися у статичних і динамічних умовах, при наявності опори й без неї. Здібність до збереження рівноваги зумовлена сукупною мобілізацією можливостей зорової, слухової, вестибулярної й сомато-сенсорної систем. Порушення діяльності однієї із функціональних систем, наприклад слухової, призводить до недоліків функції рівноваги як статичної, так і динамічної (Р. Бабенкова [1], М. Бессарабов [2], В. Какузін [7] та ін.).

Здібність до збереження рівноваги має нерівномірний характер розвитку в онтогенезі. Так, здатність дітей до збереження статичної рівноваги від 1-го до 2-го класу істотно погіршується, а потім протягом наступних двох років безупинно зростає. У 5-му класі вона погіршується до рівня третьокласників і фактично на цьому рівні стабілізується протягом трьох років (Ю. Кабанів [6]).

Порівняння результатів тестування статичної рівноваги КГ1 і ЕГ глухих дітей 7–10 років у нашому досліджені показало, що розбіжності між цими групами незначні ($P>0,05$) і становили від 0% до 8,3% (рис. 1, 2).

Хлопчики

Рис. 1. Вихідні показники розвитку здібності
до статичної рівноваги глухих хлопчиків 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Дівчатка

Рис. 2. Вихідні показники розвитку здібності
до статичної рівноваги глухих дівчаток 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Разом із тим, між середніми результатами глухих хлопчиків молодшого шкільного віку і їхніми однолітками зі збереженим слухом відзначаються

значні розбіжності (P<0,05), які становлять від 29,4% до 50%. Глухі дівчатка ЕГ також суттєво відстають від дівчаток зі збереженим слухом КГ2 за показниками статичної рівноваги (P<0,05). Різниця результатів між цими групами становила від 35,9% до 46,7%.

Порівняння результатів глухих хлопчиків і дівчаток двох шкіл-інтернатів показало, що результати тесту на статичну рівновагу в дівчаток перевищують результати тієї ж здібності у хлопчиків: у 7 років – на 1,9%, у 8 років – на 1,8%. У 9-річному віці хлопці починають випереджати дівчаток цього ж віку на 9,9%, а в 10 років ця різниця становить 10,8%. Слід зазначити, що в процесі виконання тесту у глухих дітей виникали певні труднощі, зокрема найчастіше спостерігались такі помилки: 1) сходження з вихідної позиції під час виконання рухового завдання; 2) балансування; 3) опускання п’ят на підлогу, коли необхідно стояти на носках; 4) у тестовому завданні для дітей 8 років – торкання руками підлоги. Прояв зазначених особливостей виконання тесту спонукав нас до введення підвідних вправ (для усвідомлення учнями правильного виконання запропонованої рухової дії). Такий методичний підхід перед виконанням дитиною тестового завдання дав змогу отримати об’єктивніші дані.

Дослідження здібності до динамічної рівноваги глухих учнів КГ1 і ЕГ показало, що tp<tα. Тобто, розбіжності результатів між вищевказаними групами статистично незначні (P>0,05) і становлять від 1,32% до 8,16%.

Характерною особливістю результатів на визначення показників динамічної рівноваги є їх значне зниження у глухих хлопчиків та дівчаток з 7 до 10 років у середньому на 71,1% порівняно з дітьми, які чують (рис. 3, 4).

Хлопчики

Рис. 3. Вихідні показники розвитку здібності до динамічної рівноваги глухих хлопчиків 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Дівчатка

Рис. 4. Вихідні показники розвитку здібності
до динамічної рівноваги глухих дівчаток 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Порівняння отриманих даних між показниками глухих хлопчиків і дівчаток показали відсутність різниці в результатах за статевими ознаками (результати хлопчиків перевищують на 0,32%). Зіставлення результатів тестування динамічної рівноваги за віковими ознаками вказує на поступовий приріст результатів від 7 до 9 років, а з 9 до 10 років темпи приросту зменшуються. У процесі виконання глухими дітьми молодшого шкільного віку тестового завдання ми виявили зосередження уваги дитини не на кінцевому результаті, а на обережності під час виконання поворотів. Діти виконували їх у повільному темпі. Більшість учнів постійно шукали підтримки з боку вчителя (трималися за руку). Крім того, спостерігалися непоодинокі випадки невиконання завдання.

Отримані нами результати узгоджуються з даними інших авторів, які також вказували на суттєве порушення здібності до збереження рівноваги у глухих дітей молодшого шкільного віку (М. Бессарабов [2], І. Ляхова [4] та ін.).

Для розвитку здібності до збереження рівноваги (статичної і динамічної) у глухих дітей молодшого шкільного віку ми використали такі рухові дії під час проведення ігрових занять: збереження рівноваги на одній нозі в різних положеннях з рухами тулуба й інших кінцівок; різкі повороти, нахили й кругові рухи голови, з різними положеннями й рухами рук і тулуба; виконання рухів, стоячи на обмеженій опорі; раптове припинення руху за сигналом або різка зміна напрямку або характеру рухів під час проведення рухливих ігор і естафет.

Порівняння абсолютних показників здібності до динамічної рівноваги в ЕГ і КГ1 глухих дітей молодшого шкільного віку після проведення формува-

льного експерименту дає змогу стверджувати про відставання других від перших на вірогідно значущу величину (P<0,05). Так, темпи поліпшення результатів у глухих хлопчиків ЕГ більш виражені порівняно з КГ1 їхніх однолітків, що належать до цієї ж нозологічної групи, що становить від 27,5% до 44,2% і від 9,0% до 15,8% відповідно (табл. 1).

Слід зазначити, що найінтенсивніший розвиток здібності до динамічної рівноваги в розглянутих нами групах спостерігався у віці 9 років. Разом з тим, відставання в абсолютних показниках здібності до динамічної рівноваги у глухих хлопчиків 7–10 років не було цілком нівельоване. Це можна пояснити незворотними процесами, які відбулися у глухих дітей у результаті первинного дефекту, а також впливом цього патологічного процесу на стан вестибулярної функції.

У глухих дівчаток молодшого шкільного віку після проведення формувального етапу педагогічного експерименту зростання абсолютних показників здібності до динамічної рівноваги становило в експериментальній групі в середньому 47,5%, у контрольній групі – 8,5% (табл. 2). Як свідчать результати дослідження, завдяки запропонованому нами змісту корекційно-розвивального навчання глухих дітей початкової ланки навчання, де особливу увагу приділено корекції недоліків психомоторної сфери глухих дітей, відбулося значне поліпшення абсолютних показників здібності до динамічної рівноваги в експериментальній групі.

Педагогічні спостереження за глухими школярами дають змогу зазначити, що в експериментальній групі при виконанні контрольного тестування “Виконання поворотів на гімнастичній лаві” значно зменшилась кількість сходжень з гімнастичної лави, викликаних втратою рівноваги, та відповідно підвищилась кількість виконаних поворотів за необхідний час.

Таблиця 1

Показники (констатувальний і формувальний експерименти) здібності до збереження рівноваги глухих хлопчиків експериментальної і контрольної груп віком 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом (повороти на гімнастичній лаві, с)

Тип експ.	Група	Вік, (роки)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів, %
			X	m				
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Конст.	КГ1	7	2,75	0,57	1,15	0,72	0,05	22,73
Форм.	КГ1		3,38	0,65	1,29			
Конст.	ЕГ		2,83	0,59	1,43	2,24	0,05	61,76
Форм.	ЕГ		4,58	0,52	1,27			
Конст.	КГ2		5,30	0,35	1,35	1,13	0,05	10,69
Форм.	КГ2		5,87	0,36	1,40			
Конст.	КГ1	8	3,44	0,52	1,47	0,42	0,05	9,09
Форм.	КГ1		3,75	0,52	1,48			
Конст.	ЕГ		3,63	0,54	1,08	2,62	0,05	51,72
Форм.	ЕГ		5,50	0,47	0,94			
Конст.	КГ2		6,21	0,34	1,28	1,16	0,05	9,20
Форм.	КГ2		6,79	0,35	1,32			

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Конст.	КГ1	9	4,17	0,36	0,62	1,31	0,05	16,00
Форм.	КГ1		4,83	0,36	0,62			
Конст.	ЕГ		4,30	0,36	0,81	4,43	0,05	44,19
Форм.	ЕГ		6,20	0,23	0,51			
Конст.	КГ2		6,69	0,29	1,23	0,79	0,05	4,56
Форм.	КГ2		7,00	0,26	1,09			
Конст.	КГ1	10	4,17	0,30	0,75	1,12	0,05	12,00
Форм.	КГ1		4,67	0,33	0,80			
Конст.	ЕГ		4,22	0,26	0,79	4,46	0,05	38,16
Форм.	ЕГ		5,83	0,25	0,75			
Конст.	КГ2		7,08	0,25	1,06	0,88	0,05	3,92
Форм.	КГ2		7,36	0,20	0,83			

Таблиця 2

Показники (констатувальний і формувальний експерименти) здібності до збереження рівноваги глухих дівчаток експериментальної і контрольної груп віком 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом (повороти на гімнастичній лаві, с)

Тип експ.	Група	Вік, (роки)	X±m		σ	t	P	Різниця результа-тів, %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	2,79	0,52	1,39	0,18	0,05	5,13
Форм.	КГ1		2,64	0,60	1,60			
Конст.	ЕГ		3,00	0,63	1,55	1,67	0,05	44,44
Форм.	ЕГ		4,33	0,48	1,18			
Конст.	КГ2		5,00	0,32	1,16	1,31	0,05	12,31
Форм.	КГ2		5,62	0,34	1,23			
Конст.	КГ1	8	3,21	0,58	1,53	0,84	0,05	22,22
Форм.	КГ1.		3,93	0,62	1,64			
Конст.	ЕГ		3,50	0,40	0,79	3,61	0,05	50,00
Форм.	ЕГ		5,25	0,28	0,56			
Конст.	КГ2		5,77	0,50	1,64	0,48	0,05	5,51
Форм.	КГ2		6,09	0,44	1,44			
Конст.	КГ1	9	3,56	0,40	1,13	0,91	0,05	15,79
Форм.	КГ1		4,13	0,47	1,34			
Конст.	ЕГ		3,43	0,45	1,18	2,90	0,05	52,08
Форм.	ЕГ		5,21	0,43	1,13			
Конст.	КГ2		6,19	0,43	1,56	0,57	0,05	4,97
Форм.	КГ2		6,50	0,33	1,18			
Конст.	КГ1	10	3,75	0,28	0,56	1,08	0,05	10,00
Форм.	КГ1		4,13	0,21	0,41			
Конст.	ЕГ		3,70	0,48	1,08	2,93	0,05	51,35
Форм.	ЕГ		5,60	0,43	0,97			
Конст.	КГ2		6,46	0,38	1,33	0,58	0,05	4,52
Форм.	КГ2		6,75	0,33	1,15			

У результаті формувального етапу педагогічного експерименту в ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку було зафіксовано значне підвищення результатів здібності до статичної рівноваги (P<0,05). Так, зростання показників, виражене у відсотках, у глухих хлопчиків ЕГ становило від 20% до 44%, у КГ1 глухих хлопчиків – від 0% до 16,5%.

Аналіз даних, отриманих під час контрольного етапу педагогічного експерименту, свідчить про істотне збільшення показників здібності до статичної рівноваги в ЕГ глухих дівчаток (P<0,05), яке становило від 25% до 40%. У КГ1 глухих дівчаток спостерігалася не така значна тенденція до поліпшення результатів дослідження (від 0% до 12,5%).

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що глухі діти молодшого шкільного віку ЕГ випереджають глухих школярів КГ1 у розвитку здібності до рівноваги (статичної і динамічної). Разом з тим, глухі учні експериментальної групи продовжують відставати від своїх однолітків зі збереженим слухом КГ2, однак у більшості випадків це відставання несуттєве ($tp < t\alpha$).

Висновки. Отже, можна стверджувати, що робота з розвитку здібності до статичної та динамічної рівноваги повинна стати невід'ємною частиною системи корекційно-педагогічного впливу на загальний психофізичний розвиток глухих дітей молодшого шкільного віку. Крім того, наше дослідження дає змогу зробити висновки про актуальність проведення подальших наукових досліджень щодо впливу різних засобів фізичного виховання на корекцію та розвиток здібності до статичної та динамічної рівноваги глухих дітей початкової ланки навчання.

Список використаної літератури

1. Бабенкова Р.Д. Вопросы физического воспитания глухих детей дошкольного и младшего школьного возраста / Р.Д. Бабенкова // Специальная педагогика. – 1965. – № 3. – С. 11–14.

2. Бессарабов Н.С. Возрастная динамика двигательных способностей и их формирование на уроках игровой направленности у глухих школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Н.С. Бессарабов ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1979. – 21 с.

3. Лях В.И. Координационные способности школьников / В.И. Лях. – Минск : Полымя, 1989. – 159 с.

4. Ляхова І.М. Корекційно-педагогічні основи фізичного виховання дітей зі зниженим слухом (теоретико-методичний аспект) : монографія / І.М. Ляхова ; Гуманітарний ун-т "Запорізький ін-т держ. та муніципального управління". – Запоріжжя : ГУ "ЗІДМУ", 2005. – С. 356–404.

5. Роговик Л. Психомоторика дитини / Л. Роговик. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

6. Кабанов Ю.М. Методика развития равновесия у детей школьного возраста : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры" / Юрий Михайлович Кабанов. – Минск, 1992. – 23 с.

7. Какузин В.А. Статическое равновесие глухих учащихся и его изменение в процессе физического воспитания : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / В.А. Какузин. – М., 1973. – 134 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Ивахненко А.А. Исследование способности глухих детей младшего школьного возраста к сохранению статического и динамического равновесия и его коррекция в процессе физического воспитания

В статье определены показатели развития способности к статическому и динамическому равновесию глухих детей возраста 7–10 лет и проведен сравнительный анализ с показателями их ровесников с сохраненным слухом, проведены педагогические наблюдения. Установлено отставание показателей способности к статическому и динамическому равновесию глухих младших школьников в сравнении с их ровесниками с сохраненным слухом в среднем на 46,6%; экспериментально доказано, что уроки физического воспитания игровой направленности для глухих школьников младшего школьного возраста способствуют коррекции и эффективному развитию способности к статическому и динамическому равновесию глухих детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *исследование, коррекция, способность, равновесие, статика, динамика, глухота, школьники.*

Ivahnenko A. The ability of deaf children of primary school age to preserve static and dynamic balance and its correction in physical education

Purpose: determine the level of development of the ability to static and dynamic balance of deaf children of primary school age and a comparative analysis with indicators of their peers with hearing preservation experimentally verify the effectiveness of the corrective influence of physical education, in particular mobile games, the ability to static and dynamic balance of deaf children younger school age. Material: the study involved 242 children 7–10 years, 128 of them deaf. Results: developing the ability to identify indicators to static and dynamic balance of deaf children 7–10 years and a comparative analysis with indicators of their hearing peers, conducted teacher observations. Conclusions: lagging indicators established ability to static and dynamic equilibrium deaf younger students in comparison with their hearing peers by an average of 46,6%; experimentally proved that physical education focus game for the deaf pupils of primary school age have contributed to the development of effective correction and the ability to static and dynamic balance of deaf children of primary school age.

Key words: *study, correction ability, balance, statics, dynamics, deafness, schoolchildren.*

УДК 296.41

Г.А. КИРМАЧ

ХРИСТИЯНСЬКО-БОГОСЛОВСЬКЕ БАЧЕННЯ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ

У статті мотивовано актуальність виховання у школярів цінності іншої людини в умовах домінування гуманістичної парадигми в педагогічній теорії та практиці. На основі аналізу християнської філософії та богослов'я визначено сутність і зміст цінності іншої людини як наукової категорії. Розглянуто потенційні можливості християнської релігії у вихованні духовної особистості.

Ключові слова: *цінність іншої людини, християнська релігія, діалогічне ставлення, "інший", "ближній", Інший як образ Божий.*

Гуманістичні тенденції світового розвитку, перехід від техногенної до антропогенної цивілізації, домінування гуманістичної парадигми в педагогічній теорії та практиці вимагають нових підходів до вирішення проблем освіти й виховання. Нові соціокультурні реалії детермінують не тільки новий тип особистості, в українському суспільстві по-новому трактується і сутність людини як органічної цілісності. Функціонально-зорієнтоване навчання й виховання як формування людини із заданими властивостями вже не відповідає вимогам часу. Важливим компонентом стає особистий розвиток і культура – духовна, соціальна, технологічна. Образ школяра загальноосвітнього навчального закладу повинен формуватися як "людина культури і духовності" – вільна, гуманна, духовна особистість, зорієнтована на цінності власні, Іншого, суспільства, здатна до самореалізації у світі цих цінностей, до моральної саморегуляції й адаптації в соціумі. У цьому контексті перед суспільством постає потреба в християнському ставленні до людини як самоцінного Іншого.

Інтерес до поняття "цінність іншої людини" з упевненістю можна назвати "наскрізною темою" XX ст., протягом якого вищеназвана тема з відомою періодичністю знову й знову виявлялась у фокусі найглибшого професійного інтересу для цілої низки видатних мислителів, які представляють різні наукові школи у філософії, психології і навіть в інших галузях знань, таких як: фізіолог О. Ухтомський та фізіолог М. Бахтін, психіатри В. Франкл та Ж. Лакан, філософи М. Бубер, Е. Левінас, Ф. Розенцвайг, Е. Муньє.

Отже, сучасна ситуація змушує шукати різні підходи до розуміння цінності іншої людини.

Мета статті – розглянути християнсько-богословське бачення цінності іншої людини.

Августин Блаженний якось сказав: "Вір у Бога і роби все, що забажаєш". Це надзвичайно глибока й правильна думка. Така позиція змушує людину діяти у присутності Бога – а отже, діяти за логікою любові, за логікою Іншого як мети.

Ще у часи Старого Завіту людина вчилася осмислювати своє буття, від щонайперших його початків, як незабутній "стан передстояння" перед боже-

© Кирмач Г.А., 2014

ственним *Ти,* стан, у якому вона має передусім постійно відчувати себе "на вістрі" зверненого безпосередньо до неї божественного першопитання: "Де ти?" (1 Буття. 3, 9). Саме так, на "ти", веде Бог розмову з давнім Адамом, з праотцями Авраамом, Ісааком та Яковом; так спілкується він і з усім обраним народом: "Я – Господь, Бог твій, що вивів тебе з єгипетського краю з дому рабства. Хай не буде тобі інших богів передо Мною!... Я – Господь, Бог твій, Бог заздрісний..." (2 Буття. 20, 2–3, 5).

За всієї несумірності людського й божественного у цьому старозавітному передстоянні людини перед Господом розкривається й певна взаємність: не тільки для людини божественне *Ти,* таке страшне й водночас спасенне, замикає всю життєву перспективу, але й Бог палко й болісно любить людину, ревнує її, знову й знову прощає її непрощені гріхи. Ця Божа любов, Божа прихильність до людини – як материнська, чи й більша за неї: "Чи ж жінка забуде своє немовля, щоб не пожаліти *їй* сина утроби своєї? Та коли б вони позабували, то Я не забуду про тебе!" (Ісайя. 49, 15).

І саме через це богоспілкування, через це "стояння" й "ходіння" *в незборимій присутності абсолютного божественного Ти людина біблійного світу привчалася і призвичаювалася розпізнавати неповторне Ти також і кожного зі своїх ближніх*. Ще виразнішого втілення цей взаємозв'язок божественного *Ти* і *Ти* людського набуває в Новому Завіті, де Христос називає заповідь любові до ближнього "однаковою" із заповіддю любові до Бога (див.: Матфій. 22, 39; Марк. 12, 31).

Отже, заповідь любові до ближнього піднялася до універсального морального закону, підкорила собі всі інші моральні цінності людства. Також слід зазначити, що Христос першим об'єднав першу й другу заповіді, бо любов до ближнього без любові до Бога легко перетворюється у ненависть до ближнього, а любов до Бога без любові до ближнього – в бездушну набожність. Мабуть тому останньою настановою Христа перед смертю було напуття любити один одного: "По тому пізнають усі, що ви учні Мої, коли будете мати любов між собою". У християнському розумінні любов – це насамперед намагання й здатність зрозуміти того, на кого вона спрямована. Любов – це спроможність самовідданого докладання душевних і духовних зусиль у міжлюдських стосунках.

При такому підході стає зрозумілим, що любов до себе, розуміння свого "Я" не можна відділити й від поваги, любові та розуміння іншого. Любов до власної особистості нероздільно пов'язана з любов'ю до особистості іншого. Християнська любов не поділяє людей на гідних її й ні, вона нічого не вимагає у відповідь, не чекає винагороди, вона йде від душевної щедрості. Кожна людина сприймається як брат, і навіть на зло з її боку не можна відповідати злом. Заповідь любові до ворогів є найдивовижнішою з усіх моральних істин і саме вона відрізняє християнську етику від усіх інших релігійних і моральних учень.

Апофеозом новозавітного ставлення до ворога є відомі слова Христа в Нагорній проповіді: "Любіть ворогів ваших, благословляйте тих, хто проклинає вас, робіть добро тим, котрі ненавидять вас, і моліться за тих, хто крив-

дить і переслідує вас, щоб бути вам синами Отця вашого Небесного, бо він велить сонцю Своєму сходити над лихими і над добрими, і посилає дощ на праведних і неправедних" (Мт. 5, 44–45). Це серцевина одного з найважливіших місць Святого Письма. Любов до ворога допомагає побачити в ньому людську цінність. Це відкриття нового шляху до прийняття інших людей, у тому числі й неприємних для мене.

Повертаючись до заповіді любові до ближнього, зазначимо, що в сучасному світі, на жаль, цією заповіддю нехтують або трансформують її таким чином, що під ближнім розуміють родичів, або людей, з якими пов'язані матеріальними інтересами. Християнська релігія вважає близькими тих, хто в цей момент знаходиться поруч, перш за все тих людей, які потребують нашої допомоги. Звідси випливає необхідність уважного ставлення не тільки до своїх родичів, а й до інших людей. На цьому принципі будується взаємодопомога, співчуття до хворих і немічних. Цей принцип лежить в основі християнської благочинності.

З часів утвердження християнства вимір божественного *Ти,* що розкривається в молитві або сповіді, стає загальним духовним надбанням Європи, вищим орієнтиром для всієї сукупності відносин людини зі світом. І як діалогічний струмінь античної культури знайшов для себе втілення в діалозі як літературному жанрі, так і виплекана монотеїстичним світоглядом свідомість передстояння перед Господом утілюється в цілій системі літературних жанрів, з-поміж яких найбільш цікавим для нас є жанр *сповіді* й передусім – славнозвісна "Сповідь" основоположника цього жанру *Аврелія Августина (Августина Блаженного,* 354–430 рр.).

Висхідне християнське розуміння людини як істоти, що є сутнісно зверненою до *Ти*, тобто до *свого Іншого*, зокрема ближнього як самоцінної іншої людини, набуло глибокого осмислення й розвитку у християнській філософії XX ст., зокрема у працях засновника французької школи християнського персоналізму *Еманюеля Муньє* (1905–1950). У своїй праці "Персоналізм" (1949) він формулює та обстоює тезу "Персоналізм проти індивідуалізму". Згідно з Е. Муньє, "індивідуалізм – це система моральних ідей і настанов, почуттів, думок, котрі керують людиною, яка перебуває в стані ізоляції і самозахисту"; носій і споживач цієї ідеології – людина замкнена, "позбавлена прихильностей і природного оточення, сама собі Бог; у неї нема почуття міри, вона недовірлива й корислива в стосунках з людьми", тобто перебуває у стані війни, конфлікту з Іншими та всім навколишнім світом.

Е. Муньє зазначає, що "індивідуалізм – це антипод персоналізму та його найлютіший ворог". Через це "особистості слід невтомно звільнятися від індивіда, який переховується в ній"; передусім вона має стати вільною, не зайнятою, не заповненою собою й саме завдяки цій внутрішній незайнятості – відкритою для глибинних стосунків з іншими людьми.

Безумовно, без вертикального (духовного) вимірювання турбота про індивідуальний розвиток обертається крайнім індивідуалізмом та егоїзмом, що призводить зрештою до антропоцентризму й самообожнювання. Підтвер-

дження цього ми знаходимо в сучасному світі. Так, тема індивідуалізму набула особливого звучання в художній літературі, кінематографії, індивідуалізм підкреслюється в популярній, масовій культурі, у політичній риториці. Особливо явною індивідуалістична спрямованість видається у словах: "Я – найважливіша особистість у цілому світі", характерних для програм зі самосприйняття, які реалізуються вже в дитячих дошкільних закладах. У своєму крайньому варіанті індивідуалізм перетворюється на егоїзм, який призводить до того, що людина думає про світ виключно у зв'язку зі своїми потребами й віддає перевагу собі, а не іншим.

Звідси випливає, що поєднання вертикалі й горизонталі необхідне – воно неминуче, при цьому домінантою є "вертикальні" зв'язки, відносини, а горизонталлю – видима й чуттєва опора вертикалі. Сутність людини така, що вона не взмозі почувати себе повноцінно, якщо її життя зводиться тільки до світу повсякденності й до світу соціуму, оскільки і той, і інший світ має тенденцію до відтворення механізмів відчуження як самої людини, так і людини від іншої людини. Тільки при духовному вимірюванні людина не втрачає своєї свободи й індивідуальності, але при цьому виявляє і свою соборну сутність.

У зв'язку з цим великий інтерес до п'яти "оригінальних діянь", на яких, на думку Е. Муньє, повинна базуватися автентична спільнота особистостей, тобто автентичне ставлення до Іншого, у вигляді своєрідних імперативів:

1. Вийти за власні межі. "Особистість – це існування, здатне від'єднатися від самого себе, відмовитися від самого себе, розсекретити себе, аби відкритися *Іншому".* А отже, особистістю може стати лише той, хто в змозі подолати в собі егоїзм, нарцисизм, індивідуалізм.

2. Розуміти. Під цим пунктом Е. Муньє подає принципово важливу характеристику саме *діалогічного* розуміння, кожен нюанс якої вартий уваги: "Слід не обмежуватися власною точкою зору і вміти прийняти позицію *Іншого.* Це не означає шукати себе в *Іншому,* подібному до тебе, не означає це й осягати *Іншого* взагалі... Це означає поєднувати наші відмінні одна від іншої позиції у ні з чим не зрівняному порозумінні. Пристосовуватися до всіх, не втрачаючи власного *Я,* – це зовсім не те саме, що все розуміти, не люблячи нікого".

3. Взяти на себе відповідальність за долю *Іншого.*

4. Віддавати. Життєдайна сила особистісного буття, як вважає Е. Муньє, полягає в безкорисливій великодушності, у щедрій і безвідплатній самовіддачі. "Економіка особистості, – наполягає він, – не будується на розрахунку й компенсації, це – економіка дарування". Сьогодні можна було б сказати, що концепція особистості у Е. Муньє явно не узгоджується з прагматизмом, натомість дотримується старого правила: "Що ти віддав – те твоє".

5. Бути вірним. Вірність – незамінна й неоціненна моральна якість, утвердження якої в сучасному світі нерідко набуває спотвореного вигляду. Е. Муньє звертає увагу на істотну обставину: оскільки світ, у якому живе людина, мінливий, а саме життя є "нескінченною пригодою", постійність, а тим паче вірність, повинні мати творчий характер [5].

Ці імперативи не будуть звучати так патетично, якщо пригадати, що Господь явив нам усі ці якості й так полюбив людину, людство, що Сина свого послав на смертельну кару й показав нам усім, як необхідно безкорисно жертвувати собою заради іншого, жертвувати всім, навіть власним життям.

Визначне місце в осмисленні цінності Іншого належить Мартіну Буберу. У невеликій, але відомій праці, своєрідній філософській поемі "Я і Ти", що вийшла в м. Берліні в 1922 р., М. Бубер чітко визначає основні лінії своєї онтології. Практично всі подальші праці Бубера можна вважати розвитком і конкретизацією ідей, що у більш-менш розгорнутому вигляді містилися в "Я і Ти". Саме життя, за М. Бубером, у сутності своїй є комплексом міжособистісних відносин. Головне в людському існуванні – звертатися до Іншого й відповідати на заклик Іншого. Значення людського існування відкривається тільки в тому випадку, коли людина звертається до Іншого й Інший відповідає їй.

Центральна ідея філософії й теології М. Бубера – буття як діалог між Богом і людиною, людиною й людиною. Діалог є творенням і спасінням, коли він здійснюється за допомогою Бога, його заповідей про моральність і любов. Саме в діалозі з людиною й світом Бог реалізує свою божественну сутність…" [4, с. 8]. У такому випадку діалог перетворюється в концепцію всеосяжного характеру і є єдино правильним способом взаємодії з навколишнім світом, оскільки тільки через нього можливі живі міжособистісні відносини.

Крім того, діалог як нову форму спілкування зі світом М. Бубер вважав способом припинення розвитку тенденції відчуження в суспільстві. Як філософ, М. Бубер розглядав основу проблематики відчуження на відстані людини від Бога, оскільки діалог з Богом є умовою гармонійних відносин людини з іншими.

Розвиток філософії діалогу являє собою не що інше, як спробу створення нового методу мислення. Це заклик до відмови від егоцентризу, що паралізує вміння бачити й чути, і перехід до відносин, заснованих на рівноправності. Монологічний погляд на світ, спрямований на себе, веде до нерозуміння, що відбувається за його межами, і як правило, знаходить вираження агресії і прагнення до домінування над іншим.

У зв'язку з цим доречним буде згадати ідеї російського християнського філософа С. Франка, який вважав, що відносини "я-ти" є сутнісним моментом становлення особистості. Проте особистість не зникає в цих відносинах, а дійсно постає в них, знаходить себе і своє справжнє підґрунтя – трансцендує назовні, доповнюючи цим актом акт трансцендування всередину, до першоджерел свого духу. Особистість залишається укоріненою не у відносинах, а в бутті – у незбагненній металогічній реальності, котра живить її і є первинною відносно зв'язків, що виникають між особистостями. Ця реальність, за С. Франком, позначає також зв'язок особистості з Богом [6].

Отже, С. Франк посідає своє, оригінальне місце у філософії діалогу та людських відносин XX ст., констатуючи містично-християнську парадигму філософеми "я – ти – ми".

В антропології С. Франка якості індивідуальності і свободи особистості не означають її внутрішньої замкненості, відокремленості, абсолютної

суб'єктивності. Особистість стає такою лише остільки, оскільки виходить за власні межі, мовби переливається через власні краї, долає власну обмеженість, як вона відображається в якихось поняттях чи характеристиках. Це означає, що фактично людина стає "індивідуальністю" саме тією мірою, якою вона щось "*означає*" *для інших,* може їм щось дати, тоді як замкнутість у собі та дійсна відокремленість є вірною ознакою божевілля, втрати особистості [6].

С. Франк вдається до розробки таких ключових тем філософської антропології, як учення про симпатію і любов. Зокрема, виділяється п'ять основних позицій: любов як шлях трансцендування, виходу особистості за межі своєї замкненості й можливість приєднатися до іншого; любов як інтенція на духовну серцевину іншої особистості, яка є разом з тим її головною цінністю; любов є служінням; будь-яка любов є формою релігійної любові, а вища любов – це любов до Бога; нарешті, любов виступає матеріальним обґрунтуванням практичної позиції людини у світі, у суспільстві, тією силою, яка долає розбіжність між "своїми" й "чужими", "другом" і "ворогом".

Отже, виходячи з доробку розглянутої традиції "філософії діалогу", ціннісне ставлення до іншого (Бог, людина) може бути визначене як діалогічне ставлення – на противагу ставленню монологічному, для якого інший є лише "знаряддям", а тому й не сприймається як самодостатня цінність.

Про діалогічну природу людини писав російський релігійний філософ М. Бердяєв, відмічаючи, "...що особистість може існувати, якщо вона має надособистісний зміст, інакше вона розчиняється в тому, що нижче неї. Не можна шукати тільки самого себе, шукати можна тільки те, що вище мене самого, й до нього прагнути" [1, с. 103].

Зазначене ще раз підтверджує думку про те, що людині, щоб бути самою собою, потрібно, щоб її самостійне "Я" перебувало у родинних відносинах до безкінечного надприродного, надбуттєвого "Ти."

У контексті нашого дослідження великий інтерес становить християнська психологія, яка виходить за матеріалістичні межі та здійснює спроби прогнозувати людину *потрібну*, якої зараз немає.

Ми усвідомлюємо те, що будь-яка конкретна психологічна система, теорія випливає й, одночасно, наближається до певного образу людини. Тому повернення душі в психологію – це насамперед проблема, як відмічає Б. Братусь, відновлення повноцінної картини людини в нашій культурі як образу й подоби Божої, де образ подано, але подобу необхідно стяжати, завойовувати постійною працею душі й тіла, під постійним контролем Духа [3, с. 36–37].

Б. Братусь указує також на суперечності в розумінні людини, говорячи про те, що "ставлення до іншого несе в собі вихідну, рушійну суперечність. Оскільки вона рушійна, то природна й невирішена до кінця в житті, але потребує того, щоб людина, за словами Г. Гегеля, її "вмістила й витримала". Ці суперечності, боротьба протилежно націлених тенденцій, векторів є, з одного боку, розгляданням людини як самоцінності, як безпосередньо родової істоти, а з іншого – розумінням її як засобу, підкореного зовнішній меті як речі,

нехай, можливо, особливої, унікальної, але речі серед інших речей. Наближення до першого та протистояння другому – основна умова розвитку людини як людини. Ця суперечність у розумінні людини проходить через усю історію людства, яку в цьому плані необхідно розглядати як боротьбу за свободу й гідність, за визнання родової людської суті і, звичайно, воно проходить через будь-яке індивідуальне життя. Тільки духовне вимірювання дає людині логіку, на думку Б. Братуся, за якої "суб'єкт приходить тут до розуміння сенсу життя як образу й подоби Бога, і тому інша людина набуває в його очах не тільки гуманістичної, розумної, загальнолюдської, а й сакральної цінності [2, с. 8].

Отже, цінність іншої людини повністю розкривається тільки у досвіді релігійної віри, у якому Інший постає як образ Божий. Зокрема, у християнській вірі цей абсолютно довершений і абсолютно цінний Інший виступає у людській природі Боголюдини, тобто, у людській природі Христа. Суть екзистенційних перетворень особистості, що приходить до віри у Христа Спасителя, полягає у поєднанні двох процесів. А саме, з одного боку, людина на цьому шляху відкриває для себе новий, незбагненно величний образ довершеності людини, до якого вона є покликаною своїм Творцем і Спасителем. Цей образ радикальним чином відрізняється від того уявлення про сутність і призначення людини, який до цього часу виховувало в ній секулярне суспільство. І ця велична новизна вимагає особливої сміливості духу, аби в неї повірити і зробити її мірилом власного життя. З іншого боку, цей абсолютний образ довершеності людини, що відкривається тільки в образі Христа, має бути для людини дуже близьким, насущним, таким, що повертає її до власної первісної, хоча й забутої, сутності. Віра виникає тоді, коли людина раптом відчуває й усвідомлює свою причетність до цього образу, незважаючи на ту абсолютну дистанцію, яка відділяє людину від Бога. Саме ця дистанція, яку здолав Спаситель, звертаючись до кожного з нас, і стає джерелом натхнення у вірі як реальному відчутті вищої покликаності. Отже, людині, яка ще мандрує шляхом пошуку, треба відчути у самій собі як цю абсолютну дистанцію, так і ту жагу її подолання у вірі, яка ніколи не зникає у глибині душі кожної людини.

Висновки. Проведений аналіз визначеної проблеми дає змогу зробити такі узагальнюювальні висновки: 1) у християнській картині світу вимір божественного Ти, що розкривається в молитві або сповіді, стає вищим орієнтиром для всієї сукупності відносин людини зі світом; 2) розвиток традиції філософії діалогу являє собою спробу створення нового методу мислення, завдяки якому відбувається світоглядне подолання егоцентризму й повне розкриття досвіду Іншого; 3) цінність іншої людини повністю розкривається тільки в досвіді релігійної віри, у якому Інший постає як образ Божий, як абсолютно довершений і абсолютно цінний Інший, що виступає у людській природі Боголюдини, тобто у людській природі Христа. Розробка основних положень християнсько-богословського бачення цінності іншої людини дає змогу удосконалити сучасні методи виховання духовної особистості на усіх стадіях життя людини, починаючи зі шкільного виховання.

Перспективним вважаємо вивчення питання цінності іншої людини в різних світових релігіях.

Список використаної літератури

1. Бердяев Н.А. О самоубийстве (Психологический этюд) / Н.А. Бердяев // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 90–106.
2. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 6–13.
3. Братусь Б. Психология – наука о психике или учение о душе / Б.С. Братусь // Человек. – 2000. – № 4. – С. 30–38.
4. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 524 с.
5. Мунье Э. Персонализм : [пер. с франц.] / Э. Мунье. – М. : Искусство, 1992. – 143 с.
6. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / С.Л. Франк. – М. : Правда, 1990. – С. 181–559.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Кирмач Г.А. Христианско-богословское видение ценности другого человека

В статье мотивируется актуальность воспитания у школьников ценности другого человека в условиях доминирования гуманистической парадигмы в педагогической теории и практики. На основе анализа христианской философии и богословия определена суть и содержание ценности другого человека как научной категории. Рассматриваются потенциальные возможности христианской религии в воспитании духовной личности.

Ключевые слова: *ценность другого человека, христианская религия, диалогические отношения, “другой”, “ближний”, Другой как образ Божий.*

Kyrmach G. Christian theologic perspective of value of the other person

In this article the applicability of value education of the other person among pupils under conditions of dominating of a humanist paradigm in pedagogical theory and practice is motivated. On the basis of the analysis of Christian philosophy and theology the main point and content of value of the other person as a scientific category are defined. The potentiality of Christian religion in education of a spiritual personality is reviewed.

Key words: *value of the other person, Christian religion, dialogical relationship, “The other person”, “The even-Christian”, The other person as the image of God.*

УДК 378.146

І.М. КОВАЛЬЧУК

ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті системно подано сукупність критеріїв, показників та рівнів сформованості професійно значущих якостей учителя технології. Інтенсивність вираження та динаміка розвитку якості представлені репродуктивним, локально-моделювальним та системно-моделювальним рівнями. Компоненти, критерії та рівні, об'єднуючись у єдину цілісність, трансформують модель "учитель технології" в інноваційну модель "учитель технології – людина-професіонал".

Ключові слова: *показники, рівні професійно значущих якостей, розвиток, саморозвиток.*

Дослідження проблеми розвитку професійно значущих якостей (далі – ПЗЯ) учителя технології передбачає вивчення обґрунтованої їх оцінки, встановлення рівнів їх сформованості для визначення подальших освітніх потреб, побудови індивідуальної освітньої траєкторії, виявлення динаміки розвитку, здійснення самооцінки та відповідної самокорекції. Недооцінювання ролі вимірювань ПЗЯ вчителя, недостатнє використання вимірювальних засобів не дають змоги зіставити результати освітнього процесу з цільовими орієнтирами та надати об'єктивної оцінки сучасним інноваціям.

Показники та рівні сформованості окремих ПЗЯ у процесі підготовки майбутнього вчителя технології досліджували Н.В. Гусак [1], Т.Р. Наруліна [2], Т.В. Обухова [3], В.В. Соловей [5]. Проте проблема показників та рівнів професійно значущих якостей учителя технології в післядипломній освіті має свої особливості, недостатньо висвітлена на сторінках науково-педагогічних видань і потребує подальшого вивчення.

Метою статті є розробка сукупності показників та рівнів сформованості професійно значущих якостей учителя технології, що забезпечить визначення їх стану та результативності розвитку в післядипломній освіті.

Встановивши сутність і зміст кожної окремої професійно значущої якості вчителя технології, визначивши дефініцію ПЗЯ вчителя технології, до складу яких входять: культура професійної самосвідомості, технологічна культура, комунікативна культура та креативна культура, ми виявили компоненти та критерії, які створюють умови для системного підходу до розвитку окреслених якостей у післядипломній освіті. Компонентами були визначені: світоглядно-культурологічний, технологічний, комунікативний та креативний, що відповідають вищезазначеним якостям. До структури кожного компонента увійшли критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, суб'єктно-діяльнісний та рефлексивний, що логічно пов'язані між собою і, таким чином, утворюють технологічний цикл освітнього процесу.

© Ковальчук І.М., 2014

Для розкриття кожного критерію використовується поняття “показник” як сукупність ознак або проявів ПЗЯ. Водночас, показники, разом з критеріями, вибудовують систему сучасних вимог, нових норм.

У науковій літературі термін “показник” тлумачать як сукупність можливих у певних умовах характеристик, притаманних конкретному явищу [4, с. 46].

У табл. 1 наведено компоненти, що відповідають професійно значущим якостям учителя технології, критерії та показники.

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники професійно значущих якостей учителя технології в післядипломній освіті

Критерії	Показники (норми, вимоги)
1	2
Світоглядно-культурологічний компонент	
Ціннісно-мотиваційний	Усвідомлення професійних цінностей, інтересів, потреб; мотивація; уміння управляти власними потребами; володіння прийомами цілепокладання
Когнітивний	Знання-розуміння структурних компонентів культури професійної самосвідомості, взаємозв’язку між ними та закономірностей розвитку. Здатність до цілісного сприйняття ПЗЯ вчителя технології в поєднанні із сучасною науковою картиною світу. Оволодіння технологією професійного самовдосконалення
Суб’єктно-діяльнісний	Володіння методом самомоделювання; оволодіння технологією усвідомленої дії; способами оперування мисленням; гармонізація стану свідомості; здатність переносити світоглядні знання в педагогічні ситуації
Рефлексивний	Здатність до оцінних суджень. Самоаналіз та адекватність професійної самооцінки. Усвідомлення негативних стереотипів, недоліків у виконанні професійних функцій та їх подолання. Реалізація індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку. Усвідомлення приросту потреб, знань, здібностей, граней професійно значущих якостей
Технологічний компонент	
Ціннісно-мотиваційний	Усвідомлення технологічних інтересів, цінностей, потреб (технологічний світогляд); мотивація; розуміння ролі вчителя технології в сучасному культурно-технологічному середовищі
Когнітивний	Усвідомлення тенденцій реформування сучасної освітньої галузі “Технологія”. Знання-розуміння структурних компонентів та вимог до технологічної культури вчителя
Суб’єктно-діяльнісний	Володіння сукупністю перспективних технологій. Інноваційні підходи до здійснення технологічної освіти в єдності наукового, культурологічного, соціального, духовного та природничого компонентів
Рефлексивний	Здатність до оцінних суджень. Самоаналіз та самооцінка технологічної культури
Комунікативний компонент	
Ціннісно-мотиваційний	Усвідомлення комунікативних інтересів, цінностей, потреб; мотивація; цілепокладання
Когнітивний	Знання-розуміння закономірностей та методів розвитку комунікативної культури особистості. Особливості комунікативної культури вчителя технології та нормативні вимоги до неї

Продовження табл. 1

1	2
Суб'єктно-діяльнісний	Володіння способами позитивної взаємодії (проблемно-орієнтованого, інтерактивного діалогічного навчання) з опорою на моральні норми. Володіння властивостями харизматичної особистості. Уміння в навчальному процесі забезпечувати зв'язок часів у перетворювальній діяльності людини. Володіння сучасними інформаційними технологіями
Рефлексивний	Здатність до оцінних суджень. Самоаналіз та самооцінка комунікативної культури
Креативний компонент	
Ціннісно-мотиваційний	Творчі інтереси, цінності, потреби, мотивація до творчої діяльності, наявність творчої мети
Когнітивний	Знання: закономірностей, методів розвитку творчості. Характеристики креативності. Наявність креативно-технологічного стилю мислення
Суб'єктно-діяльнісний	Володіння методиками стимулювання розвитку творчої активності особистості. Розробка авторської продуктивної освітньої системи
Рефлексивний	Здатність до оцінних суджень. Самоаналіз та самооцінка креативної культури

Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що розвиток якостей людини відбувається поступово, від природних форм виявлення до штучно-природних, залежно від оволодіння способами здійснення різних процесів. Згідно з методологічними категоріями, під розвитком ми будемо розуміти процес змін, що стосується системних об'єктів, пов'язаний із зростанням функціональних можливостей за рахунок ускладнення та перебудови їх внутрішньої структури в умовах нових вимог навколишнього середовища.

Таким чином, професійний саморозвиток учителя технології являє собою процес породження нових, більш досконалих професійно значущих якостей і відбувається за рахунок внутрішньої активності суб'єкта діяльності в умовах постійної взаємодії з динамічним культурно-технологічним середовищем.

Слід зауважити, що одним із важливих компонентів професійного самовдосконалення є духовний потенціал учителя. Він наповнює професійно значущі якості новим смислом та характеризує сформоване ставлення до себе, до інших, до природи, техногенного середовища і виявляється не тільки за рахунок інтелектуальних здібностей, а й моральної, гуманістичної спрямованості людини.

Отже, на основі сукупності показників, кількісних виявлених об'єктивних характеристик у табл. 2 показано динаміку і процес розвитку ПЗЯ вчителя технології у вигляді рівнів, які можна розглядати як послідовні етапи професійного самовдосконалення педагога. Серед них ми визначили: репродуктивний (початковий), локально-моделювальний (середній), системно-моделювальний (високий).

Таблиця 2

Компоненти, критерії та характеристика рівнів професійно значущих якостей учителя технології

Критерій	Характеристика рівнів		
	Репродуктивний (початковий)	Частково-моделювальний (середній)	Системно-моделювальний (високий)
1	2	3	4
Світоглядно-культурологічний компонент			
Ціннісно-мотиваційний	- Невизначеність інтересів, потреб у самоосвіті та самовдосконаленні; - засобом мотивації до самовдосконалення є зовнішні стимули; - самоосвіта стихійна; - відсутність цінностей нових світоглядних знань	- Безсистемність та недостатня усвідомленість інтересів і потреб у самоосвіті та самовдосконаленні; - засобом мотивації до самовдосконалення є пізнавальний інтерес та соціальні вимоги; - формування нових цінностей і потреб самоосвіти та самовдосконалення	- Самовизначення в інтересах, потребах самоосвіти та самовдосконаленні; - засобом мотивації самоосвіти та самовдосконалення є діалектичне мислення, смисли професійної діяльності; - цінності самоосвіти є духовними потребами; - здатність до цілепокладання та самоуправління
Когнітивний	- Слабка інформаційна обізнаність щодо сутності та основ розвитку культури професійної самосвідомості вчителя та її ролі у професійній діяльності; - відсутність знань щодо ПЗЯ вчителя технології на сучасному етапі розвитку технологічної освіти	- Знання структури, сутності, та ролі культури професійної самосвідомості у професійній діяльності та самопізнанні; - систематизація знань щодо ПЗЯ вчителя технології на сучасному етапі розвитку технологічної освіти	- Цілісне сприйняття ПЗЯ людини-професіонала відповідно до сучасної наукової картини світу; - пізнання світу та самопізнання з урахуванням індивідного, особистісного, духовного та суб’єктного компонентів
Суб’єктно-діяльнісний	- Позиція педагога-імітатора; - експлуатація стереотипів	- Формування суб’єктної позиції; - самомоделювання; складання програми саморозвитку; - подолання негативних стереотипів	- Сформованість позиції “Я – людина-професіонал”; - оволодіння новими способами професійних дій; - використання діагностичного та технологічного інструментарію у професійному самовдосконаленні
Рефлексивний	- Неусвідомлена рефлексія; - неадекватна самооцінка	- Усвідомлення приросту потреб, знань, цінностей; - формування адекватної самооцінки	- Здатність до оцінних суджень; - самоаналіз та адекватність професійної самооцінки
Технологічний компонент			
Ціннісно-мотиваційний	- Недостатня зрілість ціннісно-смислових опор технологічної освіти; - недостатня впевненість у своєму призначенні	- Формування нових інтересів, потреб, цінностей, цілей технологічної освіти	- Внутрішні потреби у розширенні технологічного світогляду; - потреби у самовдосконаленні технологічної культури

Продовження табл. 2

1	2	3	4
Когнітивний	- Володіння традиційними основами теоретичної та практичної технологічної підготовки учнів	- Розуміння структури, ролі, місця та вимог до технологічної культури вчителя в сучасному світі	- Здатність до цілісного сприйняття людини в культурно-технологічному середовищі; - структурування змісту технологічної освіти на основі знань про природу, техносферу, соціум, культуру, духовність
Суб'єктно-діяльнісний	- Пріоритет формування знань, умінь та навичок; - традиційний; - (ремісничий) підхід у методиці викладання предмета	- Оволодіння інноваційними принципами та підходами у викладанні технологічної освіти; - засвоєння перспективних способів перетворювальної діяльності	- Застосування інноваційних принципів, способів, підходів у викладанні технологічної освіти; - екологічний стиль мислення; пріоритетність розвитку технологічної культури
Рефлексивний	- Виконавча рефлексія, неадекватна самооцінка	- Усвідомлення приросту знань, здібностей, якостей; - формування адекватної самооцінки	- Оволодіння досвідом рефлексивного самозабезпечення в умовах еволюції культурно-технологічного середовища; - адекватна самооцінка
Комунікативний компонент			
Ціннісно-мотиваційний	- Невизначеність потреб, мотивів та цілей розвитку комунікативних якостей	- Формування нових інтересів, потреб, цінностей, цілей розвитку комунікативних якостей	- Внутрішні потреби в самовдосконаленні комунікативної, інформаційної культури
Когнітивний	- Недостатність спеціальної підготовки вчителя та знань закономірностей спілкування	- Знання закономірностей комунікативної взаємодії; - володіння ключовими поняттями, термінами технологічної освіти	- Знання прийомів стимулювання учнів до проектно-технологічної діяльності, правил діалогічної взаємодії
Суб'єктно-діяльнісний.	- Відчуття труднощів у спілкуванні з аудиторією; - подання інформації на репродуктивному рівні; - недостатнє володіння культурою усної та письмової мови (продуктивна мова маловиразна); - стереотип конфліктної поведінки	- Легкість у спілкуванні з аудиторією; - володіння прийомами структурування змісту предмета; - володіння культурою усної та письмової мови; - застосування технологій діалогічного, інтерактивного, проектного навчання; - уміння уникати конфліктів	- Володіння різними прийомами позитивної взаємодії (якостями харизматичної особистості); - володіння здібностями до продукування власної думки та слова; - мова грамотна, переконлива; - володіє інформаційною культурою. Забезпечує зв'язок часів
Рефлексивний	- Частковий контроль над рівнем володіння комунікативною культурою	- Критичне оцінювання позитивних та негативних аспектів комунікативної культури; - усвідомлення приросту знань, здібностей, якостей	- Здатність до рефлексивної самоорганізації; адекватна самооцінка

Продовження табл. 2

1	2	3	4
Креативний компонент			
Ціннісно-мотиваційний	- Пізнавальна та творча потенційна активність; - зовнішні мотиви домінують над внутрішніми	- Творча активність і спрямованість професійних інтересів; - самостійний вибір напрямів своєї діяльності	- Домінантність пізнавальної мотивації; - наявність нестандартної, перспективної мети; - розуміння ролі творчості у професійній діяльності, готовність до інновацій
Когнітивний	- Недостатність знань про закономірності розвитку креативної культури особистості	- Знання-розуміння структурних компонентів та закономірностей розвитку креативної культури особистості	- Володіння стратегією і тактикою розвитку креативної культури; - привнесення “свого авторства” у професійну діяльність
Суб’єктно-діяльнісний	- Оперування шаблонними прийомами, консервативне мислення; - ситуативний рівень педагогічного мислення	- Виявлення творчої активності у самопобудові та професійній діяльності; - розширення меж застосування знань	- Схильність до різностороннього мислення; - здатність породжувати нові ідеї; встановлювати нові зв’язки; - надситуативний рівень педагогічного мислення
Рефлексивний	- Труднощі в оцінних судженнях	- Здатність до реалістичного оцінювання креативної культури	- Володіння критеріальним апаратом оцінювання креативної культури

Як видно з таблиці, для вчителя репродуктивного рівня характерні ознаки традиційної педагогіки, заснованої переважно на трансляції знань, умінь та навичок. Сам учитель займає позицію споживача готових знань, педагогічних рецептів. У результаті відбувається відрив засвоєних знань від реального життя, ускладнення адаптації вчителя до нових вимог. Цей рівень можна вважати базовим-початковим на шляху подальшого вдосконалення.

Учитель частково-моделювального рівня орієнтований на позитивні перетворення, адекватно сприймає вимоги часу, готовий до переосмислення власних професійних потреб, цінностей. Цілі самовдосконалення спрямовуються на оволодіння новими способами дій, мислення, спілкування, розвиток нових здібностей. Позиція вчителя зумовлюється розумінням актуальних професійних функцій, але при цьому недостатньою мірою сформоване системне мислення.

Для системно-моделювального рівня характерною є позиція вчителя “Я людина-професіонал”, що передбачає сформованість системного мислення, високий духовний потенціал, усвідомлення наявних рівнів розвитку професійно значущих якостей, встановлення між ними взаємозв’язку та елементами культурно-технологічного середовища, прийняття їх взаємозалежності. Унаслідок цього виникає розуміння вчителем того, що в умовах постійної взаємодії з навколишнім середовищем з’являється неминучість породження нових проблем, а отже, необхідна і його готовність до безперервного професійного саморозвитку. Оволодівши новими прийомами мислення та діяльності, здатний

до подолання нових проблем, учитель-професіонал зможе вийти на вищий, системно-моделювальний рівень професійного самовдосконалення.

Висновки. Отже, на основі виявлення рівнів ПЗЯ вчителя технології (репродуктивний, локально-моделювальний та системно-моделювальний) можна диференціювати рівень професійного розвитку вчителя. Крім того, система критеріїв, показників і рівнів у своїй сукупності та взаємозв'язках орієнтована не тільки на визначення оцінки стану та результативності розвитку ПЗЯ вчителя технології, а й утворює інноваційну модель "учителя-професіонала", яка забезпечить оволодіння вчителем новими професійно значущими якостями не лінійно, а комплексно, інтегровано, разом із усіма гранями кожної якості; дасть учителю змогу вправлятися у вільному виборі елементів або зв'язків, що створює умови для індивідуального професійно-особистісного самовдосконалення, оволодіння певним алгоритмом розв'язання проблем. Педагог, ураховуючи власні освітні потреби, інтереси, індивідуальні особливості та невідповідності, зможе самостійно будувати програму майбутнього професійного саморозвитку: формулювати цілі, визначати зміст, у результаті чого модель "учитель технології" трансформується у новий стан – "учитель технології – людина-професіонал". Етапи розвитку ПЗЯ представлені репродуктивним, локально-моделювальним та системно-моделювальним рівнями.

Напрямом подальшого дослідження є аналіз вихідного стану професійно значущих якостей учителя технології в післядипломній освіті.

Список використаної літератури

1. Гусак Н.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання в процесі фахової підготовки в педагогічних училищах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Володимирівна Гусак. – Слов'янськ, 2009. – 232 с.

2. Наруліна Т.Р. Развитие профессионально значимих личностных качеств будущого учителя технологии : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Танзиля Равильевна Нарулина. – Иркутск, 2009. – 216 с.

3. Обухова Т.В. Формирование профессиональных качеств и предпринимательской активности выпускников высшей школы : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Валерьевна Обухова. – М., 2004. – 207 с.

4. Слесик К.М. Критерії та показники діагностики рівнів розвитку етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів / К.М. Слесик // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 8. – С. 45–48.

5. Соловей В.В. Технологічна підготовка майбутніх вчителів трудового навчання у процесі вивчення спеціальних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Віктор Володимирович Соловей. – К., 2012. – 206 с.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2014.

Ковальчук И.М. Показатели и уровни развития профессионально значимых качеств учителя технологии в последипломном образовании

В статье системно представлена совокупность критериев, показателей и уровней сформированности профессионально значимых качеств учителя технологии. Интенсивность проявления и динамика развития качества представлена репродуктивным, локально-моделирующим и системно-моделирующим уровнями. Компоненты, критерии и уровни, объединяясь в единую целостность, трансформируют модель "учитель технологии" в инновационную модель "учитель технологии – человек-профессионал".

Ключевые слова: *показатели, уровни профессионально значимых качеств, развитие, саморазвитие.*

Kovalchuk I. Indicators and levels of development of professionally significant qualities of technology teachers in postgraduate education

It was found out that the problem of developing professionally significant qualities by a teacher of technology in postgraduate education could be solved with respective technological resources enabling one to find objective information on the state of the phenomenon under research, estimate their initial level, plan one's individual professional self-development, make self-assessment and self-correction.

The integrative components, namely, world outlook and culturology component, technological, communicative and creative components which were basic for development of respective professionally significant qualities of a teacher of technology such as culture of professional self-consciousness, technological culture, communicative culture and creative culture were defined.

Technological structures of each of the components include the following criteria: value and motivation criterion, cognitive criterion, subject and activity criterion, and reflexive criterion (Table 1). Dynamics and the process of development of professionally significant qualities of a teacher of technology were presented as levels which could be considered as consecutive stages of professional self-improvement of a teacher (Table 2). Among them, reproductive (initial), local modeling (medium) and systematic modeling (high) levels were singled out.

A teacher can build his/her own programme of future professional development based on his/her own educational needs, interests, individual features and discrepancies: set goals, define contents. As a result, the system "a teacher of technology" transforms into "a teacher of technology – professional person".

Key words: *indicators, development, self-development, levels of development of professionally significant qualities.*

УДК 378.6:745/749.071.1 (045)

В.Р. КОСЮК

ЧИННИКИ СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСНОВНОЇ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ХУДОЖНІХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті окреслено сутність концепту "середовище", розглянуто наукові підходи до визначення поняття "професійно-творче освітнє середовище" як основної умови розвитку творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів, висвітлено філософські, педагогічні, психологічні погляди на проблему підготовки майбутніх дизайнерів до професійно-творчої діяльності в спеціально створеному освітньому середовищі, виокремлено найважливіші чинники, що впливають на розвиток художніх творчих здібностей студентів-дизайнерів.

Ключові слова: *майбутні дизайнери, педагогічні умови, професійна освіта, професійно-творча діяльність, професійно-творче освітнє середовище, самореалізація, саморозвиток, творча особистість, творчі художні здібності, творчість.*

Нагальним завданням сьогодення є розробка дизайну, тотожного конкретній людині в її безпосередньому середовищі. Відповідаючи на запити суспільства, сучасний дизайн як мистецтво повинен відповідати таким критеріям: вираз емоцій, реалізація творчої уяви, намір зробити саме витвір мистецтва тощо. Особливим чинником є потреба людини в самоідентифікації, у тому числі національній. У сучасних умовах розвитку суспільства значно зросли вимоги до професійно-творчої компетенції дизайнерів.

Зважаючи на це, необхідно створити таке освітнє середовище для фахової підготовки майбутніх дизайнерів, яке дасть їм змогу у повному обсязі оволодіти знаннями, вміннями й навичками свідомої творчої професійної діяльності. Надійним підґрунтям такої діяльності є творчі художні здібності, у процесі розвитку яких формується справжній митець-дизайнер. Він повинен не тільки прекрасно орієнтуватися в сучасних загальносвітових тенденціях, бути "людиною світу", а й постійно вдосконалювати глибинне відчуття й розуміння своєї національної автентичності. Спираючись на це, дизайнер отримує можливість розвивати професійну спроможність створювати функціональний і водночас дійсно інноваційний продукт.

Україна, поступово інтегруючись в освітній та економічний європейський простір, визначила концепцію змін навчального процесу у вищій школі. Не заперечуючи важливості світового досвіду, в тому числі здобутків Болонського процесу, на нашу думку, слід використовувати й напрацювання вітчизняної педагогічної науки. Такий підхід дасть можливість в умовах подальшого загострення конкуренції на ринку праці готувати конкурентоспроможних фахівців у галузі дизайну, забезпечених професійно важливими якостями.

Методологічні, загальносвітоглядні й філософські питання реформування й удосконалення освітньої системи привертали увагу таких учених, як: А. Алексюк, В. Анрущенко, В. Біблер, К. Васильєв, Б. Галузинський, М. Єв-

© Косюк В.Р., 2014

тух, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьмін, В. Лутай, М. Михальченко, І. Надольний, Т. Сущенко та ін.

Теоретико-методологічним засадам вирішення проблеми взаємодії людини й середовища та його ролі в процесі розвитку особистості присвячені дослідження А. Бандури, Р. Бейкера, П. Белла, Д. Бокума, П. Гампа, Г. Ковальова, Г. Крайга, К. Левіна, М. Моїсєєва, І. Ойла, А. Петровського, Дж. Роттера, С. Рубінштейна, Д. Стоколса, Е. Толмена, М. Хейдметса, М. Черноушека, Г. Щедровицького, В. Ясвіна та ін.

Питання організації психолого-педагогічних умов управління творчим розвитком особистості в контексті формування належного освітнього середовища розглядалися в працях таких науковців, як: А. Білинський, В. Воронцова, А. Границька, Е. Ільїн, М. Дяченко, М. Катунова, В. Клименко, Ю. Кулюткін, М. Корнєва, К. Кречетников, І. Лернер, Т. Лошакова, В. Моляко, В. Петровський, Г. Полякова, К. Приходченко, Б. Рунін, В. Слободчиков, Т. Сущенко, А. Хуторський, В. Ясвін та ін.

Окремі аспекти дизайн-освіти щодо формування професійно значущих знань, умінь і навичок розглядаються у працях Т. Божко, А. Гори, Ю. Дяченко, Р. Купера, І. Павельчука. М. Пресса та ін.

Водночас, попередній аналіз проблеми свідчить, що питання створення професійно-творчого освітнього середовища для формування творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів розглянуто недостатньо та не було предметом спеціальних досліджень.

Метою статті є висвітлення наукових підходів до створення професійно-творчого освітнього середовища як основної умови розвитку творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів.

Вивчення педагогічних і психолого-педагогічних наукових праць А. Білинського, О. Гаркович, К. Кречетникова, Т. Лошакової, Г. Полякової, В. Слободчикова та ін. доводить, що у розумінні сутності освітнього середовища немає одностайності та не існує сталого визначення цього поняття.

Загалом середовище визначають як “сукупність людей, пов’язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів тощо” [2], як “сукупність умов, які оточують людину і взаємодіють з нею як з організмом і особистістю” [8, с. 556].

У словниках та енциклопедичних виданнях з педагогіки відсутнє тлумачення поняття “освітнє середовище”, що свідчить про те, що воно ще не набуло статусу педагогічної категорії, але цей термін поширений у наукових розвідках сучасних учених.

На думку українського вченого А. Білинського, термін “освітнє середовище” – багатоаспектне поняття і його слід розглядати не лише як “різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб’єкта навчання, а й умову для побудови власного “Я”, що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації” [1, с. 19].

Серед науковців існують різні погляди на дефініцію освітнього середовища: дослідниця Г. Полякова вважає освітнє середовище підсистемою соці-

окультурного середовища – “на глобальному, регіональному та локальному рівнях” [7, с. 84]; російський учений В. Ясвін називає освітнім середовищем систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, наявних у соціальному й просторово-предметному середовищі [11].

Як зазначає О. Гаркович, освітнє середовище характеризується призначенням, метою, змістом, принципами реалізації, завданнями, методами, засобами й формами, функціями дії і взаємодії. Це відносно стійка сукупність функціонально пов’язаних і впорядкованих елементів (компонентів) діяльності її суб’єктів, що взаємодіють між собою для досягнення певних результатів навчання, фізвиховання та розвитку людської індивідуальності й особистості [3].

У площині психолого-педагогічних розвідок “комфортне освітнє середовище” тлумачиться як зручна обстановка, сприятливі умови для розвитку й формування особистості. Так, за визначенням Т. Лошакової, комфортне середовище – це сукупність умов, які визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу [6].

Професійне середовище, за Н. Конюховим, має таке розгалужене визначення: соціальні, матеріальні й духовні умови професійної діяльності, що оточують людину й характеризуються процесами взаємодії; способами організації та реалізації цієї взаємодії; змістом взаємодії; конкретною ситуацією (розвивальна, деградуюча); готовністю до взаємодії та внутрішніми умовами до сприйняття, змістом взаємодії; результатами взаємодії; інформаційною насиченістю взаємодії; екологічністю [2].

Певні спроби аналізу загальних характеристик освітнього середовища й основних вимог до його формування простежуються у праці М. Дяченко [1, с. 171–191], де освітнє середовище розглядається в контексті підготовки майбутніх журналістів. Але, на нашу думку, це дослідження може бути корисним з погляду виявлення умов для створення творчого освітнього середовища підготовки фахівців і у галузі дизайну через творчу спрямованість обох професій. Автор зазначає, що освітнє середовище як загалом, так і в межах окремих компонентів має бути спрямованим на формування професійної компетенції фахівця, бути комфортним, неодмінно творчим і таким, що гармонізує стан людини. Професійне освітнє середовище має стимулювати вільний та активний саморозвиток людини, формувати об’єктивну самооцінку та розвивати креативність. Це – загальні вимоги, яким має відповідати освітнє середовище.

Водночас, кожна професія потребує розвитку спеціалізованих, фахових навичок і вмінь, накопичення необхідних для професійної діяльності знань. Отже, має бути сформоване саме професійно-творче освітнє середовище.

Слід зазначити, що суб’єктом, метою та результатом системи професійної підготовки майбутнього дизайнера є особистість в її органічній єдності індивідуально-психічного і соціального аспектів, яка виступає як відкрита система, що постійно змінюється та зазнає впливу чинників середовища.

Професійно-творче освітнє середовище можна визначити і як систему певних впливів, з якими особистість студента – майбутнього дизайнера взаємодіє

в процесі навчання, виховання, спілкування, самовиховання, та яке визначає рівень розвитку особистості студента через переживання цього середовища.

Будь-яка людина, взаємодіючи із середовищем, не тільки розвиває здатність пристосовуватися (адаптуватися) до нього, а й за своїми силами змінює, організує середовище (виявляє адаптаційну активність). Зважаючи на це, необхідно так організувати професійно-творче освітнє середовище, щоб сформувати сприятливі умови для компенсації негативних впливів і посилювати позитивні чинники впливу на особистість студента.

При цьому ідентифікація професійно-творчого освітнього середовища підготовки майбутнього дизайнера із моделлю професійної діяльності спеціаліста в галузі дизайну є передумовою для його самоактуалізації.

Концептуально поняття "професійне-творче освітнє середовище" відображає залежність творчого та професійного розвитку особистості майбутнього дизайнера від організації педагогами-викладачами навчання і виховання в процесі здобуття ним вищої освіти за фахом.

Професійно-творче освітнє середовище не має чітко фіксованих меж. На нашу думку, воно складається з багатьох різних чинників, які доцільно умовно розподілити на зовнішні й внутрішні.

Зовнішні чинники складаються із законодавчих, соціальних, економічних та політичних умов функціонування ВНЗ. Також впливовим зовнішнім чинником є стан професійного середовища: обсяг ринку дизайнерських послуг різних видів, рівень конкуренції, вимоги до фахової компетенції професійних дизайнерів тощо.

Внутрішні чинники належать до компетенції ВНЗ. Серед них головними є такі компоненти: освітньо-виховний чинник та чинник матеріально-технічного забезпечення.

Освітньо-виховний чинник полягає у розкритті виховного потенціалу середовища як чинника освіти й розвитку людини в умовах функціонування гуманістично-орієнтованої педагогічної системи. Цей компонент передбачає взаємопов'язану цілеспрямовану діяльність як викладача, так і студента для досягнення необхідної якості навчання, яке виступає моделлю професійної діяльності майбутнього спеціаліста. Тому особливо важливим для ВНЗ є кадрове наповнення процесу навчання, виконання вимог МОНУ щодо якісного складу викладачів та створення умов для постійного підвищення їх кваліфікації. Постійне фахове вдосконалення та саморозвиток педагога є важливою передумовою створення належного професійно-творчого освітнього середовища.

Взаємодія педагога-фахівця у певній галузі та студента становить основу професійно-творчого освітнього середовища, за вдалим виразом В. Слободчикова, – це місце "де відбувається зустріч утворюючого з утворюваним" [9], "основна клітинка сучасного педагогічного процесу передбачає: чуйне ставлення до юнацьких переживань, прагнення до згоди і зближення зі студентом. Це вміння викладача запропонувати таку форму навчання, яка захоплює, дивує і вражає, яка стимулює розкриття його самобутності в кращому самовиявленні. Це вихід із простору вимушеного спілкування і поетапний

розвиток духовного потенціалу. Це, нарешті, піднесення особистості, підвищення її особистого статусу" [10, с. 40].

Чинник матеріально-технічного забезпечення – це сукупність вимог до забезпечення навчального процесу матеріально-технічними засобами відповідно ергономічних, санітарно-гігієнічних вимог і методики й технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні. Він передбачає наявність у ВНЗ певної фахової інфраструктури, до якої належать бібліотека, обладнані майстерні, сучасні комп'ютери з необхідним програмним забезпеченням, виставкові зали, творчі лабораторії тощо. Навіть наявність зручно розташованих торговельних закладів, які забезпечують можливість придбати якісні і доступні за вартістю матеріали (папір, фарби, глину тощо) для виконання творчих завдань – все це є важливими складовими матеріально-технічного забезпечення створення професійно-творчого освітнього середовища для підготовки майбутніх дизайнерів.

При формуванні професійно-творчого освітнього середовища як основи розвитку творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів у ВНЗ найважливішими чинниками є забезпечення індивідуалізації освітнього процесу; організація можливості ефективного пошуку навчальної або просто необхідної інформації, у тому числі – у режимі онлайн (забезпечення доступу до Інтернету); здійснення комп'ютерного тестування, що поліпшує систематичність і динаміку контролю; наявність достатньої кількості різних творчих завдань для самостійної роботи студентів; створення передумов формування національної складової в навчанні; формування у майбутніх дизайнерів творчої рефлексії та чутливості до модерних тенденцій у мистецтві та змін у суспільстві.

Висновки. Поняття "професійно-творче освітнє середовище" є складним та багатогранним за змістом. Воно (як загалом, так і кожен його компонент) має бути спрямований на формування творчої професійної компетенції майбутнього дизайнера, стимулювати вільний та активний саморозвиток кожного студента, забезпечувати набуття спеціалізованих, фахових навичок і вмінь, отримання необхідних професійних знань. Для формування належного професійно-творчого освітнього середовища, яке б сприяло розвитку творчих художніх здібностей майбутнього дизайнера, доцільно чітко розподілити його складові компоненти на зовнішні й внутрішні чинники впливу, необхідні для цього. Особливо важливо забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента та створити передумови в освітньому процесі для формування національної складової в навчанні майбутніх дизайнерів, а також творчої рефлексії та чутливості до модерних тенденцій у мистецтві та змін у суспільстві.

Список використаної літератури

1. Білинський А.М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя / А.М. Білинський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук ; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон та ін. – Тернопіль, 2012. – № 2. – С. 15–21.

2. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т.В. Ковальова ; худож.-оформлювач Б.П. Бублик. – Х. : Фоліо, 2005. – 767 с.

3. Гаркович О. Освітнє середовище як система / О. Гаркович // Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки. – Кіровоград : ВВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – Ч. 1. – С. 36–40.

4. Дяченко М.Д. Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста: теорія і практика : монографія / М.Д. Дяченко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 424 с.

5. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы : справочное издание / Н.И. Конюхов. – М., 1992. – 408 с.

6. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монография / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.

7. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівців / Г. Полякова // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 78–87.

8. Рапацевич Е.С. Золотая книга педагога / Е.С. Рапацевич ; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.

9. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177–185.

10. Сущенко Т.И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т.И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика : 3-я Междунар. научн.-практ. конф. 24–25 марта 2011 г. : сборник докладов и тезисов выступлений / авт.-сост. В.П. Сергеева, Н.В. Чернышева, Н.Н. Рудь. – М. : МГПИ АПКиППРО, 2011. – С. 37–40.

11. Ясвин В.А. Образовательная середа: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2014.

Косюк В.Р. Факторы создания профессионально-творческой образовательной среды как основного условия развития творческих художественных способностей будущих дизайнеров

В статье очерчена сущность концепта “среда”, рассмотрены научные подходы к определению понятия “профессионально-творческая образовательная среда” как основное условие развития творческих художественных способностей будущих дизайнеров, отражены философские, педагогические, психологические взгляды на проблему подготовки будущих дизайнеров к профессионально-творческой деятельности в специально созданной образовательной среде, выделены важнейшие факторы, влияющие на развитие художественных творческих способностей студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: *будущие дизайнеры, педагогические условия, профессиональное образование, профессионально-творческая деятельность, профессионально-творческая образовательная среда, самореализация, саморазвитие, творческая личность, творческие художественные способности, творчество.*

Kosyuk V. Factors creating professional and creative educational environment as the main conditions of development of creative artistic abilities future designers

The article indicated by the essence of the concept of “environment”, reviewed scientific approaches to the definition of “professional and creative educational environment” as the main condition of development of creative artistic abilities future designers, reflected the philosophical, pedagogical, psychological views on the issue of preparation of future designers to professional and creative activities in specially created learning environment, highlighted the most important factors influencing the development of the art of creative abilities of students-designers.

The article analysis some general appreaches of creating professional and creative learning environment as a basic condition for the development of creative artistic ability of

future designers. It have discovered several factors that compiles a professional and creative learning environment conventionally divided into internal and external, were also found important of these factors is the forming of artistic creativity.

Identified several factors that affect the formation of professional and creative learning environment for future designers, the necessity of the creation of educational environment that imitates professional that helps manifestations of synergy potential, the clash creative forces of talented designers with real manifestations of their future professional activity.

Key words: *future designers, pedagogical conditions, professional education, professional and creative activities, professional and creative educational environment, self-realization, self-development, creative person, creative artistic abilities, creativity.*

УДК 378.147:373.31

А.М. КРАМАРЕНКО

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ПОШУКІВ В УМОВАХ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито проблемні питання формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи та результати наукових пошуків в умовах освіти для сталого розвитку. Наведено концепцію розв'язання проблеми та відповідні результати щодо її вирішення.

Ключові слова: *екологічні цінності, екологічні цінності майбутнього фахівця початкової освіти, професійна підготовка.*

Відносини суспільства з природою ускладнюються одночасно зі становленням цивілізаційного виміру життя людини. У XXI ст. надзвичайне посилення негативного впливу на навколишнє середовище, породжене відчуженням людини від природи, несприйняттям її як фону для життя (Г. Гачев), пануванням "асфальтної культури" (А. Тойнбі), спонукає до перегляду світоглядної парадигми. Утилітарно-егоїстичні мотиви природокористування мають поступитися місцем більш виправданим – аксіологічно плідним. Входження людства в стан техногенної цивілізації з особливою гостротою зумовлює домінування наукового розгляду цього процесу.

Перша конференція ООН з навколишнього середовища (Стокгольм, 1972 р.) привернула увагу державних діячів, світової спільноти до неможливості майбутнього економічного зростання без урахування екологічних та соціально-економічних наслідків. Міжнародною комісією з питань екології та розвитку ООН у доповіді Г. Брундтланда "Наше спільне майбутнє" (1987 р.) як стратегічне вирішення цієї проблеми було запропоновано концепцію сталого розвитку, в основі якої – дотримання балансу можливостей біосфери та соціально-економічного розвитку для задоволення потреб населення в жодному разі не за рахунок умов життя майбутнього покоління.

Друга конференція ООН з навколишнього середовища й розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) проголосила в документі "Порядок денний на XXI століття" програму реалізації сталого розвитку. Наступні міжнародні зустрічі: Конференція в Кіото (1997 р.), відома як Кіотський протокол, третя Конференція ООН з проблем клімату землі (Бонн, 2001 р.) – сприяли координації зусиль усіх країн і виробленню на цій основі стратегії заходів щодо подолання техногенного впливу на довкілля.

Проте остаточно визначено питання про необхідність міжнародних угод і дій у галузі освіти було при підготовці до Всесвітнього саміту зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі (2002 р.). Відповідно до прийнятої заяви, освіта для сталого розвитку має заохочувати формування в людей усвідомлення особистісної й колективної відповідальності, а відтак, зміни в поведінці, як-

© Крамаренко А.М., 2014

що вони необхідні. Відповідно до рішення Ради ЮНЕСКО, 2005–2014 рр. оголошено Десятиріччям освіти для сталого розвитку, а Україна стала однією з 55 країн, яка підтримала це рішення.

У межах Усесвітнього екологічного форуму "Ріо+20" (Ріо-де-Жанейро, 2012 р.) наукова спільнота, державні діячі, враховуючи реальність сьогодення, знову сформулювали напрями щодо вирішення проблеми довготривалого ощадливого розвитку людства.

На думку деяких учених (Е.У. Вайцзекер, К. Корсак, Ю. Корсак та ін.), результативність цього зібрання керівників є "повним нулем", оскільки декларація певною мірою дублює напрацювання попередніх зібрань. Наукові пошуки орієнтовані на нові моральні імперативи, загалом ідеться про таку систему цінностей, складову культурного світогляду, яка не залежала б від економічних сплесків чи занепадів, зміни політичної влади тощо, у якій захист і збереження природи розуміли як таку саму цінність, що й саме життя.

Реагуючи на світові зміни до збереження навколишнього середовища та його розвитку, в українському суспільстві здійснювався пошук шляхів гармонізації відносин людини й природи, що залежить від гуманітарного потенціалу суспільства, рівня освіти та культури населення. На законодавчому рівні розроблено нормативно-правові документи (низка законів про раціональне використання та охорону природи в Україні, а саме: "Про охорону навколишнього природного середовища" (1991 р.), "Про екологічну експертизу" (1995 р.) та ін., проект Стратегії національної екологічної політики на період до 2020 р.), які регламентують соціоприродні відносини.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства активне впровадження та розвиток екологічної освіти й виховання регламентовано Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., Концепцією екологічної освіти в Україні, Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [1–3] тощо.

Гармонізація відносин суспільства й природи вимагає, насамперед, ціннісного ставлення людини до навколишнього природного середовища, якого можна досягти тільки на основі знання законів природи, логіки природних процесів, що забезпечуються на державному рівні засобами освіти із чітким визначенням завдань, які передбачають зміни в професійній підготовці педагогічних фахівців загалом та фахівців початкової школи зокрема.

Утім, виявлення й оцінювання ціннісних пріоритетів сучасного вчителя початкової школи, розвитку його аксіосфери, аксіологізації професійно-педагогічної діяльності, розробки інваріантного ядра ціннісно-орієнтаційних якостей майбутнього професіонала; дослідження специфіки ціннісних орієнтацій у процесі його професійної підготовки засвідчили, що ці питання набувають сьогодні стратегічного характеру і є найважливішими та найактуальнішими завданнями вищої педагогічної школи.

У вітчизняній науці проблему цінностей досліджували філософи (О. Дробницький, С. Попова, Л. Столович, В. Тугарінов та ін.), соціологи

(А. Здравомислов, А. Ручка, В. Ядов та ін.), психологи (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.). Різні педагогічні аспекти проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій розглянуто та проаналізовано за такими напрямами: аксіологічним (В. Гриньова, М. Нікандров, В. Сластьонін, А. Сущенко та ін.), діяльнісним (С. Вершловський, Н. Нікітіна, С. Новікова, Є. Шиянов та ін.), особистісним (В. Дзюба, О. Медведенко та ін.), системним (Є. Андрієнко, І. Лушніков, О. Ярмоленко та ін.). Роль і вплив цінностей, ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено в працях Є. Барбіної, І. Беха, М. Боришевського, І. Зязюна, Ю. Пелеха, О. Сухомлинської та ін.

Проблема дослідження професійно-педагогічних цінностей зумовлена реальними потребами суспільства, гуманізацією педагогічної освіти, підвищенням якості навчання й виховання. У теорії та практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, що є основою формування цінностей у майбутніх фахівців початкової освіти загалом та ціннісного ставлення до навколишнього середовища у підростаючого покоління. Насамперед, це наукові праці, в яких розкрито методологічні та теоретичні питання підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах, спрямовані на підвищення ефективності навчально-виховного процесу (А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, О. Дубасенюк, А. Линенко, Н. Ничкало, А. Семенова, Т. Сущенко та ін.); теоретико-методичні основи формування екологічної культури майбутнього вчителя (Ю. Бойчук, Н. Лисенко, Л. Лук'янова, В. Смікал, Г. Тарасенко, Н. Ясінська та ін.), формування екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання (Г. Білявський, О. Головко, І. Костицька, Г. Пустовіт, Ю. Саунова, С. Совгіра, С. Шмалєй та ін.), посилення ролі екологічної домінанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів (К. Гуз, З. Запорожан, А. Захлєбний, І. Звєрев, В. Ільченко, О. Мащенко, В. Мелаш, Н. Пустовіт та ін.), формування відповідального ставлення молоді до навколишнього середовища (Л. Білик, В. Вербицький, М. Назарук, Н. Негруца, С. Сапожников та ін.).

Формуванню ціннісної орієнтації особистості майбутнього вчителя початкової школи у своїх працях приділяли увагу Н. Бібік, І. Бужина, В. Денисенко, С. Єрмакова, Д. Пащенко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.

Проблему ціннісного ставлення до навколишнього середовища в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти розглянуто також у дослідженнях Н. Борисенко, Н. Граматик, Н. Казанішеної, І. Малишевської, М. Хроленко та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях російських науковців (Ф. Гайнуллова, Л. Колдомасова, О. Линенко, Г. Папуткова, О. Перфілова, Є. Самаріна, Р. Турчаєва, Л. Фатєєва, О. Фокін та ін.) питання цінностей, екологічної свідомості, еколого-соціальної відповідальності, формування екоцілісної особистості майбутніх фахівців не залишилися поза увагою.

Ученими розроблено та визначено зміст таких важливих базових понять дослідження, як "соціально-екологічна освіта", "соціально-екологічна

культура” (В. Шилова), “соціально-екологічний розвиток” (О. Гончарова), “соціально-екологічний стереотип поведінки” (Л. Трикула), “соціально-екологічні вміння” (Л. Шаповалова) та ін.

Проте, аналіз науково-джерелознавчого базису й досвіду практичної роботи у вищих навчальних закладах України дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки відсутні комплексні дослідження з проблеми обґрунтування й розроблення теоретико-методичних засад формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи. Актуальність окресленої проблеми в умовах парадигмальних змін зумовлена також наявністю стійких суперечностей між:

– уже наявними фундаментальними науковими здобутками проблем загальної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й відсутністю теоретико-методологічного та педагогічного обґрунтування технології формування екологічних цінностей учителя в умовах ступеневої освіти;

– сучасним інформаційним забезпеченням процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та необхідністю розв’язання екологічних проблем, які можуть бути подолані тільки шляхом збереження кращих традицій поряд з поступовим упровадженням у педагогічний процес вищої школи інноваційних технологій;

– програмними вимогами й фактичними знаннями про взаємодію людини та природи й відповідними поглядами та переконаннями майбутніх учителів початкової школи;

– потребами у формуванні екологічних цінностей особистості та формами їх прояву у майбутнього вчителя початкової школи.

Мета статті – розкрити проблемні питання формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи та результати наукових пошуків в умовах освіти для сталого розвитку.

Концепція дослідження ґрунтується на методологічному, теоретичному та практичному рівнях:

методологічний рівень відображає взаємозв’язок і взаємодію різних фундаментальних підходів до вивчення проблеми формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, зокрема:

– аксіологічний підхід визначає ціннісну орієнтацію майбутніх фахівців початкової освіти на те, що існують такі цінності, які залишаються, незважаючи ні на що. Вони не змінюються віками і навіть тисячоліттями. Зумовленість особистісної системи екологічних цінностей і мотивів еколого-педагогічної діяльності забезпечує актуалізацію мотиваційно-ціннісної сфери студентів та підняття їх на гідний власний особистісний рівень;

– системний підхід передбачає розуміння майбутніми вчителями початкової школи екологічних цінностей як цілісної динамічної системи, послідовний і системний характер їх формування й самовиявлення;

– особистісно-діяльнісний підхід забезпечує усвідомлення студентом екологічних цінностей як своєї особливої якості, необхідної для успішного професійного самозростання;

– професійно-гуманний підхід, у межах якого вчитель у своїй діяльності виступає як духовний наставник і діяч, як перетворювач, який збагачує, доповнює наявні екологічні надбання;

– компетентнісний підхід створює умови для проектування компетентнісно-орієнтованого освітнього простору, який спрямований на формування екологічних цінностей майбутнього вчителя як складників його екологічних компетентностей;

теоретичний рівень дає змогу виявити вихідну систему філософських, соціальних, біологічних, екологічних, психолого-педагогічних і валеологічних концепцій та ідей, основних базових понять і категорій, дефініцій, оцінок, без яких неможливе наукове розуміння досліджуваної проблеми. Формування екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи як процес має свою мету, принципи й завдання, передбачає опанування студентами навичками особливого й відповідального соціально-професійного ставлення до природи та дитини в різних ситуаціях своєї професійної діяльності, вміння професійно діяти з урахуванням визначених державою освітніх стандартів;

практичний рівень передбачає розроблення та впровадження науково-методичного забезпечення цілеспрямованого формування екологічних цінностей у майбутніх учителів початкової школи.

Провідною ідеєю концепції є реалізація цілісності, динамічності, гнучкості вузівського педагогічного процесу, в якому відбуваються зміни у ставленні майбутніх учителів початкової школи до самих себе як екоцілісних особистостей, у результаті яких студенти самі стають носіями екологічних цінностей.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що в сучасних умовах ефективність процесу формування у майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей можна суттєво підвищити, якщо на основі теоретико-методологічного обґрунтування розробити та впровадити різноаспектну педагогічну концепцію, експериментально-дослідну модель та науково-методичну систему її поетапного забезпечення за рахунок застосування аксіологічного, системного, особистісно-діяльнісного, професійно-гуманного, компетентнісного підходів до формування зазначених цінностей студентів. Сприятиме цьому цілеспрямована внутрішньовузівська підготовка викладачів педагогічних закладів до формування у майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей; створення у ВНЗ розгалуженої системи аудиторної та позааудиторної роботи для активізації цілеспрямованого розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи; стимулювання професійної рефлексії та готовності студентів формувати у молодших школярів екологічні цінності; удосконалення навчально-методичного ресурсу з формування зазначених цінностей.

Методологічну основу дослідження становлять: філософські ідеї про пізнання світу, формування наукової картини світу, про суть освіти і виховання; опора на сучасні концепції природознавчої та педагогічної освіти, психолого-педагогічні теорії розвитку й саморозвитку професійних якостей; орієнтація на передовий вітчизняний і зарубіжний досвід теорії і практики

природничо-наукової освіти; комплексний підхід до вивчення проблеми, осмислення її різнобічності й багатоаспектності.

Теоретичну основу дослідження становлять основоположні державні документи: “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”; “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки”; “Національний план дій з охорони природного середовища на 2011–2015 роки”, “Концепція екологічної освіти України”, “Педагогічна Конституція Європи”; Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”; основні положення філософії про процеси пізнання й перетворення навколишньої дійсності класиків філософської думки (Ф. Бекон, Г. Гегель, Т. Гоббс, П. Гольбах, Р. Декарт, Дж. Локк) та сучасних філософів (О. Базалук, М. Кисельов, В. Крисаченко, Л. Морозова, А. Толстоухов, Л. Юрченко та ін.); про основні ідеї “коеволюції” як концептуальну основу формування екологічних цінностей (М. Гончаренко, В. Кутирьов, М. Моїсєєв, Т. Троїцька, А. Урсул та ін.); синергетики (В. Василькова, О. Князева, С. Курдюмов, В. Лутай, І. Предборська, І. Пригожин, І. Стенгерс та ін.); ноосфери та ноосферної освіти (В. Вернадський, К. Корсак, Н. Маслова, А. Суббето та ін.); провідні положення екопсихології (С. Дерябо, А. Льовочкіна, В. Скребець, В. Ясвін та ін.); дослідження шляхів модернізації вищої освіти у цілому та професійної підготовки вчителів зокрема (В. Андрущенко, І. Аносов, Я. Болюбаш, В. Кремень, В. Огнев’юк та ін.); наукові праці, що розкривають положення сучасної психолого-педагогічної науки про теоретико-методичні основи підготовки вчителя в педагогічних навчальних закладах (В. Бондар, С. Гончаренко, Н. Кічук, Л. Сущенко, Т. Сущенко та ін.), загальні питання готовності вчителя до професійної діяльності (А. Алексюк, І. Зязюн, Ю. Пелех та ін.), до використання педагогічних і навчальних технологій (Л. Коваль, О. Комар, О. Пєхота, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.). Визначаючись у дослідницькому підході, ми також ураховували результати наукових розробок, у яких розкрито основні положення методології педагогіки та методики наукового дослідження (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Скаткін та ін.), дидактичні основи оновлення змісту освіти (Д. Зуєв, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, О. Штурмак та ін.), особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Б. Долинський, Н. Глузман, А. Коломієць, М. Марусинець, О. Матвієнко, І. Пальшкова, Л. Петухова, Р. Пріма, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.), формування ціннісної орієнтації особистості як майбутнього вчителя початкової школи, так і вчителя взагалі (Н. Бібік, І. Бужина, В. Денисенко, С. Єрмакова, А. Сущенко, О. Савченко та ін.), теорії і практики екологічної освіти і виховання у вищій школі в Україні (О. Біда, Л. Білик, Ю. Бойчук, Н. Демешкант, Н. Лисенко, Л. Лук’янова, В. Онопрієнко, Ю. Пелех, Н. Рідей, Т. Саєнко, С. Совгіра, Г. Сорокіна, Г. Тарасенко, В. Червонецький та ін.) та Росії (Ф. Гайнуллова, Г. Папуткова, О. Перфілова, С. Степанов, О. Суєтіна, Л. Терентьєва, В. Ясвін та ін.); наукові розвідки з питань виховання ціннісного ставлення до природи молодших школярів (О. Грошовенко, О. Крюкова, І. Кушакова, Г. Пустовіт, В. Сухомлинський та ін.); провідні положення щодо принципів аксіологічного (Н. Асташова, Г. Мелекесов, М. Савостьянова,

Н. Ткачова та ін.), системного (І. Блауберг, Н. Глузман, Л. Петухова, Е. Юдін та ін.), особистісно-діяльнісного (І. Бех, І. Зимня, В. Сафін та ін.), професійно-гуманного (Г. Балл, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Сущенко та ін.), компетентнісного (Н. Бібік, О. Гура, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.) підходів до змісту освітнього процесу.

Для досягнення мети дослідження й реалізації поставлених завдань застосовано комплекс наукових методів, що взаємодоповнюють один одного: *теоретичні* – теоретичний аналіз концепцій, теорій і методик, що мав на меті виявлення шляхів розв'язання досліджуваної проблеми; синтез та осмислення філософської, психолого-педагогічної літератури, дисертацій та авторефератів, матеріалів конференцій та періодичних фахових видань з теми дослідження, вивчення та узагальнення досвіду роботи вищих педагогічних навчальних закладів з проблеми формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки та систематизація отриманих даних; *емпіричні:* діагностичні (бесіди, тестування, анкетування, інтерв'ю), педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності процесу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в умовах вищого навчального закладу; *статистичні:* методи математичної статистики та обробки одержаних експериментальних даних з метою кількісного і якісного аналізу результатів експериментального дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

вперше:

– розроблено та експериментально перевірено дослідну модель науково-методичного забезпечення поетапного формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи під час професійної підготовки;

– обґрунтовано необхідність і доведено актуальність упровадження різноаспектної та різнорівневої педагогічної концепції формування екологічних цінностей як джерела розвитку екоцілісної особистості майбутнього вчителя початкової школи;

– розроблено науково-методичний ресурс щодо формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі навчальних занять та позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах;

– доведено, що завдяки впровадженню моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи й науково-методичної системи її поетапного забезпечення за рахунок застосування аксіологічного, системного, особистісно-діяльнісного, професійно-гуманного, компетентнісного підходів до процесу формування екологічних цінностей особистості можна суттєво підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до еколого-педагогічної діяльності;

удосконалено:

– теоретичні основи, критерії та рівневі характеристики сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи;

– наукову інтерпретацію понять "цінність", "екологічні цінності", "екологічні цінності майбутніх учителів початкової школи", "формування

екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи” в сучасній науковій думці;

– методику цілеспрямованого збагачення досвіду еколого-педагогічного самовиявлення та еколого-творчої самореалізації студентів під час професійної підготовки;

– обґрунтування необхідності створення розгалуженої системи аудиторної та позааудиторної роботи для активізації цілеспрямованого розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи;

подальшого розвитку набули:

– наукове уявлення про екологічні цінності майбутніх учителів початкової школи й обґрунтування теоретичних та методичних засад розвитку екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки;

– методика діагностування сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи під час професійної підготовки та їх готовності до еколого-педагогічної діяльності;

– технології цілеспрямованої підготовки студентів-магістрів та викладачів до формування у майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей.

Практичне значення одержаних результатів. Створено й упроваджено модель науково-методичного забезпечення формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки; запропоновано науково обґрунтовані методичні рекомендації з підвищення ефективності процесу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі навчальних занять та позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах; створено програму постійно діючого науково-методичного семінару для викладачів “Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в діяльності педагога вищої школи” для викладачів інститутів і факультетів з підготовки цих фахівців; створено та впроваджено авторські навчально-методичні комплекси, які представлено такими посібниками, як: “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 спеціальності 7.01010201 “Початкова освіта”), “Методика навчання у ВНЗ освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство” (для студентів магістратури за спеціальністю 8.01010201 “Початкова освіта”), а електронний контент зазначених навчальних дисциплін подано на освітньому порталі Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ; розроблено спецкурс “Підготовка еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ” для студентів-магістрантів; експериментально апробовано комплекси діагностичних методик, що дадуть змогу виявити рівень сформованості екологічних цінностей у студентів педагогічних факультетів.

Розроблені теоретичні й методичні матеріали дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів для підвищення ефек-

тивності процесу формування еколого орієнтованого майбутнього фахівця, у науково-дослідній роботі студентів, магістрів, аспірантів та в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Список використаної літератури

1. Концепція екологічної освіти України : рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 20.12.2001 р. № 13/6-19. – К. : УДЕНЦ, 2000. – 18 с. – (Інструктивно-методичні матеріали).

2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 27. – С. 2–7.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf. – Заголовок з екрана.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Крамаренко А.Н. Формирование экологических ценностей будущих учителей начальной школы: проблемные вопросы и результаты научных поисков в условиях образования для устойчивого развития

В статье представлены проблемные вопросы формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы и результаты научных поисков в условиях образования для устойчивого развития. Предложена концепция решения проблемы и соответствующие результаты относительно ее решения.

Ключевые слова: *экологические ценности, экологические ценности будущего учителя начальной школы, профессиональная подготовка.*

Kramarenko A. Forming of ecological values of future teachers of initial school: problem questions and results of scientific searches in the conditions of education for steady development

In the article are exposed problem questions of forming of ecological values of future teachers of initial school and results of scientific searches in the conditions of education for steady development. An author is present conception of decision of problem and proper results in relation to its decision, which is thoroughly enough exposed within the limits of doctoral dissertation research. The leading idea of conception is realization of integrity, dynamic, flexibility of institute of higher pedagogical process, in which changes are in attitude of future teachers of initial school to toward itself as eko-personalities as a result of which students become the transmitters of ecological values.

The general hypothesis of research is based on supposition, that in modern terms efficiency of process of forming for the future teachers of initial school of ecological values can be substantially promoted, if on the basis of theoretic-methodological to develop a ground and inculcate pedagogical conception, experimentally experimental model and scientifically methodical system of it stage-by-stage providing due to application approaches to forming of the noted values of students. Purposeful of higher preparation of teachers of pedagogical establishments will be instrumental in it to forming for the future teachers of initial school of ecological values; creation in the institute of higher of the ramified system of audience and work is for activation of purposeful development and exposure of ecological values of future teachers of initial school; stimulation of professional reflection and willingness of students to form ecological values for junior schoolboys; an improvement of methodical resource is from forming of the noted values.

Key words: *ecological values, ecological values of future specialist of primary education, professional preparation*

УДК 37.091.212:005.13

Д.В. КУДІНОВ

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті досліджено поняття "мотив" та "мотивація", визначено зв'язок між мотивами й потребами в навчальній діяльності студентів. Визначено оптимальні шляхи організації навчальної і професійної діяльності студентів.

Ключові слова: *мотив, мотивація, навчальна мотивація, професійна мотивація, потреби, пізнавальний інтерес.*

Відновлення інтелектуального потенціалу української нації, вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, становлення державності і демократизації суспільства в Україні значною мірою залежать від ефективного формування у вищій школі професійної майстерності майбутніх фахівців. Уміння самостійно здобувати необхідні знання і творчо застосовувати їх на практиці, відповідальність за результати своєї праці сьогодні є ключовими умовами професійного зростання молоді. На нашу думку, це тісно пов'язано з процесом формування навчальної та професійної мотивації студента як спеціаліста і суб'єкта діяльності. Розкриття цього питання допоможе цілеспрямованому становленню компетентного фахівця, здатного до саморозвитку та конкуренції на світовому ринку працевлаштування.

Питання формування мотивації діяльності і навчання достатньо широко розкрито в психолого-педагогічних дослідженнях. Психологічний аспект мотивації розглядали у своїх працях Л.І. Божович, Є.М. Ільїн, П.М. Якобсон, Дж. Брунер, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Д. Макклеланд. Проблему мотивації навчання розв'язують у своїх працях В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк. Вивченню мотивації навчальної діяльності студентів різного профілю присвячені дослідження С.С. Занюка, Н.О. Клименко. Незважаючи на численність досліджень, у психолого-педагогічній теорії все ж залишаються суперечними питання про необхідність мотивації навчання студентів, тотожність понять "мотив" і "стимул", а також про оптимальність та ефективність методів і засобів формування мотиваційної складової діяльності у студентів. Зважаючи на це, вважаємо за необхідне розглянути це питання докладніше.

Мета статті – дослідити поняття "мотив" та "мотивація", визначити зв'язок між мотивами й потребами в навчальній діяльності студентів, окреслити оптимальні шляхи формування навчальної та професійної діяльності студентів.

Мотивація – загальне широке поняття, під яким розуміють спрямованість активності особистості. Вона визначає певні співвідношення динамічного та змістовного аспектів діяльності і поведінки. Продуктивність діяльності, у свою чергу, визначається: по-перше, спрямованістю мотивів, їхнім змістом; по-друге, рівнем активності, напруженості мотивів відповідного змісту, що загалом становить своєрідність мотивації особистості студента.

© Кудінов Д.В., 2014

Мотиваційний компонент діяльності людини приховує в собі великі можливості. Як свідчать дослідження психологів, мотиваційна сфера більш динамічна, ніж пізнавальна та інтелектуальна. Відносна динамічність має позитивні та негативні сторони. Якщо нею не управляти, то може бути регрес мотивації, зниження її рівня і, взагалі, може бути втрачена дієвість особистості [8].

З психологічного погляду, під мотивом розуміють внутрішнє спонукання особистості до того або іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням певних потреб. Мотивами можуть бути й ідеали, інтереси особистості, переконання, соціальні установки, цінності [16].

У своєму дослідженні Х. Хекхаузен визначає такі основні ознаки мотивації:

1. Існує стільки різних мотивів, скільки є змістово еквівалентних класів відносин "індивід – середовище".

2. Мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку як відносно стійкі оцінні диспозиції.

3. Люди відрізняються за індивідуальним проявом (характер, сила) тих або інших мотивів. У різних людей можливі різні ієрархії мотивів.

4. Поведінка людини в певний момент часу мотивується не будь-якими або всіма можливими її мотивами, а тим із найвищих мотивів ієрархії (найсильнішим), який за цих умов найтісніше за інші пов'язаний із перспективою досягнення відповідного цільового стану, або, навпаки, досягнення якого ставить під сумнів.

5. Мотив залишається дійовим, доки не досягнуто цільового стану відповідних відносин "індивід – середовище" або нові умови ситуації не надають іншому мотивові значення домінуючого.

6. Спонукання до дії певним мотивом (мотивація) є результатом вибору між різними можливими діями та їхніми наслідками, тобто мотивація зумовлює цілеспрямованість дій.

7. Мотивація не є суцільним процесом, який рівномірно, від початку до кінця, пронизує поведінку або діяльність. На різних її сферах діють різні психічні процеси, що забезпечують функцію саморегуляції (зважування можливостей досягнення бажаних результатів, оцінювання наслідків тощо).

8. Від мотивації залежить вибір варіанта сприймання, розумових операцій, інтенсивність і наполегливість дій у досягненні результатів [12].

Ми згодні з В. Асєєвим, який зазначає, що мотивація включає в себе всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, ідеали тощо, де в найширшому розумінні мотивація іноді визначається як детермінація поведінки загалом [1, с. 7]. Вважаємо ключовою для всіх мотивів особистості наявність потреб різного виду: біогенних, психогенних, соціогенних. Потреба – це рушійне джерело активності людини, спрямованої на її задоволення, яке супроводжується суб'єктивним потягом до насолоди або, навпаки, відсторонення від відчуття неприємності [14]. Дослідники виокремлюють багато видів потреб, які диференціюються за різними критеріями, зокрема такими, як

значущість для життя й розвитку суб'єкта (мотиви, що відповідають базовим потребам, і самостійні мотиви особового розвитку), соціальна адекватність мотивації (нормативні, бажання, заборонені мотиви тощо), місце в ієрархії потребо-мотиваційної сфери (мотиви сенсоутворювальних видів діяльності та підлеглі їм – мотиви-стимули, які спонукають до дій у конкретних ситуаціях) [16].

Дія всіх потреб інтегрується в мотиві, завдяки чому він викликає однотипну поведінку, а не декілька окремих вчинків або дій. При цьому можливі різні комбінації потреб – залежно від їхньої сили, спрямованості, цільності, характеру зв'язків між ними. Серед типово людських потреб багато є таких, що можуть задовольнятися лише на фоні декількох інших. І. Імедадзе зараховує до них "потребу успіху", "потребу досягнення", "потребу самоактуалізації" [5].

На думку С. Грищенко, мотивація, насамперед, – загальна назва процесу спонукання студентів до продуктивної навчальної діяльності, до активного освоєння змісту навчання [4]. Мотивація як спонукання викликає активність особистості і є основним засобом, який підвищує рівень зацікавленості студентів до навчальної діяльності. Мотиваційними процесами в навчанні студентів можна і потрібно управляти: створювати умови для розвитку внутрішніх мотивів, стимулювати студентів. Втрата мотивації – це серйозне ускладнення, оскільки студентові вкрай необхідно зосередитись на вирішенні навчальних завдань.

Мотиваційний імпульс характеризується як зовнішня чи внутрішня дія на особистість, необхідна для збудження позитивного мотиву, що забезпечується подальшою активізацією творчих сил особистості, які дадуть можливість по-новому бачити проблему, знайти до неї новий підхід та новаторське рішення. Дослідники Р.М. Райан, Е.Л. Десі зазначають, що мотивація пов'язана з енергією, спрямованістю діяльності, завзятістю в її здійсненні і досягненням бажаного результату – іншими словами, з усіма аспектами активації та реалізації намірів [11, с. 234]. Д. Макклелланд визначає мотивацію як актуалізований у конкретний момент часу ("тут і зараз") мотив (мотиваційна диспозиція). Він вважає за доцільне відмовитися від розуміння мотивації як сукупності всіх суспільних чинників, що змушують людину діяти, і водночас час багато з цих чинників називає або мотивами, або детермінантами поведінки людини [7, с. 16].

Ми поділяємо думку Л. Овсянецької про те, що мотивація – це рушійна сила людської поведінки, яка посідає провідне місце у структурі особистості. Мотив визначає не лише спонукання до діяльності, а й суб'єктивну підставу для її здійснення [9, с. 23].

У межах нашого дослідження мотивацію розглядаємо як джерело активності, що спрямовує діяльність і поведінку особистості до конкретних цілеспрямованих дій і досягнення результау.

Серед великої кількості видів мотивації виділяємо навчальну та професійну. Навчальна мотивація важлива в процесі здобуття студентами знань,

вона пов'язана з пізнавальним інтересом і підлягає обов'язковому управлінню нею. І. Нікітіна розглядає професійну мотивацію як сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності. Тобто професійна мотивація є внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму особи, оскільки лише на основі формування її високого рівня можлива продуктивна професійна діяльність [8].

Як зазначає В. Ягупов, навчально-пізнавальна діяльність студентів завжди є полімотивованою, тобто в структурі їх навчальних мотивів поєднуються зовнішні та внутрішні мотиви. До зовнішніх мотивів належать прагнення набути певного розвитку в навчанні, нових знань, навичок і умінь, взаємодія з товаришами. Хоча також можуть бути наявні й нейтральні, а іноді й негативні зовнішні мотиви. Наприклад, навчання як вимушена поведінка, навчання як намагання бути лідером або здобути престиж, прагнення бути в центрі уваги, бажання отримати тільки заохочення [15].

У студентському віці формування навчальної та професійної мотивації має стати предметом цілеспрямованої систематичної роботи. Розвиток і формування мотивації відбувається через відповідну організацію і зміст діяльності майбутнього фахівця. Як зазначає О. Макаревич, "людина, готуючись до певних дій, вчинків, моделює свою поведінку, прагне передбачити особливості ситуації, в яких має діяти, та її зміни за певних умов. Розглядаючи поведінку конкретної людини, ми звертаємо увагу на стиль, манеру та особливості цієї поведінки. Звісно, можемо спостерігати лише зовнішні прояви внутрішнього процесу. Одне з головних місць у цьому прихованому від спостерігача процесі належить мотиваційній спрямованості особистості, мотиваційній диспозиції, що складають мотиви дій, актуалізуючись у певних ситуаціях" [6].

Структурними компонентами мотивації є: мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (відповідає за вибір мети); мотивація реалізації (регулює, контролює реалізацію виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (відповідає за завершення виконання відповідної дії й за перехід від однієї дії до іншої).

Професійну мотивацію можна охарактеризувати через три блоки:

1. Інтерес: 1) безпосередні інтереси до професії: професійно-специфічний інтерес, загальнопрофесійний інтерес, романтичний інтерес – базується на уявленні про незвичайність професії, ситуативний інтерес; 2) опосередковані інтереси до професії: професійно-пізнавальний інтерес, інтерес до самовиховання, престижний інтерес, інтерес супутніх можливостей, невизначений інтерес.

2. Обов'язок (мотиви обов'язку: відповідальність щодо повсякденних професійних обов'язків і вимог; прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі; новаторство у праці та організації; загальноальтруїстичні прагнення; загальногромадянські прагнення).

3. Самооцінка професійної придатності. Процес формування самооцінки професійної придатності є суперечливим. Студентові інколи не вдається

співвіднести відомі йому властивості професії зі своїми особистими якостями (дефіцит самопізнання) або йому важко обрати професію, яка відповідає його потребам (дефіцит професійної інформації). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни не є процесом, який розвивається послідовно та інтенсивно [13].

Отже, серед важливих чинників, які спонукають студентів до мотивації, важливе місце посідає пізнавальний інтерес, який є внутрішнім організатором поведінки. Це допомагає особистості пізнати предметний аспект навколишнього світу й самого процесу оволодіння знаннями [3, с. 13].

Інтерес є головним мотивом активізації навчання. Цей чинник викладачеві необхідно враховувати вже при формуванні навчального матеріалу. Студент ніколи не стане вивчати конкретну ситуацію, якщо вона надумана і не відображає реальної дійсності й активно не обговорюватиме проблему, яка його не стосується. І навпаки, інтерес його різко зростає, якщо матеріал містить характерні проблеми, які студентові доводиться зустрічати, а інколи й вирішувати в повсякденному житті. Тут його пізнавальна активність буде зумовлена зацікавленістю в дослідженні цієї проблеми, вивченні досвіду її вирішення.

Серед різних підходів до визначення шляхів формування мотивації у студентів нас особливо зацікавила класифікація методів і прийомів мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів, запропонована М.В. Артюшиною [2]. Автор узагальнила та розширила наявні підходи до класифікації і створила власний оригінальний підхід.

У класифікації визначено п’ять великих груп методів:

1. Методи формування пізнавальних інтересів і розвитку позитивного емоційного ставлення до навчання (методи комунікативної атаки, викликання цікавості, створення ситуацій моральних переживань, спирання на життєвий досвід студентів, цікавих аналогій, створення відчуття успіху в навчанні тощо).

2. Методи формування обов’язку та відповідальності в навчанні (роз’яснення значущості навчання, висунення навчальних вимог та практичного привчання до їх виконання, заохочення прояву активності й самостійності, делегування обов’язків тощо).

3. Методи використання мотивувального впливу навчальної групи (методи організації змагань, взаємного впливу і допомоги, створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери навчання).

4. Методи психологічного впливу викладача (навіювання, переконування, самоспростування тощо).

5. Методи подолання перешкод у навчанні (методи стимулювання: часом і швидкістю, несподіваністю, неповною інформацією).

До кожної групи автор пропонує низку цікавих прийомів. Ми впевнені, що використання в навчальному процесі цих методів та прийомів мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів позитивно вплине на якість навчального процесу і, зокрема, на формування навчальної мотивації.

У процесі виокремлення засобів формування професійної мотивації ми спирались на дослідження І. Нікітіної [8] і вважаємо за доцільне визначити такі:

– поглиблене ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю, її суспільною значущістю та із сучасними вимогами до знань, умінь, навичок і якостей особистості фахівця при вивченні всіх курсів дисциплін;

– розвиток у студентів уявлень про сучасну модель особистості успішного фахівця та спонукання до усвідомлення ним ближньої і віддаленої перспективи професійної самореалізації;

– формування адекватної і стійкої самооцінки студента як суб'єкта професійної діяльності;

– становлення ієрархії ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю;

– створення умов для самопізнання, самовиховання, стимулювання прагнення до самовдосконалення студентів.

Унаслідок реалізації цих умов у студентів буде формуватись життєво-часова перспектива, самоідентифікація з успішним професіоналом, ставлення до себе як до відповідального виконавця фахової діяльності.

Висновки. Вважаємо проблему формування навчальної та професійної мотивації студентів актуальної і такою, що потребує додаткової уваги. Особливого значення вона набуває у зв'язку з докорінною реформацією сучасної вищої освіти, пов'язаною зі стрімкими динамічними змінами в соціально-економічних умовах сьогодення, які потребують від людини потужних творчих резервів. У межах нашого дослідження мотивацію розглядаємо як джерело активності, що спрямовує діяльність та поведінку особистості до конкретних цілеспрямованих дій і досягнення результата. З метою формування навчальної мотивації студентів викладачеві необхідно використовувати різноманітний арсенал методів стимулювання діяльності. У процесі формування професійної мотивації ефективною, на нашу думку, буде реалізація умов, що сприятимуть самоідентифікації студента з успішним професіоналом та ставленню до себе як до відповідального виконавця фахової діяльності.

Список використаної літератури

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.

2. Артюшина М.В. Методи і прийоми мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів / М.В. Арюшина // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – № 69. – С. 25–32.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

4. Грищенко С. Формування мотивації в процесі вичення природничих дисциплін на основі інтерактивних технологій / С. Грищенко // Вісник інституту розвитку дитини. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 25. Серія: Філософія, педагогіка, психологія : збірник наукових праць. – С. 86–90.

5. Имедадзе И.В. Потребность и установка / И.В. Имедадзе // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – С. 23–31.

6. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості / О. Макаревич // Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С. 134–141.

7. Макклелланд Д. Мотивация человека / Дэвид Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.

8. Нікітіна І.В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування / І.В. Нікітіна // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – Вип. № 1. – С. 206–211.

9. Овсянецька Л.П. Мотиваційна основа творчості / Л.П. Овсянецька // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч. ІІ. – С. 23–30.

10. Прауде В.Р. Применение деловых игор в учебном процессе : учеб. пособ. / В.Р. Прауде. – Рига : ЛГУ им. П. Стучки, 1985. – 75 с.

11. Райан Р.М. Теория самодетерминации / Р.М. Райан, Э. Л. Деси // Психология мотивации и эмоций / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман]. – М. : АСТ ; Астрель, 2009. – С. 232–244.

12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хекхаузен Хайнц ; [под ред. Б.М. Величковского]. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.

13. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хайнц Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

14. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посіб / Віталій Трохимович Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.

15. Ягупов В.В. Мотивація учіння студентів з особливими потребами [Електронний ресурс] / В.В. Ягупов. – Режим доступу: http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/yagupov. – Заголовок з екрана.

16. Яшник С.В. Дослідження структури потреб в системі мотивації праці керівників аграрної галузі / С.В. Яшник // Нові технології навчання : наук. метод. зб. – Київ-Вінниця: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – 2011. – Вип. 67. – Ч. 2. – С. 202–209.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2014.

Кудинов Д.В. Формирование учебной и профессиональной мотивации студентов

В статье рассматриваются понятия "мотив" и "мотивация", определяется связь между мотивами и потребностями в учебной деятельности студентов. Выделены оптимальные пути организации учебной и профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: *мотив, мотивация, учебная мотивация, профессиональная мотивация, потребности, познавательный интерес.*

Kudinov D. Formation of students' learning and professional motivation

The article is devoted to the basic issue in students' learning activity optimization – motivation, which is reviewed within the interdisciplinary pedagogy and psychology frame. In the setting of the problem the author stated the following thesis: the ability to acquire necessary knowledge independently and creatively apply it in practice together with the responsibility for the results of one's work are the key conditions for young people career development. In our opinion, this is tightly connected to the process of educational and professional motivation development for students who act as specialists and are subjects of activity. Disclosure of this issue will deliberate formation of competent professionals, capable of self-development and competitive in the global labor market. Correspondingly, the goal of the article is to explore the concept of "motive" and "motivation" and to determine the relationship between motives and needs in students' learning activities, define the best ways of students educational and professional activities organization.

The article describes different approaches to the term "motive" and "motivation" (by H. Heckhausen, V. Aseev, S. Hryshchenko, I. Imedadze, L. Ovsianetska, D. McClellandm, R. Ryan and E. Deci), which allowed the author to generalize in terms of survey the notion of motivation as

a source of activity, which directs individuals' performance and behavior to specific targeted actions and results achievement.

Learning and professional motivations definitions are given separately. Learning motivation is related to cognitive interest and is subjected to being managed. Professional motivation serves as an internal driving factor for individual professionalism development and only provided that it is highly developed effective professional performance is possible. If this dichotomy is added by the concept of internal and external motives, then we conclude about poly-motivated character of students activity. Structural components of motivation are: motivation initiation; motivation selection; motivation implementation; post realization motivation. Separate components of professional motivation are: interest, duty, self-assessment of professional competence. Here interest is the key factor. It is concluded that in order to develop a student learning motivation it is necessary to use a diverse methods of activity stimulating. In the process of professional motivation formation it is effective to implement the conditions that promote student self-identification with a successful qualified specialist who has a responsible attitude to his or her professional work.

Key words: *motive, motivation, learning motivation, professional motivation, needs, cognitive interest.*

УДК 159.922(075)

О.Б. КУЧМЕНКО

ПСИХОГЕНЕТИКА ЯК СКЛАДОВА ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН БІОЛОГІЧНОГО БЛОКУ

У статті висвітлено значення психогенетики як складової підготовки практичних психологів.

Ключові слова: *психогенетика, індивідуальність, практичний психолог.*

Основне завдання психогенетики полягає у вивченні етіології індивідуальності людини, а саме міжіндивідуальної варіативності за характеристиками нормальної, здорової психіки. Основний напрям досліджень психогенетики – з'ясування ролі спадковості та середовища у формуванні міжіндивідуальних відмінностей, їх взаємодії та проявів у різних ознаках [1]. Загалом це проблема походження психологічної індивідуальності нормальної здорової людини. Проте, на нашу думку, значення досліджень з психогенетики для психології та можливості психогенетики у вирішенні дослідницьких завдань значно ширші.

Мета статті – розглянути значення психогенетики як складової підготовки практичних психологів.

По-перше, слід виявити місце проблеми індивідуальності в психологічній науці. Це питання дуже не просте. З одного боку, індивідуальні властивості – засіб існування загальнопсихологічних закономірностей. Загальні закономірності психіки, функціонування психічних процесів, розвитку не існують самі по собі, в кожного з нас вони наявні тільки в тих чи інших індивідуальних варіантах. Г. Айзенк зауважував, що індивідуальність вбудована в саму тканину психологічного дослідження; ми нічого психічного не можемо виміряти, констатувати інакше як в індивідуальній формі [2]. Про це саме говорив і Б. Теплов, підкреслюючи, що в жодній з галузей психології неможливо відволікатися від проблеми індивідуальності [3], а Г. Олпорту, наприклад, зазначав, що психологія достовірна лише настільки, наскільки вона може пояснити індивідуальність [4]. У вітчизняній психології індивідуальність часто ігнорують, начебто її не існує. Інколи її зводять до проблеми особистості, інколи – до властивостей нервової системи, тобто обмежують психофізичною індивідуальністю, враховуючи особливості тільки центральної нервової системи. Проте аналіз моделей індивідуальності, які на сьогодні існують, емпіричних даних та їх інтерпретації наводить на деякі роздуми. Так, індивідуальність – це проблема не тільки диференційованої психології. Існують декілька аспектів вивчення індивідуальності, вони належать до різних галузей психології, і в кожній з них психогенетика може зробити суттєвий внесок у вирішення проблеми.

У контексті загальної психології досліджують принципову, інваріантну структуру індивідуальності, яка характеризує всіх людей. Це проблема біологічного та психічного в людині, тобто індивіда й особистості, індивіда як від-

© Кучменко О.Б., 2014

биття біологічних особливостей і особистості як відбиття соціокультурних умов, які формують цілісну індивідуальність. Це проблема співвідношення різних компонентів усередині кожного із цих рівнів.

Вирішенню яких проблем може допомогти психогенетика? Для цього звернемося до такого прикладу. У спрощеній формі структуру індивідуальності часто зображують у вигляді двох рівнів: рівень індивіда й рівень особистості. Перший відображає особливості людини як біологічної істоти, другий – як представника цієї соціокультурної спільноти. Тут може, наприклад, виникнути питання, а куди ж зарахувати темперамент? Одні вважають, що це індивідуальна характеристика, інші – що особистісна. Психогенетика може допомогти у вирішенні цього питання. Перш за все, слід з'ясувати, що таке темперамент? Сама структура темпераменту змінюється в різному віці. Існують різні підходи до оцінювання цієї структури, але в будь-якому разі це характеристика саме динамічної сторони психіки. Проте її компоненти, тобто швидкість, ритм, темп, активність, загальна емоційність чи домінування тієї або іншої емоції тощо, можуть бути відбиттям фізіології, особливостей гормональної системи, центральної нервової системи людини, тобто особливостей, які швидше належать до індивідуального, біологічного рівня, але можуть бути й результатом особистісних рис: мотивації, установок, оцінок того, що є моральне чи аморальне тощо, це буде породжувати різний темп діяльності, різні форми активності, ті чи інші емоції. Тобто зарахування будь-якої ознаки до динамічних характеристик само по собі ще нічого не означає, але може бути результатом як індивідуального, так і особистісного рівня. Саме тому психогенетика пропонує додатковий критерій – запропоновано вважати темпераментом те, що відображає динамічні характеристики, але ще додатково має генетичну компоненту. Це саме те, що відображає динамічні характеристики, спадково задано й не може бути результатом "особистісного" рівня, який розуміють так, як ми зазначали вище, просто тому, що він визначається генами, тобто біологією людини. Таким чином, віднесення динамічних характеристик до особистісного чи індивідуального рівня залежить від того, що саме ми визначаємо – спадково задане чи скоріше середовищем набуте. Тут психогенетичні дослідження є дуже серйозним критерієм того, що може бути названо власне темпераментом, а що буде названо динамічними характеристиками, але такими, що виходять не з біологічного, а з особистісних особливостей людини. Таким чином, тут психогенетика може відігравати роль вирішального аргументу.

Аналогічно до цього в будь-якому когнітивному процесі, пам'яті, увазі, інтелекті існують компоненти, які визначаються фізіологією, але одночасно в когніціях є компонента, що визначається особистісними особливостями суб'єкта. Тоді може виникнути запитання, що є біологічним, а що – особистісним у когніціях. Відповісти на це запитання може знову психогенетика, даючи одночасно додаткові дані і про рівневу структуру когнітивних процесів. Якщо різниця між людьми за когніціями на 50–70% визначається різницями в генотипах, то необхідно зрозуміти, яка саме компонента інтелекту, пам'яті, уваги визначається спадковою, тобто біологічними характеристиками, а яка – особистісними особливостями.

Наступний блок проблем – це власне диференціальна психологія, тобто дослідження індивідуальних різниць як таких. Тут слід виділити окремі риси, визначити їх, дати їх дескриптори (про те, наскільки це важко, можна судити за відсутністю загальновизнаного визначення інтелекту, незважаючи на визнання необхідності мати таке). Потім слід створити методи для діагностики цих рис, вивчення їх взаємодії, популяційних розподілів, міжгрупових та міжіндивідуальних різниць тощо – усе це завдання власне диференціальної психології. Це основна галузь об'єднання інтересів психології й генетики. Саме тут і сформувалась нова наука – психогенетика. Її предметом є етіологія індивідуально-психологічних різниць, а точніше роль спадковості та середовища у їх формуванні. Аналіз наявних у цій галузі методологічних підходів свідчить про те, що саме (і тільки) така постановка питання дає змогу надійно дослідити походження міжіндивідуальної варіативності й когнітивності характеристик та особистісних рис. Уявлення про індивідуальність як про психологічну унікальність кожної людини повністю відповідає науковим знанням про генетичну унікальність кожної людини. Як зазначав Н.П. Дубінін, на Землі не було, немає й ніколи не буде двох людей з однаковим набором генів (за винятком монозиготних близнюків) – такі закони генетики [5]. Величезний масив даних, який на сьогодні має психогенетика, свідчить про чіткий вплив спадкових факторів у формуванні індивідуальності, про основні закономірності генотип-середовищних взаємодій у різних психологічних ознаках. Психогенетичне дослідження дає змогу надійно виявити й синдроми психологічних рис за допомогою вирахування генетичних кореляцій, які говорять про наявність у ознак, що корелюють, спільної генної основи. Нарешті, саме в межах психогенетичних методів можлива надійна оцінка ролі загальносімейного й індивідуального середовища у формуванні людської індивідуальності [1].

До тієї самої галузі належать і пошуки молекулярних маркерів – тих генетичних одиниць, які асоційовані з конкретними психологічними ознаками і які (у випадку їх виявлення) дадуть змогу перейти від популяційних характеристик до індивідуальних. Проте одночасно психогенетика дає змогу отримати й інші, цінні для диференційної психології, дані. У деяких випадках різні методики діагностики теоретично однієї й тієї самої унітарної здатності дають різні оцінки генетичної та середовищної складових: при одному способі діагностики велику роль відіграє спадковість, при іншому – середовище; це може означати, що реально йдеться не про одну, а про дві різні здібності.

Існують проблеми індивідуальності й у психології розвитку. Це, перш за все, наявність індивідуальних траєкторій розвитку, проблеми переходу з етапу на етап, вікових криз, структурних перебудов психічних функцій тощо. Слід зауважити, що в нас психологія розвитку частіше за все обмежується вивченням дитинства й ранньої дорослості; як тільки все, вважається, сформувалось, психологія розвитку припиняє цим цікавитись. Досліджень усього життєвого шляху дуже мало, але й там є свої проблеми. Ті проблеми, які існують у психології розвитку дітей, продовжуються в подальшому житті людині. Вони схожим чином виникають при вивченні індивідуального шляху в другій поло-

вині життя, навіть у старості тощо – усе це повинно бути включено у коло інтересів психології та психогенетики розвитку.

Індивідуальні траєкторії розвитку, мабуть, складаються у взаємодії двох програм – програми біологічного визрівання та програми психологічного розвитку як оволодіння соціокультурними нормами. Перша відбувається головним чином за генетичною програмою; друга, мабуть, за соціокультурними закономірностями, але на обидві програми діють нормативні й ненормативні фактори, вони тісно взаємодіють між собою, створюючи індивідуальні траєкторії всього життєвого шляху. Є дані, які свідчать про велику схожість траєкторій розвитку в монозиготних близнюків свідчать з дизиготними, тобто про можливість участі генотипу в їх детермінації.

Крім того, існують проблеми переходу з одного етапу розвитку на наступний, проблеми реорганізації, перебудови психологічних функцій самих по собі, і їх відносин, їх синдромів. Для психогенетики дуже важлива ідея Л. Виготського про перетворення примітивних, елементарних форм функцій на вищі, соціально опосередковані [6]. Спираючись на цю концепцію, А. Лурія колись висунув продуктивну для психогенетики гіпотезу про те, що зі змінами механізмів реалізації самої функції повинен змінюватися й зв'язок цієї функції до генотипу. Елементарні форми, на його думку, повинні більше залежати від факторів спадковості, а вищі форми тієї самої самої функції повинні мати менший зв'язок з генотипом [7]. Сучасна психогенетика говорить про те, що такої простої залежності, мабуть, немає. Але сама по собі ідея, яка полягає в тому, що зовнішня, як висловився б генетик – фенотипічна, функція залишається однією й тією самою, але змінюються внутрішні механізми реалізації цієї функції й разом із цими змінами змінюється її зв'язок із спадковістю та середовищем – високопродуктивна й важлива для психогенетики ідея. Вона означає, зокрема, що за різного віку одна й та сама функція може мати різну природу індивідуальних різниць. Наприклад, показано, що спадковість визначає близько 20% варіативності оцінок інтелекту в ранньому дитинстві, вона збільшується до 60% (за деякими даними, навіть до 80%) у дорослих і залишається приблизно такою самою в старості (проте праць із цього віку поки що мало). Але якщо це так, то можна припустити, що вік, у якому відбувається подібна зміна детермінант, можливо, і є "критичним"? В усякому разі він повинен залучити спеціальну увагу психологів як якийсь "маркер", який визначає момент суттєвих перебудов. Якщо ж урахувати, що, судячи з експериментальних даних, у дисперсії різних психічних функцій зміна генотип-середовищних співвідношень відбувається в різному віці, то дослідник може отримати своєрідний "генотип-середовищний портер" кожного вікового періоду, його генотип-середовищну "архітектуру". Мабуть, саме вона може стати однією з основ вікової періодизації. Загалом для психогенетики це означає, що, коли ми говоримо про генетику психічних функцій, у поняття "ознака" необхідно включати не тільки зовнішні прояви її, а й приховані від ока експериментатора її внутрішні механізми.

Висновки. Проблема індивідуальності – це проблема не тільки диференційної психології. Є аспекти, які стосуються загальнопсихологічних зако-

номірностей, власне диференційної психології, індивідуальних різниць у психології розвитку. Тому індивідуальність можна й потрібно досліджувати в усіх галузях нашої різноманітної багатосторонньої та міждисциплінарної науки, і психогенетика, її методи й величезний масив наявних експериментальних даних може бути надзвичайно продуктивно використана в усіх цих галузях. Тому, на нашу думку, навчальна дисципліна "Психогенетика" дасть змогу краще підготувати фахівця – практичного психолога.

Список використаної літератури

1. Александров А.А. Психогенетика / А.А. Александров. – СПб., 2006. – 192 с.
2. Айзенк Г. Исследования человеческой психики / Г. Айзенк, М. Айзенк. – М., 2001. – 480 с.
3. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий : хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 2000. – С. 172–179.
4. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. – М., 2001.
5. Дубинин Н.П. Генетика. Поведение. Ответственность / Н.П. Дубинин, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев. – М., 1989.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М., 1960.
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М., 1999.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014.

Кучменко Е.Б. Психогенетика как составляющая в изучении дисциплин биологического блока

В статье рассматривается значение психогенетики как составляющей подготовки практических психологов.

Ключевые слова: *психогенетика, индивидуальность, практический психолог.*

Kuchmenko O. Psychogenetics as a part in studing of biological disciplines

The importance of psychogenetics as a part of training of practical psychologists is analyzed in this article.

The main task of the psychogenetics is to study the etiology of human individuality, namely variability characteristics of normal, healthy mentality between the individuals. The main direction of the research the principles of psychogenetics – figuring out what role in the formation of differences between the individuals play heredity and environment, how they interact and manifest themselves in different signs. In general, this is the problem of the origin of the psychological individuality of a normal healthy person. However, in our opinion, the significance of research with the principles of psychogenetics for psychology and opportunities principles of psychogenetics in solving research problems is much wider.

As a conclusion it should be said that the problem of identity is not just a problem of differential psychology. There are aspects that relate to the common psychological patterns; there is the problem actually differential psychology and there are problems of individual differences and developmental psychology. Therefore individuality can and should be explored in all sectors of our various multilateral and interdisciplinary science, and psychogenetics, its methods and a vast array of experimental data, which exist, can be used very productively in all these sectors.

Therefore, in our opinion, the educational discipline – "Psychogenetics" will allow to better teach the practical psychologist.

Key words: *psychogenetics, individuality, practical psychologist.*

УДК 37.02

Я.Е. ЛЕВЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО Й ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлено особливості процесуального етапу педагогічної технології формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Основну увагу приділено рефлексивному компоненту, що передбачає розвиток самооцінки й самопізнання майбутнього фахівця, та діяльнісному компоненту, що характеризується системою вмінь і навичок із психолого-педагогічних, методичних та фахових дисциплін.

Ключові слова: *процесуальний етап, рефлексивний, діяльнісний компонент, особистість, професійна спрямованість.*

Педагогічна технологія формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя являє собою комплекс педагогічних технологій, до складу якого входять елементи технологій особистісно орієнтованого навчання, особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, технології співробітництва, інтерактивної технології, а також елементи проблемного та модульного навчання.

Отже, педагогічна технологія – це система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення висунутої мети навчання. У нашому дослідженні мета педагогічної технології формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя реалізується виконанням завдань сформувати її структурні компоненти: мотиваційний, емоційний, когнітивний, рефлексивний і діяльнісний.

Розуміння поняття “професійна спрямованість особистості майбутнього вчителя” дає підставу стверджувати, що процес її формування має бути складним і передбачати реалізацію певних етапів педагогічної технології (діагностичний, мотиваційно-орієнтаційний, змістовий, процесуальний, оцінно-результативний), кожен із яких спрямований на формування того чи іншого структурного компонента професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Узагальнення підходів науковців (С. Анемподістова, О. Ігнатюк, І. Ковкіна, С. Коптякова, А. Маркова, О. Сорокіна, Г. Швальова та ін.) до процесу формування особистості майбутнього фахівця, педагога зокрема, його професіоналізму, професійної спрямованості дало змогу виокремити такі основні етапи педагогічних технологій:

1) початковий, адаптаційний, підготовчий, підготовчо-мотиваційний, мотиваційний тощо, суть якого полягає у формуванні в суб’єктів навчально-виховного процесу позитивного ставлення, інтересу до певної проблеми, настанови на певну діяльність із визначеною метою, усвідомлення й прийняття її цілей тощо;

© Левченко Я.Е., 2014

2) теоретико-практичний, процесуальний, змістово-процесуальний, пізнавально-процесуальний тощо, цей етап передбачає організацію засвоєння суб'єктами навчально-виховного процесу спеціальних знань, умінь, навичок із проблеми, формування певних особистісних якостей;

3) результативно-оцінний, аналітичний, аналітико-рефлексивний, рефлексивно-оцінювальний тощо, суть його полягає в закріпленні, систематизації й застосуванні вже набутих знань, умінь, навичок; самоаналізі; самоусвідомленні; оцінюванні суб'єктами навчання самих себе тощо.

Мета статті – розкрити й проаналізувати особливості процесуального етапу педагогічної технології, визначення якого зумовлено важливістю формування рефлексивного та діяльнісного компонентів професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Рефлексивний компонент професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя передбачає самооцінку й самопізнання з подальшим цілеспрямованим наполегливим удосконаленням своїх особистісних умінь, навичок і якостей, прагненням до професійного вдосконалення, усвідомленим ставленням до труднощів своєї педагогічної діяльності тощо.

Діяльнісний компонент професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя характеризується системою вмінь і навичок із психолого-педагогічних, методичних та фахових дисциплін (організаційні: організовувати власну педагогічну й учнівську діяльність, уміло застосовувати елементи взаємодії та співпраці; фахові: науково й методично підходити до відбору змісту та обсягу навчальної інформації відповідно до програми й теми з навчального предмета, враховувати вікові та індивідуальні особливості школярів, оперувати оптимальними формами, методами, засобами навчально-виховної діяльності, застосовувати в навчальному процесі інноваційні освітні технології, використовувати міжпредметні зв'язки і займатися духовним наставництвом дітей та молоді; комунікативні: налагоджувати педагогічне спілкування зі школярами, педагогами й колегами на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, емпатії та партнерства; проективні: вміти планувати власну педагогічну діяльність, визначати мету й основні завдання, які ставить студент перед собою та школярами, вміти діагностувати навчально-виховні ситуації, ефективно й коректно проектувати свої подальші педагогічні дії; рефлексивно-творчі: бути здатними до гуманного сприйняття педагогічного оточення, конструктивно аналізувати власну професійну діяльність, прогнозувати майбутні дії, розвивати особисті й учнівські творчі якості, налагоджувати доброзичливе наставництво та консультування для школярів і своїх колег, проводити педагогічне спостереження й аналіз учнівської поведінки та надавати учням фахову допомогу, яка ґрунтується на повазі й любові до дитини), що забезпечують реалізацію професійних планів, цілей, активність майбутніх учителів у навчально-професійній діяльності, аналіз результатів тощо.

Виокремлення рефлексивного компонента зумовлено низкою соціальних та особистісно-потребових причин. Обґрунтовуючи доцільність формування рефлексивного компонента, по-перше, виходили із суті поняття "реф-

лексія". Аналіз філософської літератури дає змогу стверджувати, що рефлексія є, передусім, одним із традиційних філософських понять. Філософи розуміють її як вид пізнання, спосіб теоретичного мислення, здатність думати про своє власне мислення з метою його вдосконалення, тобто рефлексія ототожнюється із самосвідомістю [7]. Таке розуміння рефлексії є основою її розгляду в психології, де під терміном "рефлексія" частіше розуміють процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів [4]. Можна передбачити, що цей процес стає одним з обов'язкових і важливих чинників професійного розвитку й становлення майбутнього вчителя, оскільки пізнання, усвідомлення власних якостей, станів, дій тощо, спонукає його до самовдосконалення.

Дослідження впливу загальної та професійної самооцінки студента педагогічного ВНЗ на його професійно-педагогічну спрямованість засвідчило, що підвищення рівня професійно-педагогічної спрямованості пов'язане з підвищенням рівня професійної та загальної самооцінки: у студентів з вищим рівнем професійно-педагогічної спрямованості рівень професійної самооцінки вищій або дорівнює рівню загальної самооцінки; у студентів з нижчим рівнем професійно-педагогічної спрямованості рівень загальної самооцінки вище від рівня професійної самооцінки. Отже, з метою формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя доцільно підвищувати рівень його професійної самооцінки.

Нам імпонує положення про те, що рефлексивні механізми в професійному формуванні особистісних якостей учителя мають важливе значення, оскільки рефлексія виступає як здатність професіонала прогнозувати, програвати в розумі й адекватно оцінювати як можливі, так і реальні результати своїх дій. Вважаємо, що наявність сформованих рефлексивних умінь (уміння самоспостереження, самопізнання, самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, саморегуляції, самовдосконалення) є надзвичайно важливою передумовою в процесі формування професійної спрямованості майбутнього вчителя.

Рефлексивний компонент дійсно є важливим чинником успішного формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя і передбачає обов'язкове формування вмінь професійної рефлексії. Рефлексія в педагогіці виступає як механізм самопізнання, активного переосмислення своєї індивідуальної свідомості, самовдосконалення майбутніх учителів, успішності їхньої діяльності та спілкування, розуміння й регулювання думок і почуттів, що надає майбутньому вчителю можливість контролювати власну педагогічну діяльність, знаходити варіанти подолання професійних труднощів, аналізувати їхню ефективність і забезпечувати успішність подолання власного негативного стану тощо. Саме рефлексивний компонент виконує інтегральну, системоутворювальну, розвивально-виховну, рефлексивну функції, що є важливим у процесі розвитку професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці існують такі методи й засоби формування рефлексивних умінь, котрі є корисними для дослідження

та можуть бути використані на заняттях з майбутніми вчителями: ігрові методи; методи спілкування, у яких взаємодія виявляється як зустрічна активність партнерів, що виступають суб'єктами діяльності, а результатом спілкування є уявлення одного про одного; дослідницькі методи, метод "мікрогенезу свідомості особистості", суть якого полягає в тому, що суб'єкт багаторазово й систематично вимірює низку параметрів власної особистості впродовж нетривалого часу; здійснюваний суб'єктом самозвіт допомагає йому в усвідомленні власної особистості та спонукає до вдосконалення, тобто сприяє вдосконаленню його особистісної рефлексії; експериментальна програма розвитку професійної самосвідомості, тренінги розвитку професійної самосвідомості вчителя [1; 3; 6].

Щодо шляхів формування адекватної самооцінки особистості, то важливо зазначити, що обов'язковим критерієм саморозвитку майбутнього вчителя має бути самоаналіз і самооцінка, коли він досліджує власну особистість, спілкування, емоційний стан, свою діяльність на занятті, свої педагогічні вміння тощо. При цьому відзначаються два найпоширеніші прийоми формування самооцінки: співвіднести рівень своїх домагань із досягнутим результатом, зіставити їх з думками оточення [2; 5]. Вважаємо, що елементи цих прийомів також можна використовувати з метою формування адекватної самооцінки, що сприяє формуванню рефлексивного компонента професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Для успішного розвитку професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя, крім професійних потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів і позитивного ставлення до професії, а також наявних професійних знань, важливим стає формування її діяльнісного компонента, тобто професійних умінь і навичок, а також професійної активності майбутніх учителів.

Слід зазначити, що формування діяльнісного компонента є обов'язковою складовою успішного формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя, оскільки розвиток професійної спрямованості відбувається в безпосередній діяльності людини, її взаємодії та спілкуванні з іншими. Саме в процесі практичної діяльності ціннісні орієнтації особистості взаємодіють із вимогами діяльності, відбувається інтеграція загальноосвітніх, психолого-педагогічних, методичних, фахових знань, що стають особистісно значущими для студентів, здійснюється розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок, серед яких на підставі аналізу педагогічного досвіду можна виокремити такі групи, на розвиток яких має бути спрямоване формування діяльнісного компонента: психолого-педагогічні (особисті, дидактичні, організаційні, комунікативні, перцептивні, дослідницькі, науково-пізнавальні, інтелектуальні, загальнокультурні, проективні, рефлексивно-творчі вміння); методичні вміння, які мають визначати рівень практичної підготовленості до викладання фахової дисципліни, спроможність донести інформацію з неї до учнів; фахові уміння, які охоплюють вміння під час засвоєння фахових дисциплін.

Сполучною ланкою між психолого-педагогічними, методичними і фаховими вміннями ми вважаємо технологічні вміння, оскільки цього потребує

педагогічна технологія професійної спрямованості майбутнього вчителя. Серед цих умінь виділяємо такі: здатність ефективно використовувати навчальні можливості, створені ситуаціями викладання; уважно стежити за презентованою інформацією; усвідомлювати мету висунутого завдання; ефективно співпрацювати в парній та груповій роботі; здатність використовувати адекватні матеріали для самостійного вивчення; здатність організовувати й застосовувати засоби навчання для самоосвіти, успішно навчатись, визначати власні потреби та цілі, організовувати свої власні стратегії й процедури для досягнення цих цілей відповідно до своїх власних характерних рис і здібностей; уміння відібрати інформацію за значущістю, виділити головне й другорядне; визначити, як краще здійснити обмін інформацією; вміння прогнозувати хід спілкування; шукати й виділяти інформацію, необхідну для вирішення того чи іншого завдання; уміння встановити зв'язок подій і фактів; обрати комунікативні стратегії (перехід до нових тем); виділити головне й співвідносити інформацію з інформацією співрозмовника; виділити необхідну інформацію; працювати з різними джерелами інформації та відбирати інформацію (аргументи, приклади) для певної тематики; вибудовувати докази; зіставляти, порівнювати, класифікувати, узагальнювати отриману інформацію; організувати, структурувати, викласти й оцінити інформацію; вести свою стратегічну лінію в спілкуванні; робити висновки та критично оцінювати інформацію.

Щодо питання про шляхи формування діяльнісного компонента, то аналіз наукової літератури засвідчив, що в педагогічній науці серед їхнього розмаїття розрізняють такі: практико-орієнтовані форми й методи формування професійно-педагогічної спрямованості; підвищення рівня сформованості педагогічної майстерності студентів шляхом залучення їх до науково-дослідної діяльності; методи проблемного навчання, методи активного навчання, різноманітні бесіди, дискусії.

Використання саме практико-орієнтованих форм і методів набуває особливого значення, оскільки це здійснюється на основі визначеного принципу практичної спрямованості професійної освіти, зв'язку теорії з практикою. Такі форми й методи забезпечують постановку майбутніх учителів у суб'єктну позицію, що сприяє ефективному особистісному та професійному розвитку й відповідає особистісно-діяльнісному підходу й таким принципам, покладеним в основу концептуальної частини педагогічної технології, як гуманізація відносин майбутніх учителів з іншими суб'єктами навчання, самореалізація майбутніх учителів у навчально-виховному процесі, орієнтація майбутніх учителів на вирішення проблем професійно-педагогічної діяльності тощо.

Важливим кроком, що забезпечить успішний розвиток професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя, стає формування активності й креативності майбутніх учителів. Залучення майбутніх учителів до творчої активної діяльності в процесі навчально-професійної праці сприятиме формуванню їхнього індивідуального стилю діяльності, а це, у свою чергу, є рушійною силою формування професійної спрямованості особистості. Оскільки індивідуальний стиль – це результат саморозвитку особистості, то важливою

умовою успішного його формування є посилення самостійної активної роботи студентів.

Висновки. Отже, для формування рефлексивних умінь майбутніх учителів можна використовувати прийоми включення в хід занять питань, припущень, тверджень, які сприяють самосвідомості й самоконтролю ними власних дій та емоцій тощо. Діяльнісний компонент, котрий має формуватись у межах процесуального етапу педагогічної технології, передбачає розвиток професійно-педагогічних умінь: загальнопедагогічних (психолого-педагогічних) – конструктивних, організаційних, комунікативних, інтелектуальних, загальнокультурних, вирішувати педагогічні завдання, а також методичних і фахових умінь.

Список використаної літератури

1. Ветрова В.В. Педагогическая рефлексия и условия ее формирования в процессе изучения дисциплин психологического цикла на заочных отделениях педвуза / В.В. Ветрова // Проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя : [сб. науч. тр. / отв. ред. Ю.Т. Круглов]. – 1992. – № 18. – С. 116–122.
2. Демичева І.О. Показники професійного саморозвитку вчителя / І.О. Демичева // Педагогіка і психологія : [зб. наук. праць]. – Х. : ОВС, 2002. – С. 109–112.
3. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др. ; под ред. Л.М. Митиной]. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
4. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Стрітьєвич Т.М. Рефлексія як засіб формування професіоналізму під час педагогічної практики [Електроний ресурс] / Т.М. Стрітьєвич // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2010. – № 3. – С. 18. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog editions e-magazine pedagogicalscience vypuskin3 2010 st 18/.
6. Турусова О.В. Использование методики “микрогенез сознания личности” в целях повышения рефлексивности профессионального сознания студента педвуза // Формирование профессионального сознания будущего учителя в свете перестройки высшей школы / О.В. Турусова. – Л. : Изд-во НИИ ОВ АПН СССР, 1988. – С. 45–46.
7. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 576 с. – (Б-ка словарей “ИНФРА-М”).

Стаття надійшла до редакції 27.02.2014.

Левченко Я.Э. Формирование рефлексивного и деятельностного компонентов профессиональной направленности личности будущего учителя

Статья посвящена особенностям процессуального этапа педагогической технологии формирования профессиональной направленности личности будущего учителя. Основное внимание уделено рефлексивному компоненту, который предусматривает развитие самооценки и самопознания будущего специалиста, и деятельностному компоненту, который характеризуется системой умений и навыков по психолого-педагогическим, методическим и специальным дисциплинам.

Ключевые слова: *процессуальный этап, рефлексивный, деятельностный компонент, личность, профессиональная направленность.*

Levchenko Y. Formation reflexive and activity orientation of the individual components of professional future teachers

The peculiarities of the processing stage of the pedagogical technology, defining of it is caused by the importance of developing the reflexive and activity components of the professional orientation of future teacher's personality are analyzed and described in the article. The pedagogical technology is the system of the scientific-grounded activities and interactivities of the elements of teaching process the realization of them is a guarantee of achieving of the suggested goal of education. In our investigation the goal of the pedagogical technology of developing of the professional orientation of future teacher's personality is realized with fulfilling of the tasks to develop the structural components of the pedagogical technology: motivational, emotional, cognitive, reflexive, activity. The reflexive component of the professional orientation of future teacher's personality presupposes the self-evaluation and self-cognition with the further goal-oriented persistent perfection of the own personality's skills, abilities and qualities.

The activity component of the professional orientation of future teacher's personality is characterized by the system of the abilities and skills of the psychological and pedagogical, methodological and special disciplines (organizational, special, communicative, projective, reflexive and creative). They provide the realization of the professional plans, goals, future teacher's activity in the educational and professional activity, the analysis of the results and etc.

For developing the reflexive skills of future teachers we can use the methods of including in teaching process questions, hypotheses, statements which promote self-consciousness and self-control of the own future teacher's activities and emotions.

Key words: *processive stage, reflexive, activity component, personality, professional orientation.*

УДК 37.01:378(079)

Л.І. ЛОМАКО

ШЛЯХИ ТА СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті подано теоретичний аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури проблеми самоосвіти. Охарактеризовано шляхи та способи залучення студентів – майбутніх педагогів до самоосвітньої діяльності, а саме: стимулювання самоосвіти; вміння аналізувати й відбирати інформацію для самоосвіти; розвиток пізнавальних здібностей, творчого мислення, інтересу до предмета; залучення до самостійної роботи з різноманітними джерелами, самоконтролю й самооцінки; застосування завдань, спрямованих на розвиток самостійності тощо. Доведено необхідність цілеспрямованості та систематичності самоосвітньої діяльності; інтернетизації освітнього простору, що відкриває можливості для вдосконалення теорії і практики самоосвіти. Викладено критерії рівнів готовності до самоосвітньої діяльності. Аналізуються результати експериментального впровадження запропонованих шляхів і способів самоосвіти.

Ключові слова: *самоосвіта, самостійність, самостійна пізнавальна активність, інтернетизація освітнього простору.*

Усі світові та пропоновані останнім часом національні стандарти в основу навчання ставлять самостійну, творчу роботу того, хто навчається. На цьому базуються й новітні, включно з інформаційними, технології навчання. Тому пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, розроблення нових методів і форм взаємодії викладача та студента спрямовані не тільки на ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку з фаху, а й на формування у молодих фахівців прагнення до неперервної самоосвіти, здатності постійно оновлювати здобуті у ВНЗ наукові знання, вміння швидко адаптуватися до змін та коригувати професійну діяльність. Вища школа неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування в студентів навичок самостійної творчої роботи. Цього вимагає й запроваджена останнім часом кредитно-модульна система організації навчального процесу, методологія якої полягає в переорієнтації з лекційно-інформативної на *індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану* та на організацію *самоосвіти* студента.

Щодо змісту й організації самоосвіти як учнів середньої, так і студентів вищої школи є ґрунтовні напрацювання вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів: О.Я. Айзенберга, А.К. Громцевої, Б.П. Єсіпова, М.І. Казакова, Ф. Келлера, Б.І. Коротяєва, О.С. Кошелєва. І.Н. Мерзлякова, П.І. Підкасістого, Н.А. Пловнікової, О.Я. Савченко, Г.Н. Сєрикова, О.О. Смірнова, В.О. Сухомлинськго, М.Г. Тайчинова, К.Н. Тішкова, І.Е. Унт та ін. Досліджено різноманітні засоби самоосвіти, доведено необхідність планування і контролю, створення певних умов, підвищеного рівня мотивації, обумовленість самоосвіти віковими і індивідуальними особливостями тощо. Особливо слід зазначити підвищення уваги до дослідження інтернет-самоосвіти.

© Ломако Л.І., 2014

Психолого-педагогічні дослідження (А.М. Алексюк, С.О. Архангельський, В.І. Загвязінський, Б.П. Єсіпов, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, П.І. Підкасистий) доводять, що самоосвіта є важливою частиною процесу професійної підготовки педагогів, адже саме вони постійно стикаються зі зростанням рівня інтелектуальних запитів учнів, з одного боку, і появою нових технологій у навчанні – з іншого. Учитель, не підготовлений у ВНЗ самостійно здобувати знання, не зможе легко розвинути в собі ці якості під час виконання професійних обов'язків. Водночас немає системного дослідження з підготовки студентів до самоосвіти загалом і на заняттях з педагогіки зокрема. Розкрито лише загальні аспекти самоосвіти студентів (О.Я. Айзенберг, В. Граф, В.О. Козаков, Г.Н. Сєріков та ін.).

Мета статті – теоретично обґрунтувати і проаналізувати результати експериментальної перевірки шляхів і способів формування готовності студентів до самоосвіти на заняттях з педагогіки, що сприятимуть творчому застосуванню набутих умінь і навичок у майбутній професійній діяльності.

Самоосвіта – основна умова розвитку, самоствердження та самореалізації особистості, складова навчання її протягом життя [1, с. 9]. Самоосвіта – складне педагогічне явище, спрямоване не тільки на формування готовності до самостійного надбання знань, умінь і навичок, а й на розвиток активності, самостійності та творчих здібностей людини [3, с. 26]. Самоосвіта набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання, але є невід'ємною частиною систематичного навчання, сприяючи поглибленню, розширенню та більш міцному засвоєнню знань. Навчальний заклад відіграє важливу роль у формуванні навичок самоосвіти, підготовки до самостійного поповнення знань [2, с. 7]. Самостійна пізнавальна активність людини спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо. Вибір і регулювання змісту самоосвіти є прерогативою особистості. Самоосвіта майбутнього педагога спрямована, передусім, на вдосконалення його спеціальної, психолого-педагогічної та методичної підготовки, оскільки знання, навички й уміння, набуті у вищій школі, вчителю постійно слід оновлювати. Тільки індивідуальне навчання протягом життя допомагає педагогу підтримувати його компетенції на рівні конкурентоспроможності. Розроблення шляхів і способів залучення студентів до самостійних навчальних дій дасть можливість розв'язати багато організаційно-методичних проблем їх самоосвіти.

Основні методичні шляхи й засоби залучення студентів до самоосвіти, на нашу думку, полягають у такому:

– стимулювання самоосвіти; чітке визначення цілей навчального заняття і виокремлення з них тих, які студенти будуть розв'язувати самостійно після заняття; демонстрація під час викладу матеріалу реальних можливостей розширення, поглиблення знань, що буде орієнтувати на початковий рівень самоосвіти – розширення змісту самоосвіти за власним вибором;

– орієнтація в змісті навчальної дисципліни: вміння відбирати й аналізувати інформацію для самоосвіти;

– розвиток пізнавальних здібностей, творчого мислення, інтересу до предмета; читання наукової та науково-популярної літератури;

– залучення на навчальному занятті до самостійної роботи з різноманітними джерелами, що дає можливість студенту усвідомити завдання, співвіднести зі своїми можливостями, організувати роботу, здійснити самоконтроль і самооцінку виконаного завдання; отримати знання не в готовому вигляді, а здобути їх самостійно, шляхом власного пошуку – розвивати самостійність в учінні;

– стимулювання до використання в усних відповідях і письмових роботах додаткових джерел, залучення до підготовки повідомлень, рефератів, доповідей, читання нових цікавих і корисних для вивчення педагогіки монографій, науково-популярних видань.

Важливою умовою підготовки студентів до самоосвіти є приклад викладача: розповідь про новий підручник, монографію, новий досвід, бажання відповісти на питання, що хвилюють студентів, стимулюють прагнення самостійно знайти відповідь на питання, що виникає.

Викладач повинен допомогти студентам обрати види самоосвітньої діяльності й надати їй цілеспрямованості та систематичності. Наш досвід дає змогу виділити такі види:

– читання монографій, навчальних посібників, навчально-популярної літератури, інтеренет-ресурсів, які будуть доповнювати тему, розділ, що вивчається. Ефективність такого читання зросте, якщо фіксувати прочитане. Інтернет дає можливість знайомитися з навчальною та іншою літературою в гіпермедійному варіанті, здійснювати невербальне спілкування за інтересами, мати дистанційний доступ до інформаційних ресурсів – віртуальних бібліотек, архівів, каталогів найбільших бібліотек світу. Інтернетизація освітнього простору відкрила можливості для вдосконалення теорії і практики самоосвіти, тому оволодіння методикою пошуку інформації в Інтернеті є обов’язковою умовою ефективності самоосвіти;

– збирання й систематизація за розділами, темами публікацій у наукових, методичних журналах, газетах про нові дослідження вчених-педагогів, психологів; вивчення педагогічного досвіду;

– збирання інформації (у тому числі засобів наочності) на електронних носіях; складання її оглядів.

Важливо, щоб у студентів було бажання поділитися своїм досвідом самоосвіти з іншими. Необхідно підтримувати всі види самоосвітньої діяльності, але не треба регламентувати цю роботу, прагнути до повного охоплення. Важливо підштовхнути студента до діяльності, ініціативи й самостійності, розширення видів і форм самостійного пошуку знань.

Формуванню готовності до самоосвіти сприятиме не випадкова сукупність завдань, а їх система, що відповідає певним показникам. У цьому випадку необхідно застосування завдань, спрямованих на розвиток самостійності з урахуванням специфіки навчальної дисципліни “Педагогіка”. Важливо, щоб завдання сприяли формуванню загальноосвітніх умінь як складової самоосві-

тньої діяльності. Така діяльність повинна враховувати принцип взаємопов'язаного навчання й здійснюватися в безпосередньому зв'язку з аудиторною, спиратися на особистісно орієнтований підхід. У самоосвітній діяльності студент є активним суб'єктом, що самостійно опрацьовує навчальний матеріал, виконує завдання проблемно-пошукового та навчально-дослідного характеру [3, с. 18]. Враховуючи ці показники й накопичений нами досвід, пропонуємо виконання завдань двох типів: 1) для відпрацювання загальнонавчальних умінь (підготовчі); 2) для здобуття теоретичних знань з курсу "Педагогіка" і формування професійних умінь майбутніх учителів. Завдання першого типу мають бути зорієнтовані на вироблення в студентів умінь вчитися, панувати та керувати своєю навчальною діяльністю тощо. Наприклад, уміння вчитися включає: пошук інформації, що вимагає вміння працювати в бібліотеці з каталогами та вміння читати; опрацювання інформації, розуміння прочитаного, виділення головного і його фіксування – складання конспекту; засвоєння інформації за допомогою певних видів умінь (уміння виконати завдання певного типу, використовуючи виділену в процесі конспектування інформацію, тощо) [2, с. 44]. Різноманітними є завдання другого типу. Можна виділити такі їх види: пошук, аналіз і систематизація навчального матеріалу; формування вмінь та навичок, пов'язаних з майбутньою професією вчителя, зокрема вміння опрацьовувати психолого-педагогічну, методичну, науково-популярну літературу з метою планування й застосування різноманітних методів, способів, форм навчальної та виховної діяльності учнів тощо; ознайомлення з передовим педагогічним досвідом у інституті післядипломної педагогічної освіти, збирання інформації та ознайомлення з досвідом роботи кращих учителів.

Організація дослідження відбувалася в цілісному навчально-виховному процесі вищого навчального закладу шляхом залучення студентів до самоосвітньої діяльності в процесі вивчення курсу "Педагогіка". Аналіз даних констатувального дослідження, яким було охоплено 72 студенти філологічного факультету, показав, що тільки 19% студентів мають виражену мотивацію, прагнення до самоосвіти. При цьому 81% опитаних зазначили, що їм бракує часу, а 89% – що результати самоосвітньої діяльності не враховують під час підсумкового контролю.

Вивчення динаміки й ефективності формувального експерименту включало відстеження процесу оволодіння студентами необхідними знаннями й уміннями; встановлення та оперативне усунення недоліків; загальну оцінку рівнів готовності студентів до самоосвіти. Для визначення ефективності здійснюваної нами роботи було запропоновано такі критерії рівнів готовності: високий (студент свідомо та обґрунтовано вибирає завдання на розвиток самостійності, мотивує свій вибір, знає шляхи й способи виконання, усвідомлює та адекватно оцінює свої індивідуальні можливості й вимоги до виконання завдання); середній (студент має наміри вибрати завдання на розвиток самостійності, мотивує свій вибір, уявляє шляхи та способи виконання, усвідомлює власні індивідуальні можливості, але нечітко уявляє вимоги до виконання за-

вдання; низький (питання вибору завдання не є актуальним для студента, не мотивує свій вибір, не уявляє шляхи та способи виконання, не усвідомлює власні індивідуальні можливості й вимоги до виконання завдання). Порівняльний аналіз сформованості рівнів готовності студентів експериментальних груп до та після проведення формувального експерименту свідчить про ефективність обраної методики підготовки студентів до самоосвітньої діяльності. За результатами контрольного зрізу 36,1% студентів із середнім рівнем навчальних можливостей перейшли до групи сильних, а 32,4% – до групи середніх.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує ефективність запропонованих шляхів і способів формування готовності до самоосвітньої діяльності, а саме: стимулювання самоосвіти; розвиток пізнавальних здібностей, творчого мислення; залучення до самостійної роботи з різноманітними джерелами; застосування завдань, спрямованих на розвиток самостійності, тощо. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань порушеної проблеми. Надалі варто приділити увагу дослідженню, виявленню й подоланню причин формального підходу до самоосвітньої діяльності; мотиваційному аспекту та психологічним умовам її застосування; розробці методичних рекомендацій з підготовки студентів до самоосвіти на заняттях з курсу “Педагогіка”.

Список використаної літератури

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы : учеб. пособ. для вузов / А.Я. Айзнберг. – М. : Вісшая школа, 1986. – 128 с.
2. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М. : МГУ. – 79 с.
3. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособ. – М. : Просвещение, 1983. – 176 с.
4. Інтернет-ресурси України : довідкове видання / Український інститут науково-технічної і економічної інформації (УкрІНТЕІ) ; В.Д. Пархоменко (ред.). – К. : УкрІНТЕІ, 2007. – 239 с.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2014.

Ломако Л.И. Пути и способы формирования готовности к самообразованию будущих педагогов

В статье представлен теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме самообразования. Охарактеризованы пути и способы приобщения студентов – будущих педагогов к самообразовательной деятельности, а именно: стимулирование самообразования; умение анализировать и отбирать информацию для самообразования; развитие познавательных способностей, творческого мышления, интереса к предмету; приобщение к самостоятельной работе с различными источниками, самоконтролю и самооценке; применение заданий, направленных на развитие самостоятельности, и др. Доказана необходимость целенаправленности и систематичности самообразовательной деятельности; интернетизации образовательного пространства, что раскрывает большие возможности для усовершенствования теории и практики самообразования. Рассмотрены критерии и уровни готовности к самообразовательной деятельности. Анализируются результаты экспериментального внедрения предложенных путей и способов самообазования.

Ключевые слова: *самообразование, самостоятельность, самостоятельная познавательная активность, интернетизация образовательного пространства.*

Lomako L. Ways and means of formation of readiness for self-education future teachers

The article provides theoretical analysis of psycho-pedagogical and methodological literature on self-education proved that self-education component is an essential process of training teachers, because they are constantly face with increasing levels of intellectual needs of the students, on the one hand, and the emergence of new technologies in education – other. Characterized by the ways and means of familiarizing students – the future teachers to self-education activities, namely self-stimulation, ability to analyze and select information for self, cognitive development, creative thinking, interest in the subject; introduction to work independently with different sources, self-control and self-esteem, use of tasks aimed at developing self-reliance, etc. Proved the need for focused and systematic self-education activities; connectedness educational space that opens great opportunities for improvement of the theory and practice of self-education, the opportunity to meet with academic and other literature in the hypermedia version, perform non-verbal communication with the same interests, have remote access to information resources – virtual libraries, archives, directories themselves great libraries of the world. Developed criteria and levels of readiness for self-education activities. The results of the pilot implementation of the proposed ways and means of self-education.

Key words: *self-education, self-reliance, self-cognitive activity, internetization educational space.*

УДК 371.4

В.Н. МАЗИН

СОДЕРЖАНИЕ КОНСТРУКТА “ОЛИМПИЙСКАЯ КУЛЬТУРА ВОСПИТАННИКА ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ”

В статье обосновано определение олимпийской культуры. Раскрыты теоретические основания для определения содержания конструкта олимпийской культуры воспитанника ДЮСШ. Представлен технологический конструкт олимпийской культуры. Дана развернутая характеристика блокам этого конструкта. Определены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: *воспитание, подростки, спорт, олимпийская культура, ДЮСШ, конструкт.*

Одной из эффективных составляющих внешкольного образования, имеющей большой воспитательный потенциал, выступает система детско-юношеских спортивных школ (далее – ДЮСШ). Выполнение возложенной обществом на ДЮСШ миссии включает: развитие способностей воспитанников в избранном виде спорта, подготовку спортивного резерва для сборных команд Украины; полноценное оздоровление, обеспечение содержательного отдыха и досуга детей и молодежи, формирование навыков здорового образа жизни; содействие гармоничному воспитанию, социализации воспитанников.

Первые два аспекта деятельности ДЮСШ разносторонне разработаны отечественной наукой. В частности, научные основы организации тренировочного процесса в детско-юношеском спорте освещены в работах Л. Волкова, С. Зорина, А. Деминского, Т. Круцевич, В. Платонова и других исследователей. Вопросы формирования физической культуры воспитанников ДЮСШ отражены в научных работах С. Авилкиной, К. Жукотинского, А. Калюжного, В. Лысяк, А. Сватьева, А. Свириденко, Я. Сивохопа и других исследователей. В то же время особого научного внимания требует освещение различных аспектов организации воспитательного процесса в ДЮСШ.

Анализ исследований и публикаций, посвященных проблематике воспитательного процесса в ДЮСШ (Г. Грибан, Л. Мельник, В. Лысяк), показал, что на их основе невозможно создать целостного представления о воспитательном процессе в детско-юношеской спортивной школе. В то же время практика показывает, что воспитание у юных спортсменов социально значимых черт осложняется отсутствием постановки перед тренерами ДЮСШ конкретных целей и задач воспитательной работы, а также недостаточным вниманием администрации к созданию благоприятного воспитательного климата в группах.

Указанные выше обстоятельства обусловили актуальность разработки концепции организации воспитательного процесса в ДЮСШ. Одной из важнейших задач является разработка технологического конструкта олимпийс-

© Мазин В.Н., 2014

кой культуры, который бы чётко определил параметры ценностной сферы ученика ДЮСШ, релевантные целевым ориентирам воспитательного процесса и доступные фиксации в условиях учебно-тренировочного процесса.

Цель статьи – выявить содержание и структуру олимпийской культуры воспитанника ДЮСШ. Задачи исследования: определить теоретические основания исследования; сформулировать дефиницию олимпийской культуры личности, обосновать технологический конструкт олимпийской культуры воспитанника ДЮСШ.

Целевым ориентиром организации воспитательного процесса ДЮСШ выступает система не случайных личностных новообразований воспитанника, которая наряду с развитием его физических качеств и спортивными успехами выступает одним из ключевых результатов обучения в ДЮСШ. В соответствии с нашей концепцией, этим конечным результатом является олимпийская культура воспитанников [8].

Стоит отметить, что наше понимание сущности олимпийской культуры личности несколько отличается от традиционных определений [7; 10]. Не разбирая подробно смысл существующих дефиниций олимпийской культуры личности, отметим лишь, что они, как правило, касаются лишь спортивной деятельности, которая является небольшой частью жизнедеятельности человека, что, очевидно, входит в противоречие с положением о том, что “олимпизм должен стать основой всего образа жизни человека, разделяющего его идеалы” [7; 9].

В основе нашего понимания сущности олимпийской культуры человека лежат положения теории ментального габитуса (П. Бурдьё, Н. Элиас), диспозиционная теория личности (Ф. Знанецкий, У. Томас, В. Ядов), а также ряд других оснований [3; 11; 15; 16].

В соответствии с этими положениями олимпийская культура человека – это совокупность его диспозиций по отношению к самому себе, соперникам, тренировкам и соревнованиям, соответствующих олимпийским идеалам и имеющих свойство переноса из спортивной деятельности на другие сферы жизни [8].

Отметим, что в контексте приведенной выше дефиниции, диспозиции понимаются как приобретенные склонности человека к тому или иному отношению к явлениям социальной реальности, а также соответствующему поведению в той или иной ситуации. При этом, вслед за П. Бурдьё, мы отмечаем способность диспозиции к “переносу” из одной сферы деятельности в другую (в нашем случае – из спорта в жизнедеятельность).

В соответствии с диспозиционной теорией личности в составе диспозиции выделяются:

– ценностные ориентации, которые интегрируют знания, убеждения относительно того или иного социального явления, его положительную оценку, а также эмоции, им вызванные (отметим, что понимание нами ценностных ориентаций перекликается с содержанием термина “ценности-цели” (М. Рокич));

– черты личности, которые понимаются как инструментальные новообразования, позволяющие личности строить поведение в соответствии со своими ценностными ориентациями (отметим, что такое понимание термина “черта личности” приближается к значению терминов “ценности-средства” (М. Рокич), или “ситуативные установки” (В. Ядов)).

Ценностные ориентации и черты личности определяют стиль жизни человека, понимаемый как совокупность релевантных характеристик его поведения на основе устойчивых проявлений ценностей и качеств в различных ситуациях, в том числе и в ситуациях спортивной деятельности. Такое понимание черт характера приближается к значению терминов “устойчивые паттерны структурирования деятельности” (Б. Скинер) или “фиксированные установки” (В. Ядов).

На основе вышеприведенных теоретических положений нами создан “технологический” конструкт олимпийской культуры воспитанников ДЮСШ. При разработке этого конструкта опирались на тезис о том, что диспозиционная структура человека, отвечающая идеалам современного олимпизма, должна проявляться через ценностно-деятельностную систему, приобретённую в процессе воспитания, – ментальный габитус (П. Бурдьё), который может быть структурирован на основании выделения двух основных: “Я – Другой” и “партикулярное – духовное” [2; 3].

На основе вышеизложенных соображений конструкт олимпийской культуры воспитанников ДЮСШ представлен нами в виде матрицы, в столбцах которой размещаются диспозиции, характеризующие две основные антитезы ментального габитуса (“Я – Другой” и “партикулярное – духовное”), а в строках – приобретенные в процессе воспитания ценностно-деятельностные новообразования (ценностные ориентации, черты личности, черты стиля жизни). При этом в пространство, созданное такой системой координат, должны быть помещены обобщенные идеалы современного олимпизма.

Созданный таким образом “технологический” конструкт олимпийской культуры воспитанника ДЮСШ представлен в таблице.

Таблица

Составляющие олимпийской культуры воспитанников ДЮСШ

Новообразования, формирующие диспозицию	Диспозиции			
	по отношению к себе	по отношению к Другому	по отношению к частному	по отношению к духовному
1	2	3	4	5
Ценностные ориентации	1) Сохранение здоровья и телесности; 2) душевное саморазвитие	1) Соблюдение “золотого правила нравственности”; 2) соблюдение правил поведения в обществе других людей	Ответственное выполнение социальных ролей и функций	Достижение “надличностных” целей

Продовження табл.

1	2	3	4	5
Черты личности	1) Забота о здоровье; 2) забота о полноте внутреннего мира	Соблюдение принципов Fair play	Добросовестность	Субъектность
Черты стиля жизни	1) Здоровый образ жизни; 2) душевное благополучие	1) Нравственность поступков; 2) культура поведения	Созидательно-преобразующий характер избранных социальных практик	Самоопределение и самореализация

Как видно из таблицы, содержание нашего конструкта определятся системой диспозиций человека по отношению к себе, к другим людям, к социально значимой деятельности, а также к своему духовному, высшему началу.

По отношению к себе в нашем конструкте выделяются два аспекта: отношение к внешнему своему “интерфейсу” – телу, а также отношение к своему внутреннему (сокровенному) содержанию. В первом случае речь идёт о физическом и телесном здоровье (в идеалах олимпизма телесно-физический аспект отражен наиболее отчётливо), а во втором – о душевной полноте, богатстве и разноплановости личного mundus imaginalis – мира образов (А. Корбен), отражающего полноту внутреннего мира человека.

В качестве ценностных ориентаций по отношению к себе в нашем конструкте выделяются: ориентация на сохранение здоровья и приумножение телесности; ориентация на душевное саморазвитие. Ассоциированными с этими ценностными ориентациями чертами личности выступают: забота о здоровьесбережении; забота о полноте своего внутреннего мира. Чертами стиля жизни, обусловленными ценностными ориентациями и личностными чертами, выступают: душевное благополучие, как способность жить в гармонии со своей совестью, традиционными представлениями о нравственности, социальными требованиями, а также духовными и юридическими законами; здоровый образ жизни как поведение человека в различных ситуациях, направленное на профилактику болезней и укрепление здоровья.

По отношению к Другому в нашем конструкте выделены: ориентация на соблюдение “золотого правила нравственности”; ориентация на соблюдение правил поведения в обществе других людей. Ассоциированным с этими ценностными ориентациями качеством личности выступает приверженность Fair play как кодексу поведения в спортивной и неспортивной деятельности. Результирующими чертами стиля жизни человека, обусловленными ценностными ориентациями на соблюдение “золотого правила нравственности” и правил поведения в обществе, а также приверженности соблюдению Fair play, выступают: моральность как нравственный самоконтроль поступков (отметим, что по Э. Канту, действие только тогда обладает моральностью, когда оно не просто соответствует нравственному закону, а само вытекает из идеи долга [14)]); культурное поведение в повседневной жизни.

По отношению к деятельности по преобразованию природного вещества, а также изменению социальной реальности [6] (партикулярному) в нашем конструкте выделены: ориентация на ответственное выполнение воспитанником ДЮСШ своих социальных ролей и функций на работе, семье, общественной жизни и т.д. При этом ответственность мы понимаем как зависимость человека от чего-то (будущих поколений, общностей, других людей и т.д.), что воспринимается им в качестве определяющего основания для принятия решений и совершения действий [13]. Соответствующая этой ценностной ориентации черта личности обозначается как добросовестность – тщательное исполнение формальных или неформальных социальных обязанностей, основными чертами которого являются трудолюбие, порядочность, основательность, способность к планированию деятельности и др. Результирующей чертой стиля жизни, определяемой добросовестным отношением ученика ДЮСШ к социально значимой деятельности, выступает созидательно-преобразующий характер избранных им социальных практик.

Духовное начало определяет степень осознания и принятия человеком своих высших способностей, совокупности черт характера, темперамента, знаний и убеждений, благодаря которым возможно его самоопределение, а также действия, направленные на преодоление трудностей во имя чего-либо (Г. Гегель, К. Ясперс, А. Кожев) [4]. *По отношению к духовному началу* в конструкте “олимпийская культура воспитанника ДЮСШ” выделена ориентация на достижение “надличностных” целей своего бытия. Соответствующей этой ориентации интегрирующей чертой личности выступает субъектность, которая проявляется в целеустремленности, самоорганизованности, дисциплинированности, активности; волевых, деловых, организационно-коммуникативных качествах человека; его автономии как способности управлять своими поступками; независимости в действиях, самостоятельности, внутреннем локусе контроля. Результирующими чертами стиля жизни, которые определяются этими чертами личности, выступают самоопределение и самореализация как главные характеристики духовного бытия (силы духа) человека – автора и распорядителя собственной жизни. При этом самоопределение понимается как сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений [5]. Самореализация же выступает как желание человека стать “кем-то большим, чем он есть”; как потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала.

Обобщающей характеристикой стиля жизни воспитанника ДЮСШ с высоким уровнем олимпийской культуры выступает здоровье как “состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов” [12].

Другой характеристикой стиля жизни воспитанника ДЮСШ, ассоциированной с диспозициями, интегрированными в нашем конструкте, является достоинство – осознание им своего общественного значения, права на обще-

ственное уважение, основанное на признании обществом его социальной ценности.

Выводы. Таким образом, олимпийская культура человека – это совокупность его диспозиций по отношению к самому себе, соперникам, тренировкам и соревнованиям, соответствующих олимпийским идеалам и имеющих свойство переноса из спортивной деятельности на другие сферы жизни.

В составе олимпийской культуры воспитанника ДЮСШ выделяются ценностные отношения:

– к себе (к телесному “Я”, а также к своему внутреннему миру, душевному “Я”);

– к другим людям (к “золотому правилу нравственности” и культуре поведения);

– к социально значимой деятельности (к выполнению своих социальных ролей и функций);

– к высшим целям существования (к достижению “надличностных” целей своего бытия).

Созданный конструкт закладывает основу для разработки инструментов определения уровня его олимпийской культуры. В перспективе идеи, заложенные при создании конструкта олимпийской культуры воспитанника ДЮСШ, могут быть полезны при разработке целевых ориентиров воспитания в различных педагогических системах.

Список использованной литературы

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.

2. Апресян Р.Г. Ценностные парадигмы воспитания / Р.Г. Апресян // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 89–94.

3. Бурдьё П. Структура, габитус, практика [Электронный ресурс] / П. Бурдьё // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. I – № 2. – Режим доступа: http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html.

4. Доброхотов А.Л. Дух [Электронный ресурс] // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. фонд ; предс. науч.-ред. совета В.С. Стёпин. – 2-е изд., испр. и допол. – М. : Мысль, 2010. – Режим доступа: http://iph.ras.ru/elib/1032.html.

5. Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога-практика [Электронный ресурс] / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 464 с. – Режим доступа: http://vocabulary.ru/dictionary/894/word/samopredelenie-lichnosti.

6. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев ; сост., общ. ред. Г.А. Дубровской. – М. : Дет. лит., 1985. – 207 с.

7. Лубышева Л.И. Олимпийская культура и спорт в современном обществе / Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 1999. – № 12. – С. 17–22.

8. Мазин В.Н. Концепция формирования олимпийской культуры в детско-юношеской спортивной школе / В.Н. Мазин // Духовно-физическое воспитание личности в образовательном пространстве физической культуры : монография / под. ред. Т.Т. Ротерс ; авт. кол. О.Е. Афтимичук, Е.Е. Заколодная, В.Н. Мазин и др. – Луганск : Изд. ГУ “НУ имени Тараса Шевченко”, 2013. – С. 352–383.

9. Олимпийская хартия (в действии с 7 июля 2007 г.). – Лозанна/Швейцария: Международный Олимпийский Комитет. – 2007. – 47 с.

10. Столяров В.И. Содержание и структура физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи (теоретический анализ) : монография / В.И. Столяров, С.А. Фирсин, С.Ю. Баринов. – Саратов : ООО Издательский центр “Наука”, 2012. – 269 с.

11. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с. – (Серия “Психология-классика”).

12. Устав (конституция) всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/RU/constitution-ru.pdf.

13. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.

14. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – Режим доступа: http://terme.ru/dictionary/184/word/moralnost.

15. Шматко Н.А. Габитус в структуре социологической теории [Электронный ресурс] / Н.А. Шматко // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – № 2. – С. 60–70. – Режим доступа: http://bourdieu.name/content/shmatko-na-gabitus-v-strukture-sociologicheskoj-teorii.

16. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В.А. Ядов, А.А. Семенов, В.В. Водзинская, В.Н. Каюрова и др. – 2-е изд. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

Статья поступила в редакцию 18.02.2014.

Мазін В.М. Зміст конструкта “олімпійська культура вихованця дитячо-юнацької спортивної школи”

У статті обґрунтовано визначення олімпійської культури. Наведено теоретичні підстави для визначення змісту та структури олімпійської культури вихованця ДЮСШ. Подано технологічний конструкт олімпійської культури. Наведено розгорнуту характеристику блоків конструкта. Визначено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: *метод, виховання, підлітки, спорт, тренер-викладач, педагогічна ситуація, ДЮСШ, група базової підготовки, конструкт.*

Mazin V. The Content of Construct “Olympic Culture Background of Pupil in Children’s and Youth Sports School”

In the article the author proves topicality and necessity of elaboration of construct “Olympic culture background of pupil in Children’s and Youth Sports School”. Theoretical fundamental bases for defining the content of the construct “Olympic culture background of pupil in Children’s and Youth Sports School” are represented. The article deals with definition of the term “Olympic culture background of person”. In the researcher’s view this term means a complex of person’s standpoints and attitude to oneself, opponents, training and competitions according to Olympic values, which coordinate behavior of sportsmen not only in sport activities, but other spheres of life.

The article is an attempt to perform the pattern of technological construct of Olympic culture background of pupil in Children’s and Youth Sports School as an integrating form of axiological attitude to person’s health, inner world, inner self; obeying the “Golden Rule” of morality, culture norms observing, following one’s social roles and functions in modern society; achievement one’s exalted aims of existence. Each component of the construct is carefully examined and fully characterized by the author.

Represented construct can be considered as a basis for the developing the tools to define level of Olympic culture background. The author of the article believes some lines of further research are promising, for example: scientific determination of various targets and reference points of kids and teenagers education in pedagogical systems of both sport and non-sport modern educational institutions.

Key words: *education, teenagers, sport, Olympic culture background, Children’s and Youth Sports School, construct.*

УДК 371.14+316.485

О.І. МАРМАЗА

КОНТРОЛЬ ЯК ФУНКЦІЯ УПРАВЛІННЯ: СУТНІСТЬ, ВИМОГИ СУЧАСНОСТІ, ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ

У статті розкрито особливості функції контролю в контексті сучасного управління, визначено завданя контролю, розкрито демократичні підходи до нього в умовах навчального закладу.

Ключові слова: *управління, функції управління, контроль, демократизація контролю.*

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. спрямована на подолання бюрократизації в системі управління освітою, удосконалення порядку перевірок та звітності навчальних закладів [6]. Управління повинно стати демократичним і людиноцентристським.

Контроль – це важлива та об'єктивно необхідна функція управління. Ефективність здійснення контролю зумовлює якість реальних і подальше прогнозування бажаних показників розвитку закладу освіти, його навчально-виховного процесу, діяльності педагогічного колективу та всіх систем закладу. Функція контролю дає змогу тримати в полі зору найважливіші питання, своєчасно реагувати на негативні явища та відхилення від норми, знаходити невикористані резерви, підтримувати оптимальне трудове напруження в колективі. Тому необхідно розвивати й оновлювати підходи, методи, форми контрольної діяльності відповідно до вимог демократизації та гуманізації управління сучасним навчальним закладом.

Про контроль та визнання його необхідності для продуктивної роботи говорили ще єгиптяни у 4000 р. до н. е. Використання письмових документів для контролю запропоновано вавилонським царем Хамурапі у 1750 р. до н. е. Необхідність контролю доводив Платон, пізніше – Р. Аркрайт, Н. Макіавеллі, А. Сміт. На початку XX ст. у перших наукових працях А. Файоля з теорії управління йдеться про функцію контролю, яку зараховано до основних видів діяльності менеджера. Із цього розпочато концепцію процесного підходу до управління.

Контроль як функцію управління за всіх часів тлумачили, передусім, з урахуванням соціально-політичних обставин у країні. Так, за часів Радянського Союзу в період жорсткого правління контроль визнавали головною функцією. Він конкурував з управлінням як таким, бо назви різних публікацій мали заголовки на кшталт: "Керівництво та контроль". Поступові процеси демократизації країни порушили питання етики контролю, взаємоконтролю та самоконтролю, розвитку соціально-психологічної групи методів контролю (Л. Даниленко, Г.Єльникова, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Н. Островерхова, В. Пикельна, Т. Шамова). Кінець 90-х рр. XX ст. навіть позначався дискусіями стосовно доцільності контролю та висунення як альтер-

© Мармаза О.І., 2014

нативи технологій експертизи й моніторингу (Г. Дмитренко, А.Єрмола, О. Касьянова, В. Лунячек, З. Рябова).

Слід зазначити, що теорія та практика традиційного зарубіжного й вітчизняного менеджменту завжди зараховували контроль до операційних функцій (Л. Калініна, О. Кузьмін, В. Маслов, О. Мельник, М. Мескон, Ф. Хміль). Інновації спіткали цю функцію здебільшого стосовно підходів, методів, технологій, форм її реалізації.

Мета статті – розкрити особливості функції контролю в контексті сучасного управління; визначити завдання контролю та демократичні підходи до нього в умовах навчального закладу.

Згідно з М. Мартиненко, контролювання – це процес людської діяльності, спрямований на встановлення корисності факту, що здійснився [3]. Факт – це інформація, що відображає дійсний стан справ, результати діяльності, стан здійснення процесів. Функція контролю спрямована на встановлення помилок і обмеження їхнього нагромадження в діяльності.

Контроль – одна з операційних функцій управління. Вона підпорядкована, як і аналіз, планування, організація, регулювання, реалізації основної мети управління: забезпечення стабільності, оптимальності функціонування закладу освіти та переведення його на вищий якісний рівень. Водночас контроль як самостійний вид діяльності має свої специфічні цілі. Він покликаний забезпечувати цілеспрямованість і стабільність діяльності навчального закладу та його педагогічного колективу через постійне відстеження стандартів, норм, рішень, правил. Саме нерозуміння цього призводить до перебільшення значення контролю в системі управлінської діяльності та бюрократизації, або до його формалізації та повної лібералізації.

Основна мета контролю як функції управління – встановити допустимі відхилення планової діяльності від встановлених стандартів. Завдання контролю полягають у забезпеченні планового перебігу діяльності та досягнення цілей і прогнозованих результатів, встановленні відповідності стандартам якості діяльності та її результатів, підтримці гарантованості виконання рішень, встановлення зворотного зв’язку в процесі комунікацій під час діяльності, створенні умов для підвищення ефективної діяльності та конкурентоспроможності організації.

Контроль має важливе значення для ефективного управління закладом освіти, а саме: *діагностичне* (сутність полягає в забезпеченні інформацією про стан навчального закладу та його окремих підсистем); *виховне* (формує відповідальність за певну ланку роботи та результати діяльності); *навчально-методичне* (сутність полягає в наданні дієвої допомоги педагогам закладу освіти в пошуках ефективних форм і методів навчання, виховання та розвитку учнів, у професійному зростанні вчителів); *стимулювальне* (спонукає до продуктивної роботи, самоосвіти, саморозвитку, самоконтролю та самокорекції).

Контроль повинен відповідати основним принципам, що уможливлюють його ефективність: *стратегічна спрямованість* (контроль повинен відображати пріоритети розвитку закладу освіти); *плановість і систематичність* (дають

можливість уникнути надмірного контролю та, навпаки, запобігти його відсутності); *своєчасність* (забезпечується не швидкістю або частотою перевірок, а адекватним відображенням об'єкта контролю в часі за допомогою відповідних вимірів); *гнучкість* (параметри контролю, що відігравали провідну роль у минулому, сьогодні вже могли втратити свою актуальність; система управління не може обмежуватись чітким розподілом сфер контролю, добіркою методів контролю. Вона повинна бути рухливою); *науковість* (передбачає глибоку наукову основу контрольної діяльності, повноту висновків та рекомендацій, високий рівень компетентності перевіряючого); *об'єктивність* (щодо оцінки та доброзичливість у ставленні до суб'єктів перевірки); *адресність* (інформація про результати контролю важлива за умов потрапляння її до осіб, які можуть впливати на ці результати); *економічність та раціональність* (полягає в застосуванні ефективних технологій та методів контролю); *поєднання контролю із самоконтролем* (створює умови для самовдосконалення, самокорекції, самонавчання); *гласність* (дає можливість демократизувати процедуру контролю та зняти зайву напруженість із суб'єктів контролю).

Процедура контролю складається з декількох компонентів, які дають змогу впорядкувати контрольну діяльність, що позначається, передусім, на її ефективності: підготовка до контрою, організація контрольної діяльності, аналіз й оцінювання результатів та корекція.

Підготовка до контрольної діяльності вбирає такі елементи, як: постановка мети, завдань, вибір об'єктів контролю; планування контролю, розробка схеми (алгоритму) контрольної діяльності; актуалізація (чи розробка) стандартів (норм, рішень, програм, правил), за якими перевіряти; вироблення критеріїв та показників їхнього оцінювання; визначення форми узагальнення результатів контролю.

Організація контрольної діяльності передбачає встановлення строків контролю; добір форм та методів перевірки; розробку перевірочних матеріалів (завдань, контрольних робіт, тестів, анкет тощо); ознайомлення об'єктів контролю з метою, завданнями, строками контролю; стандартами та критеріями оцінювання; методами перевірки, критеріями оцінювання діяльності об'єкта та формою узагальнення результатів контролю.

На цьому етапі відбувається безпосереднє здійснення контролю, яке називають перевіркою. Перевірка – це один зі складників контролю, який вміщує облік та оцінку. Облік – це процес отримання та фіксації даних. Для нього характерне кількісне вимірювання, тому й оцінка за результатами перевірки теж буде кількісною (у балах, відсотках, штуках тощо). За результатами перевірки складають підсумкові таблиці, схеми, діаграми, що відображають кількісні результати. Таким чином, перевірка передбачає встановлення відповідності стандарту, фіксацію відхилення і кількісну оцінку діяльності об'єкта.

Контроль значно ширше, ніж перевірка. Він містить якісну оцінку, яку отримують на підставі кількісної. На відміну від перевірки, контроль має такі особливості: перспективність, спрямованість на вдосконалення, порівняння

реального стану з нормою та вироблення на цій основі рекомендацій щодо переведення об'єкта на вищий якісний рівень. Складність функції контролю призводить до її сплутування з перевіркою, а звідси – формальна фіксація кількісних показників без глибокого їх аналізу, без встановлення об'єктивних причин виникнення проблеми, що склалась на момент перевірки, без змістовної оцінки діяльності суб'єктів перевірки, без встановлення резервів та невикористаних потенціалів. Процес такого "контролю" вже давно відомий як "збирання жучків". Тому педагоги сприймають його саме так, як писав А. Мескон у підручнику з менеджменту: "Для багатьох людей контроль означає, передусім, обмеження (як ланцюг для собаки), примушення, відсутність відповідальності тощо – взагалі, все те, що прямо протилежне нашому уявленню про свободу особистості" [4, с. 390].

Аналітичний етап контролю передбачає зіставлення результатів перевірки з визначеними стандартами, оцінювання результатів за визначеними критеріями, встановлення масштабу відхилення від стандартів, виявлення причин відхилення від стандартів, повідомлення результатів перевірки об'єкта контролю, узгодження позицій.

Корекція результатів контролю – це, передусім, перевірка стандартів на реальність та надійність; вивчення ефективності техніки контролю; з'ясування ступеня компетентності та об'єктивності особи, яка перевіряє; якісна оцінка діяльності об'єкта контролю; розробка рекомендацій за результатами контролю та їхнє узгодження з виконавцями; складання доповідних записок, проектів наказів, рішень, розпоряджень; самоаналіз контрольної діяльності керівника; перевірка виконання рекомендацій за результатами контролю.

Контроль за своєю природою, сутністю навряд чи може бути демократичним. Це, швидше, задеклароване прагнення, напрям удосконалення контрольної діяльності в площині людиноцентристського управління. Водночас, можна демократизувати підходи, засоби, форми контролю, спрямувати його з адміністративно-розпорядчого русла в соціально-психологічне.

Так, демократичний підхід до контролю, згідно з Є. Муравйовим та А. Богоявленською [5], передбачає вивчення діяльності педагогів, накопичення інформації про роботу на основі аналітично обґрунтованих цілей і продуманих програм, рекомендацій сучасної педагогіки та науки управління. Демократизації контролю сприяють: встановлення відносин співробітництва між керівником та вчителями на підставі глибокої зацікавленості в розвитку потенційних їхніх можливостей; планування об'єктів, цілей та завдань контролю, превентивне узгодження його змісту й форм з думками педагогічного колективу та з огляду на невирішені проблеми; надання вчителям своєчасної й конкретної методичної допомоги, сприяння їхньому професійному зростанню; розвиток відкритості, гласності контролю через систему оперативного інформування та створення доступу до матеріалів, які відображають результати, стан справ у закладі освіти; визнання за вчителем права на власну думку, на обґрунтування своїх педагогічних позицій, поглядів, причин успіхів та невдач.

Дослідження В. Лазарева [2] дали змогу встановити декілька найбільш поширених помилок оцінювання працівника за результатами контролю: надмірна суворість в оцінці, що пов'язана з тенденціями завищення вимог до працівників, прагненням мотивувати працювати на межі можливого; можливістю самого керівника підстрахувати себе в такий спосіб; думкою, що людина розслабиться, знизить свої показники. Наслідками такого підходу є викривлення реальної картини діяльності; відволікання від реально існуючих складних проблем; складається ситуація, коли педагог не вдоволений своєю роботою, порядками в організації й самим керівником; у педагога відбувається зміна мотивів та перегляд цінностей не в кращий бік. М'якість в оцінці пов'язана з такими причинами, як: лібералізм та невпевненість керівника, прагнення зберегти гарні стосунки або й людину в колективі, бажання підтримати працівника на певному етапі. Проте, якщо цей підхід використовувати як основний, то виникає загроза некритичного ставлення до себе й до роботи, учитель втрачає конкурентоспроможність серед своїх колег, а керівник – важелі контролю. Центризм в оцінці передбачає оцінювання за середніми показниками. Негативний наслідок на поверхні: відсутній аналіз сильних і слабких сторін у роботі, домінує формальний підхід. Ефект ореолу пов'язаний із ставленням до людини, до її діяльності на підставі раніше сформованої думки. Негативні наслідки такого підходу до оцінювання пов'язані з помилковим виявленням реальних причин невдач, низьких результатів діяльності, виникненням конфліктних ситуацій. Ефект свіжості – педагога оцінюють не на підставі достатньої кількості подій та фактів за значний період, а на основі останньої інформації. Основний негатив такого підходу – необ'єктивність оцінки вчителя, невиправданий моральний і психологічний тиск. Ефект контрасту означає вплив на оцінювання працівника показників роботи інших. Тому на тлі негативних результатів більшості навіть незначні результати працівника можуть бути сприйняті як досягнення. І навпаки, за умов досить високих показників колег гарна робота педагога може бути сприйнята як недостатня. Атрибуція – пояснення результатів діяльності виключно якостями працівника без урахування інших причин, умов та факторів. Таким чином, акцент робиться на "він не хоче, він не вміє, він не доклав зусиль", а не на "чи були умови, чи були ресурси, чи був час".

Отже, сприйняття оцінки як справедливої буде за таких умов, коли: усіх оцінюють за однаковою процедурою, за однаковими критеріями; стандарти й нормативи оцінювання роботи об'єктивні та зрозумілі виконавцю; оцінювання завершується реальними пропозиціями та рекомендаціями; є почуття впевненості в доброзичливому ставленні до себе; працівник бачить можливість покращення, удосконалення своєї діяльності; роботу оцінюють люди, яких працівник поважає, яким довіряє; не закреслюються успіхи, позитивне в роботі, особистий внесок у спільну справу; особи, які перевіряють, поводяться тактовно, дотримуються етики відносин; оцінка сприймається як тимчасова й передбачає відкритість до її покращення.

До умов ефективного контролю дослідники найчастіше зараховують такі: системність і технологічність контролю; чітка постановка цілей, завдань

та вибір об'єктів контролю; реальність стандартів і критеріїв оцінювання діяльності; гнучкість процедури, форм, методів контролю; глибоке аналітичне підґрунтя контролю; одночасно методична, виховна та діагностична спрямованість контролю; неформальний підхід до контролю, високий ступінь зацікавленості керівника в його результатах, компетентність та високий рівень його професіоналізму; поєднання контролю із самоконтролем, встановлення двостороннього обговорення результатів контролю, тактовність та етичність поведінки особи, яка перевіряє; інформаційне взаємозбагачення керівника й педагогів у результаті контролю; змістовність та життєздатність рекомендацій за результатами контролю.

Функція контролю найчастіше викликає опір персоналу, породжує конфлікти в колективі. Тому під час реалізації цієї функції керівнику необхідно пам'ятати, що контроль – це не засіб тиску, а діяльність, яка необхідна для спрямування ефективної роботи людей, використання ресурсів та досягнення результатів. Доцільно залучати персонал до планування контролю, розробки методів перевірок; підтримувати розвиток самоконтролю. Стандарти (норми, критерії, програми, правила) контролю слід обговорювати в колективі. Вони повинні бути сприйняті та усвідомлені. Незначне відхилення від стандартів – це норма, яка викриває проблеми та відкриває можливості для подальшого вдосконалення. Важливим є вміння керівника зосереджувати увагу на результатах, а не тільки на процесі роботи та виконавцях. Не слід тримати висновків при собі, бо вони втрачають цінність і для керівника, і для вчителя, а контроль перетворюється на формальну процедуру. Необхідно встановити двостороннє обговорення.

Н. Власова вважає, що не можна тиснути на співробітника принизливою критикою його особистості, доцільно аналізувати його дії; треба шукати, насамперед, не винних, а причини та шляхи усунення проблеми; не слід накопичувати претензії для "публічного розносу", краще викласти їх сам на сам з працівником, у невеликих дозах та, перш ніж звинувачувати співробітника, проаналізувати свою частку провини як керівника [1].

Неприпустимим є суб'єктивізм в оцінці підлеглих. Не можна контролювати через недовіру. Такий підхід зумовлює негативне ставлення до підлеглого, пошук не результату, а помилки. Всеохопний контроль породжує недбалість, знижує ініціативу виконавців, а прихований – викликає в колективі лише роздратування, підозрілість, чутки. Якщо необхідно виказати негативну оцінку, то говорити необхідно твердим, упевненим голосом, без роздратування; зачіпати тільки діяльність, а не особистість; вселяти віру, що людина може виправитися. Контроль повинен бути методично спрямований, передбачати реальну допомогу під час корекції його наслідків, виявляти резерви підвищення ефективності (раціональність використання часу та ресурсів, кількість контрольних робіт, відвіданих уроків, наказів тощо).

Основна тенденція модернізації контролю полягає в поєднанні адміністративного контролю із самоконтролем та взаємоконтролем, що відкриває перспективи людиноцентристського, демократичного управління.

Висновки. Контроль – це важлива, складна та об'єктивно необхідна функція управління. Ефективність здійснення контролю зумовлює якість реальних і подальше прогнозування бажаних показників розвитку закладу освіти, його навчально-виховного процесу та діяльності всього шкільного колективу. Функція контролю дає змогу тримати на "пульті управління" найважливіші питання навчального закладу, своєчасно реагувати на відхилення від норми та негативні явища, знаходити невикористані резерви, підтримувати оптимальне трудове напруження в колективі. Отже, необхідно розвивати й оновлювати підходи, методи, форми контрольна діяльності відповідно до вимог демократизації та гуманізації управління сучасним закладом освіти.

Список використаної літератури

1. Власова Н.М. ...И проснешься боссом. Справочник по психологии управления : в 3 ч. / Н.М. Власова. – Новосибирск : Фирма "ЭКОР", 1999. – 655 с.
2. Лазарев В.С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М. : Пед. общество России, 2002. – 304 с.
3. Мартиненко М.М. Основи менеджменту / М.М. Мартиненко. – К. : Каравела, 2005. – 496 с.
4. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. – М. : Дело, 1992. – 700 с.
5. Муравьев Е.М. Справочник администрации школы по организации учебного процесса / Е.М. Муравьев, А.Е. Богоявленская – М. : Образовательный центр "Педагогический поиск", 2000. – 160 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/15828.html3.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014.

Мармаза А.И. Контроль как функция управления: сущность, требования современности, тенденции обновления

В статье раскрыты особенности функции контроля в контексте современного управления, определены задачи контроля, представлены демократические подходы в условиях учебного заведения.

Ключевые слова: *управление, функции управления, контроль, демократизация контроля.*

Marmaza A. Control as a management function: the nature, nowadays demands, trend updates

Control is one of the functions of the operational management. Like the processes of analysis, planning, organization, regulation, it is aimed on the implementation of basic management objectives: providing stability and optimal functioning of educational institutions and transferring it to a higher level of quality. At the same time control as a separate kind of activity has its own specific purpose. It is intended to provide a purposefulness and stability of the activity of the institution and its teaching staff through continuous monitoring of standards, regulations, decisions, rules. In particular misunderstanding of this leads to exaggeration of the value of control in the system of management activities and bureaucracy, or its formalization and full liberalization.

The task of the control is to ensure the planned course of work and the achievement of the goals and projected outcomes, to establish the conformity to the standards of the activity quality and its results, to support the guarantee of the implementation, installation of feedback connection in the communication during activities, to create conditions for increasing competitiveness and efficient operation of the organization.

The procedure of control consists of several components that allow streamlining the activity of the control that affects primarily on its effectiveness: the preparing to control, the organization of controlling activities, analysis and evaluation of the results and correction.

Relations between the leader and the teachers on the basis of a deep interest in the development of the potential of their capabilities contribute to the establishment of democratic control; planning objects, aims and tasks of the control, preventive coordination of its contents and opinions with the thoughts of the teaching staff and in accordance to the unresolved issues, providing specific guidance for teachers and helping in facilitating their professional growth and the development of openness, transparency of the control through a system of the access to operational information and creating access to materials that reflect the results, the situation in educational institutions, recognition of the teachers' right for their own opinion, justification of their pedagogical approaches, attitudes, the causes of success and failure.

To the list of the prior conditions of the effective control researchers often include the following: the consistency and adaptability of control; the setting of clear goals, objectives and selection of control objects; the reality of standards and criteria for performance evaluation; the flexibility of procedures, forms, methods of control; deep analytical background of the control; both methodical and educational diagnostic orientation of the control; informal approach to the control; a high degree of interest of the headmaster in its results; the competence and high level of his/her professionalism; the combination of control and self-control; establishing two-way discussion of the results of the control; tact and ethical conduct of the person, who provides control; informational enrichment between the headmaster and the teachers as a result of control; richness of content and vitality of recommendations based on the results of control.

Key words: *management, control functions, control, the democratization of control.*

УДК 378.147:373.31

С.Ю. МАСИЧ

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто питання використання синергетичного підходу в процесі професійної підготовки викладача вищого навчального закладу. Визначено принципи й напрями використання положень синергетики в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *синергетика, синергетичний підхід, підготовка, викладач, вищий навчальний заклад.*

Актуальність статті зумовлена наявністю гострої потреби у викладачах нового типу, здатних нетрадиційно підходити до вирішення різноманітних педагогічних ситуацій, створювати авторські технології навчання, а тому існує необхідність у розробці наукових підходів до підготовки такого фахівця, одним з яких є синергетичний підхід.

Вивченню питань, пов'язаних із синергетикою, присвячені праці В. Аршинова, Б. Данилова, С. Капіци, О. Князєвої, С. Курдюмова, О. Лоскутова, І. Пригожина, І. Стенгерс, Г. Хакена та ін. Окремі аспекти синергетичного підходу знайшли своє відображення в працях М. Богуславського, В. Буданова, Л. Зоріної, В. Ігнатової, Г. Малинецького, Л. Новікової, Н. Таланчука, О. Федорової, Ю. Шароніна та ін. Проблемам використання синергетичного підходу в педагогіці присвячено дослідження О. Бочкарьова, В. Віненко, В. Маткіна, Г. Суміної, Л. Сурчалової, Ю. Талагаєва та ін.

Мета статті – розглянути питання використання синергетичного підходу до діяльності викладача вищого навчального закладу.

У науковій літературі до сьогодні не існує загальноприйнятого визначення синергетичного підходу в навчанні. Тому дослідники визначають його по-різному. Одні вчені вважають, що поняття "синергетичний підхід" не може бути загальноприйнятим, оскільки його використовують в окремих дослідженнях невід'ємно від системного підходу. Інші ж учені наголошують, що для аналізу педагогічної дійсності найбільш доцільно використовувати системно-синергетичний підхід, оскільки сучасне мислення – це системно-синергетичне мислення, а одним із сучасних методологічних способів аналізу дійсності є системно-синергетичний [1]. Цю позицію підтримує у своїх працях В. Віненко, визначаючи системно-синергетичний підхід як "спрямованість дослідної діяльності на виявлення у сфері освіти систем, що самоорганізовуються, і використання синергетичних принципів для описання закономірностей розвитку цих систем" [2, с. 5].

Так, П. Третьяков та І. Сєнновський стверджують, що суть синергетичного підходу полягає "у виявленні й пізнанні загальних закономірностей, які управляють процесами самоорганізації в системах будь-якої природи". Учені

© Масич С.Ю., 2014

вважають, що синергетичний підхід "передбачає врахування природної самоорганізації суб'єкта або об'єкта" [3, с. 19].

А от О. Пугачова зазначає, що суть синергетичного підходу полягає у виявленні аналогій перебігу різних процесів поблизу точки нестійкості. Вчена пише: "Спільність нелінійних процесів у відкритих дисипативних системах дає змогу описувати явища з різних галузей за допомогою близьких математичних моделей" [4, с. 43].

Дійсно, у педагогічній дійсності часто доводиться зустрічатися із самоорганізацією, тому педагогіка допускає наявність подібних рис та їх вироблення на основі синергетично підходу.

На думку В. Сластьоніна [5, с. 263], синергетика дає змогу методологічно посилити процес формування особистості студента як суб'єкта діяльності, надавши завершеного вигляду таким значущим принципам її функціонування: центр навчально-виховного процесу – особистість, що навчається; той, хто навчається – суб'єкт освіти й виховання – у навчально-виховному процесі займає активно-творчу позицію; свобода самовираження й самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук індивідуальної стратегії самовизначення того, хто вчиться, у житті; актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості й навчання; той, кого навчають, і той, хто вчиться, – відкриті, саморегульовані системи, що прагнуть до розвитку суб'єктності й суб'єктивності; свобода вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, а саме освітніх програм, курсів, глибини їх змісту й самого викладача.

На думку вченого, з позиції синергетичного підходу суб'єктна позиція студента може бути розглянута подвійно: з одного боку, це відповідність цілей студентів, мотивів, способів дій педагогічним вимогам, а з іншого – вихід за межі цих вимог, підпорядкування системи основних відносин завданням особистісного, у тому числі професійного самовдосконалення.

Реалізація синергетичного підходу в діяльності викладача також є очевидною й виявляється у відновленні змісту, методів і форм навчання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, управління, самоврядування тощо. На думку О. Власової [6, с. 6], зазначені чинники визначають вибір принципів, які є підґрунтям технологій навчання, що розробляються. Вчена має на увазі принципи синергетики: відкритість, нелінійність, самоорганізація. Ці принципи забезпечують нестандартний підхід до навчання, повноту й високу якість предметних знань, професійне становлення та професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з урахуванням їх міждисциплінарних зв'язків.

Отже, синергетика може виступати як інноваційна методологія викладання у вищій школі. Так, на думку В. Харитонової [7, с. 45], у методології викладання принципи синергетики можуть бути інтерпретовані й реалізовані як: нелінійний стиль мислення; неоднозначність теоретичних побудов, концептуальний і методологічний плюралізм, поєднання абстрактно-логічного й

образно-інтуїтивного, раціонального та ірраціонального; постулювання хаосу як необхідного творчого моменту реальності, що самоорганізовується (порядок і безлад є невід'ємними один від одного); "людиномірність" еволюції й самоорганізації, коли пізнання зовнішньої реальності у своєму розвитку дедалі більше поєднується з пізнанням реальності внутрішньої.

З позицій синергетики метою сучасного навчального процесу можна вважати формування особистості, що саморозвивається, як людини культури. При цьому зміст навчання потребує нових принципів структурування, що відображають системно-цілісну єдність людини й світу. І меншою мірою воно передбачає введення нових дисциплін у викладанні, а більшою, – спирається на інтеграцію.

Так, В. Буданов [8, с. 300] вважає, що використання синергетичного підходу в освіті можливе за трьома напрямами:

1. Синергетика для освіти. У зв'язку із цим пропонують інтегративні курси після завершення чергового циклу навчання.

2. Синергетика в освіті. Цей напрям характеризується впровадженням в окремих дисциплінах матеріалів, що ілюструють принципи синергетики. У кожній навчальній дисципліні є розділи, що вивчають процеси становлення, виникнення нового. Тут доречно, поряд із традиційною, використати мову синергетики, що дає змогу надалі створити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу.

3. Синергетика освіти. Цей напрям передбачає синергетичність самого процесу освіти, становлення особистості й знання.

Приклади педагогічної майстерності та авторських методик є кращими зразками доповнення цілісних синергетичних підходів. Однак проблема полягає не в тому, щоб створити єдину методику, а в тому, щоб навчити педагога усвідомлено створювати власну, лише йому притаманну методику й стиль діяльності, залишаючись на позиціях науки про людину.

У педагогічній літературі [9, с. 43] обговорюється й інший підхід до використання ідей синергетики в освіті, відповідно до якого існує два основних напрями:

1. Синергетика в змісті освіти – формування основних синергетичних понять через знайомство зі світом складних нелінійних систем, визначення цих понять і перенесення їх в інші галузі знання. Це дасть змогу подолати межі між дисциплінами навчального циклу. Сам же процес спрямований не на збільшення кількості інформації, а на побудову й вивчення універсальної моделі розвитку.

2. Синергетика в організації освітнього процесу – створення освітніх програм як образу розвитку, зміна відносин між суб'єктами освітнього процесу як своєрідний шлях поетапної зміни можливостей, в якому суб'єкт здійснює рух через освітній простір.

Отже, студенти можуть вивчати такі питання, як самоорганізація в живій і неживій природі, становлення складності, порядок з хаосу, синергетика, нелінійність, теорія катастроф, динамічний хаос, синергетичні процеси в еко-

логічній освіті, синергетичні методи досліджень; принципи універсального еволюціонізму в синергетиці як діалектика необхідності й випадковості у світлі синергетики; синергетика як інтегратор наук, що досліджують явище самоорганізації; синергетика й ідея глобального еволюціонізму; синергетичний підхід і сучасна природничо-наукова картина світу; синергетика в гуманітарному знанні.

Отже, синергетика може виступати і як метод освіти, і як зміст. У першому випадку йдеться про синергетичний підхід до освіти, синергетичні способи організації процесу навчання й виховання. У другому – про освіту через синергетику шляхом передачі та поширення синергетичних знань.

О. Князєва [10], характеризуючи синергетичний підхід до освіти, зазначає, що процедура навчання, спосіб зв'язку того, хто навчається, і того, хто навчає, – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямий та зворотний зв'язок, ситуація пробудження власних сил і здібностей того, хто навчається. Знання не просто накладається на структуру особистості або нав'язує її. Синергетична освіта діє приховано. На думку вченої, синергетичний підхід до освіти полягає в стимулювальній або спонукальній освіті, освіті як відкритті себе або співробітництві із собою.

На думку А. Москвіної [11, с. 33], синергетичний підхід звільняє педагогічний простір від однолінійності й штампів, відкриває поліфункціональність і багатомірність гіпотез та теорій, дає змогу по-новому осмислити особливості творчого мислення й уявлення, оцінити розмаїття способів, методів, принципів розвитку творчої особистості, що постійно оновлюється, створити нові умови для розкриття творчих здібностей. Такий підхід передбачає можливість і необхідність виділення нових принципів розвитку творчих здібностей тих, хто навчається, а саме:

1) принцип визнання самоцінності кожної особистості. З позицій синергетики особистість має відкриті можливості;

2) принцип флуктуації (відхилення) творчого мислення. Будь-яка система, що функціонує, не є стабільною, у ній неминуче накопичуються відхилення, які призводять до хаосу й можуть навіть викликати її розпад. Процес усвідомлення себе приводить до "порядку через флуктуацію";

3) принцип суперечливості процесу розвитку творчих здібностей. Самоорганізація можлива при неоднорідності системи, за наявності нерівнозначних структур. Розвиток у синергетиці розуміється як самоактуалізація наявних потенційних можливостей системи, а не як наведення порядку ззовні;

4) принцип дисипації (самовибудовування) творчих здібностей. Відповідно до положень синергетики, у результаті флуктуаційних змін, що відбуваються в системі, починається процес дисипації – самовибудовування регулярної структури на рівні кооперативної, узгодженої взаємодії частин, що утворюють нову стаціонарну структуру;

5) принцип єдиного темпосвіту (темпу розвитку) навчання того, хто навчається, в процесі розвитку творчих здібностей. У процесі еволюції відк-

риті нерівнозначні системи інтегруються в складні цілісні структури; що розвиваються в різному темпі;

6) принцип вікової сензитивності в розвитку творчих здібностей. У динамічній, постійно мінливій моделі розвитку особистості творчі здібності можна подати у вигляді можливостей, що відкриваються, та можливостей, що закриваються, де момент відкриття є якимось моментом істини, сензитивності. Якщо цей момент буде втрачений, то багато здібностей уже не зможуть розкритися повною мірою.

Синергетичний підхід до навчального процесу, на думку Г. Малинецького [12], полягає в тому, щоб правильно сформулювати стратегічні цілі освіти й зрозуміти, що є параметрами порядку, які визначають перебіг процесу. Учений пропонує не розширювати навчальний план, а навпаки, скорочувати аудиторні години й перенести центр ваги на самостійну роботу, що буде сприяти розвитку в тих, хто навчається, навичок "самоорганізації", необхідних для професійної діяльності.

Значущість і необхідність самостійної роботи студентів доведено вченими, однак реальна її організація є досить актуальною проблемою. Самостійна робота відіграє провідну роль не лише в оволодінні професійними знаннями й уміннями фахівця певного профілю, але головне – у формуванні його особистості. Справа не лише в тому, що самостійне вирішення проблеми робить її більш надійною в майбутній діяльності, і не лише в тому, що самостійне збагнення істини відкриває ширші можливості творчого застосування накопиченого знання. Основне значення такої роботи студентів полягає в тому, що вона сприяє розвитку особистості, в основі якої домінує універсальний чинник розвитку суспільства – самостійна праця людини.

Тому з позиції синергетики необхідно природно розглядати студента як систему, що самоорганізовується й розвивається, здатну до рефлексії та самонавчання. Самоорганізація виявляється в самоузгодженому функціонуванні системи – студента як суб'єкта навчання – за рахунок її прямих і зворотних зв'язків із зовнішнім середовищем. Зовнішнім середовищем є середовище навчання, що, у свою чергу, саме розвивається й на сучасному етапі може бути охарактеризоване такими категоріями, як динамічність, міждисциплінарність, інформатизація. Перед вищою школою постає завдання підготовки професійно мобільного, здатного адаптуватися до змін зовнішнього середовища викладача, здатного до цілеспрямованого пошуку, прийняття рішень і самоорганізації.

Опис синергетичного підходу дає змогу переконатися в необхідності використання цієї методологічної орієнтації в побудові моделей у сфері освіти. При цьому розглядаємо об'єкт, тобто систему формування фахівця як соціального явища, що самоорганізовується й саморозвивається.

Висновки. Отже, синергетичний підхід має велике філософсько-методологічне значення: по-перше, синергетика спрямовує увагу не на існуюче, а на те, що виникає. Їй цікаві моменти виникнення з хаосу порядку, вона вводить термін "біфуркація" як точка розгалуження, коли відкривається кіль-

ка можливих шляхів розвитку; по-друге, синергетика бере за вихідні позиції нестабільність, самоорганізацію, відкритість, атрактор, хаос, що свідчить про її принципову відмінність не лише від класичної картини світу, а й некласичної. Зазначене дає змогу зробити висновок, що застосування синергетичного підходу в освіті й педагогічній діяльності відкриває нові перспективи й можливості.

Список використаної літератури

1. Махно Ю.К. Системно-синергетический подход в курсе обществознания [Текст] / Ю.К. Махно // Обществознание в школе. – 2000. – № 4. – С. 55–62.

2. Виненко В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога [Текст] : дис. … д-ра пед. наук / В.Г. Виненко. – Саратов, 2001. – 322 с.

3. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – М. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

4. Пугачева Е.Г. Синергетический подход к системе высшего образования [Текст] / Е.Г. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.

5. Сластенин В.А. [Текст] / В.А. Сластенин. – М. : Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.

6. Власова Е.З. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей: учеб. процесс в пед. вузе с позиций синергетики [Текст] / Е.З. Власова, В.А. Извозчиков // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С. 2–9.

7. Харитонова В.А. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия [Текст] / В.А. Харитонова, О.В. Санникова, И.В. Меньшиков // Антропоэкологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – Ч. 2. – С. 44–48.

8. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики [Текст] / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов : сб. ст. / отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.

9. Меньшиков И.В. Синергетика как методологическая парадигма образования [Текст] / И.В. Меньшиков, О.В. Санникова // Антропоэкологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – Ч. 2. – С. 43–44.

10. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре [Электронный ресурс] / Е.Н. Князева // Московский международный синергетический форум. – Режим доступа: http://www.iph.ras.ru/mifs.

11. Москвина А.В. О синергетическом подходе в развитии творческих способностей учащихся [Текст] / А.В. Москвина // Педагогическая мысль и образование XXI века : матер. Международ. науч.-практ. конф., 20–21 апреля 2000 г., Россия-Германия. – Оренбург. – 2000. – Ч. 1. – С. 177–181.

12. Астафьева О.Н. Теория самоорганизации и образование : по материалам научно-методической конференции “Синергетика и учебный процесс” [Текст] / О.Н. Астафьева, К. Делокаров // Лицейское и гимназическое образование. – 2000. – № 3. – С. 92–96.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Масич С.Ю. Синергетический подход к подготовке преподавателя высшего учебного заведения

В статье на основе анализа научной литературы рассмотрены вопросы использования синергетического подхода в процессе профессиональной подготовки преподавателя высшего учебного заведения. Определены принципы и направления использования положений синергетики в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: *синергетика, синергетический подход, подготовка, преподаватель, высшее учебное заведение.*

Masych S. The synergetic approach to teacher training institution

On the basis of analysis of scientific literature considered using a synergistic approach in teacher training university. The essence of the synergistic approach is to identify and knowledge of general laws that govern the processes of self-organization in systems of any nature.

In pedagogical reality is often necessary to meet with self-organization. For this reason, education assumes the existence of such features and their production based on synergetic approach. Synergy allows methodologically strengthen the student's personality formation as a stakeholder.

Implementation of a synergistic approach in the work of the teacher is also evident and manifested in restoring the contents, methods and forms of education based on factors such as openness, self-organization, self-development, creativity and nonlinearity of thinking, management, government and more. Thus, synergy can act as an innovative methodology of teaching in higher education establishments.

Using a synergistic approach in education is possible in three areas: education for synergy, synergy in education, synergy education. However, the pedagogical literature and discusses a different approach to using the synergy of ideas in education. Of the approach are two major areas: synergetic in the content of education, synergy in the organization of the educational process. Thus, synergy may also serve as a method of education and how the content.

Key words: *synergetic, synergistic approach, education, teacher, high education establishment.*

УДК 37.036.5

Л.А. ПАВЛЕНКО

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано підходи та механізми щодо розвитку та розуміння творчого потенціалу особистості в соціокультурному середовищі. Розглянуто джерела творчості. Висвітлено творчість як цілісний процес, що спирається на розуміння особистості людини як єдиного й системного утворення. Наведено порівняльну характеристику компонентів творчого потенціалу особистості в соціокультурному середовищі, таких як прагнення до значущості і творчості. Показано вікову динаміку щодо цих компонентів.

Ключові слова: *творчість, творчий потенціал, творча особистість, творча діяльність, творча активність, соціокультурне середовище.*

Проблема творчості важлива й актуальна з багатьох причин, насамперед тому, що творчість – це широкомасштабна тема. Від її вивчення залежить розуміння механізмів розвитку як людини, так і суспільства. У світлі цієї значущості стає більш очевидним, що проблема творчості ще недостатньо добре вивчена. Обговорення питання про творчість зачіпає дві проблеми. *Перша* – це проблема джерел творчості. *Друга* – проблема механізмів: за яких умов наявна творчість, що являє собою процес творчого акту, як людина створює щось нове, як узагалі виникає нове, не існуюче раніше?

Джерела творчості сховані в глибинах людини, біосоціальної істоти (А. Маслоу, Ж. Піаже, З. Фрейд). Однак праць, які розкривають ці глибини, вкрай мало. У своїх дослідженнях В.М. Дружинін дійшов висновку, що творча активність детермінована творчою (внутрішньою) мотивацією й виявляється в особливих умовах життєдіяльності [3, с. 67]. У психології творчості існують підходи, де творчість загалом розуміють як прагнення до реалізації особистої індивідуальності [9]. Дослідження С.А. Ізюмової [4] підтверджують підвищене прагнення до особистої значущості у творчої особистості, де акцентовано на тому, що більш здібна людина має й вищий рівень або потребу самореалізації в особистому плані.

Щоб осягнути джерело творчості та його психологічні механізми, необхідно розглядати творчість як цілісний процес, що неможливо зробити, не спираючись на розуміння особистості людини як єдиного й системного утворення.

Мета статі – висвітлити підходи до розуміння психології творчості в соціокультурному середовищі.

Запропонований у статті підхід до розуміння психології творчості базується на двох концептуальних принципах К.К. Платонова. *По-перше*, головною рушійною силою поведінки та життєдіяльності людини є прагнення значущості власної особистості, з усіма можливими нюансами. *По-друге*, людина – це цілісна самоврядна, динамічна система, яка саморегульована, саморо-

© Павленко Л.А., 2014

звивається й може самоудосконалюватися відповідно до поставлених цілей і прийнятих цінностей.

Прагнення до власної значущості – головний фактор, що визначає джерело творчої активності особистості, її силу та особливості. Не останнє місце в культивуванні цього джерела мають соціокультурні умови (сім'я, найближче оточення, конкретний соціум, престиж професії тощо). Тяга до значущості має багато проявів. Це прагнення відображене в таких поняттях: "боротьба за існування" (Ч. Дарвін), "упевненість у собі" (Дж. Вольпе), "самоактуалізація" (А. Маслоу), "самореалізація" (К. Роджерс), "самоствердження" (Є.П. Нікітін). Однак прагнення до значущості власної особистості може реалізуватися по-різному залежно від зовнішніх та внутрішніх умов: соціального устрою, життєвих обставин, схильностей, здібностей.

У творчості людина вкрай інтегрована, зібрана, вона повністю присвячує себе службовій справі, тому саморегуляція у творчості виступає як системна властивість, як об'єднуюча якість цілісності особистості. Творча особистість – це особлива особистість, навіть особливий різновид людини, яка, прагнучи до реалізації власної значущості, тим самим реалізує себе [6, с. 85]. С.Л. Рубінштейн [8] прямо вказував на те, що "ядро здібностей" – це психічні процеси, за допомогою яких регулюються засвоєні операції, якість процесів регулювання.

Для творчої людини характерно більш сильне прагнення, ніж для більшості людей, до значущості власної особистості. Воно відповідним чином виражається в підвищеній творчій, пізнавальній та інтелектуальній активності. На це звертає нашу увагу Д.Б. Богоявленська [1], яка під інтелектуальною активністю розуміє інтелектуальну ініціативу [1, с. 22]. Інтелектуальна активність – це інтегральна властивість деякої гіпотетичної системи, основними компонентами якої є загальні розумові здібності та мотиваційні фактори інтелектуальної діяльності. Творча активність має різноманітні форми, види та особливості прояву. Так, сформована й закріплена структура інтелектуальної активності відображає когнітивний стиль людини. Когнітивні стилі – це здібності, які мають стосунок до регуляції інтелектуальної активності, діяльності. Вони свідчать про сформованість механізмів інтелектуального контролю.

Творча особистість – це не тільки та, яка винаходить або робить щось нове, оригінальне, а, насамперед, та, яка прагне оволодіти особистою поведінкою й особистою психічною діяльністю. Іншими словами, це стосується вдосконалення механізмів саморегуляції та самоконтролю, які тільки й можливі за рахунок рефлексії щодо конкретної особистої діяльності, особистої діяльності. Такий механізм саморегуляції нерідко називають рефлексивним [5, с. 24]. Його діяльність спрямована не тільки на досягнення конкретного результату, а й на розробку різних внутрішніх регуляторних схем, які дають змогу більш ефективно організовувати свої мисленнєві процеси. Рефлективність інтелектуальної діяльності знаходить своє відображення й у тому, що людина в процесі пошуку активно будує ті засоби, за допомогою яких можлива регуляція інтелектуальної діяльності, тобто свої гіпотези, схеми, моделі.

Основою психологічного механізму саморегуляції творчої діяльності людини є оцінювальна функція. У психології творчості оцінка виділена як спеціальний фактор Дж. Гілфордом. По суті, всі складні психологічні структури виконують роль вимірювачів, за допомогою яких людина оцінює навколишній світ, інших людей і саму себе. На основі оцінок роблять вибір і приймають рішення [7, с. 32]. Здатність до оцінювання забезпечує можливість самоконтролю, впевненості обдарованої, творчої людини в самій собі, у своїх здібностях, у своїх рішеннях. Яким чином відбувається оцінювання? Який механізм оцінювання?

Продуктивність розумової діяльності, творчості, пов'язана з тим, наскільки добре організована в людини ієрархія різноманітних рівнів інтелектуальної саморегуляції й наскільки швидко й ефективно людина може переходити з одного рівня на інший (Ю.М. Кулюткін). Механізм переходу залежить від рівня розвитку рівнів рефлексії. На початковому етапі виконання конкретної розумової діяльності суб'єкт просто порівнює прогноз і результат, виконує репродуктивну діяльність, яка нерідко заводить у "глухий кут". У такій ситуації ефективність творчої діяльності пов'язана з вибором засобів діяльності й прийняттям рішень, у здатності приймати рішення, робити вибір виражається регуляторна функція творчого мислення, його самоорганізація (Л.Л. Гурова). Когнітивний стиль, впливаючи на вибір стратегії діяльності є складовою когнітивного механізму прийняття рішень – динамічний розвиток критеріїв оцінювання ситуації в бік їх узагальнення й суттєвої диференціації. Використана при цьому інтегративна якість особистості, що входить до структури загальної обдарованості, може бути названа інтелектуальною організованістю [2, с. 8].

Надалі на тактичному рівні суб'єкт оцінює свої дії суто інструментально, як засоби досягнення мети. Оскільки ці дії мають не самостійний зміст, то виникає можливість "програвати" окремі варіанти, виступати в ролі іншого, якби тільки всі дії давали змогу реалізувати вихідні плани й задуми. Створення цієї особливої реальності проходить у рефлексивній грі. Людина забуває про час, про себе, відривається від світу суспільства й історії. Усе це слугує зародженню творчого процесу, є обов'язковою передумовою акту творчості (А. Маслоу). Дослідження психологічного механізму містить у собі великий евристичний потенціал для аналізу й розуміння творчості.

На стратегічному рівні рефлексії, коли суб'єкт відображає себе як "я-контролера", він робить об'єктом аналізу й оцінювання свої планувальні та контрольні дії. У цьому процесі людина ніби усвідомлює свої внутрішні регуляторні схеми й процеси, починає їх довільно будувати та використовувати як засоби управління й контролю над своєю творчою діяльністю. На цьому рівні суб'єкт створює свої критерії оцінювання, які, згідно з Ж. Піаже, характеризують вищий етап розвитку інтелекту – рефлексивної абстракції. Завдяки рефлексії відбувається перехід на вищий рівень мислення. Для творчої особистості вирішення проблеми завжди являє собою процес досягнення інтелектуальної мети, відповіді на поставлене питання.

Концепція креативності Є.П. Торренса ґрунтується на інтегральній характеристиці творчості. Рефлексивно-прогностичні процеси є основою фор-

мування критеріїв вибору й створення системи критеріїв для конкретної діяльності. Звичайно, для творчої особистості характерна специфічна система критеріїв вибору та саморегуляції. У творчому процесі акцент роблять не на виборі, а на критеріях, за допомогою яких такий вибір стає можливим.

Відповідно до розроблених підходів до розуміння творчості (творчого потенціалу) існують методики дослідження й вивчення творчого потенціалу та різноманітних компонентів творчості, які спираються на особистісні особливості, притаманні творчим людям.

Спочатку дамо порівняльну характеристику окремих компонентів творчого потенціалу особистості в соціокультурному середовищі. Дослідження показали, що *прагнення до значущості* власної особистості має таку динаміку: у віці від 17 до 21 року вона постійна, тобто особистість цінує себе й прагне до власної значущості. Після 21 року значущість особистості падає, що можна пояснити початком самостійного життя, першими життєвими іспитами, початком професійної кар'єри. Потім з 26 років значущість власної особистості знову зростає.

Дійсно, молодь стає більш незалежною й самостійною, впевненою в собі, прагне до професійного самовдосконалення. Зі зростанням освіченості починають більше цінувати свою індивідуальність, особистісні якості.

У своєму *прагненні до творчості* молодь орієнтована й культивує такі цінності: терплячість і працелюбність, прагнення досягти досконалості, творчості. Вони часто полюбляють ризикувати, виконувати складні завдання. У віці від 21 до 26 років орієнтація на цінності творчості падає, молодь у цей час, насамперед, зайнята працевлаштуванням, освоєнням професії, упорядкуванням побуту, і в них на перше місце виходять цінності навколишнього світу.

Наступний компонент творчого потенціалу стосується критеріїв, на які найчастіше спираються творчі особистості у своїй діяльності, тобто вони чутливі до власного мислення й відчуття, цінують гумор, уміють узагальнювати та доходити до суті, висловлюють оригінальні ідеї й цікаві оцінки. У період від 17 до 30 років молодь більше використовує у своїй життєдіяльності творчі критерії вибору, чутливі до гумору, оригінальниї ідеї тощо. Після 30 років ця тенденція дещо знижується.

Творча активність у пізнанні та поведінці виявляється в тому, що молодь любить винаходити й вигадувати, вивчати щось нове, фантазувати, виявляти ініціативу, наполегливість у досягненні мети. Характер творчої активності має такі особливості: у віці 17–21 року достатньо висока, у період з 21 до 25 років різко знижується (виникають сімейно-побутові проблеми) і лише з 25 років починає знову зростати.

Роль *рефлексії* в творчості дуже важко переоцінити, вона виявляється в самокритичності як себе, так і своєї справи, в аналізі того, що відбувається, у прогнозуванні, у пошуку мети й сенсу життя, критичності мислення. З віком значення рефлексії для творчої діяльності зростає, і це набагато помітніше, ніж для інших компонентів творчого потенціалу.

Висновки. Теоретичний аналіз підходів до розуміння психології творчості (творчого потенціалу) показав:

1. Необхідність дослідження психологічного механізму евристичного потенціалу для аналізу й розуміння творчості.

2. Визначення вікової динаміки компонентів творчого потенціалу чоловіків і жінок.

Список використаної літератури

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 176 с.

2. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одарённости / Л.Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14–21.

3. Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель “интеллектуального диапазона” / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 61–71.

4. Изюмова С.А. К проблеме природы способностей: задатки мнемических способностей у школьников литературного и математического классов / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 16. – № 6. – С. 55–71.

5. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22–29.

6. Маслоу А.Г. Дальние приделы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб., 1997.

7. Матышкин А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матышкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

8. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Исследование проблем психологии творчества. – 1960. – № 3.

9. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28–34.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Павленко Л.А. Социокультурная среда как фактор развития творческого потенциала личности

В статье проанализированы подходы и механизмы развития и понимания творческого потенциала личности в социокультурной среде. Рассмотрены источники творчества. Творчество освещено как целостный процесс, базирующийся на понимании личности человека как единого и системного образования. Приведена сравнительная характеристика компонентов творческого потенциала личности в социокультурной среде, таких как стремление к значимости и творчеству. Показана возрастная динамика по отношению к этим компонентам.

Ключевые слова: *творчество, творческий потенциал, творческая личность, творческая деятельность, творческая активность, социокультурная середа.*

Pavlenko L. Social-cultural surrounding as a factor of the development of the persons creative potential

The approaches and mechanisms concerning the development and understanding of persons creative potential are analyzed in this article. The creative person is examined as a special type of people striving to the realization of his own significances.

The approaches are opened where creation is understood as a will to the realization of the personal individuality.

The mechanisms are described of the development of the creative potential that depends on the striving to the importance of his own personality, striving to creativity and creative

activeness that is determined by his inner motivation and appears in the special conditions of the vital activity.

The sources of creation are being examined. The creation as entire process is depicted, it is based upon the understanding of the human personality as an entire and system formation.

The comparing characteristics of the creative persons potential in the social cultural surrounding such as the striving to the importance and creation is taken into consideration and the age dynamics concerning these components is shown.

Examining the striving to the own importance as the main factor that determines the source of the creative activity, its power and peculiarities the attention is paid on the place of the social cultural conditions (family, the nearest surroundings concrete socium, the importance of the profession) as the additional source of creativity.

The conclusion are made concerning the perspective of the future investigation of the development of the creative potential of the person in the social cultural surroundings that are based on the necessity of the investigation of the psychological mechanism of the evristical potential for the analysis and understanding of the creation and learning of the age dynamics of the components of the creative potential of men and women.

Key words: *creation, creative potential, creative personality, creative activity, social cultural surroundings.*

УДК 378.937

М.П. ПАРФЬОНОВ

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО САМОСТІЙНОГО ПОШУКУ ЗНАНЬ

У статті розглянуто деякі аспекти підготовки студентів – майбутніх учителів до самостійного пошуку знань. Сучасні вимоги до професійної діяльності та особистості учителя значно впливають на переосмислення теорії та методики професійної освіти. Якісно новий підхід до процесу самостійного пошуку та оновлення знань, особистісного досвіду та професійних настановлень зумовлює актуальність цієї проблеми. Виявлено умови, які сприяють ефективному розвитку самостійності студентів педагогічних ВНЗ. Запропоновано модель професійно-педагогічної підготовки студентів до самостійного пошуку знань. Визначено методи, що найкращим чином впливають на цей процес.

Ключові слова: *самостійність, підготовка до самостійного пошуку знань, розвиток самостійності, професійне самовдосконалення, творча активність, компетентнісний підхід.*

Актуалізація проблеми підготовки вчителів до самостійного пошуку знань є вимогою сьогодення. Сучасні вимоги до вчителя орієнтують на переосмислення теорії та методики професійної освіти, що склалася в попередні роки, врахування світових реформаційних і модернізаційних процесів, регіональних особливостей.

Важливою складовою підготовки вчителя, що забезпечує йому можливість безперервного професійного самовдосконалення, є самостійне оновлення своїх знань, свого досвіду й професійних установок. Це виражається в тому, що розширюється коло професійних функцій учителя, коректується уявлення про себе як професіонала, переглядається ставлення до професії та до свого статусу в ній.

Мета статті – виявити умови, які сприяють розвитку у студентів – майбутніх учителів самостійності та запропонувати модель професійно-педагогічної підготовки студентів до самостійного пошуку знань.

Процес навчання у вищих навчальних закладах усе частіше ґрунтується на творчій активності та високій самостійності студентів. Самостійний пошук знань є найхарактернішою ознакою професійної діяльності вчителя. Без цього в сучасних мінливих умовах важко засвоїти великий за обсягом програмний матеріал, навчитися постійно вдосконалювати свої знання у подальшій педагогічній діяльності без сторонньої допомоги.

Педагогічні ВНЗ покликані не тільки розвивати в майбутніх учителів самостійність як важливу якість особистості, а й здійснювати підготовку студентів до самостійного пошуку знань, потребу в ефективному професійному самовдосконаленні.

Відомо, що під час організації будь-якої роботи зі студентами, в тому числі й самостійної, необхідно враховувати їхні можливості й особливості віку.

© Парфьонов М.П., 2014

Студенти цілеспрямовано, систематично опановують знаннями й професійними уміннями, оцінюють навчальний процес з точки зору того, що він дає для майбутнього життя. Важливим показником студента – майбутнього вчителя слугує його уміння виконувати всі види й форми навчальної діяльності. Але результати спеціальних досліджень свідчать, що певна частина студентів не володіє навичками записувати лекції, конспектувати літературу, виступати перед аудиторією, вести дебати, аналізувати проблему тощо.

Дослідники проблем професійної підготовки сучасних учителів занепокоєні реаліями сьогодення в розв'язанні цих проблем, пропонують необхідність розробки нових концептуальних підходів, створення механізмів більш раціонального розвитку самостійності студентів [1–4].

Так, Б. Андрієвський пропонує професійно-педагогічну підготовку вчителя здійснювати за такою схемою:

I–III курси – час вивчення ядра й загальних галузей освіти, проведення педагогічної практики, написання курсових робіт з педагогічних і методичних дисциплін;

IV курс – річна педагогічна практика в навчально-виховних закладах, під час якої ведеться збір матеріалу, вивчається література й досвід інших учителів для написання дипломної роботи;

V курс – організація самостійної пізнавальної діяльності студентів, відвідування факультативів, написання та захист дипломної роботи інтегративного змісту, який включає знання суспільних, психолого-педагогічних і методичних дисциплін [1, с. 15–17].

Дослідники підтверджують, що студенти педагогічних ВНЗ відчувають гостру потребу в науково-педагогічному супроводі їх самостійної роботи, у збагаченні своїх уявлень про те, як цю самостійність формувати у своїх майбутніх вихованців.

Вагомими й необхідними умовами успішного самостійного пошуку знань студентами, на нашу думку, мають бути:

– організація внутрішньовузівської підготовки викладачів педагогічних навчальних закладів до здійснення цього процесу, напрацювання досвіду виконання цієї роботи;

– поступова (поетапна) переорієнтація професійної підготовки студентів (лекцій і практичних занять) на збільшення частки самостійної роботи;

– розвиток у майбутніх учителів індивідуально-творчого стилю засвоєння досвіду педагогічної діяльності.

Критеріями готовності студентів до самостійного пошуку знань можна вважати добре засвоєні й усвідомлені вихідні теоретичні положення, характеристики й концептуальні підходи, на які слід орієнтуватися в оцінюванні результатів їх навчання:

– самостійність студентів формується більш успішно, якщо педагогічне керівництво цим процесом поєднується з їхніми конкретними самостійними діями, прояви самостійності заохочуються та стимулюються, при цьому велику роль виконують емоції успіху, які викликають у студента необхідні

для нього почуття радості й задоволеності, спонукаючи до нових звершень, до вияву творчості, самостійних продуктивних дій;

– у зв'язку з тим, що у слові "сам" реалізуються потреби й позиція, мета й мотиви, стимули й очікування, умовою позитивних переживань, необхідних для формування самостійності студента, є оцінювання не скільки результатів його самостійної діяльності, стільки його особистості;

– самостійний пошук знань пов'язаний з мірою допомоги з боку викладача, засобів стимулювання, підтримки й заохочення.

– найвагомішим мотивом для формування самостійності студента є прагнення до самоствердження, самоаналізу та самопізнання.

Таке співробітництво виявляється в чотирьох формах діяльності вчителя і учнів:

– оцінна діяльність самого педагога,
– колективна оцінна діяльність учнів,
– створення суспільної думки в класі,
– практична готовність учителя до виховання самостійності як особистісної якості.

Важливою педагогічною умовою формування готовності студентів – майбутніх учителів до самостійного пошуку знань нами вважається поступова переорієнтація навчальних курсів (лекцій і практичних занять) на збільшення частки самостійної діяльності самих студентів, набуття ними практичного досвіду.

На першому курсі на лекціях з педагогічних дисциплін, коли студенти ще не мають ні досвіду формулювання проблем, ні розв'язання проблемних ситуацій, ні використання для цього інтелектуальних умінь (аналіз, синтез, порівняння, виділення головного, узагальнення, вміння робити висновки), викладач здійснює пряме управління самостійною роботою: упродовж лекції він сам формулює проблему, сам її розв'язує.

Далі викладач, керуючись інтелектуальним досвідом аудиторії, поступово прищеплює студентам навички критичного оцінювання лекційного матеріалу. З цією метою застосовує лекції із запланованими помилками.

Актуальними для реалізації цієї мети виявились бінарні лекції, на яких студентам пропонувалось обґрунтувати свою позицію, поставити грамотно запитання, а також проаналізувати, порівняти матеріал лекції зі своїми уявленнями про ту чи іншу проблему, запропонувати своє рішення.

Пряме управління самостійним пошуком знань також містить у собі виступи студентів з доповідями, тематику яких і приблизні плани, список рекомендованої літератури, загальний інструктаж щодо складання тексту доповіді й подальшого її проголошення готує сам викладач.

Може також використовуватися заповнення таблиць, складання схем, розв'язання текстових ситуацій або завдань.

Мета наступного кроку в оволодінні уміннями самостійного пошуку знань – це формування навичок продуктивної самостійної роботи у співпраці з викладачем. Тут відбувається реалізація продуктивної самостійної роботи

студентів. Викладач дає завдання, формулює проблему й здійснює тільки загальний інструктаж. Студенти самостійно обирають необхідну модель і розв'язують проблему.

Зміст підготовки до самостійного пошуку знань становлять саме ті знання з педагогічних дисциплін, які ставлять за мету:

– розвивати пізнавальну активність і позитивну мотивацію до самостійного оволодіння знаннями, вміннями й навичками;

– пробуджувати критичне мислення і творчі вміння через розв'язання проблемних завдань;

– висування гіпотез і складання моделі розв'язання конкретного самостійного завдання.

Наступний етап організації підготовки майбутніх учителів до самостійного пошуку знань полягає в переході від оглядових лекцій до проблемних. Викладач формує проблему й разом із студентами розв'язує її. Наявне співуправління, на відміну від прямого управління, студенти вже вміють аналізувати ситуацію, порівнювати, узагальнювати факти й рішення. Керуючись певним алгоритмом, студенти самостійно розв'язують поставлену проблему, здійснюють рефлексію, а на наступному практичному занятті її обговорюють. До проведення лекцій і практичних занять залучаються студенти або практичні працівники з різними позиціями, або самі студенти виконують роль опонентів чи викладачів. Застосовується не тільки співуправління, а й перспективне управління: викладач на попередній лекції оголошує тему, план проведення, знайомить з тим обсягом знань, умінь і навичок, які вони мають набути, а також повідомляє про їх значення для майбутньої професійної діяльності вчителя.

Викладач пропонує не тільки проблемні й бінарні лекції, а й лекції-конференції, де використовуються елементи співуправління.

Студенти за обраною темою за допомогою викладача добирають літературу, узагальнюють обрані джерела, аргументують свої висновки, готуються до виступу на лекції-конференції, де передбачено тренування ораторського мистецтва, що теж важливо для вчителя.

Практика засвідчує, що можна ефективно використовувати перспективне співуправління на заняттях з усіх дисциплін, яке є головним засобом формування уміння студента самостійно здійснювати пошук необхідних йому знань. Відчуття студентами того, що вони вивчатимуть те, що є необхідним для майбутньої професії, стимулює їхню самостійну діяльність.

Серед методів, які найбільше сприяють ефективному самостійному пошуку знань, такі:

– проблемна лекція – викладач лише формулює проблему, студенти на наступній лекції колективно під керівництвом викладача її розв'язують.

– використання інтерактивних методів навчання – ділових ігор. Викладач у цьому випадку окреслює тільки конкретний план наступних занять, вимоги до студентів та їхньої підготовки;

– залучення студентів до наукових гуртків, позааудиторних наукових об'єднань і спільнот за інтересами.

Надалі у студентів – майбутніх учителів формується якісно новий рівень підготовки до самостійного пошуку знань, на якому вони, як правило, виявляють найвищу самостійність. Це пов'язано з упровадженням спецкурсу "Педагогічне керівництво підготовкою студентів до самостійного пошуку знань", який рекомендується проводити для того, щоб студенти змогли підготуватись до педагогічної практики. Тут переважає повна самостійність студентів навіть у формулюванні проблем і шляхів їх розв'язання.

Більшість тем, змісту, форм і методів упровадженого спецкурсу узгоджується зі студентами – майбутніми вчителями; запропонований матеріал має бути досить гнучким і професійно спрямованим.

Запропонована нами модель поетапної підготовки студентів до самостійного пошуку знань відображає процес поступального й неперервного професійно-особистісного розвитку й саморозвитку майбутніх учителів.

Раціональне поєднання лекцій, семінарських, лабораторно-практичних занять сприятиме розвитку самостійності майбутніх учителів як важливої особистісної якості, доповнюватиметься спеціально організованою професійно спрямованою підготовкою майбутніх учителів до самостійного пошуку знань.

Означений спецкурс ґрунтується на діяльнісному й особистісно орієнтованому підходах до реалізації завдань підготовки студентів – майбутніх учителів до самостійного пошуку знань. Він синтезує знання в галузі психолого-педагогічних дисциплін, які містять значні резерви ефективного впливу на підготовку студентів до самостійного пошуку знань. За певних умов створюються додаткові можливості для розширення поля саморозвитку самостійності самих студентів з метою активізації їхньої професійної самореалізації.

Таких певних умов, на нашу думку, декілька, й усі вони взаємопов'язані між собою та ефективно діють, якщо:

– усвідомлювати, що лекції дають поштовх і напрям не тільки для самостійної роботи студентів, розкривають не тільки зміст теоретичних питань, а й методику педагогічного керівництва самостійним пошуком знань;

– витримувати доцільне співвідношення продуктивності та якості виконання самостійних робіт;

– утримувати у процесі організації самостійної роботи розумову активність, пов'язувати завдання для самостійної роботи з цікавими проблемами;

– формувати культуру взаємодії, вміння використовувати різні засоби спілкування (мовлення, міміку, жести);

– створювати для кожного студента оптимально сприятливі умови для його всебічного саморозвитку;

– вивчати й робити висновки про рівень розвитку студентів, вивчати причини помилок, які вони допускають;

– запровадити оптимальне планування, реалізацію педагогічних технологій самостійної роботи, залучати до педагогічного аналізу, стимулювати й корегувати самостійну діяльність.

Висновки. Означені умови успішної підготовки майбутніх учителів до самостійного пошуку знань визначають не що інше, як компетентнісний підхід, який передбачає аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складові результатів навчання, що відображають прирощення не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення.

Саме тому процес самостійного пошуку знань передбачає духовний взаємозв'язок діяльності викладача і студентів, їх спілкування за принципом педагогічного співробітництва.

Для студентів вищого навчального закладу важливо не лише оволодіти певною професією та отримати відповідну кваліфікацію спеціаліста, а й набути важливих компетенцій через застосування наявних знань, сформувати потребу до постійного самостійного отримання необхідної кількості знань, умінь, навичок протягом усього життя.

Список використаної літератури

1. Андрієвський Б.М. Сучасні вимоги до організації та змісту підготовки вчителя / Б.М. Андрієвський // Інтеграція структури та змісту початкової освіти. – Херсон : ХДУ, 2003.
2. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 372 с.
3. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / А.Ф. Линенко ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1996. – 44 с.
4. Луценко В.В. Особистісно орієнтоване навчання як умова гуманістичного підходу при організації самостійної роботи студентів / В.В. Луценко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2001. – № 2. – С. 25–29.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2014.

Парфенов М.П. Подготовка студентов – будущих учителей к самостоятельному поиску знаний

В статье рассмотрены некоторые аспекты подготовки студентов – будущих учителей к самостоятельному поиску знаний. Современные требования к профессионализму и личности учителя оказывают значительное воздействие на переосмысление теории и методики профессионального образования. Качественно новый подход к процессу самостоятельного поиска и обновления знаний, личностного опыта и профессиональных установок обусловливает актуальность данной проблемы. Выявлены условия, которые способствуют эффективному развитию самостоятельности студентов педагогических вузов. Предложена модель профессионально-педагогической подготовки студентов к самостоятельному поиску знаний, а также определены методы, которые наилучшим образом влияют на этот процесс.

Ключевые слова: *самостоятельность, самостоятельный поиск знаний, развитие самостоятельности, профессиональное самосовершенствование, творческая активность, компетентностный подход.*

Parfenov M. Would-be teachers' training for independent search of knowledge

Considered are: some aspects of would-be teachers' training which orients them to independent search of knowledge.

Contemporary requirements to the teacher, to his professionalism and personality greatly influence reconsideration the theory and methods of would-be teachers' professional training.

Qualitatively new approach to the process of independent search of knowledge and updating it, gaining personalities' experience and professional aims gain the problem's currency.

The conditions which contribute to effective development of would-be teachers' independent work are revealed in the article.

The author puts forward the model of would-be teachers' professional and pedagogical training aimed to independent search of knowledge. The methods which effectively influence the training process are defined in the article.

The proposed staged model of would-be teachers' training oriented to independent search of knowledge, the main provisions of which are outlined in the special course "Pedagogical guidance of would-be teachers aimed to independent search of knowledge", displays this holistic process that affects the progressive and continuous professional personal development and self-development of Pedagogical Higher School students.

The reasonable combination of lectures, seminars, laboratory works and practical classes contributes to the development of would-be teachers' self - reliance as the most important personal quality.

Key words: *self-reliance, independent search of knowledge, self-reliance development, professional perfection, creative activity, competence approach.*

УДК 378.147

Т.С. ПЛАЧИНДА

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ У КРАЇНАХ БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ

У статті розглянуто вимоги до претендентів на навчання в льотних навчальних закладах країн близького зарубіжжя. Розкрито основні засади підготовки майбутніх авіаційних спеціалістів. Зауважено на практичній підготовці майбутніх пілотів цивільної авіації, а саме тренажерній підготовці, що відіграє велику роль у професійній підготовці майбутніх авіафахівців.

Ключові слова: *майбутні авіаційні спеціалісти, теоретична підготовка, курсант, льотне навчання, тренажерна підготовка.*

Сьогодні, коли особливого значення набувають глобальні чинники, соціально значущими стають відкритість освітніх моделей, здатність реагувати на виклики часу. Метою сучасного етапу розвитку авіаційної освіти є підготовка авіафахівців з високим рівнем професіоналізму, загальною та авіаційно-професійною культурою, створення умов для безперервного підвищення рівня знань, практичних навичок авіафахівців, їх професійного розвитку й самореалізації. Для України в процесі євроінтеграції важливо ознайомитися із зарубіжною системою авіаційної освіти, досвідом підготовки авіафахівців інших країн.

Проблему професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в Україні досліджували такі науковці, як О.М. Керницький, В.П. Колотуша, Є.В. Кміта, Н.А. Орленко, Г.А. Пухальська, В.В. Ягупов та ін. Зарубіжним досвідом підготовки авіафахівців цікавилися О.І. Москаленко, О.М. Підлубна та ін. Але все ж залишається недостатньо вивченим питання професійної підготовки курсантів льотних шкіл за кордоном. Тому нами було проаналізовано професійну підготовку майбутніх авіафахівців країн близького зарубіжжя.

Метою статті є аналіз вимог до бажаючих навчатися в льотних школах і професійна підготовка майбутніх авіаційних спеціалістів у країнах близького зарубіжжя.

Дослідницької уваги потребує система професійної підготовки авіаційних спеціалістів у країнах, що наразі не входять до Євросоюзу, але стрімко розвиваються в напрямі модернізації різних сфер життєдіяльності, зокрема авіаційної галузі. Так, у м. Алмати (Республіка Казахстан) працює Академія цивільної авіації – єдиний вищий навчальний заклад як у державі, так і в усій Центральній Азії. Тут готують висококваліфікованих інженерів і техніків льотного, технічного й обслуговувального складу цивільної авіації (далі – ЦА), а також пропонують перепідготовку й підвищення кваліфікації фахівців підприємств ЦА. У квітні 2013 р. підписано Меморандум між Академією ЦА та Льотною школою “Patria” (Фінляндія) про спільну підготовку пілотів. Навчання майбутніх пілотів триває два роки, відбувається за спеціально розробленою програмою, відповідно до Європейських авіаційних правил. Протягом

© Плачинда Т.С., 2014

10 місяців теоретична підготовка організована на базі академії із залученням зарубіжних фахівців [2].

Крім державної професійної підготовки авіаспеціалістів, у Казахстані практикують і приватну підготовку. Так, авіакомпанія “Ейр Астана” пропонує професійне навчання за програмою початкової підготовки пілотів “Ab-Initio”. До участі в ній запрошені громадяни, які володіють ґрунтовними знаннями в галузі фізики й математики та вільно оперують англійською. Відбір курсантів відбувається на постійній основі й передбачає кілька етапів: проходження медичної комісії претендента та психофізіологічне освідування кандидата для навчання за спеціальністю “пілот”; визначення рівня знань англійської мови шляхом співбесіди претендента з викладачами авіакомпанії; оцінювання здібностей кандидата до навчання на пілота за допомогою тестувальної системи “COMPASS”; психологічні тести (“CPP”, “CogScreen”); співбесіда з комісією для відбору льотної школи за участю представників авіакомпанії “Ейр Астана” (Департамент організації польотів, Департамент з управління персоналом) [4].

Казахстанський “AviationClub” у м. Алмати [1] також пропонує свої послуги щодо підготовки пілотів ЦА. До початку практичних занять у цій школі курсант повинен пройти теоретичний курс і медичний огляд спеціалізованої лікарської комісії. Практичний курс передбачає не менше ніж 42 години нальоту (залежно від індивідуальних якостей курсанта).

Відповідно до Постанови Президента Туркменістану № 6746 від 4 червня 2004 р., створена школа підготовки авіаційного персоналу Державної національної служби (далі – ДНС) “Туркменховаєллари”. Основне призначення закладу – підготовка авіаційного персоналу для ДНС “Туркменховаєллари” згідно з міжнародними стандартами та в органічному поєднанні теорії і практики. Школа має сучасну навчальну базу, що вможливлює проведення різних видів первинної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації членів екіпажу літаків, диспетчерського складу, наземного й обслуговувального персоналу. Навчальна база обладнана сучасними технічними засобами навчання й авіаційними тренажерами. Навчання англійської мови організоване за новими стандартами “ІКАО”, із використанням сучасних мультимедійних технологій, що дають змогу суттєво підвищити якість освітнього процесу й ефективність підготовки. Льотна школа проводить навчання за такими напрямами [6]:

1) початкова підготовка авіафахівців за спеціальностями (льотна експлуатація літаків (пілот Ан-2); льотна експлуатація вертольотів (пілот Мі-8); технік з авіаційного й радіоелектронного устаткування; авіатехнік-механік планера і двигуна; технік з радіолокації й радіонавігації, технік із зв’язку; технік з електросвітлотехнічного обладнання; технік з експлуатації аеродромів; технік зі зберігання та перевезення паливно-мастильних матеріалів. Термін навчання – 2,5 року; після успішного закінчення видають диплом про середню спеціальну освіту; 2) “переучування” авіаційного персоналу на нові типи повітряних суден і нові типи наземного обладнання служб авіапідприємств; 3) підготовка

молодших авіафахівців та видання сертифікатів; 4) підвищення кваліфікації авіафахівців; 5) мовна підготовка авіафахівців (англійська мова).

Республіка Білорусь пропонує початкову авіаційну підготовку в Мінському державному вищому авіаційному коледжі. Для отримання посвідчення "пілот-любитель" необхідно пройти теоретичну підготовку, що становить 150 годин. До теоретичного курсу входять такі дисципліни: основи авіаційного законодавства; керівництво з льотної експлуатації; аеродинаміка літака; літаководіння; авіаційна метеорологія; конструкція й експлуатація літака; конструкція та експлуатація двигуна; електро- й радіоустаткування; авіаційна медицина; пошуково-рятувальне забезпечення; радіозв'язок і радіотехнічне забезпечення польотів [3].

У межах практичної підготовки заплановано 94 години наземного навчання та 42 години польотів. Для якісної підготовки курсантів до виконання польотних завдань відповідно до прогнозованих вправ майбутнього льотного дня, пілот-інструктор проводить пропедевтичну підготовку до польотів, що включає: аналіз польотів попереднього льотного дня; інформування курсантів про завдання на черговий льотний день; вивчення техніки виконання польотних завдань; самостійну підготовку курсантів; тренаж у кабіні літака або на тренажері; контроль готовності до польотів тощо [3].

"FlyLevel"– приватна компанія авіаційного профілю, що представляє авіаційну школу з філіями в Бухаресті та Кишиневі. Авторизація "AviationTrainingOrganisation" видана Управлінням цивільної авіації, визнана на міжнародному рівні та відповідає вимогам "EASA" й національного законодавства. Для реєстрації на навчання необхідно подати пакет документів, що вимагає школа: копію диплома про освіту; копію посвідчення особи; медичний сертифікат 2-го класу для "PPL" (пілот-любитель), 1-го класу для "CPL" (комерційний пілот) або "ATPL" (транспортна авіація); довідку про несудимість. Для отримання свідоцтва авіаспеціаліста початкового рівня "PPL (A)" необхідно пройти теоретичний курс, який містить 125 годин дистанційного навчання, зокрема 30 годин консультацій та іспити з викладачами "FlyLevel". При цьому необхідно опанувати низку предметів: авіаційне законодавство; навігація; аеродинаміка; експлуатаційні процедури; організація і планування польотів; авіаційна метеорологія; авіаційний радіообмін; людський фактор; конструкція повітряного судна. Практику проводять на літаку "Cessna 152" або на "Cessna 172" [7].

Школа також організовує підготовку диспетчерів управління повітряним рухом (УПР). "FlyLevel" забезпечує початкову підготовку авіадиспетчерів. Навчання триває від 20 до 22 тижнів і починається з випробування "FEAST" (перший європейський тест вибору авіадиспетчерів), у процесі якого визначають рівень знань, навичок і можливостей претендентів, що актуальні й необхідні для роботи на посаді диспетчера УПР.

Потрібно подати першочерговий пакет документів: заявку на реєстрацію; копію посвідчення особи; медичну довідку III класу; довідку про несудимість і свідоцтво про народження. Початкова підготовка складається з тео-

ретичних і практичних курсів, зокрема з навчання на тренажері, де здобувають навичок професійної компетентності для оброблення складних і щільних дорожніх ситуацій. Мета такої підготовки – забезпечити відповідність майбутнього авіадиспетчера, досягти основних цілей навчання та сформувати навички, описані в розділі "Основні загальні керівні принципи для початкової підготовки диспетчерів управління повітряним рухом" (21 жовтня 2008 р.), надати змогу авіадиспетчерам керувати повітряним рухом безпечно, швидко й ефективно.

Початкове навчання проходить у два етапи [7]:

1) основний курс ("Basic Training") – призначений для набуття курсантами фундаментальних знань і навичок; його тривалість – 12 тижнів (90% теорії та 10% практики на тренажері); початкове навчання охоплює низку дисциплін (закон про авіацію, управління повітряним рухом, зокрема процедури військово-цивільного співробітництва; метеорологія; навігація літаків; принципи польотів, а саме принцип розуміння між авіадиспетчером і пілотом; людський фактор, обладнання та системи; професійне середовище; безпека й культура безпеки; системи управління безпекою; нестандартні ситуації / надзвичайні ситуації; системи та градуювальні лінгвістичні знання, як-от радіотелефонна фразеологія);

2) навчальний курс ("CursdeCalificare") передбачає опанування курсантами спеціальних знань і навичок із дисциплін для отримання певної кваліфікації з майбутньої професійної діяльності в галузі УПР; авіаційна школа має кілька модулів для кваліфікації диспетчерів УПР (("ADI-TWR"); спостереження та контроль управління ("APS"); зона спостереження управління ("ACS"); "ADI-TWR/APS"; "APS/ACS"). Після проходження підготовки диспетчерів УПР видають сертифікат, визнаний у Європейському Союзі.

У Республіці Татарстан теж пропонують підготовку авіаспеціалістів. Центральний аероклуб Татарстану формує в пілотів навички пілотажу, що необхідні будь-якому льотчикові. Для того, щоб стати пілотажником, необхідно пройти багатоступеневу підготовку: початкова льотна підготовка (1-й рік навчання); тренування з виконання фігур пілотажу окремо (2 роки навчання); тренування з виконання фігур пілотажу в комплексі (3-й рік навчання); тренування з виконання пілотажних комплексів для змагань. Така послідовність підготовки допомагає засвоїти всі фігури пілотажу й виконання пілотажних комплексів, залежно від рівня нагромадження льотного досвіду [5].

Перший етап підготовки льотчика – теоретична підготовка з основних дисциплін: аеродинаміка; конструкція двигуна; конструкція літака; літаководіння; авіаційна метеорологія; авіаційне обладнання та радіоелектронне обладнання літака; експлуатація авіаційної техніки; документація, що регламентує льотну працю; радіообмін і радіотехнічне обладнання; авіаційна медицина; парашутно-рятувальна підготовка; пошуково-рятувальне забезпечення.

Додатково організована підготовка на авіатренажерах із низки дисциплін: аеродинаміка; літаководіння; експлуатація авіаційної техніки; радіообмін і радіотехнічне обладнання. Авіатренажер дає змогу, перебуваючи на землі,

опанувати особливості експлуатації літака. Світовий досвід використання авіатренажерів довів високу ефективність і якість передпольотної підготовки курсантів у США й Європі, 3:00 тренажерної підготовки дорівнюють 1 годині справжніх польотів. Основні завдання льотчика під час роботи на тренажері: відпрацювання автоматизму дій з арматурою кабіни; вибір правильної поведінки в критичних ситуаціях; розв'язання навігаційних завдань у режимі реального часу; тренування майбутнього польоту в умовах, максимально наближених до реальних. Підготовка на авіатренажерах має кілька переваг порівняно з підготовкою на реальному літаку: повна безпека для здоров'я й життя курсантів; висока ефективність підготовки через можливість реальної імітації будь-якої небезпечної ситуації (відмова двигуна, шасі, пожежа тощо); відсутність проходження лікарсько-льотної експертної комісії [5]. Після складання заліків з усіх дисциплін курсанти отримують направлення для проходження лікарсько-льотної комісії, після чого допускаються до наземної підготовки, що відбувається на аеродромі Куркач.

Під час льотного навчання особливу увагу в цій школі звертають на попередню підготовку до польоту. У процесі переходу до нового польотного завдання організовують тренування на авіатренажерах для досягнення автоматизму дій у польоті. При цьому необхідно збагнути специфіку техніки виконання кожного елемента польоту або фігури пілотажу, а після польоту обов'язково проаналізувати причини допущених помилок [5].

Висновки. Проаналізувавши вимоги до претендентів на професійну діяльність в авіації у країнах близького зарубіжжя, ми дійшли висновку, що насамперед, перед майбутніми авіаційними спеціалістами постає питання здоров'я та психофізіологічної готовності, про що необхідно засвідчити льотно-лікарській комісії. Надалі від курсантів льотних шкіл вимагається досконале вивчення теоретичної частини навчання, проходження тренажерної підготовки і тільки після складання установлених іспитів майбутні авіафахівці допускаються до практичної підготовки (у випадку курсантів-пілотів – до польотів).

Список використаної літератури

1. Авиашкола и ознакомительные полёты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.aviaclub.kz/index.php/aviatsiya/aviashkola.

2. Академия Гражданской Авиации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.agakaz.kz/.

3. Программа первоначальной подготовки пилотов-любителей на самолётах / Государственный комитет по авиации Республики Беларусь. – Минск, 2000. – 84 с.

4. Программа подготовки пилотов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.airastana.com/kaz/ru/Ab-Initio-Programme.aspx.

5. Центральный аэроклуб Республики Татарстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://aeroclub-tatar.com/training/pilot.

6. Школа подготовки авиационного персонала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://turkmenairlines.com/lang/ru/shkola-podgotovki-aviacionnogo-personala/.

7. FlyLevel [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://academiadeaviatie.md/ru/curs_piloti.php.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2014.

Плачинда Т.С. Профессиональная подготовка будущих авиаспециалистов в странах ближнего зарубежья

В статье рассмотрены требования к претендентам на обучение в летных учебных заведениях стран ближнего зарубежья. Раскрыты основные принципы подготовки будущих авиационных специалистов. Обращено внимание на практическую подготовку будущих пилотов гражданской авиации. Акцентируется на том, что тренажерная подготовка играет важную роль в профессиональной подготовке будущих авиаспециалистов.

Ключевые слова: *будущие авиационные специалисты, теоретическая подготовка, курсант, летное обучение, тренажерная подготовка.*

Plachynda T. Professional training of future aviation specialists in neighboring countries

This article describes the requirements to candidates who plan to study in flight educational establishments in neighboring countries such as: Republic of Kazakhstan, Turkmenistan, Belorussia, Moldova and Tatarstan.It is developed the main principles of future aviation specialists training. It is said that first of all cadets must undergo theoretical training in flight school and to pass all necessary exams before they start implementing practical actions. It was paid the attention to practical training of future civil aviation pilots. Regarding the documents of the International Civil Aviation Organization concerningthe ensuring flight safety, each flight school requires future pilots to fly at least 40 hours. In order to perform qualitative preparation of cadets for flight missions in accordance with the predictable future exercises of the flight days, pilot-instructor conducts propaedeutic preparation for the flight which includes: flights analysis of previous flight day; informing the cadets about the tasks for the next flight day; investigation techniques flight implementation; independent preparation of cadets; training in the cockpit or on the simulator; control of readiness for flight and other. The attention is focused on the fact that training on simulators plays an important role in the process of preparation the future aviation specialists. Indeed aviation simulators allow, while being on the ground, to learn the peculiarities of the operation of the aircraft, and it is demonstrated by the global practice of aviation simulators usage, which proved the high efficiency and qualityof cadets' pre-flight training

Key words: *future aviation specialists, theoretical training, cadet, flight study, training simulator preparation.*

УДК 37.014.522

Я.В. ПОЛЯКОВА

ВЗАЄМОДІЯ РЕЛІГІЇ І ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

У статті розглянуто питання взаємодії школи й релігії в європейському контексті. Наведено базові моделі релігійної освіти в країнах Європи, особливості національних контекстів. Огляд цілей і завдань релігійної освіти дає змогу говорити про тенденції зближення (конвергенції) та можливість створення базових міжнародних стандартів релігійної освіти.

Ключові слова: *школа, релігія, релігійна освіта, міжнародні стандарти релігійної освіти.*

За останні кілька десятиліть питання про місце й роль релігії в освіті в Європі й у світі в цілому неодноразово піднімали освітяни, а іноді гаряче обговорювали не тільки фахівці, а й суспільство загалом. Питання про релігійну освіту в Європі постало досить гостро після Другої світової війни, а також унаслідок створення низки організацій та інститутів з прав людини й демократичного розвитку європейських держав.

Мета статті – розглянути актуальні проблеми, що стосуються сучасного стану релігійної освіти в країнах Європи.

До політичних і соціальних перетворень у Східній Європі початку 1990-х рр. тема релігійної освіти хвилювала передусім демократичні держави Заходу. Характер цієї освіти в школах змінювався відповідно до змін, що відбувалися в цих країнах, де встановилася така тенденція: чим більше розвинуті демократичні інститути суспільства й чим більше соціальний склад населення ставав мультикультурним і мультирелігійним, тим більше позаконфесійний, або загальнорелігійний тип предмета “релігія” в школах заміняв конфесійний (віронавчальний) тип [2, с. 37].

З подальшим розвитком європейських структур (таких як Рада Європи, окремих комісій Європейського Союзу, парламентських асамблей, інститутів прав людини та розвитку демократії тощо) все частіше питання про місце й роль релігії в освіті відсовувалося або, принаймні, недостатньо висвітлювалося. Внаслідок цього питання релігії мало стосунок тільки до приватного, індивідуального життя віруючих, а в суспільних відносинах не розглядалося. Згідно з презумпцією, релігії споконвічно вносили розділення в суспільстві, тому в нових демократичних умовах початку третього тисячоліття вони чинять на власний розсуд – кожна релігія вирішує свої проблеми й відповідає викликам сучасності як може. Шкільний предмет “Релігія” там, де він був, набуває все більш світського характеру і його значущість у структурі шкільної освіти з кожним роком зменшується.

Бурхливі міграційні процеси й пов’язане з ними різке зростання плюралізму у сфері релігії та культури змушують по-новому поглянути на систему релігійної освіти. Якщо раніше навчання релігії в більшості європейських

© Полякова Я.В., 2014

держав було переважно справою релігійних громад, то сьогодні роль держави принципово змінюється. Саме держава покликана взяти на себе систематичне знайомство школярів з основами різних релігійних традицій. Міжнародні документи підкреслюють, що представники інших релігій і культур сприймаються як "інші", "чужі", що призводить до міжрелігійного напруження, появи шкідливих стереотипів, ворожнечі й може обернутися трагічними наслідками, чому вже є чимало прикладів.

Огляд джерел (R. Jackson, J. Keast, Z. Kodelija, T. Bassler, E. Kuyk, R. Jensen, D. Lanskhear, E. Manna, P. Schreiner, H. Spinder, J. Taylor, W. Westerman, J. Willaime, S. Mathieur) свідчить про різноманітність політики в галузі релігійної освіти в Європі, способи, якими держави впроваджують релігію у свої системи освіти.

Термін "релігійна освіта" (religious education) міцно ввійшов у міжнародний професійно-педагогічний ужиток як широке поняття, що охоплює будь-які види освітньої діяльності, так чи інакше пов'язаної з вивченням релігії, вихованням релігійного почуття й розвитком релігійної свідомості. Релігійною освітою в такому широкому сенсі можна назвати й інструктаж, що становить елемент підготовки до хрещення (оголошення), і заняття йогою, і вивчення Біблії на уроках літератури, і знайомство з такими нерелігійними етичними системами, як гуманізм, комунізм та іншими в аспекті пропонованих ними відповідей на кінцеві питання буття [1, с. 8]. Основна сфера застосування терміна – початкова й середня шкільна освіта, де часто поряд з ним, а іноді й на додаток до нього, застосовується таке поняття, як "виховання цінностей" (values). Так, одна з найбільш впливових міжнародних організацій педагогів, які працюють у галузі релігійної освіти, невипадково має назву International Seminar on Religious Education and Values (ISREV), тобто Міжнародний семінар з релігійної освіти і цінностей.

Як найближчі синоніми терміна "religious education" в англомовній літературі використовуються "religious formation", "religious instruction", хоча останній термін має вужчу сферу застосування і позначає, як правило, конфесійні форми навчання.

Історично термін "релігійна освіта" зайняв своє місце в європейській педагогічній культурі шляхом витіснення понять "християнська освіта" і "християнське виховання" в XX ст. Широко він починає вживатися в шкільній практиці тільки з повоєнного часу у зв'язку з переходом до висвітлення релігійних аспектів життя в більш відкритій і широкій перспективі. До числа чинників, що визначають цей процес, один з основоположників англійської педагогіки релігійної освіти Ніниан Смарт відніс секуляризацію суспільства, екуменістичний рух, взаємодію світових релігій і зростаюче на цьому тлі усвідомлення необхідності взаємної поваги представників різних культур [1, с. 9].

У вітчизняній науці й педагогічній практиці термін "релігійна освіта" не набув ще того значення, яке закріпилося за ним за кордоном. Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що це словосполучення майже не зустріча-

ється в назвах вітчизняних статей, монографій і дисертацій, присвячених проблемам викладання релігії у школі, крім як у компаративному аспекті.

Існують різні концепції, традиції, підходи до релігійної освіти практично в усіх державах Європи. У сучасних дебатах з проблем релігійної освіти можна виділити дві взаємопов'язані перспективи. Згідно з першою перспективою, релігійна освіта є реліктом минулих років, і прихильники цієї думки вважають, що в нейтральній і неупередженій державі релігії немає місця в громадських чи державних школах. Друга перспектива вбачає в релігійній освіті чинник, здатний визначати ідентичність, орієнтири й міжкультурний діалог. У цілому, розглядаючи європейську ситуацію, можна сказати, що необхідність релігійної освіти в школах не оскаржується в більшості країн, хоча природа релігійної освіти й адекватність різних підходів викликає серйозні дебати.

Релігійна освіта в Європі являє собою широкий діапазон підходів, пов'язаних з однією з трьох базових моделей її організації: викладання, організоване релігійними спільнотами, які несуть повну відповідальність за релігійну освіту (конфесійне) – "вчити релігії"; викладання, організоване у співпраці між державою та релігійними спільнотами (конфесійне / неконфесійне, факультативне /обов'язковий предмет) – "вчити про релігію"; викладання, організоване державою (неконфесійне, вивчення релігій) – "вчитися у релігії".

Сучасні підходи до релігійної освіти в Європі, безумовно, визначаються національним і релігійним контекстом. Стає очевидним, що ці специфічні локальні, регіональні чи національні контексти мають великий вплив на формування конкретних підходів на локальному рівні. Кожен підхід до релігійної освіти є контекстуальним і визначається історією, створеною взаємодією безлічі чинників. Тому необхідно виділити такі ключові моменти у дослідженні релігійної освіти в європейських країнах:

1. Відмінності в релігійній картині країн Європи. На півдні домінує католицизм (Австрія, Італія, Іспанія, Португалія, Франція, Польща, Ірландія, Литва), тоді як північ переважно лютерансько-протестантська (Скандинавія). У центральноєвропейських країнах спостерігається змішана картина (Німеччина, Угорщина, Нідерланди та ін.), у той час як православ'я домінує в країнах Східної Європи, включаючи Грецію. Нарешті, іслам є основною релігією в таких країнах, як Туреччина, Албанія та Боснія-Герцеговина.

2. Відмінності у відносинах між державою і релігією і розуміння місця релігії в суспільстві в європейських країнах, від відстороненості (Франція) до тісної взаємодії (Польща, Ірландія). Наприклад, у країнах, де є домінуюча релігія (Ірландія, Італія, Польща або Австрія), проблеми відносини релігії більшості з релігіями меншин відрізняються від проблем мультирелігійних країн з більш рівномірним розподілом релігій. Спостерігається явний контраст між країнами, де система "держава – церква" існує або існувала протягом тривалого часу, і країнами з чітким поділом між державою і релігією, або за умови їхньої співпраці. У країнах, де релігія відокремлена від держави, вона не має місця в загальноосвітніх школах. Якщо держава й релігія тісно пов'язані, як у Польщі, то

релігійна освіта в школах практично не відрізняється від вивчення катехизму. У країнах, що належали до соціалістичного табору до 1989 р., розробляються й застосовуються нові або оновлені підходи до релігійної освіти.

3. Сучасні підходи до релігійної освіти залежать також від структури системи освіти цієї країни. Проста бінарна опозиція між конфесійною / неконфесійною релігійною освітою відображає тільки один вимір (один бік). Те, що є конфесійним в одній країні, може значно відрізнятися від базового розуміння того ж терміну в іншій країні. Наприклад, в Англії термін "конфесійне" часто визначає увазі індоктринацію, залучення до релігії. Це саме по собі викликає необхідність розробки більш диференційованого підходу до залучення та участі релігійних громад у системі освіти країни. Крім того у деяких контекстах вивчення релігій має негативний образ, тоді як знання релігійних проблем і релігійних традицій має важливе значення для кожного підходу до релігійної освіти. Ще важливіше, що використання цих назв (конфесійне / неконфесійне) заважає розкриттю глибинних герменевтичних підходів, які показують, яким чином учні можуть усвідомити власні релігійні традиції, способи, за допомогою яких вони отримують знання і розуміння інших традицій, що відрізняються від своїх [5].

Вивчення різних цілей і завдань релігійної освіти в європейських країнах свідчить, що вони мають багато спільного, що дає змогу говорити про тенденції зближення або конвергенції. У більшості програм з релігійної освіти наявні такі цілі: навчити дітей бути сприйнятливими до релігії і релігійного виміру життя; забезпечити орієнтацію щодо релігійних можливостей (включаючи етнічно орієнтовані керівництва до життя, що базуються на релігійних переконаннях); забезпечити знання й розуміння релігійних вірувань і досвіду.

На міжнародному рівні діалог у релігійній освіті розвивається в таких сучасних недержавних мережах, як Європейський форум вчителів релігійної освіти (EFTRE), Міжнародна комісія з питань взаємодії церкви і школи (ICCS), численних конференціях і проектах. Чимало європейських учених (Р. Джексон, П. Шрейнер, Р. Джесен, Д. Ланкшір та ін.) підтверджують збільшення потреби в компаративних дослідженнях у галузі релігійної освіти.

Останнім часом між фахівцями в галузі релігійної освіти ведеться дискусія про можливість міжнародної угоди на основі базових критеріїв щодо якості релігійної освіти, особливо в межах країн Євросоюзу. Такі критерії можуть бути визначені тільки за допомогою загального критичного діалогу.

Варто було б також замислитися про мінімальні вимоги або базові стандарти для релігійної освіти, які повинні бути гарантовані в усіх країнах незалежно від конкретної ситуації. Ф. Швайцер запропонував, наприклад, п'ять таких стандартів шкільної освіти:

– релігія може й повинна викладатися відповідно до загальноосвітніх критеріїв (викладання має бути якісним у педагогічному сенсі);

– релігійна освіта несе суспільне навантаження і здійснює внесок у загальноосвітню задачу);

– релігійна освіта має включати деякі аспекти міжконфесійного й міжрелігійного навчання, що відповідає ситуації зростаючого плюралізму багатьох країн (діалогічні якості та внесок у збереження миру й розвитку толерантності);

– релігійна освіта має ґрунтуватися на праві дітей на релігію і релігійну освіту (педоцентричний підхід, заснований на правах дитини);

– викладачі релігійної освіти мають бути професіоналами у досягненні певного рівня саморозуміння і професійної рефлексії, які набуваються як результат академічної підготовки та забезпечують критичне прийняття власної релігійної ідентичності та життєвого шляху (професіоналізм у викладанні) [3, с. 27–28].

Такі критерії у разі їх прийняття міжнародним органом фахівців з релігійної освіти можуть надати викладачам релігійної освіти різних країн істотну допомогу у формулюванні своїх запитів у межах своїх національних контекстів. Також ці критерії й вимоги можуть виявитися корисними в дуже потрібному діалозі з Європейським Союзом з питань релігійної освіти.

Висновки. Як висновок слід відзначити, що сьогодні міжнародні та європейські міжурядові та громадські організації звертають особливу увагу на релігійну освіту в загальноосвітніх школах. Рекомендації з формування освітньої політики враховуються кожним урядом. Застосовуючи нову політику або адаптуючи сучасну політику на практиці, педагоги повинні використовувати підходи, що відповідають специфічним потребам національних систем освіти.

Список використаної літератури

1. Козырев Ф. Понятие “религиозное образование и его педагогическая интерпретация / Ф. Козырев // Релігієзнавчі нариси. – 2013. – № 4. – С. 8–24.

2. Кожухаров В. Европейская комиссия “Церковь и школа”: вклад в европейское понимание школьного религиозного образования / В. Кожухаров // Релігієзнавчі нариси. – 2013. – № 4. – С. 36–50.

3. Религиозное образование в школах Европы. Ситуации и тенденции / Э. Куик [и др.]. пер. с англ. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2013. – 416 с.

4. Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates/ R. Jackson, M. Siebren, W. Weisse, and J.-P. Willaime (eds.). – Münster : Waxmann, 2007.

5. Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools / E. Kuyk, R. Jense, D. Lankshear, E.L. Manna, P. Schreiner (Eds.). – IKO Publ. House, 2007.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Полякова Я.В. Взаимодействие религии и школы: европейский контекст

В статье рассмотрены вопросы взаимодействия школы и религии в европейском контексте. Приведены базовые модели религиозного образования в странах Европы, особенности национальных контекстов. Обзор целей и задач религиозного образования позволяет говорить о сближении (конвергенции). Рассмотрена возможность создания базовых международных стандартов религиозного образования.

Ключевые слова: *школа, религия, религиозное образование, международные стандарты религиозного образования.*

Poliakova I. Religion and School Interaction: European Context

The article deals with the questions of religion and school interaction in the European context. Religious education in Europe is rooted in a specific complex situation in each country

and all the existing Religious Education approaches are challenged by recent developments in society and in Europe. In most European countries Religious Education is a school subject as a part of a general school curriculum. But the term "Religious Education" is embedded in a specific context with different starting points, backgrounds and histories. Religious Education depends not least on the frame and structure of the education system. The debate about the role, place and value of RE is an ongoing process for the sake of facilitating religious competence of the pupils. The review of main tasks and objective of Religious Education allows to speak about the process of convergence.

There is a debate among scholars of Religious Education on the basic criteria for what should be considered good quality religious education, especially in terms of the countries within the European Union. Any such criteria can only be achieved by the way of mutually critical dialogue. It also makes sense to think about minimum requirements or basic standards for Religious Education that should be guaranteed in all countries irrespective of their special situation. These criteria, if accepted by an international body of Religious Education specialists, could give religious educators in different countries a better basis for setting forth their demands within their own national contexts. Similarly, such criteria and requirements could be helpful in the much needed dialogue with the European countries about Religious Education.

Key words: *school, religion, religious education, international standards for religious education.*

УДК 0.02.2:659.4(075.8)

Р.О. РЕДЧУК

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ

У статті теоретично обґрунтувано та розроблено модель формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій. Результатом є готовність майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій, вирішення етичних проблем в організації.

Ключові слова: *формування готовності, майбутні фахівці з документознавства, професійна взаємодія, соціальні комунікації.*

Процес формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій у сучасних умовах має цілеспрямований і комплексний характер, складається з практичної, освітньої та дослідницької діяльності, орієнтованої на формування особистісних якостей, професійних здібностей, умінь і навичок майбутнього фахівця з документознавства, який володіє широким кругозором, сприйнятливістю до постійного професійного самовдосконалення, адекватного розвитку суспільства й науки, до етичних і кваліфікаційних вимог професії, що відповідає соціальному замовленню в умовах інформаційного суспільства.

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури свідчить, що під педагогічною моделлю процесу формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій слід розуміти умовне зображення процесу навчання майбутніх фахівців з документознавства і становлення їх професійно значущих особистісних якостей; репрезентацію у змісті навчально-виховного процесу майбутньої професійної діяльності, пов’язаної з професійною взаємодією у сфері соціальних комунікацій; модельне подання педагогічних умов, які забезпечують цей процес.

Науковці (О.Ю. Малюк, Н.Б. Зиновьєва, О.О. Карпенко, Ю.І. Палеха) розглядали різні питання, пов’язані з документознавством [1–4].

Роботу виконано відповідно до плану НДР Луцького інституту розвитку людини Університету “Україна”.

Мета статті – характеристика моделі формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Загальний аналіз освітньої системи свідчить, що при розробці моделі формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій необхідно враховувати: соціальне замовлення суспільства вищим навчальним закладам на підготовку майбутніх фахівців з документознавства, здатних компетентно здійснювати професійну взаємодію у сфері соціальних комунікацій; специфіку навчально-

© Редчук Р.О., 2014

виховного процесу вищого навчального закладу й визначальні тенденції сучасного розвитку вищої професійної освіти: фундаменталізацію, демократизацію, гуманізацію, інтеграцію; специфіку професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Структурними елементами моделі є такі характеристики: мета, завдання, принципи, етапи, форми організації, методи й засоби, що забезпечують формування компонентів готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій; система критеріїв і показників як інтеграційний оцінний комплекс; результат як сформований рівень готовності до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Цільовий блок моделі включає мету й завдання. Першим структурним елементом моделі є мета, яка визначається як формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій, що зумовлює успішне вирішення завдань професійної підготовки майбутніх фахівців з документознавства у вищих навчальних закладах.

Завдання: 1) сформувати позитивне ставлення майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій; 2) створити умови, що забезпечують готовність майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій; 3) виробити адекватну самооцінку майбутніх фахівців з документознавства до сформованості готовності до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Основна мета реалізується за допомогою методологічних підходів до формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій, зокрема: системи філософських знань (вищий рівень методології), антропоцентричного, системного й синергетичного підходів (загальнонауковий рівень методології), аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного та компетентнісного підходів (конкретнонауковий рівень методології), культурологічного підходу (методично-процедурний рівень методології).

До основних принципів, на яких ґрунтується стратегія формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій, належать такі: соціальної зумовленості цілей і змісту вищої освіти (відповідності результатів підготовки фахівців вимогам, що висуваються конкретною сферою їх професійної діяльності, та забезпечення їх конкурентоспроможності); професійної спрямованості навчання; креативності; активності й самостійності студентів; суб’єктності взаємодії студентів і викладачів; колективності й індивідуальності форм педагогічної взаємодії.

Змістовний блок формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій включає професійно орієнтовані знання, уміння й навички, досвід творчої діяльності, емоційного ставлення. Змістовний блок визначений навчальним планом, навчальними програмами й посібниками з дисциплін. Зміст навчання комплектується з урахуванням соціальних, педагогічних вимог, а також вимог індивідуально-особистісного розвитку майбутніх фахівців з документознавства.

Технологічний блок. Формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій потребує використання найефективніших форм, методів і засобів педагогічної діяльності.

До форм організації діяльності майбутніх фахівців з документознавства, спрямованих на оволодіння знаннями, уміннями й навичками, практичним досвідом, належать: лекції (інформаційні лекції-занурення, проблемні лекції), практичні заняття (з елементами бесід репродуктивного характеру та комунікативним тренінгом для вирішення репродуктивних професійно-методичних завдань; з елементами евристичної бесіди й комунікативним тренінгом для вирішенням проблемних і творчих професійно-методичних завдань; професійні майстерні), самостійна й науково-дослідна робота; навчальна й виробнича практики.

Серед методів ми обрали: 1) пояснювально-ілюстративний − для передачі основного обсягу інформації; 2) методи спільної діяльності (навчальні дискусії й обговорення, моделювання ситуацій), які дають студентам змогу самостійно, але під контролем викладача вирішувати комунікативні завдання й здобувати комплекс необхідних умінь і навичок; 3) методи проблемного навчання (ділові ігри й комунікативні тренінги), що моделюють конкретні ситуації спілкування і дають можливість сформувати спектр різних комунікативних навичок, необхідних як для ділового, так і для міжособистісного спілкування; 4) репродуктивний метод (тестування, виконання контрольних завдань) − для контролю за процесом оволодіння майбутніми фахівцями з документознавства знаннями, уміннями й навичками.

При організації діяльності майбутніх фахівців з документознавства використано такі *засоби*: друковані навчальні посібники й тестові завдання, аудіовізуальні, електронні освітні ресурси.

Виокремлення етапів і їх змістовна характеристика, незважаючи на їх умовне розмежування, допомагають розглянути окремі грані, змістовні лінії складного цілісного процесу. У нашому дослідженні вважаємо за доцільне виокремити три етапи, що відрізняються за цілями, змістом, методами, спрямованістю педагогічної взаємодії між викладачами і студентами: діагностичний (початковий), конструктивно-змістовний (основний) та інтеграційний (завершальний).

На першому, діагностичному, етапі здійснюється формування мотивації майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій, усвідомлення цінностей професійної етики як ключа до успіху, формується інтерес до етикету як сукупності правил поведінки людини. Відбувається моніторинг знань про особливості професійної етики, сутність і значення етики у професійній діяльності. Студенти здобувають уміння спілкуватись із дотриманням етичних вимог до культури усного й писемного ділового мовлення, виконувати основні види й форми навчальної, самоосвітньої діяльності, затребуваність у яких в умовах вищого навчального закладу є достатньо високою. Це рівень діагностики і становлення позитив-

них орієнтирів в етиці ділового спілкування. Результатом діагностичного етапу є: спрямованість на вибрану професію фахівця з документознавства; усвідомлена мотивація до професійної взаємодії й самореалізації в соціально-економічних умовах майбутньої професійної діяльності; позитивне ставлення до значущих аспектів майбутньої діяльності у сфері соціальних комунікацій.

Основою другого, конструктивно-змістовного, етапу є розв'язання стандартних етикетних ситуацій у професійній етиці. Цей етап спрямований на оволодіння системою функціональних знань, усвідомлених умінь, навичок і дій, у тому числі прийомами професійної взаємодії і спілкування у процесі вирішення навчально-професійних завдань. У зв'язку з першими "професійними пробами" укорінюється прагнення до вивчення теорії та практики професійної етики. Поглиблення процесу індивідуалізації в навчанні приводить до усвідомлення власних особистісних, інтелектуальних, творчих можливостей, відмінності себе від інших, еталона етики ділового спілкування. На цьому етапі здійснюється становлення компонентів готовності до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій у процесі навчально-виховної діяльності, удосконалення навичок етичного ділового спілкування, актуалізується творчий потенціал студентів, спонукаючи їх до вирішення етичних проблем в організації, забезпечуючи активну залученість у процесі проведення практик до етичних відносин з діловими клієнтами й партнерами. Відбувається самовизначення у виборі траєкторії професійної взаємодії у процесі професійного навчання, підвищується власна продуктивність щодо оволодіння етико-правовими питаннями охорони інтелектуальної власності й авторського права в мережі Інтернет. Це рівень активної діяльності щодо професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Для третього, інтеграційного (завершального), етапу властиве об'єднання в системне ціле всіх компонентів готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій. Оформляється образ Я-концепції, "Я в професії фахівця з документознавства", активізується процес "включення" об'єктивного професійного знання в особистісний план, потреба в самоорганізації творчої дослідницької діяльності щодо вирішення етичних проблем в організації. Відбувається подальша структуризація особистісних і професійних якостей, загострюється прагнення до самореалізації, самоактуалізації у професійній взаємодії у сфері соціальних комунікацій. На цьому етапі студент удосконалює знання про етичні рекомендації з ділового спілкування, про національні етичні традиції взагалі, та зокрема етичні традиції в Україні. Це рівень сформованості цілісного ставлення до результатів професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій, визначення особистісних і професійних стратегічних ліній самовдосконалення.

Результативно-оцінний блок моделі містить критерії оцінювання ефективності формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій і безпосередньо сам результат, виконує діагностичну й оцінну функції. Діагностична функція полягає в діагностиці рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців з до-

кументознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій, яка здійснюється на діагностичному (початковому), конструктивно-змістовному (основному) й інтеграційному (завершальному) етапах. Оцінна функція полягає у порівнянні отриманих результатів з передбачуваними, співвідношенні цих результатів з визначеними критеріями сформованості готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Висновки. Виокремлення цільового, змістовного, технологічного, результативно-оцінного блоків моделі дасть змогу забезпечити можливість чіткішого уявлення цілеспрямованого процесу навчання майбутніх фахівців з документознавства, а також структурного взаємозв'язку його основних компонентів, а саме: обґрунтованих цілей навчання; змісту навчальних програм; комплексу методів, форм, засобів навчання та результатів навчання, які визначають діяльність викладачів і студентів.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці моделі формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Список використаної літератури

1. Документознавство: курс лекцій з дисципліни "Документознавство" для студ. I – II курсу вищ. навч. закл. спец. 6.020100 "Документознавство та інформаційна діяльність" [у 2 ч.]. – Ч. 1 / уклад.: О.Ю. Малюк, Н.М. Лєсовець, Г.Ю. Есаулова ; Держ. закл. "Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 166 с.

2. Зиновьева Н.Б. Документоведение : [учеб.-метод. пособие] / Н.Б. Зиновьева. – М. : Профиздат, 2001. – 48 с.

3. Карпенко О.О. Концепція професійного спрямування : [навч. посіб. для студ. спец. "Документозн. та інформ. діяльність"] / О.О. Карпенко. – Х. : Нац. аерокосм. ун-т "Харк. авіац. ін-т", 2008. – 48 с.

4. Палеха Ю.І. Загальне документознавство : [навч. посіб.] / Ю.І. Палеха, Н.О. Леміш. – К. : Ліра-К, 2008. – 115 с.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2014.

Редчук Р.А. Модель формирования готовности будущих специалистов по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций

В статье теоретически обоснована и разработана модель формирования готовности будущих специалистов по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций. Результатом является готовность будущих специалистов по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций, решению этических проблем в организации.

Ключевые слова: *формирование готовности, будущие специалисты по документоведению, профессиональное взаимодействие, социальные коммуникации.*

Redchuk R. The model of formation of readiness of future specialists in documentation science to the professional interaction in the social communications sphere

The article is devoted to the theoretical reasoning and development of the model of formation of readiness of future specialists in documentation science to the professional interaction in the social communications sphere. General analysis of educational system shows that in developing the model of formation of readiness of future specialists in documentation

science to professional interaction in the social communications sphere we should take into account: social demands of society to the higher educational establishments on future specialists in documentation science training, competently capable to perform professional interaction in the social communications sphere; specificity of teaching and educational process of higher educational establishment and determination tendencies of modern development of higher professional education: fundamentalization, democratization, humanization, integration; specificity of the professional interaction in the social communications sphere.

The structural elements of the model are the following characteristics: the aim, objectives, principles, stages, forms of organization, methods and means, providing formation of the components of readiness of future specialists in documentation science to professional interaction in the social communications sphere, system of criteria and indexes as integration evaluative complex, result as formed level of readiness to the professional interaction in the social communications sphere.

The main aim is implemented through the methodological approaches tothe formation of readinessof future specialists in documentation science to the professional interaction in the social communications sphere which include: the system of philosophical knowledge (higher level of methodology), anthropocentric, *systemic and synergetic approaches (generally scientific level of methodology), axiological, acmeological, activity and competentive approaches (specifically scientific level of methodology), culturological approach (actually methodological and procedural level of methodology).*

To the main principles, on which based the strategy of formationof readinessof future specialists in documentation science to professional interaction in the social communications sphere, belong: the principle of social conditioning of objectives and content of higher education (accordance of specialists training results with the requirements, presented by particular sphere of their professional activity, and ensuring their competitiveness); the principle of professional orientation of studies; the principle of creativeness; the principle of activeness and independence of students; the principle of subjectness of students and teachers interaction; the principle of collective and individual forms of pedagogical interacrtion.

The result is readiness of future specialists in documentation science to the professional interaction in the sphere of social communications, to the decision of tasks, related to the solving of ethic problems in organization.

Key words: *forming of readiness, future specialists in documentation science, professional interaction, social communications sphere.*

УДК 37.07.005.2

Л.М. СЕРГЕЄВА

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

У статті визначено необхідність дослідження ринку освітніх послуг для ПТНЗ, оскільки сегментація стає основним інструментом у конкурентній боротьбі між навчальними закладами за майбутніх учнів.

Ефективність діяльності навчального закладу оцінено за допомогою факторного аналізу, актуальність якого визначено необхідністю своєчасно реагувати на зміни, що відбуваються в процесі функціонування навчального закладу в умовах нестабільного ринкового середовища. Показники конкурентоспроможності освітніх послуг ПТНЗ передбачають врахування ринкової вартості навчального закладу, які й обумовлюють рівень його конкурентоспроможності.

Ключові слова: *факторний аналіз, ринок освітніх послуг, ефективність діяльності, конкурентоспроможність ПТНЗ.*

Формування системи управління розвитком ПТНЗ передбачає розробку внутрішніх і зовнішніх механізмів, що спрямовані на підвищення ефективності його функціонування, враховують корпоративний характер відносин і особливості освітніх послуг. Сегментація ринку освітніх послуг зумовила визначення двох взаємодіючих секторів: державного і приватного. Через обмежені можливості комерціалізації і прибутковості сфери освіти переважним визнано державний сектор. Подвійність стану сучасного ПТНЗ визначається необхідністю задоволення соціальних потреб населення, а також відповідності державним і ринковим вимогам.

На сучасному етапі спостерігається підвищення уваги до системи освіти України. Проблемам розвитку ринку освітніх послуг, напрямам удосконалення системи освіти присвячені праці С. Бандур, Т. Боголіб, І. Гнибіденко, Т. Заяць, Л. Іщука, Л. Козаренко, В. Куценко, В. Кременя, В. Лугового, В. Олійника та ін.

Дослідженню основних тенденцій розвитку ринку праці й, відповідно, ринку освітніх послуг закладів професійної освіти присвячені праці С. Батишева, І. Васильєва, В. Гаськова, Р. Гуревича, Т. Десятова, Н. Ничкало, С. Нікітчиної, С. Ніколаєнка, В. Мельниченка, Л. Онищук, Т. Рожнової, В. Шапкіна, О. Щербак та ін. Ці дослідження свідчать про наявні проблеми в галузі професійної освіти, тому підвищується необхідність розвитку поглядів щодо висвітлення питань функціонування ринку освітніх послуг.

Мета статті – проаналізувати застосування факторного аналізу при забезпеченні конкурентоспроможності професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ) на регіональному ринку освітніх послуг.

Головна мета діяльності ПТНЗ, незалежно від форми власності, – забезпечення умов, необхідних для одержання профтехосвіти, підготовка фахівців для потреб країни на основі принципів доступності для кожного грома-

© Сергеєва Л.М., 2014

дянина всіх форм і типів освітніх послуг, створення рівних умов, дотримання гуманізму, забезпечення гнучкості й безперервності освіти [2, с. 114]. З іншого боку, в сучасних економічних умовах ПТНЗ функціонують як повноправні суб'єкти ринку освітніх послуг, що зумовлює високий рівень конкуренції в системі профтехосвіти (ПТО).

Як слушно зауважує Г. Чекаловська, ринок освітніх послуг, як і будь-який інший ринок, може нормально функціонувати при забезпеченні щонайменше двох основних умов. Перша – наявність на ринку продавців і покупців, тобто суб'єктів ринкових відносин, які, будучи економічно та юридично незалежними, можуть вступати в рівноправні партнерські відносини з приводу купівлі-продажу освітніх послуг. Друга – продавців і покупців має бути достатньо для того, щоб кожний з них міг мати вибір для здійснення акта купівлі-продажу, і щоб підтримувалось конкурентне середовище [9, с. 60].

На думку Л. Козаренко, ринок освітніх послуг – сфера обігу або система економічних відносин щодо купівлі-продажу освітніх послуг. Для цього виду ринку обов'язкові три компоненти: покупець, продавець і товар. Кожен з них пов'язаний з категоріями попиту, пропозиції і ціни. За своєрідністю реалізованого товару цей ринок безпосередньо відноситься до ринку послуг, але тісно пов'язаний і взаємодіє з іншими видами ринку: робочої сили, інформації, товарів тощо. [4] Особливість ринку освітніх послуг полягає у його неоднорідності. Він включає багато сегментних, взаємопов'язаних ринків, які формуються за різних чинників: рівня і ступеня освіти, типу навчального закладу, профілю підготовки, характеру спеціальності, статі, віку, сімейного стану тощо.

На сьогодні функціонування ринку освітніх послуг, як стверджує І. Гнибіденко, є певною мірою автономним. У результаті значна кількість підприємств відчуває гостру потребу у кваліфікованих працівниках за виробничими професіями – ковалях, токарях, термістах, ливарниках, фрезерувальниках, слюсарях-інструментальниках тощо. Проблема невідповідності попиту на робочу силу її пропозиції на регіональних ринках праці особливо ускладнюється регіональними диспропорціями. Як наслідок, найвищі рівні безробіття населення у працездатному віці (за методологією МОП) спостерігаються у Житомирській, Тернопільській, Черкаській, Чернівецькій областях.

Ринок освітніх послуг не готовий повністю задовольнити попит роботодавців у кадрах і оперативно реагувати на зміни, що відбуваються на ринку праці. Держава витрачає багатомільйонні кошти на розвиток освіти, готує кваліфіковану конкурентоспроможну робочу силу, але значна її частина від'їжджає за кордон, що сприяє розвитку економік зарубіжних країн. За оцінкою посольства України в Іспанії, у цій країні проживають близько 200 тис. українських громадян, 47 тис. з них мають дозвіл на проживання і працевлаштування. Середній вік трудових мігрантів-українців становить 30–40 років, кожен третій має дітей шкільного віку. Переважна більшість мігрантів (70%) – вихідці із західних областей: Волинської, Івано-Франківської, Львівської, Рівненської, Тернопільської та Хмельницької [3].

У дослідженні О. Ареф'єва зазначено, що конкурентні вимоги до системи організації управління закладами професійної освіти доводять необхідність її модернізації з метою забезпечення адаптації до сучасних економічних і соціальних умов, визначення стратегічних орієнтирів розвитку в майбутньому [1, с. 29]. Особливого значення, на нашу думку, набувають проблеми соціально-економічної ефективності як системи освіти в цілому, так і окремих закладів, і насамперед ПТНЗ, які є об'єктами корпоративного управління.

Таким чином, первинним завданням управлінської науки й господарської практики виступають налагодження ефективних механізмів корпоративного управління ПТНЗ та регулювання їх розвитку відповідно до потреб регіонального ринку праці з метою підвищення конкурентоспроможності. У свою чергу, ефективність – це оцінний критерій діяльності колективу працівників у будь-якій сфері, включаючи управління, тому забезпечення високої ефективності управління є складовою загальної проблеми підвищення ефективності ПТНЗ. Залежно від характеру розроблених заходів об'єктом оцінювання ефективності управління можуть бути: управління в цілому (система, організація, методи), його структура, рівень використання управлінської праці, ефективність роботи кожного структурного підрозділу.

Під ефективністю діяльності ПТНЗ ми розуміємо сукупність позитивних результатів, що відслідковуються й отримуються в процесі навчально-виробничої діяльності по її закінченню або через певний відрізок часу, що має вираження у сформованості у випускників практичних умінь, професійних навичок, компетентності й конкурентоздатності на регіональному ринку праці. Ефективність окремих заходів, пов'язаних з раціоналізацією системи управління (зміна структури управління, норм управління і обслуговування; забезпеченість кваліфікованими кадрами тощо), можна оцінити за допомогою *факторного аналізу,* актуальність якого визначається необхідністю вчасно реагувати на зміни, що відбуваються у процесі функціонування навчального закладу в умовах нестабільного ринкового середовища. Факторний аналіз – це методика комплексного системного вивчення і оцінювання впливу чинників на величину результативних показників [5, с. 14].

До чинників, що зумовлюють ефективність розвитку ПТНЗ завдяки впровадженню організаційних механізмів управління, нами віднесено: обґрунтованість прийнятих управлінських рішень різного рівня, спрямованих на зростання ринкової вартості й забезпечення фінансової стійкості навчального закладу; підвищення якості освітніх послуг, що надаються; впровадження процедур внутрішнього фінансового контролю; автоматизацію управлінського обліку.

Формування системи управління розвитком ПТНЗ має враховувати зацікавленість різних суб'єктів – учасників корпоративних відносин (учнів, педагогічного колективу, роботодавців, соціальних партнерів, громади) в оптимізації різних напрямів діяльності навчального закладу на базі неоднакових критеріїв, що зумовлює необхідність розробки інтегрального багатокритеріального показника. Таким показником, на нашу думку, може виступати рівень конкурентоспроможності ПТНЗ – комплексна характеристика ПТНЗ у визна-

чений період часу, що відображає його здатність на цьому сегменті ринку здійснювати ефективне (беззбиткове) надання освітніх послуг, забезпечуючи вищу оцінку споживачами якостей цих послуг порівняно з аналогічними послугами, а також зростання вартості ПТНЗ як об'єкта корпоративних відносин на ринку освітніх послуг.

Ефективність профтехосвіти можна виміряти за такими напрямами: зміст професійного навчання та його комплексно-методичне забезпечення; доступність профтехосвіти; фаховий успіх випускників; кадровий потенціал навчального закладу; матеріально-технічна база; фінансування. [7, с. 11] Оцінювання конкурентоспроможності ПТНЗ ми пропонуємо здійснити за такими критеріями:

– рівень конкурентоспроможності освітніх послуг і результатів навчально-виробничої діяльності;
– рівень створення (руйнації) вартості ПТНЗ;
– показники якості та споживчої вартості освітніх послуг;
– показники фінансової стійкості, ефективності господарської діяльності.

Характеризуючи рівні конкурентоспроможності ПТНЗ, необхідно зупинитися на оперативному, тактичному й стратегічному рівнях управління розвитком навчального закладу і включати конкурентоспроможність освітніх послуг, системи управління та ПТНЗ (рис. 1).

Рис. 1. Рівні конкурентоспроможності ПТНЗ

Отже, саме характеристика конкурентоспроможності надає можливість сформувати основні дії щодо вдосконалення системи управління розвитком ПТНЗ: визначення за вхідними параметрами цільової орієнтації системи управління розвитком ПТНЗ; проведення аналізу чинників конкурентоспроможності (якість освітніх послуг, фінансова стійкість, ринкова вартість); розробка системи показників, що визначають ефективність функціонування системи за кожним об'єктом і рівнем управління; формування завдань і функціональної структури системи управління розвитком ПТНЗ; розробка механізмів управління, що мають бути реалізовані для досягнення запланованих показників конкурентоспроможності.

Наше дослідження доводить необхідність розроблення методу оцінювання рівня конкурентоспроможності ПТНЗ; впровадження організаційного

механізму роботи системи управління розвитку навчального закладу, практичної реалізації механізмів і методів управління його розвитком.

Критерії – це показник оцінювання. Критерій (гр. kriterion – ознака для судження) – ознака, засади, правило прийняття рішення щодо оцінювання чогось на відповідність пред'явленим вимогам (міри) [8, с. 20]. Критеріями ефективності системи управління розвитком ПТНЗ є дві основні групи показників: економічні показники (фінансова стійкість, організаційна й управлінська ефективність) і показники якості освітніх послуг. Використання цих критеріїв для аналізу ефективності управління розвитком ПТНЗ є обмеженим за таких причин. Управління на основі виключно фінансових показників, з одного боку, не враховує нематеріальні активи ПТНЗ, які служать реальними джерелами прибутку, з іншого боку – обмежується об'єктивність прийняття рішень, оскільки інвестиції в нематеріальні активи збільшують витрати та знижують прибуток, а отже, багато важливих інвестиційних проектів, які спрямовані на забезпечення конкурентоспроможності ПТНЗ у довгостроковій перспективі, можуть бути відкинуті. При цьому функціонування системи управління розвитком ПТНЗ як системи управління якістю орієнтовано насамперед на споживача освітніх послуг і не враховує інтересів роботодавців і соціальних партнерів, що неприпустимо, якщо брати до уваги корпоративний характер відносин у системі управління розвитком ПТНЗ [6, с. 319].

Показники ефективності, що використовуються в процесі оцінювання рівня корпоративного управління, доцільно об'єднати у три основні групи:

1) показники якості, що засновані на основних принципах корпоративного управління;

2) показники ефективності практики корпоративного управління, які базуються на аналізі ключових чинників вартості, рівня її створення / руйнування;

3) показники ефективності діяльності корпоративної організації, що засновані на стандартних фінансових показниках.

В умовах ринку праці на перший план висувається не готовий набір професійно важливих якостей, а діяльнісно-організаційна здатність кваліфікованого робітника продовжувати професійне зростання, вміння аналізувати свою діяльність, швидко конструювати свої професійні навички, освоювати нові професійні знання й технологічні зони. Щоб діяльність ПТНЗ була ефективною, слід розробити й упровадити модель управління розвитком ПТНЗ, яка визначає базовим компонентом саме процес розвитку.

Висновки. Удосконалення системи управління розвитком ПТНЗ не тільки призводить до підвищення продуктивності праці всього педагогічного колективу, а й сприяє кращій організації та підвищенню конкурентоспроможності на регіональному ринку освітніх послуг, якості навчально-виробничого процесу, збільшенню кількості вступників, залученню соціальних партнерів тощо. Крім того, підвищується загальна культура ПТНЗ, і зокрема управлінська, зміцнюється дисципліна, поліпшуються умови, за яких педагоги й учні повною мірою можуть розвивати свої здібності. Необхідно враховувати й чинни-

ки зовнішнього середовища, що сприяють чи перешкоджають підвищенню ефективності, і це передусім економічні, політичні, соціальні й технологічні. При цьому необхідно обов'язково врахувати вплив інших чинників на формування кінцевих результатів навчально-виробничо-фінансової діяльності ПТНЗ, як-от: якість професійного навчання, забезпеченість кваліфікованими педагогічними кадрами, соціально відповідальний характер інклюзивного навчального середовища, матеріально-технічні ресурси тощо.

Список використаної літератури

1. Арефьев О.Н. Факторы эффективности деятельности учреждения профобразования / О.Н. Арефьев // Профессиональное образование. Столица. – 2006. – № 8. – С. 29–30.

2. Бобовський Р.П. Професійно-технічний навчальний заклад як суб'єкт ринку / Роман Бобовський // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – 176 с. – С. 114–116.

3. Гнибіденко І.Ф. Ринок освітніх послуг і ринок праці: взаємодія і вплив на професійне навчання та профорієнтацію населення України / І.Ф. Гнибіденко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20/Rpzn/2008-3/08giftpn.pdf.

4. Козаренко Л.В. Чинники ефективності функціонування сфери освітніх послуг / Л.В. Козаренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua.

5. Савицька Г.В. Анализ хозяйственной деятельности предприятия / Г.В. Савицька. – 4-е изд., перераб. и доп. – Минск : ООО "Новое знания", 2009. – 80 с.

6. Сергеєва Л.М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: теорія і методика : монографія / Л.М. Сергеєва; за наук. ред. В.В. Олійника. – К. ; Херсон : Айлант, 2013. – 452 с.

7. Сергеева Л.Н. Организационные механизмы внедрения системы управления конкурентоспособностью ПТУЗ / Л.Н. Сергеева // Білім берудегі менеджмент: ББЖ КБАРИ ақпараттық-әдістемелік хабаршысы. 2012. – № 4 (67). – С. 10–15.

8. Скідіна О.Л. Соціальні технології в управлінні закладами освіти: автореф. дис. … д-ра соціол. наук : спец. 22.00.06 "Спеціальні та галузеві соціології" / О.Л. Скідіна. – К., 2001. – 44 с.

9. Чекаловська Г.З. Ефективність функціонування ринку освітніх послуг в Україні: проблеми і перспективи / Г.З. Чекаловский // Сталий розвиток економіки. – 2012. – № 3 (13). – С. 59–64.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Сергеева Л.М. Факторный анализ конкурентоспособности профессионально-технического учебного заведения на региональном рынке образовательных услуг

В статье определена необходимость исследования рынка образовательных услуг для ПТУЗ, поскольку сегментация становится основным инструментом в конкурентной борьбе между учебными заведениями за будущих учеников.

Эффективность деятельности учебного заведения оценена с помощью факторного анализа, актуальность которого определена необходимостью своевременно реагировать на изменения, происходящие в процессе функционирования учебного заведения в условиях нестабильного рыночной среды. Показатели конкурентоспособности образовательных услуг ПТУЗ предусматривают учёт рыночной стоимости учебного заведения, которые и обусловливают уровень его конкурентоспособности.

Ключевые слова: *факторный анализ, рынок образовательных услуг, эффективность деятельности, конкурентоспособность ПТУЗ.*

Sergejeva L. Factor analysis of the competitiveness of vocational training institutions at the regional educational services market

It is a proven fact that VET institutions have to pay more attention to researching the educational services market. Therefore, segmentation becomes the key instrument in the competitive struggle of VET institutions for future students, especially considering that labour market forecasting is an important instrument of maintaining an active dialogue between VET institutions and social partners.

The goal of managing the development of VET institutions is ensuring satisfaction of the consumer of educational services while maintaining economic and financial stability and being attractive for investment from social partners and industry. The demands of regional labour markets (educational services market, investment market, labour market, market of financial, physical and human resources) should be considered. When identifying the criteria of managing the development of VET institutions (improvements in the quality and value of educational services, results of training and production activities, improvements in the financial and economic conditions), the expectations of external consumers (students, parents, community), internal consumers (management, staff) and employers should be forecasted.

Among the factors that ensure the effectiveness and efficiency of VET institutions' development through implementing organizational management mechanisms are: justification of management decisions made at various levels and aimed at increasing market value and ensuring financial stability of the training institution; improvement in the quality of educational services provided; implementation of procedures of internal financial control; automation of accounting.

Indicators of competitiveness of educational services (share in the regional educational market, availability of staff, indictors of training materials and facilities, upgrading of teaching staff skills, participation in research and development activities, international initiatives) include the market value parameters of the VET institution (return on investment, liquidity, economic efficiency), which define the level of the institution's competitiveness.

Key words: *competitiveness of VET institutions, educational services market, factor analysis, effectiveness.*

УДК 378.032

Р.В. СУЩЕНКО

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

У статті розкрито еволюцію поглядів на високоефективну професійну підготовку інженера залізничного транспорту та формування в нього управлінської культури. Визначено чинники впливу на успішну реалізацію професійної підготовки майбутніх інженерів у новому сучасному соціумі.

Ключові слова: *управлінська культура, професіоналізм, майбутній інженер, залізничний транспорт, професійна підготовка.*

Докорінні перетворення, що відбуваються в нашій країні, відзначені глибокою політичною трансформацією суспільства. Кожна перебудова потребує нової наукової парадигми, що передбачає сукупність економічних, політичних, культурних, соціальних і духовних змін.

Реальність сьогодні така, що для України є гостра потреба в стратегії інтегрування у світову систему цивілізації, у засвоєнні засобів самовдосконалення на основі національних традицій, успадкованого людського потенціалу й належного рівня виробництва.

Глобалізація суспільних процесів, розвиток інформаційного суспільства є ознаками домінування нових парадигм світового цивілізаційного розвитку, які створюють вплив на всі сфери життєдіяльності сучасної людини. Зокрема, проявами глобалізаційних процесів у нашій країні є розширення міждержавних контактів, збільшення обсягів співпраці між вітчизняними й зарубіжними підприємствами й установами, розвиток комунікації між представниками різних країн і культур в усіх галузях.

Ознаками розвитку в Україні інформаційного суспільства є домінування високоефективних технологій отримання, збереження, обробки, аналізу, поширення та використання інформації у світоглядній, духовній, естетичній, побутовій, виробничій та інших сферах діяльності. Хоча сучасні суспільні перетворення стосуються усіх членів суспільства, їх відчутного впливу зазнає саме професійна підготовка в цих умовах інженерних кадрів залізничної галузі.

Це пояснюється бурхливим зростанням інформаційних потоків, які оточують інженера залізничного транспорту в процесі виробничої діяльності, що вимагає пошуку ефективних механізмів формування відповідних професійних компетентностей, зокрема, професійно-управлінської як невід’ємної складової їхньої професійної діяльності [1].

Тому вже при першому зверненні до вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду професійної підготовки інженерних кадрів вражає велике поширення в технічних вузах термінів не тільки з групи “новації” (інновації, реформи, трансформації, оновлення, удосконалення, технології поліпшення),

© Сущенко Р.В., 2014

але й таких феноменів, як культура, управлінська культура, духовна взаємодія, культура ділового й навчального спілкування тощо.

Успішна реалізація професійної підготовки майбутніх інженерів у новому сучасному соціумі потребує глибоких досліджень природи й сутності управлінської культури, яка є складовою професійної.

Моделюванню професійної діяльності інженера, її управлінським аспектам присвятили свої фундаментальні праці О. Гірняк Є. Смирнова, П. Лазановський В. Лєдньов, І. Денисенко, Г. Дмитренко, О. Коваленко, В. Луговий, І. Мартинюк, Н. Ничкало, О. Пономарьов, О. Романовський, А. Чернявський та ін.

Відомий дослідник формування в майбутніх інженерів управлінської культури О. Романовський довів: чим досконалішим професіоналом буде інженер, тим вищими виявлятимуться ефективність і результативність його професійно-управлінської діяльності [4, с. 23].

Мета статті – висвітлити еволюцію поглядів на високоефективну професійну підготовку інженера залізничного транспорту, формування в нього управлінської культури.

Сьогодні неможливо підготувати кваліфікованого інженера, не навчивши його продуктивно взаємодіяти з урахуванням специфіки сучасного соціуму й особливостей професійної діяльності в ньому. Не дивно, в ієрархії критеріїв професіоналізму сучасного інженера залізничного транспорту все більшого значення набувають проблеми найефективнішої повсякденної толерантної поведінкової стратегії, планування, організації, стимулювання активізації в процесі виконання функціональних обов’язків, розширення колегіальності, створення умов для реалізації особистісно орієнтованого підходу (Р. Шакуров, В. Шпалінський, Н. Коломінський).

Початок XXI ст. додав до функціональних обов’язків іннженера залізничного транспорту презентацію його інноваційної культури, широке застосування ним психологічних знань і вмінь використання інтерактивних форм роботи з колегами по роботі (Л. Даниленко, Л. Ващенко, Л. Карамушка, Є. Павлютенков), конструктивного професійного самоствердження, здатність взаємодіяти й розв’язувати життєві проблеми, ризикувати, спираючись на креативність, бажання самореалізуватись, адекватно аналізувати, приймати життєво важливі рішення, моделювати своє майбутнє, в основі яких лежить управлінська культура. Витоки управлінських функцій інженера криються у процесах аналізу, прогнозуванні, формулюванні мети, об’єднанні колективних зусиль, розподілі кооперації спільної праці залізничників, оцінюванні ефективності індивідуальної та колективної роботи, створюванні комфортних умов на робочих місцях тощо.

Отже, настав той час, коли у професійній підготовці інженера залізничного транспорту потрібно подолати наявну однобічність класичного фундаменталізму й некласичну фрагментальність в освіті, здійснивши перехід до нової постнекласичної моделі, яка спроможна розв’язати проблему не лише спеціалізації різних галузей знань (і, відповідно, диференціації освіти), а й, паралельно, їх синтезу в єдиний пізнавально-духовний і культурно-цивілізований простір.

Ключовою позицією реформування професійної освіти має стати не її уніфікація і не її "схрещення", а широкий доступ до різноманітності освітніх культурних надбань інших країн [5, с. 20].

Управлінська культура інженера залізничного транспорту передбачає, з одного боку, необхідність оволодіння певним обсягом знань управлінської інформації, а з іншого – відповідне ставлення до неї та психолого-педагогічну готовність здійснювати свої професійні функції.

Глобальні цілі в суспільстві та первинність гуманізму дає підстави для визначення таких соціальних цілей формування управлінської культури та компетентності державних службовців: фундаментальні, що мають глибоке суспільне значення; іманентні, що закріплюють статус установи підготовки та перепідготовки кадрів як авангардного й інтелектуального інституту держави.

Наведені цілі можна реалізувати у двох групах завдань: відтворення культури та відтворення людини.

На думку Н. Нижник, культура, будучи специфічною соціальною програмою усіх видів перетворювальної діяльності людини й суспільства, а також результатами цієї діяльності, закріплюється в матеріальних і духовних цінностях. Управлінська культура пов'язана з конкретною управлінською діяльністю. "Інтерпретуючи управління як діяльність, ми стверджуємо, що при уявній її простоті це досить складний вид людських дій і відносин. Діяльність завжди предметна. Безпредметної діяльності немає і не може бути. Саме тому управлінська діяльність є реальним процесом, що складається із сукупності дій і операцій, а основна відмінність однієї діяльності від іншої полягає у специфіці їхніх предметів. Предмет управління – це завжди живі люди, організація, діяльність, у процесі якої вирішуються конкретні прояви культури поведінки, спілкування, взаємодії словом і чинністю, вчинком і дією. Управління – це мистецтво регулювання діяльності організації, установи, підприємства" [2, с. 36].

На думку багатьох дослідників, потреби теорії і практики підготовки інженерних кадрів роблять особливо актуальним завданням визначення управлінської культури як системи, що має власний зміст, структуру та функції. До управлінської культури відносять: відтворення культури й духовності в усіх формах і проявах, випереджальний розвиток людини й форм людських якостей, зміщення акцентів у навчанні на особистісні, людські якості [2, с. 73].

У концептуальному плані важливо визначити основні ознаки управлінської культури. Проаналізувавши численну психолого-педагогічну літературу, можна стверджувати:

– управлінська культура є відносно стійким поєднанням розумово-вольових і морально-психологічних інтегрованих між собою компонентів, які гармонійно взаємодіють, проявляючись у світоглядній, професійній діяльності. Виходячи з цього, управлінська культура інженера залізничного транспорту є невід'ємною складовою його фундаментальної, професійної компетентності й майстерності;

– процес формування управлінської культури стає результативним тільки за умов передачі управлінської інформації особистості з одночасним

формуванням усвідомлення корисності й необхідності опанування нею з метою подальшого застосування у професійній діяльності.

Основним показником сформованості управлінської культури інженера залізничного транспорту є взаємозумовленість інтелектуально-інформаційного, морально-вольового, особистісно-діяльнісного та професійно-прагматичного компонентів, готовності та здатності до управлінських дій, які цілісно впливають на розвиток професійної майстерності, а також постійне самовдосконалення в цьому напрямі.

Тому успішна професійна підготовка висококваліфікованих фахівців, інженерів залізничного транспорту можлива тільки за умов удосконалення змісту і форм професійного навчання, реалізації педагогічних принципів організації вузівського педагогічного процесу, взаємодії навчальних структур із замовниками інженерів залізничної галузі.

Несвоєчасне входження інженера в динамічно змінювані соціально-культурні умови затримує процес прискорення гуманної, високодуховної й цілковито гуманітаризованої професіоналізації (К. Корсак) усіх вищих рівнів освіти дипломованих осіб.

Водночас, формування для цього всієї гами умов завжди говорить про високий рівень розвитку професійних і людських якостей інженера, робить його психологічно близьким і зрозумілим, зміцнює його позиції лідера в системі сучасних виробничих відносин.

У нашому дослідженні здійснена спроба виявити, яке місце в професійній підготовці майбутнього інженера займає сформованість його управлінської культури. Концептуально науковий пошук здійснювався, виходячи з певних психолого-педагогічних положень.

Основним мотивом професійно-пізнавальної діяльності інженера в контексті цілісної життєдіяльності є не самоствердження його як фахівця, а мотив служіння Українській залізниці, суспільству, людям. Важливим у реалізації такого мотиву має бути принцип єдності особистості інженера та його життєдіяльності. Конкретизуємо запропонований концептуальний підхід: професійна діяльність інженера залізничного транспорту є диференційованою соціально значущою діяльністю з наявністю відповідної ефективної системи особистісних ціннісних орієнтацій, які регулюють особистість інженера як суб’єкта й представника не тільки певної спеціальності, а й культури, вступаючи у сферу загальної інженерної праці, розширюючи в ній діапазон взаємозв’язків із соціальним життям, традиціями колективу й культурними традиціями, наближаючи й реалізуючи свою діяльність у сферу загальної праці.

Цей процес характеризується певними закономірними змінами, близькими за змістом з такими категоріями, як “професійне становлення”, “професійний розвиток”, “професійне самовиявлення”, або ствердження, у яких відбувається “таке злиття професіонала з його діяльністю, за якого набуті ним типові риси починають виявлятися в усіх інших сферах життєдіяльності й визначають його ставлення до дійсності загалом” [3, с. 5].

Тут якраз і відбувається перевірка дійсної професійної готовності, презентація світоглядної позиції інженера, рефлексія на ті проблемні ситуації, які не просто виникли за цей час, а й допомогли ідентифікувати себе з іншими щодо своєї креативності й емоційно-вольової сфери, усвідомити себе цілісною особистістю, суб'єктом певної культури, демонструючи в професійній діяльності свої морально-етичні цінності й установки.

За твердженням Е. Ільєнкова, "масштаб особистості людини вимірюється лише масштабом тих реальних завдань, під час розв'язання яких вона і виникає, і формується в справах, які хвилюють і цікавлять не лише власне персону, а й багатьох інших людей, тому сила особистості – це завжди індивідуально виражена сила того колективу, того "ансамблю" індивідів, який у ній ідеально подано, сила індивідуалізованої спільності прагнень, потреб, мети, що нею керують" [3, с. 319].

Звідси, на нашу думку, професійна освіта майбутнього інженера залізничного транспорту має обов'язково планувати педагогічну діяльність ВНЗ із забезпечення підготовки студентів до роботи на першому етапі професійної діяльності на рівні "інженера-початківця", враховуючи особливу його відповідальність як залізничника за серйозні випадки порушень правил безпеки, реальні загрози безпеці руху й економічні втрати через помилки чи недбале ставлення до виконання посадових обов'язків тощо.

Процес адаптації залізничників до нових умов розвитку залізничного транспорту розуміємо як процес активного пристосування до середовища залізничної сфери, що включає нове ставлення до професії; засвоєння нових форм культури спілкування, оцінювання, способів і прийомів самостійної роботи; пристосування до нових вимог, звичаїв і традицій; оволодіння новими видами професійної діяльності, управлінської роботи; пристосування до нових побутових умов, нових зразків поведінки, нових форм використання вільного часу; засвоєння та визнання особистістю цінностей, норм і вимог нового соціального середовища.

Відповідно, адаптованість – це стан гармонійної взаємодії залізничників з соціальним середовищем, у якому вони задовольняють більшість власних фізичних і духовних потреб, адекватно виконують вимоги, що пред'являються їм у процесі позитивної налаштованості на нове соціальне середовище.

Починаючи з розгляду сутності феномену "супровід", ми його визначаємо як комплексний метод, в основі якого єдність чотирьох функцій: діагностика сутності проблеми; інформація про сутність проблеми та шляхи її вирішення; консультації на етапі прийняття рішення та виробленні плану розв'язання проблеми; надання первинної допомоги на етапі реалізації плану вирішення проблеми.

Виходячи з того, що головною цінністю нашої держави проголошено "транспорт для людини", то співвідношення управлінської культури з професійною підготовкою інженерів залізничного транспорту має передбачати таке:

– професійно-особистісний розвиток майбутнього інженера, педагогічний супровід пошуку ним свого місця в житті, в соціальній структурі суспільства;

– професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення у фахово-рольові відносини;

– спеціалізація як оволодіння системою конкретних знань, умінь, навичок;

– технологічне й методичне опрацювання кожної навчальної дисципліни має охоплювати й забезпечувати реалізацію всіх ціннісних складових процесу професійної підготовки, особистісно і професійно орієнтовані компоненти якої мають стати нормативними для кожного інженера.

Пріоритетними напрямами формування управлінської культури інженера залізничного транспорту має стати:

– розробка критеріїв наявності управлінської культури як складової професіоналізму;

– систематичне дослідження типових труднощів, з якими стикаються інженери залізничної галузі у процесі виконання своїх службових обов'язків і управлінських функцій;

– ознайомлення з методами запобігання надмірних психічних і фізичних навантажень;

– виявлення чинників, які негативно впливають на виконання функціональних і управлінських обов'язків;

– виявлення і розвиток мотивів, які забезпечуватимуть повноцінне оволодіння професійно-управлінською діяльністю;

– визначення особистісної кризи на різних стадіях професійної та кар'єрної зрілості;

– проведення психологічної експертизи окремих організаційних змін, управлінських новацій, виявлення характеру їх впливів на особистісне і професійне становлення спеціаліста;

– забезпечення підготовки студентів до роботи на першому етапі професійної діяльності на рівні "інженера-початківця".

Враховуючи особливу відповідальність інженера залізничного транспорту в забезпеченні діяльності підприємства (установи, закладу) шляхом координації дій працівників, її формальну й неформальну складові, формуючи корпоративний дух, встановлюючи доцільні взаємовідносини повноважень вищих і нижчих рівнів управління, забезпечуючи можливості розподілу й координації виробничих завдань, пов'язаних зі змістом, формами, методами організації діяльності з досягненням прогнозованих результатів інженер залізничного транспорту демонструє свою готовність до професійної діяльності й достатній рівень управлінської культури.

Таким чином, управлінська культура інженера залізничного транспорту передбачає такий стиль професійної життєдіяльності, який надає залізничникам максимум свободи й відповідальності у виборі варіанта вирішення проблем; забезпечення їхніх прав для прийняття оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Це цілеспрямована управлінська діяльність, спрямована на створення максимальних умов самовизначення, саморозвитку й самовдосконалення колег на основі загальноприйнятих цінностей розвитку.

Учасники цієї діяльності мають сприймати управлінську культуру як особливий вид допомоги людині в пошуку шляхів вирішення суперечностей та особистісного розвитку, створення атмосфери свободи, самоповаги й творчості.

В умовах виробничого колективу важливим для інженера є передбачення ним чітко відібраних функцій кожного структурного елемента культури управління, зокрема: розгляду й затвердження конкретних заходів, здійснення контролю за їх виконанням. Інженер залізничного транспорту готує документи директивного й нормативного характеру, бере участь в організації громадських заходів та індивідуальних зустрічей, визначає стратегію, спрямовану на задоволення потреб і мотивів набуття професійної кваліфікації у залізничній галузі, здійснює основну за обсягом і змістом організаційну роботу, має своє бачення, як забезпечити умови для вияву й розвитку творчих здібностей залізничників.

Висновки. Отже, на практиці управлінська культура інженера залізничного транспорту є абсолютною цінністю як особистісна й професійна відповідальність, доброта, соціальна справедливість, почуття власної гідності й поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, готовність зрозуміти інших і допомогти їм.

Управлінська культура, зрештою, – це дієвий механізм пришвидшення адаптації інженерних кадрів до розвитку залізничного транспорту, що означає: сучасний і майбутній інженер має бути і “капітаном команди”, і професіоналом, і помічником, і захисником, і координатором, і посередником, і фасілітатором, і організатором інших, нових форм життя в сучасному середовищі, нової взаємодії, щоб протистояти труднощам розвитку.

Цьому сприяють: продумана система планування, організація спостережень, сумісне обговорення результатів діагностики, постійне неформальне спілкування з людьми, створення для них максимальних умов для творчого самовизначення, саморозвитку й професійного самовдосконалення на основі нових життєвих цінностей.

Список використаної літератури

1. Акрадов Г.В. Системная инженерия как важнейший элемент современного инженерного образования / Г.В. Акрадов // Инженерное образование. – 2012. – № 9. – С. 12–25.

2. Нинюк І.І. Професіоналізм державних службовців : монографія / І.І. Нинюк / за заг. ред. Н.Р. Нижник. – Луцьк : Надстир’я, 2005. – 162 с.

3. Радул В.В. Деякі аспекти професійної соціалізації вчителя / В.В. Радул // Шлях освіти. – 2012. – № 3. – С. 2–6.

4. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О.Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001. – 312 с.

5. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П.Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2014.

Сущенко Р.В. Управленческая культура как составная профессионализма будущих инженеров железнодорожного транспорта

В статье раскрыта эволюция взглядов на высокоэффективную профессиональную подготовку инженера железнодорожного транспорта, формирование у него

управленческой культуры. Определены факторы влияния на успешную реализацию профессиональной подготовки будущих инженеров в новом современном социуме.

Ключевые слова: *управленческая культура, профессионализм, будущий инженер, железнодорожный транспорт, профессиональная подготовка.*

Sushchenko R. Management culture of the future of Railway Engineers – part of professionalism

The article reveals the evolution of views on a highly trained engineer of railway transport, the formation of a management culture. The factors influence the successful implementation of training future engineers in a modern society.

The requirements for a successful modern "Railway Worker" with higher education are submitted, as well as the peculiarities of the training of future specialists at technical universities are detected.

We focus on the training of a specialist at the railway university, especially on his great mobility, responsibility and self-activity in mastering modern information and computer technology, successful creative self-realization, adoption to implementation of higher life goals, achievement of high level of aspiration and professional success.

The article points out that the best results are achieved by those railroaders who are interested not only in the process of training but also in rapid implementation of their own creative plans, even if they are not very significant for today, but can be very considerable for professional activity in future. Well-developed personal qualities provide the advantage over the narrow professionalism.

The ways to overcome the existing narrow professional education in Ukraine are fully described. The complete result of that process has to be a railway specialist whose values, principles and rules of life are fully formed.

The system of pedagogical support, which aim is to transform adverse conditions of education (internal and external) on favorable is suggested as the main direction of training of future railroaders to their future professional activity.

The process of adaptation of railroaders to the new conditions of the development of railway transport is interpreted by the author as an active device to another, new attitude to the profession, new requirements, customs and traditions; new conditions of life, patterns of behavior, new forms of leisure; as the assimilation of new forms of cultural communication, assessment, means and methods of self-study, as well as the recognition of their personal values, norms and requirements of the new social environment; the possession of new professional activities.

Management culture of Transportation appears as an absolute value, as a personal and professional responsibility, kindness, social justice, dignity and respect for the dignity of another person, tolerance, courtesy, honesty, willingness to understand others and come to their aid.

Key words: *management culture, professionalism, future engineer, railway transport, training.*

УДК 37.032: 37.013.42

Т.І. СУЩЕНКО

ВАЖЛИВІ ТЕНДЕНЦІЇ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПОСИЛЕННЯ ПЕДАГОГІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

У статті доведено необхідність поєднання сучасної системи освіти й педагогіки з такими тенденціями суспільного розвитку, як планетарний підхід до організації виховання й навчання та гуманізація життєдіяльності, культури навчальних відносин і духовної взаємодії педагогів і викладачів у будь-якому закладі освіти. Висвітлено основні механізми цього процесу, обґрунтовано важливі теоретичні положення та умови формування нових моральних цінностей.

Ключові слова: *тенденція, планетарне мислення, гуманізація, культура, педагогічний процес.*

Все частіше фігурує наукова думка про те, що руйнівні цивілізаційні світові процеси відбуваються не тільки в природі, енергетиці, демографії, а насамперед є різними аспектами “єдиної кризи людини”, які коріняться глибоко всередині людини, у самій природі людської істоти.

Мета статті – висвітлити найважливіші тенденції впливу на посилення педагогізації в розвитку людини.

В умовах, коли крім національних кордонів людство роз’єднують антагоністичні, як правило, цінності й інтереси – фінансові, ідеологічні, кланові, релігійні, етнічні тощо, значна частина наукових досліджень, спрямованих на виявлення суттєвих причин глобальної кризи, ігнорує як одну із найважливіших проблем – кризу духовності людини, вивчення причин падіння людських цінностей. Доведено, що запропонувати альтернативи виживання цивілізації тільки на підґрунті наукового знання уже, на жаль, видається неможливим.

Дослідниками науково обґрунтовується необхідність формування засобами освіти планетарного мислення. Йдеться про першу тенденцію: *зародження взаємозалежного й інтегрованого світу – духовність як усвідомлення кожним освітянином своєї приналежності до нього*.

Необхідне невідкладне формування принципово нової системи культури людських відносин, націлених на загальнолюдські пріоритети, корінне переосмислення парадигми глобального виживання людства, обґрунтоване забезпечення переходу від існуючої егоцентричної до антропоцентричної та соціоцентричної моделі життєдіяльності та взаємодії. У таких ситуаціях, як засвідчує практика та історична ретроспектива, освіта й духовна культура за певних умов можуть стати гарантами загальнолюдської стабільності, гуманізації людських стосунків і цілісності.

Зусилля освітян мають бути спрямовані на розв’язання глобальних проблем виживання цивілізації, що вимагає педагогічної співпраці, співтворчості й координованого розвитку виховання нового громадянина Планети.

© Сущенко Т.І., 2014

Відомо, що гуманізація в контексті історичної перспективи завжди використовувалась для визначення процесів перетворення, які під назвою "Ренесанс" домінували в інтелектуальному житті Європи. Прихильники гуманізму в усіх країнах світу констатують, що він має визначити свою теперішню позицію не тільки у вигляді теоретичної концепції, але й відносно діяльності та соціальної практики. Питання про гуманізм має поставати у зв'язку з конкретними соціально-культурними й економічними умовами життя людини.

В основному документі міжнародного руху "За гуманізм" говориться, що необхідно переходити до справжньої історії людства, де буде покінчено з насильством одних людей іншими. Лозунг "Нічого немає вище за людину, і жодна людина не може бути нижчою за іншу" яскраво підкреслює цю думку. Гуманісти розкривають усі форми насильства: фізичне, економічне, расове, релігійне, ідеологічне, що затримують розвиток людського суспільства, виступають проти всіх відкритих і закритих форм дискримінації.

Утім, відомо й інше. Довгі роки педагогіка в нашій країні була бездітною, вона орієнтувалась на вимоги суспільства, які не співпадали з реальними потребами людей. Часто ці вимоги були неправдивими й не спрямованими на розвиток творчого потенціалу особистості. Головне кредо такої системи: бути як усі, для особистості добре те, що добре для держави; постійне дотримання субординації у відносинах між людьми, між педагогами й дітьми; функціональний характер відносин.

На цьому тлі мала місце постійна внутрішня напруга людини, страх висловити власну думку, повсякчасна зміна ролевої поведінки залежно від ієрархічного статусу партнера по спілкуванню, низькі соціальні замовлення.

Кризовий стан суспільства був викликаний, насамперед, жорстким ідеологічним контролем адміністративно-бюрократичної системи.

Разом з тим, потрібно усвідомлювати, що в епоху кардинальних соціальних перетворень в Україні *гуманізація* як друга тенденція *еволюції сучасного стилю життя* неможлива без оновлення знань про людину та суспільство. Нині в умовах складної соціальної диференціації суспільство знову опинилось у скрутному стані, гуманістичні вектори знову-таки прямують в іншому, неправильному, напрямку, набувають абстрактного характеру.

Тенденція і принцип гуманізму активно розроблялися радянськими суспільствознавцями й педагогами в 70-ті рр. XX ст., коли "сталінський гуманізм" перестав виконувати свої функції, виявився псевдогуманізмом, і в суспільстві почали нарощуватися процеси дегуманізації. Теоретичні міркування, не підкріплені утвердженням реального гуманізму в суспільному житті, виявились неефективними.

Незадовільний стан, пов'язаний з розробкою проблем гуманізації суспільства, багато в чому пояснюється тим, що в утвердженні гуманістичних засад чільне місце займають не внутрішньонаукові закономірності розвитку соціального знання, а соціокультурні чинники, які суттєво впливають на процес і розвиток гуманізації знання.

Останні стали предметом пильної уваги суспільствознавців лише в середині 80-х рр. XX ст.

У руслі загальної тенденції гуманізації знання був застосований соціально-культурний підхід П. Гайдеко, А. Гуревич, О. Лосєва, М. Мамардашвілі та інших учених, його було використано й у процесі дослідження світоглядних проблем (М. Булатова, В. Іванова, В. Шинкарук та ін.).

Суспільствознавці сьогодні дуже повільно просуваються в цих питаннях. Гальмує вивчення механізму впливу соціокультурних орієнтацій деформації, які виникли в суспільстві, недооцінка філософських ідей про самоцінність людського існування, цілісність взаємопов'язаного світу, пріоритет загальнолюдських цінностей тощо. Іноді поняття "гуманізація" певного типу знання вчені беруть у лапки, акцентуючи на тому, що стосовно знання говорити про процес гуманізації можна лише умовно, з чим ніяк не можна погодитись.

У суспільствознавців побутує думка, що покращення людських взаємовідносин – це вимога другорядного порядку, мовляв, тільки тоді, коли буде розв'язано головні проблеми в суспільно-економічній сфері, можна буде говорити, звертати увагу й на такі феномени, як вихованість, співчуття і терпимість, жалість і гуманність, мораль і людяність. Однак створення сприятливих умов не завжди стимулює гуманні стосунки між людьми. Відсутність уваги до внутрішньої недосконалості людини призводить до негативних наслідків, на що у свій час звернув увагу Ф. Достоєвський, вказуючи на те, що грошима можна набудувати шкіл, але вчителів одразу наготувати неможливо, що народний національний учитель виробляється віками, тримається легендами, незліченним досвідом.

Крім того, нечуване зростання матеріально-технічних можливостей (у тому числі тих, котрими розпоряджаються окремі індивіди), поряд із позитивними наслідками, призводить до посилення численних небезпек. Тому багатопланова гуманізація суспільних відносин постає не лише моральним гаслом, а й умовою виживання людства. Водночас, попри колосальні труднощі й перешкоди, що заважають реалізації цих умов, справа не зовсім безнадійна – цивілізаційне підґрунтя гуманізації забезпечується процесом переходу суспільства до вищого, порівняно з попередніми етапами, розвитку. За всієї суперечливості й неймовірності цього процесу підвищується економічно й соціокультурно покращення суспільних відносин, підтриманий попит на комунікабельність, креативність, ініціативність і відповідальність.

З іншого боку, стан освіти, зокрема, соціально-гуманітарних дисциплін, на сьогодні значною мірою визначається відносно невисоким, навіть низьким рівнем розвитку культури, з яким пов'язана неповага до проблеми людини, яка характеризувала колишнє суспільствознавство, а також ігнорування особливого місця, яке людина повинна займати в культурі. Це негативне явище багато в чому пояснюється суперечливим ставленням певних соціальних верств до культури та складністю переходу країни до ринкової економіки.

Потрібно також врахувати той факт, що самі вчителі виховувались у соціальній атмосфері, досить далекій від справжніх гуманістичних спрямувань.

Поняття “людина” й “гуманізм”, хоч постійно й використовувались, але вони були наповнені відверто вихолощеним змістом. Звернення до праць великих гуманістів минулого відбувалось в урізаному вигляді в суворо відфільтрованій формі. Щодо цього, то ситуація в Україні змінюється на краще, “білі плями” поступово зникають. Однак нерозв’язаним залишається найважче питання: як трансформувати гуманістичні положення й думки мислителів минулого стосовно реалій сьогодення й, завдяки цьому, якісно піднести гуманістичні знання до такого рівня, щоб унеможливити перехід від гуманізму до антигуманізму, від захисту одних гуманістичних підвалин до відстоювання інших.

Отже, реалізація *тенденції гуманізації людських взаємин* вимагає створити механізм, блокування неприйнятних антигуманістичних теоретичних проектів.

Розв’язання цієї проблеми, на нашу думку, пов’язане з обґрунтуванням такої важливої тези: утвердження гуманізму для людини і в людині здійснюється тільки через культуру. Розірвати ці поняття – означає прийти до дескриптивного результату. Останнє легко підтверджується історичними фактами. Відомо, що різні епохи гуманізму обов’язково супроводжувалися виникненням нових культур, нових соціокультурних реалій. Відбувалося це невипадково.

Якщо гуманізм розвивався поштовхами, то одним з головних чинників, що стимулювали його розвиток, була нова культура, що народжувалась.

З іншого боку, гуманізм, що стверджував себе у суспільстві, створював сприятливі умови для культури, що з’являлася. Це взаємодоповнювальні соціокультурні процеси.

Дослідники цілком доцільно заявляють, що гуманізація неминуче передбачає прогрес культури, вона спрямована на послаблення антигуманних тенденцій у культурі, а остання, у свою чергу, виступає мірою гуманізації життя людини, бо культурним, освоєним і тим самим олюдненим стає все, що нас оточує.

Потрібно наголосити ще на одному важливому чиннику, пов’язаному з гуманізацією освіти. Більше ніж вікове володарювання технократичних ілюзій людства привело до таких лихоліть екологічного характеру, які без гуманізації навколишнього середовища подолати неможливо. Ця проблема тісно пов’язана зі сферою моральних відносин. З одного боку, ринкова економіка знімає деякі моральні нашарування, які накопичились у попередню епоху. З іншого – чимало моральних принципів і норм будуть віддані на поталу голому економічному інтересу, що не в силах компенсувати ні фонди милосердя, ні створені з цією метою різні товариства. Новий час вимагає необхідних змін у соціальних структурах, що формуються, які самі б мали потребу у процесах гуманізації та утвердженні моральних засад, розробці механізмів зміни обставин, утвердження і шанування гідності людини, совісті й честі.

Таким чином, стає очевидним той факт, що тільки в суспільстві, що досягло певного рівня культури, можливе здійснення гуманізації різних сторін суспільного життя, у тому числі реалізація гуманістичної парадигми сучасного знання про людину й суспільство, які, будучи інтегративною теорією, базуватимуться на гуманістичних традиціях і загальнолюдських цінностях.

Освіта – унікальний різновид соціальних систем суспільства, в якій живуть, взаємодіють, спілкуються люди різного віку: й діти, й підлітки, й юнаки, й дошкільники, й учителі (молоді спеціалісти, люди похилого віку, пенсіонери), управлінці різних рівнів. Всі вони взаємодіють між собою, співпрацюють, співтворять.

Складність полягає в тому, що кожний суб'єкт освітньої системи – не ідеальне творіння. В людях, на жаль, чимало негативного: агресивність, жадність, брехливість та ін. Навіть у порядних людей інколи проявляються замість порядності підлість, замість людяності – жорстокість. Саме тому формування та вдосконалення моралі, культури й гуманізму є найголовнішою складовою розвитку кожної без винятку особистості.

Відомий український психолог Г.О. Балл визначає провідну ідею гуманізації освіти як орієнтацію цілей, змісту, форм і методів впливу на особистість учня, гуманізацію її розвитку. Найважливішими складниками гуманізації освіти він вважає:

– гуманістичне переосмислення основних функцій освіти;
– гуманізацію сьогодення життя кожного учня;
– втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти;
– любов і повагу до учнів з боку педагогів;
– стимулювання розвитку суб'єктивних якостей учнів;
– запровадження в освіті діалогічних засад;
– виховання учнів у дусі гуманістичних цінностей;
– розвиток і діяльність особистості педагога як суб'єкта гуманістично орієнтованої освіти [1, с. 21].

Ознаками сучасних досліджень, звернених до внутрішнього світу людини, є поява нових напрямів у західній матеріалістичній науці: психосоматична медицина, рефлексотерапія, психоаналіз, когнітивна фізика тощо. На це є об'єктивні причини.

Екологічна криза, політична та економічна напруга, проблема всесвітнього виживання людства вимагають подолання роз'єднаності, без чого неможливий всепланетний спосіб життя та існування; йдеться про створення всепланетної етики та взаємну відповідальність народів і кожної людини за наслідки прийняття тих чи інших глобальних рішень.

Невідступно наближається час синтезу, відновлення єдності об'єктивного й суб'єктивного в мисленні та концептуальних підходах до життя людини та суспільства. Наукові дослідження А. Безант, О. Блаватської, А. Дейлі, Д. Крішнамурті, Б. Ламборг, О. Рейзер закликають відновити культуру й духовну єдність людства, привести в стан гармонії суспільне й особисте життя, допомогти людині досягти особистісної цілісності навколишнього світу. І це не є

філософською фантазією, це – нагальна потреба сьогодення, яка підтверджується документами, підготовленими Відділом з культурної роботи ЮНЕСКО, за назвою "Концепція людини і філософія освіти на Сході і Заході".

Сьогодення суспільства й світу, що можна охарактеризувати словами австралійського вченого-реаніматора П. Калиновського як "матеріальне збагачення при збідненні духу", пояснюється недоліками концептуальних підходів до виховання людини. Відомий філософ Д. Крішнамурті уточнив: "Суспільство – це те, що створили я і ти своїми власними взаємовідносинами. Суттєві зміни здійснюються через самопізнання, а не через сліпе увірування" [3, с. 26].

Людина стає особистістю, готовою до самовдосконалення, тільки двома шляхами: цілеспрямованою, оптимально організованою роботою педагогів або шляхом власного стихійного, ніким не спрямованого пошуку самої себе. Природно, перший шлях є більш ефективним і еволюційно придатним. Звернемося до окремих мало відомих джерел.

Методологічним принципом нового підходу до формування особистості майбутнього може бути тільки визнання цінності індивіда та існування цілого, яке має назву "людство". У працях Д. Кхули й А. Бейлі створено моделі синтезованого вчення про самовдосконалення та служіння людини в сучасному складному світі ("Образование в Новом Веке", "Ученичество в Новом Веке", "Проблемы Человечества"), які передбачають результати політики й рівнів розвитку суспільств, виходячи з такого: "Ми повинні розвивати добрі бажані аспекти; виключити ті, що показали свою нездатність підготувати людей до співпраці зі своїм оточенням; розвивати нові установки, що готують дитину до повноти життя; роблять її справжньою людиною – творчим конструктивним членом людської родини. Необхідно зберігати все краще, що було в минулому, але розглядати його лише як фундамент для ефективної системи мудрого наближення до кінцевої мети – світового громадянства" [2, с. 52].

Так, нова освіта має прищеплювати людям культуру, працювати з культурними людьми, спрямовуючи їх на шлях духовного розвитку й духовного розкриття.

На думку гуманістів, нова освіта, всі освітні заклади мають відповідати таким вимогам: забезпечити доступність для пересічного громадянина найцінніших досягнень людства, що допомагають йому стати добрим громадянином, мудрим батьком і матір'ю; викликати зацікавленість у нових науках і знаннях із обов'язковим серйозним відстеженням можливих наслідків; враховувати успадковані схильності людини, її расові й національні особливості, додавати ті знання, що допомогли б їй визначити власне покликання в житті, плідно працювати в світі (на своєму місці); реалізовувати розумний тренінг, у ході якого людина навчається пізнавати і з гідністю спілкуватися зі своїм оточенням, своєчасно адаптуватися до сучасних умов життя та їх змін, навчати координації власної особистості; задовольняти потреби людського духу, допомагати людям виробляти відповідну філософію й почуття істинних цінностей; керуватися ретельністю бачення та відповідати потребам світу й вимогам часу; розвивати здібність аналізувати минуле й теперішнє; навчати

правам, звертаючи увагу на правильне використання матеріальних і інтелектуальних здобутків життя, а також висвітлювати зв'язок кожного з оточуючими людьми й навколишнім світом; замінити суперництво співпереживанням .

Висновки. Отже, ми повинні будувати в кожному навчальному закладі сучасний педагогічний процес культуровідповідно. Це означає, що його конструювання має будуватись з урахуванням таких реалій і вимог:

– адекватно відображати сучасні тенденції суспільного розвитку світу і Європи, культурних, соціальних, економічних, психологічних, математичних, біологічних та інших наук, а також перспективні напрями вдосконалення і підвищення якості життя через поглиблення і гуманізацію процесів комунікації, інформатизації, чинників корпоративної культури, спрямування їх на збереження і вдосконалення життя взагалі;

– бути систематизованими на кожному етапі формування готовності освітян до педагогічної діяльності в нових умовах соціально-культурних реалій;

– мати високий рівень фундаментальної теоретико-педагогічної підготовки, у якій оптимально сполучається достатня широта загальної психолого-педагогічної підготовки з глибиною рівнево-предметної профілізації;

– створити професійно-орієнтоване середовище, яке забезпечує діалектичну єдність ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу за допомогою всебічного забезпечення професійно-пізнавальної, науково-дослідницької й громадської діяльності та спеціально організованої системи комунікацій за рахунок використання сучасних засобів інформаційних технологій, можливостей розв'язання професійно важливих завдань, наукового аналізу соціально-економічної сутності професійних проблем на рівні світових і європейських вимог, створивши в закладах освіти спеціальні інформаційні центри з інтеграції педагогічних ідей, досвіду й узагальнення досягнень світової та європедагогіки.

На нашу думку, у завтрашній системі вищої освіти потрібно зберегти розумне поєднання позитивного й унікального вітчизняного досвіду з творчим запровадженням світового та європейського досвіду у формуванні загальнолюдських цінностей.

Список використаної літератури

1. Балл Г.О. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 21–34.

2. Бейли А.А. Проблемы человечества / А.А. Бейли. – М., 1988.

3. Кришнамурти Д. Духовное возрождение человечества / Д. Кришнамурти. – М., 1997. – С. 6.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2014.

Сущенко Т.И. Важные тенденции общественного развития и их влияние на усиление педагогизации образовательных процессов

В статье доказана необходимость единства современной системы образования и педагогики с такими тенденциями общественного развития, как планетарный подход к воспитанию и образованию и гуманизация жизнедеятельности, формирование культуры человеческих и учебных отношений, духовное взаимодействие педагогов и воспитанников

в каждом педагогическом процессе. Определены основные механизмы этого процесса, обоснованы важные теоретические положения и условия формирования новых духовных ценностей.

Ключевые слова: *тенденция, планетарное мышление, гуманизация, культура, педагогический процесс.*

Sushchenko T. Important trends of social development and their impact on the enhancement of educational processes pedagogization

The necessity of a combination of modern education and pedagogy with the trends of social development, such as a planetary approach to education and training and the humanization of life, creating a culture of learning relationships, spiritual interaction between teachers and teachers in any educational institution.

Disclosed the basic mechanisms of this process are substantiated important theoretical terms and conditions of the formation of new moral values.

In particular, we are talking about building in every school of modern pedagogical process in accordance with the principle of cultural conformity. This means that its design should be based, taking into account such realities and the adequately reflect current trends of social development of the world and Europe, cultural, social, economic, psychological, mathematical, biological and other sciences, as well as promising directions for improving and enhancing the quality of life through deepen and humanize the processes of communication, information, factors of corporate culture, the direction of their conservation and improvement of life in general, creating a humane oriented environment, which provides the dialectical unity of the effective interaction among pedagogical process with an organic combination of spiritual, cognitive, research and social activities and specially organized system of communication through the use of modern information technology solutions capabilities professionally important pedagogical problems, scientific analysis of the socio-economic essence of professional issues at international and European requirements, creating in schools special psycho-pedagogical conditions.

Key words: *trend, global thinking, humanization, culture, pedagogical process.*

УДК 378.147:004

Р.О. ТАРАСЕНКО

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

У статті визначено організаційно-педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі. Запропоновано комплекс, що включає забезпечення мотивації, трансформування змісту дисциплін, орієнтування на міжнародні стандарти, розробку спецкурсу. Проаналізовано кожну із запропонованих організаційно-педагогічних умов щодо її ефективності у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі. Розглянуто особливості реалізації визначених організаційно-педагогічних умов.

Ключові слова: *організаційно-педагогічні умови, інформаційна компетентність, стандарти, конкурентоздатність, перекладач.*

Розвиток сучасного інформаційного суспільства супроводжується швидкоплинними змінами в професійній діяльності фахівців різних галузей, що зумовлюється необхідністю оперувати інформацією як домінуючим об’єктом діяльності. Це, у свою чергу, висуває досить жорсткі вимоги до рівня кваліфікації майбутніх фахівців, а відповідно, і до змісту їхньої підготовки. За цих обставин освітній процес має бути сконцентрований на формуванні професійних компетентностей, здатних забезпечити майбутньому фахівцеві можливість використовувати інформаційні технології як дієвий інструмент при здійсненні професійної діяльності. Створення відповідних умов для формування інформаційної компетентності в процесі професійної підготовки є саме тим чинником, який може наблизити випускника вищого навчального закладу до реалій виробничої діяльності.

Актуальність питання формування інформаційної компетентності у майбутніх перекладачів підтверджено змістом їхньої діяльності на сучасному етапі розвитку перекладацьких технологій, досвідом їхньої підготовки в розвинутих європейських країнах, вимогами роботодавців тощо. Тому постає питання про визначення комплексу організаційно-педагогічних умов, за яких процес формування інформаційної компетентності буде максимально ефективним, а його результати матимуть ознаки сталого розвитку в структурі професійних компетентностей.

Мета статті – визначити необхідні й достатні організаційно-педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі.

Питаннями визначення педагогічних умов у різних аспектах педагогічної науки займалися такі дослідники, як: О. Бєлкін, В. Безлюдна, О. Городиська, Н. Іполітова, Н. Кузьміна, В. Нестеров, С. Погребняк, І. Раченко, Л. Сподін, Н. Стеріхова, І. Харламов, Н. Яковлева та ін. Ціла низка наукових досліджень присвячена вивченню педагогічних умов формування інформа-

© Тарасенко Р.О., 2014

ційної та інформатичної компетентності майбутніх вчителів (Л. Петухова, В. Жукова, Є. Смирнова-Трибульська, С. Яшанов, Н. Яциніна), економістів (Н. Баловсяк, М. Головань) та інших фахівців, а також у процесі вивчення різних дисциплін: природничо-математичних (Я. Карлінська), гуманітарних (О. Дрогайцев) тощо. Однак питання визначення організаційно-педагогічних умов формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі потребує окремого дослідження.

Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі передбачає теоретичне обґрунтування, визначення і реалізацію низки організаційно-педагогічних умов, виконання яких забезпечить ефективність цього процесу.

Ряд дослідників під педагогічними умовами розуміють обставини, що забезпечують успішне виконання завдань навчання й виховання. У вищих навчальних закладах умови лише створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні вмінь і розвитку навичок [2].

Спираючись на праці науковців і результати наших досліджень, виділимо організаційно-педагогічні умови, які дадуть змогу ефективно здійснити формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі:

1. Забезпечення мотивації до формування інформаційної компетентності шляхом поєднання організаційно-методичних аспектів навчального процесу, вимог працедавців і ринку перекладацьких послуг, потреб особистості до самоствердження та самореалізації.
2. Спрямування змісту дисциплін професійної та практичної підготовки на формування компонентів інформаційної компетентності.
3. Орієнтація фахової підготовки перекладачів на вимоги європейських і міжнародних стандартів щодо інформаційної компетентності як чинника формування конкурентоздатності на ринках праці.
4. Запровадження до навчального плану спецкурсу, який забезпечить формування компетенцій щодо застосування сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності.

Вважаємо, що однією з ключових організаційно-педагогічних умов, яка забезпечує формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців з перекладу в процесі навчання, є створення позитивної мотивації. Вона є внутрішнім стимулом особистості, що спонукає її до досягнення поставленої мети та виконання певних дій. Спираючись на дослідження різних типів мотивації, розглянемо дві групи мотивів – зовнішні і внутрішні, вплив яких буде визначати ефективність процесу формування інформаційної компетентності. На нашу думку, варто зосередитися на здійсненні впливу на зовнішні мотиви такими шляхами: створення позитивного іміджу вищого навчального закладу та майбутньої професії; організація навчального процесу з урахуванням потреб та інтересів студентів; побудова стосунків між студентом і викладачем на засадах наставництва, взаємодопомоги, опіки; розвиток дружнього мікроклімату та здорової конкуренції у студентському колективі; врахування потреб

професійної підготовки при плануванні та проведенні навчальних занять; використання інноваційних форм навчання; здійснення практичної підготовки на базі провідних установ у галузі перекладу; створення дієвого механізму сприяння працевлаштуванню випускників за фахом.

Серед внутрішніх мотивів доцільно здійснювати вплив на такі: прагнення отримати якісну освіту; бажання стати висококваліфікованим, конкурентоспроможним фахівцем з перекладу; розвиток пізнавальних інтересів та набуття нових знань у галузі перекладу з метою самовдосконалення та забезпечення подальшого кар'єрного зростання; намагання займати й утримувати провідні позиції в колективі на засадах професіоналізму та компетентності; спрямованість на досягнення особистого успіху шляхом позиціонування себе як фахівця з сучасним "набором" професійних якостей, важливих в умовах інформаційного суспільства; планування та оцінювання власного матеріального благополуччя через призму своєї відповідності та значимості на ринку перекладацьких послуг.

Підвищення рівня зовнішніх і внутрішніх мотивів до формування інформаційної компетентності є одним з головних педагогічних завдань у процесі професійної підготовки перекладачів, метою якого є набуття здатності здійснювати обробку іншомовної інформації шляхом використання необхідних інформаційних ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів для отримання адекватного вторинного інформаційного продукту на мові замовника з урахуванням його міжкультурних відмінностей, прагматичного аспекту та галузевої специфіки професійної діяльності.

Спрямування змісту навчальних програм дисциплін професійної та практичної підготовки на формування інформаційних компетенцій є тією організаційно-педагогічною умовою, яка створює безпосередній вплив на кінцевий результат цього процесу. Оскільки формування інформаційної компетентності неможливо здійснити в межах окремо взятої дисципліни, необхідно системно підходити до включення елементів навчальних матеріалів до структури навчальних дисциплін, у межах яких буде здійснюватися її формування. Аналіз навчальних планів підготовки фахівців з перекладу свідчить про достатній перелік дисциплін, зміст яких може передбачати використання дидактичних матеріалів, спрямованих на формування інформаційних компетенцій, що у сукупності визначатимуть інформаційну компетентність, зокрема: інформаційно-пошукової, інформаційно-технологічної, інформаційно-технічної, інформаційно-аналітичної, інформаційно-редакційної, інформаційно-тематичної, інформаційно-правової [3].

Їх формування може здійснюватися, насамперед, у процесі вивчення нормативної дисципліни "Основи інформатики і прикладної лінгвістики (комп'ютерна обробка перекладу)", в межах якої відбувається вивчення основних характеристик апаратного і програмного забезпечення, що використовуються для обробки, аналізу, розпізнавання, перекладу текстів та формування тематичних словників; удосконалення навичок роботи з операційною системою Windows, мережею Internet, середовищами текстового й таблично-

го процесорів (MS Word, MS Excel); опанування програмних додатків для розпізнавання (FineReader) та перекладу (PROMT, Linguatec, перекладач Google тощо) текстів, формування глосаріїв.

Аналогічно сформовано і зміст дисципліни "Інформаційні технології в перекладацькій діяльності", метою якої є навчити майбутніх перекладачів будувати алгоритм перекладу та здійснювати пошук необхідних інформаційних технологій (ІТ) відповідно до вирішення конкретної перекладацької задачі з адекватного перекладу тексту. Завдання викладання курсу полягають у тому, щоб ознайомити студентів з вимогами до перекладацьких послуг на ринку праці, сучасними можливостями ІТ на етапах підготовки до перекладу, здійснення інформаційно-довідкового пошуку, розуміння, інтерпретації та створення тексту адекватного перекладу.

Формування окремих інформаційних компетенцій доцільно також здійснювати в межах дисципліни "Спецкурс з основ укладання галузевих глосаріїв". Програма цього спецкурсу має передбачати, окрім знання основних теоретичних основ лексикографії, типології лексикографічних творів, навчальних (ідеографічних) словників, уміння вільно послуговуватися словниками різних типів, швидко й точно знаходити в них потрібну інформацію, укладати глосарії за заданою тематикою, особливо з використанням програмних систем вилучення термінології; консолідувати їх із системами автоматизованого перекладу.

У зазначеному контексті зміст дисципліни "Аспектний переклад аграрної літератури" має спрямовуватись, зокрема, й на формування знань і вмінь користування сучасними загальними й галузевими електронними словниками. В розрізі дисципліни "Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів" доцільно формувати вміння розпізнавати особливості текстів різних функціональних стилів і застосовувати відповідні стратегії та прийоми перекладу, здійснюючи його виконання засобами інформаційних технологій. До переліку дисциплін, у межах яких доцільно забезпечити реалізацію цієї організаційно-педагогічної умови, також можна віднести "Практику письмового та усного перекладу", "Порівняльну лексикологію основної іноземної і української мови", "Порівняльну граматику основної іноземної і української мови", "Науково-технічний переклад" та ін.

Інтеграційні процеси, які охоплюють усі напрями діяльності України, потребують інтенсивної мовної і документальної комунікації між представниками різних країн і культур. Ця обставина спонукає до орієнтування фахової підготовки майбутніх перекладачів в аспекті формування інформаційної компетентності на зміст європейських і міжнародних стандартів, вимоги працедавців і потреби ринку, що, на нашу думку, може бути визначено як одну з організаційно-педагогічних умов зазначеного процесу. При цьому важливо врахувати вимоги стандартів до формування інформаційної компетентності, їх спрямованість на результати навчального процесу та вимоги стандартів до компетенцій фахівців при здійсненні професійної діяльності. Поступ світової спільноти у виробленні єдиних підходів при формуванні інфор-

маційної компетентності у майбутніх фахівців проявляється в адаптації американського стандарту для вищої освіти “Information Literacy Competency Standards for Higher Education” асоціації ACRL до умов освітніх систем багатьох розвинутих країн [6]. Основні положення цього стандарту визначають вимоги до рівня сформованості інформаційних компетенцій відносно п’яти аспектів. Зокрема, він регламентує, що інформаційно-компетентний студент здатний:

– визначати характер і обсяг необхідної інформації;
– ефективно здійснювати доступ до необхідної інформації;
– критично оцінювати інформацію та її джерела і включати обрану інформацію у свою базу знань і систему цінностей;
– ефективно використовувати інформацію для досягнення конкретної мети, індивідуально або у складі групи;
– розуміти економічні, юридичні й соціальні питання, пов’язані з використанням інформації, і використовувати інформацію етично та юридично правильно [6].

Доказом актуальності цієї організаційно-педагогічної умови вважаємо прагнення Євросоюзу до створення справжнього європейського ринку кваліфікованих перекладачів. При цьому важливо відмітити вироблення єдиних підходів до підготовки фахівців з перекладу. Це знайшло відображення у створенні загальноєвропейської програми підготовки прекладачів ЕМТ [5], де визначено перелік ключових компетентностей перекладачів та їх зміст. Серед шести виокремлених компетентностей чільне місце посідає інформаційна, яка в умовах інформаційного суспільства значною мірою визначає рівень професійних якостей перекладача. Вона окреслює зміст компетенцій, пов’язаних з оперуванням інформацією як основним об’єктом перекладацької діяльності. Сформованість інформаційної компетентності передбачає наявність компетенцій у таких аспектах роботи з інформацією: визначати потреби в інформації та документації; розробляти стратегії для документальних і термінологічних досліджень (включаючи залучення фахівців); вибирати й обробляти інформацію, релевантну для певної задачі (документальної, термінологічної, фразеологічної інформації); розробляти критерії оцінювання документів, доступних в Інтернеті або на іншому носії, тобто вміння оцінити достовірність документального джерела; ефективно використовувати інструменти й пошукові системи (наприклад, термінологічне програмне забезпечення, електронні корпуси, електронні словники); архівувати власні документи. Оскільки будь-який університет, який здійснює професійну підготовку перекладачів, може приєднатися до мережі Європейської програми з перекладу, введення змісту інформаційної компетентності, визначеної програмою, сприятиме підвищенню стандартів підготовки, а відтак конкурентноспроможності перекладачів.

З іншого боку, посилення уваги до уніфікації та стандартизації підготовки перекладачів зумовлене необхідністю дотримання стандартів, безпосередньо пов’язаних з їхньою професійною діяльністю. Тому важливим аспектом у

формуванні інформаційної компетентності майбутнього перекладача є узгодження цього процесу із вимогами стандартів, які регламентують умови здійснення та забезпечення якості перекладів. До таких стандартів можна віднести американський стандарт ASTM F2575-06 та європейський BS EN 15038:2006. Зокрема, згідно зі стандартом BS EN 15038:2006, перекладачі повинні володіти інформаційними компетенціями в межах професійних компетентностей, які визначені як здатності: розробляти необхідні стратегії для ефективного застосування наявних джерел інформації; використовувати CAT системи при виконанні перекладацьких проектів; забезпечувати збір і підготовку довідкового матеріалу (спеціальної термінології, техніко-дидактичного матеріалу, Інтернет посилань тощо) [4].

Орієнтиром у визначенні змісту підготовки майбутніх перекладачів, безумовно, мають слугувати й вимоги працедавців щодо формування їхніх інформаційних компетенцій. Так, у межах виконання міжнародного проекту OPTIMALE (Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe), який є продовженням роботи зі створення загальноєвропейської програми підготовки перекладачів (EMT), здійснюється узагальнення стандартів освіти та змісту навчання перекладачів, вимог до їхніх компетенцій і професійної діяльності, відслідковування ринкових і суспільних потреб у галузі перекладу. За результатами виконання зазначеного проекту представники перекладацьких структур із різних країн Європи віднесли інформаційну компетенцію, яка передбачає здатність використовувати системи пам’яті перекладів (робота з CAT системами), до найважливіших у структурі компетентностей сучасного фахівця з перекладу [7]. Це свідчить про необхідність підготовки майбутніх перекладачів у напрямі формування “високотехнологічних” інформаційних компетенцій, спрямованих на використання сучасних інформаційних засобів, одними з яких є CAT системи.

Таким чином, виконання організаційно-педагогічної умови щодо орієнтування на зміст інформаційних компетенцій, які узгоджуються із вимогами до професійної підготовки перекладачів у межах наявних стандартів, програм і вимог роботодавців, дасть змогу здійснювати підготовку конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців з перекладу.

При цьому варто врахувати низку концептуально важливих ідей, визначених експертом ЮНЕСКО з медіа та інформаційної грамотності Хесусом Лау, директором дослідницького центру Університету Веракруза. За результатами аналізу стандартів IFLA щодо формування інформаційної компетентності, ним обґрунтована обов’язковість включення спеціальних дисципліни з формування цієї компетентності до структури навчальних планів підготовки фахівців [1, с. 13].

Ця ідея та розуміння того, що формування в межах окремих дисциплін елементів інформаційних компетенцій не завжди досягає мети щодо комплексного рішення в розвитку інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі, визначають таку важливу організаційно-

педагогічну умову, яка полягає у впровадженні до процесу їхньої підготовки окремого спецкурсу.

При визначенні змісту такого спецкурсу необхідно врахувати цілу низку аспектів, а саме: перетворення аграрної галузі у високотехнологічну, транснаціональну індустрію, яка потребує обробки значних інформаційних потоків для забезпечення мовної і документальної комунікації; потреби сучасного ринку праці й вимоги працедавців лежать у площині сформованості у фахівців з перекладу інформаційних компетенцій, які забезпечують швидкість, якість, здешевлення та зменшення трудозатрат при виконанні замовлень на перекладацькі послуги; перехід у роботі перекладача від виконання окремих завдань до реалізації перекладацьких проектів, зміщення акцентів з індивідуальної роботи на роботу в команді.

Зазначені аспекти окреслюють спрямованість професійної підготовки майбутніх перекладачів для аграрної галузі в напрямі формування інформаційних компетенцій, які забезпечать здійснення професійної діяльності в перекладацьких проектах на основі сучасних систем автоматизації перекладу, зокрема, засобами САТ систем.

З цією метою доцільно запровадити розроблений нами спецкурс “Інформаційні технології в перекладацьких проектах” з таким змістом:

– програмне забезпечення реалізації перекладацьких проектів (основні типи ліцензій на програмне забезпечення, системи машинного й автоматизованого перекладу, програми реалізації клієнт-серверних технологій, програми формування термінологічної бази, системи пам’яті перекладів, пошукові системи, програми вирівнювання паралельних текстів);

– апаратне забезпечення перекладацьких проектів (принципи побудови, роботи й використання локальних мереж, умови доступу до ресурсів мережі Інтернет та обмін інформаційними ресурсами, технічні характеристики серверних платформ, робочих станцій, інших апаратних засобів, що забезпечують перекладацький проект);

– інформаційне забезпечення перекладацьких проектів (електронні каталоги, електронні бібліотеки й журнали, електронні енциклопедії, текстові корпуси, галузеві портали для здійснення інформаційно-довідкового пошуку за замовленою тематикою, електронні двомовні словники загального та спеціального призначення для добору відповідностей та еквівалентів при перекладі);

– вимоги нормативних документів (стандартів) до надання перекладацьких послуг з використанням систем машинного й автоматизованого перекладу;

– формати файлів та особливості їх використання в межах перекладацьких проектів (.txt, .doc, .rtf, .odt, .pdf, .html, .xml, .indd, .tmx, .tbx, .xliff, .sdltm);

– основні етапи роботи з SDL Trados (створення перекладацького проекту, підготовка робочого середовища перекладу, розпізнавання термінології (вставка термінів), автоматична підстановка при локалізації (вставка placeable-елементів), правила сегментації, функція Autoconcordance (пошук

по базі), додавання запису до термінологічної бази, усунення помилок, імпорт / експорт даних).

Запровадження такого спецкурсу до навчального плану підготовки майбутніх перекладачів для аграрної галузі стане тією організаційно-педагогічною умовою, реалізація якої дасть змогу сформувати їхню інформаційну компетентність відповідно до вимог перекладацької індустрії.

Висновки. Отже, визначені організаційно-педагогічні умови становлять єдиний комплекс, який дасть змогу ефективно здійснювати формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі у процесі їхньої професійної підготовки. Урахування внутрішнього потенціалу й особливостей кожної з виділених організаційно-педагогічних умов дасть змогу створити оптимальне навчальне середовище, спрямоване на досягнення найкращих результатів у формуванні цієї компетентності.

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на визначення засобів реалізації зазначеного комплексу організаційно-педагогічних умов формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі.

Список використаної літератури

1. Информационная грамотность: международные перспективы / под ред. Х. Лау ; пер. с англ. – М. : МЦБС, 2010. – 240 с.

2. Карлінська Я.В. Педагогічні умови формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін / Я.В. Карлінська // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 53. – С. 169–175.

3. Тарасенко Р.О. Особливості інформаційної підготовки майбутніх перекладачів у вітчизняних ВНЗ / Р.О. Тарасенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2013. – Вип. № 33 (86). – С. 627–634.

4. BS EN 15038:2006 Translation services. – Service Requirements, June 2006.

5. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. – Brussels, January 2009. – 7 p.

6. Information Literacy Competency Standards for Higher Education [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency.

7. The OPTIMALE employer survey and consultation [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.translator-training.eu/attachments/article/52/WP4_Synthesis_report.pdf.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2014.

Тарасенко Р.А. Организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности будущих переводчиков для аграрной отрасли

Определены организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности будущих переводчиков для аграрной отрасли. Предложен комплекс, который включает обеспечение мотивации, трансформации содержания дисциплин, ориентирование на международные стандарты, разработку спецкурса. Проанализирована каждая из предложенных организационно-педагогических условий с позиции ее эффективности в процессе формирования информационной компетентности будущих переводчиков для аграрной отрасли. Рассмотрены особенности реализации определенных организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: *организационно-педагогические условия, информационная компетентность, стандарты, конкурентоспособность, переводчик.*

Tarasenko R. Organizational and pedagogical conditions of formation of information competence of future translators for the agricultural sector

The article deals with formation of information competence of future translators. The organizational and pedagogical conditions of formation of information competence of future translators for the agricultural sector are defined. The proposed complex of conditions, which includes providing motivation, content transformation of subjects, orientation to international standards, the development of a special course. Each of the proposed organizational and pedagogical conditions is analyzed from the perspective of its effectiveness in developing the information competence of future translators for the agricultural sector. Considering the internal potential and characteristics of each of the defined organizational and pedagogical conditions will create an optimal learning environment aimed at achieving the best results in the formation of this competence. The features of the implementation of defined organizational and pedagogical conditions are conducted. It is stated that focus should be on influencing the external grounds by following ways: creating a positive image of higher education and future profession, organization of educational process to the needs and interests of students, building relationships between students and teachers on the principles of mutual care, the development of friendly microclimate and healthy competition in the student team, the use of innovative forms of teaching, practical training in the leading institutions in the field of translation, the creation of an effective mechanism for promoting employment of graduates. Among the internal reasons it is advisable to effect the following: the desire to get a quality education, a desire to become highly skilled, competitive professional translation and the development of cognitive interests and acquisition of new knowledge in the field of translation for the purpose of self-improvement and the further career advancement, attempts to occupy and hold a leading position in a group on the basis of professionalism and competence. Since the formation of information competence cannot be done within a single subject, system approach incorporating elements of training materials in the structure of subjects is needed. Integration covering all areas of society requires intensive language and documentary communication between people of different countries and cultures. This fact leads to the orientation of the professional training of future translators in the aspect of the formation of information competence for the content of European and international standards and requirements of employers and the needs of the market, It is emphasized that in determining the content of the special course a number of aspects must be taken into account, including: the transformation of the agricultural sector in the high-tech, multinational industry that requires processing large data flows to ensure linguistic and documentary communication; the modern labor market needs and demands of employers in the formation of specialists in translation are oriented on information competencies that provide the speed, quality, cost reduction and reduction of labor costs in contracts for translation services, the transition from specific tasks to implement translation projects, from individual work to team work.

Key words: *organizational and pedagogical conditions, information competence, standards, competitiveness, translator.*

УДК 81’271:615.15

С.Є. ТРЕГУБ

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

У статті запропоновано модель для формування культури фахового мовлення майбутніх фармацевтів, проаналізовано складові компонентів.

Ключові слова: *модель, формування, змістові компоненти, форми й методи навчання, результат.*

Аналіз психологічно-педагогічної, методичної літератури з проблем формування культури фахового мовлення зумовив необхідність визначення, обґрунтування й експериментального дослідження моделі формування культури мовлення майбутніх фармацевтів у процесі фахової підготовки.

При цьому під моделлю розуміємо систему “об’єктів або знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригіналу” [3, с. 216]. Створення моделей педагогічних процесів і явищ на науковій основі є предметом вивчення такої галузі педагогічного знання, як педагогічне конструювання. В. Краєвський визначав педагогічне конструювання як пізнавальну діяльність, спрямовану на моделювання, проектування та безпосереднє конструювання педагогічних процесів і явищ [1, с. 36].

При створенні моделі процесу формування культури фахового мовлення майбутніх фармацевтів спираємось на тезу про те, що педагогічне конструювання досягає найвищої ефективності лише тоді, коли воно базується на певній сукупності науково обґрунтованих та взаємопов’язаних принципів.

Спробу визначення загальних принципів конструювання педагогічного процесу здійснив В. Краєвський, який виокремив такі принципи:

а) дотримання послідовності переходів від теоретичної моделі до нормативної, а від останньої – до конкретних програм діяльності;

б) відповідності засобів, що пропонуються на кожному етапі конструювання, педагогічним цілям та умовам здійснення процесу, який досліджується [1, с. 39].

Метою статті є опис моделі процесу формування культури фахового мовлення (далі – КФМ) майбутніх фармацевтів.

Запропонована модель має три взаємопов’язані етапи. На першому з них було визначено теоретичні засади формування культури фахового мовлення майбутніх фармацевтів, а саме: структуру, яка складається з визначених нами структурних компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості, змістових компонентів та організаційно-діяльнісних форм і методів формування КФМ майбутніх фармацевтів.

На другому етапі здійснено безпосередньо педагогічне проектування, одним з результатів якого було створення спецкурсу “Культура фахового мовлення”, що розроблявся з урахуванням результатів етапу визначення теоре-

© Трегуб С.Є., 2014

тичних засад і містить послідовний опис сукупності заходів, які забезпечують реалізацію формування КФМ майбутніх фармацевтів.

На третьому етапі відбулося педагогічне конструювання моделі формування КФМ майбутніх фармацевтів та пристосування останньої до конкретних умов реального педагогічного процесу в Запорізькому державному медичному університеті.

Спираючись на праці науковців, відповідно до логіки розвитку особистості, навчально-виховного процесу та досвіду роботи у вищих навчальних закладах, ми передбачали, що процес формування КФМ майбутніх фармацевтів поділятиметься на три етапи: підготовчий, основний, завершальний.

Науково-теоретичне обґрунтування моделювання як методу дослідження здійснила Г. Локарєва у зв'язку із застосуванням художньо-естетичної інформації у процесі підготовки майбутнього фахівця [2, с. 129]. Знакові моделі дослідниця зараховує до типу інформативних, тому розроблена нами модель є інформативною, а за класифікацією – галузевою. Учена відзначає, що моделі, отримані в певних сферах буття й діяльності людини з метою вивчення специфічних для цих сфер об'єктів і предметів дослідження, називають відповідно до галузі знання: технічні, соціальні, біологічні тощо [2, с. 152]. Отже, наша модель на підставі цієї класифікації є педагогічною. Вона відображає навчальний процес з певної підготовки майбутнього фахівця у вищій школі. У нашому випадку загальну структуру педагогічного процесу покладено в основу моделі формування КФМ майбутніх фармацевтів у процесі фахової підготовки. Під "моделлю", як зазначено в довідковій літературі, розуміють систему об'єктів або знаків, яка відтворює деякі істотні якості системи-оригіналу. На основі розглянутих положень про модель та відповідний метод нами була здійснена спроба змоделювати формування КФМ майбутніх фармацевтів у процесі фахової підготовки.

В основу розробки моделі лягли загальноприйняті вимоги, які висуваються до педагогічних моделей. *Модель навчального процесу* – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу.

Наукове обґрунтування моделі передбачає цілеспрямованість і системність процесу формування КФМ майбутніх фармацевтів.

Модель складається з шести складових: мети формування КФМ майбутніх фармацевтів (загальноосвітня, науково-фармацевтична, виховна); змістових компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, контрольно-результативний); організаційно-діяльнісних форм і методів; оціночно-контрольної роботи; результату та рівнів сформованості КФМ майбутніх фармацевтів.

Мотиваційне наповнення КФМ майбутніх фармацевтів забезпечує позитивну мотивацію до набуття фахових знань, умінь та навичок і до виконання професійної діяльності.

Визначаючи зазначений компонент, ураховують залежність ефективності навчального процесу, а водночас і фахової підготовки, від впливу різних груп мотивів, а саме:

– мотивів, пов'язаних із цілями, їх загальноосвітнім спрямуванням, змістом і результатами професійної діяльності фармацевта. Цей тип мотивації спрямований на усвідомлення соціальної значущості професії, її об'єктивних цілей, змісту, основних умов, засобів, методів оцінювання й контролю за результатами фахової діяльності;

– мотивів розвитку та самореалізації, що характеризуються прагненням індивіда до творчої самореалізації в обраній професійній діяльності. Цей тип сприяє творчому й гуманному підходу до виконання службових обов'язків, розширенню сфери фахової компетенції та самостійності працівника;

– мотивів, які пов'язані з мовним етикетом, характеристиками й умовами діяльності. У професії провізорів такими зовнішніми умовами (чинниками) є: престиж і краса професії; сприятливі умови праці (режим роботи, наявність вільного часу, розташування та організація робочого місця); можливість спілкуватися з людьми (спілкування з пацієнтами, а також з різними категоріями людей); зовнішній імідж професіонала як зрілого й цілеспрямованого; робоча дисципліна; наявність гарної форми. Кожен із цих чинників спонукає розвиток ознак КФМ майбутніх фармацевтів;

– мотивів, спрямованих на стимуляцію до мовлення та підвищення загальнокультурного рівня фахівця.

Формуванню позитивної мотивації сприяє усвідомлення майбутніми провізорами тісного взаємозв'язку та взаємовпливу високого рівня розвиненості мовлення й успішної діяльності за їхньою майбутньою професією. Створення системи стійких позитивних мотивів сприяє кращому засвоєнню знань, умінь і навичок, важливих для майбутньої професійної діяльності, впливає на розвиток фахової діяльності студентів-фармацевтів, слугує засобом застереження від професійної деформації.

Когнітивний компонент передбачає наявність у фахівця певної сукупності професійних знань і способів діяльності, необхідної для ефективного виконання професійних обов'язків.

До зазначеного компонента належать соціокультурні та професійно значущі знання й уміння, набуті в навчальному закладі (наприклад, знання про мовленнєвий етикет, знання професійної термінології тощо). Деякі з них можуть бути частково здобутими ще до вступу до вищого навчального закладу або поза ним, але, безумовно, потребують розвитку й коригування у вузівському навчальному процесі.

Діяльнісний компонент (або технологічний) включає в себе сформовані уміння та навички здійснення професійної діяльності, які є необхідними для застосування КФМ у фаховій діяльності. У процесі формування КФМ майбутні провізори набувають ціннісних уявлень, якими вони керуються у своїй подальшій практичній діяльності, та оволодівають професійно значущими уміннями й навичками, що мають мовленнєву орієнтацію. Рівень розвитку КФМ впливає на успішність професійної діяльності майбутнього фармацев-

та, забезпечує практичне володіння професійним мовленнєвим етикетом і вмінням будувати поведінку у професійних і міжособистісних відносинах, гармонізує власну життєдіяльність, включаючи й професійну сферу.

Розробляючи модель, ми виділили три етапи формування КФМ майбутніх фармацевтів, а саме: 1) *підготовчий* – формування підготовчої бази до виконання професійної діяльності з орієнтацією на КФМ; 2) *основний* – формування перцептивних і репродуктивних ЗУН з КФМ; 3) *завершальний* – практична реалізація у фаховій діяльності комунікативних і професійних ЗУН з КФМ. Завдання кожного етапу визначаються в контексті основної мети, що відображено в цільовому компоненті моделі. Реалізація змісту кожного етапу формування КФМ фармацевта передбачалося забезпечувати як традиційними, нормативно визначеними для вищої школи формами й методами навчання (лекції, семінарські й практичні заняття), так і нетрадиційними (рольові ігри, вікторини, конкурси, диспути, бесіди, виступи на клубі “Lingua” тощо). Кожен етап ґрунтується на основних структурних компонентах навчального процесу. На підготовчому етапі студенти вивчають такі предмети, як іноземна мова, основи екології, українська мова, латинська мова, інформаційні технології. Іноземна мова є джерелом формування базових знань з мови та мовлення, тоді як останні допомагають формувати ознаки культури.

На основному етапі вивчення такого предмета, як “Іноземна мова за професійним спрямуванням” студенти-фармацевти мають змогу оволодіти мовними лексичними, граматичними та синтаксичними засобами. Культура майбутнього фахівця формується завдяки таким дісциплінам, як філософія, перша долікарська допомога, ознайомча медпрактика.

На завершальному етапі такі предмети, як іноземна мова за професійним спрямуванням та спецкурс з формування КФМ фармацевта допомагають студентам-фармацевтам оволодіти комунікативними та професійними ЗУН з КФМ. УЕФ, ресурсознавство, практика, фармацевтичне правознавство дають змогу здобуття та практичної реалізації ЗУН з культури.

Результативний компонент моделі є завершальним етапом роботи з формування КФМ фармацевта, на якому проводяться контрольно-оцінні заходи, що показують результат роботи на кожному етапі. Тому перший етап повинен завершитися сформованістю базових ЗУН і мотиву до оволодіння фаховими вміннями та якостями з позиції КФМ.

Результатом роботи на другому етапі є сформованість у майбутніх фахівців основних комунікативних ознак з КФМ. Підсумки роботи на третьому етапі є узагальнювальними, як з роботи на цьому етапі, так і з усього процесу формування КФМ майбутніх провізорів, а саме: виявляється сформованість професійних ЗУН з КФМ у різних видах діяльності.

Висновки. Таким чином, створена та розроблена модель дає змогу не тільки формувати КФМ провізорів, а й ефективно її реалізовувати в підготовцімайбутніхфахівців. Пропонована нами програма була розроблена з урахуванням використання фахової термінології і призначена для студентів ВМНЗ України та підпорядкована завданням навчального експерименту:

1. Перевірити ефективність запропонованих нами педагогічних умов ефективного формування культури фахового мовлення студентів – майбутніх фармацевтів.

2. Визначити ймовірність підвищення рівнів мовленнєвої культури майбутніх фахівців унаслідок корекції мовлення шляхом запровадження авторської моделі формування КФМ.

Список використаної літератури

1. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара : СГПИ, 1994. – 408 с.

2. Локарєва Г.В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика : монографія / Г.В. Локарєва. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 376 с.

3. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л.В. Занкова. – М. : Просвещение, 1975. – 440 с.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2014.

Трегуб С.Е. Характеристика модели формирования культуры профессионального говорения будущих фармацевтов

В статье предложена модель для формирования культуры профессионального говорения будущих фармацевтов, проанализированы её содержательные компоненты.

Ключевые слова: *модель, формирование, содержательные компоненты, формы и методы обучения, результат.*

Tregub S. The model'scharacteristics of the formation of future pharmacists'professional culture speaking

The article is devoted to the description of the model of the formation of professional culture speaking training of future pharmacists. It covers scientific views concerning the forms and methods of the formation of future pharmacists' professional culture speaking. To my mind the model of professional culture speaking (CPS) is a special course which is connected with the problems of language's functioning in the society, the questions of oral and written speaking increase and rules of linguistic means' organization due to the types of speaking in business and professional communication.

The model consists of 6 components. There are the aim of the formation of future pharmacists' professional culture speaking (general educative, scientific-pharmaceutical, educational); content components of professional culture speaking (motivative, cognitive, technological, control-effective); technological forms and methods; control-evaluative work; result; the levels of the formation of future pharmacists' professional culture speaking.

The process ofthe formation of future pharmacists' professional culture speaking is divided into 3 stages. There are the preparatory, the main, thefinal ones. At the first stage the preparatory basis of the formation of future pharmacists'professional culture speaking (CPS) is formed. The preparatory basis is done by means of study such subjects as Foreign Language, Ukrainian language, Latin, Informatics, the Principles of Ecology. At the second one (the main) the formation of the perceptive and reproductive knowledge and skills is created. During this stage the students study the following disciplines. There are Professional Foreign Language, the first medical aid, Philosophy, Medical Practice. Atthe final stage the formation of the communicative and professional know-how and skills is realized practically. At the last step the students getknowledge and skills from such subjects asProfessional Foreign Language, Practice, Management and Economy of Pharmacy, Pharmaceutical Jurisprudence, Special course of the formation of future pharmacists'professional culture speaking. Each stage has its control-evaluative module. As the result the proposed model gives the opportunities to the formation of the basicknowledge and skills according to the (CPS); the main communicative data ofprofessional culture speaking; the professional knowledge and skillsof future pharmacists' professional culture speaking.

Key words: *model, formation, content elements, forms and methods of teaching result.*

УДК [159.923:82–34]:378.9:37.013.42

О.В. ТУРСЬКА

ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ У РОБОТІ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті досліджено процес формування правової свідомості підлітків у роботі молодіжних громадських організацій. Розкрито практичний досвід роботи Запорізької обласної молодіжної громадської організації "Молодіжна поліцейська академія" з формування правосвідомості учнів запорізьких шкіл.

Ключові слова: *формування, правосвідомість, правова культура, молодіжна громадська організація, форми та методи роботи.*

У сучасних умовах інтенсивної розбудови Української правової держави особливого значення набуває проблема формування правосвідомості і правового виховання населення взагалі та підростаючого покоління зокрема.

Історія свідчить, що формування правової держави неможливе без високого рівня правосвідомості всіх її громадян, оскільки саме низький рівень правосвідомості призводить до порушення правових норм, свідомих або неусвідомлених протиправних учинків. Соціально-економічні перетворення зумовили потребу в новому типі особистості з високим рівнем правосвідомості і правової культури, спроможної самостійно приймати рішення, відповідати за свої вчинки, здійснювати вільний вибір, гнучко реагувати на життєві ситуації.

Сучасна загальноосвітня школа має безліч проблем, і найболючіша серед них – зростання труднощів у вихованні дітей і підлітків, збільшення кількості асоціальних проявів у поведінці, правопорушень і злочинів. Кількість дітей групи ризику різко зростає. Частіше виявляється грубість у ставленні до вчителів, батьків, недисциплінованість на уроках, прогули, крадіжки, бродяжництво, хуліганство, пияцтво. Це пов'язано з конкретною ситуацією та умовами виховання в сім'ї, недоліками в організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах.

Отже, потреба у формуванні правосвідомості підростаючого покоління викликана тим, що діти вже сьогодні мають добре знати свої права, додержуватись правових і моральних норм, не припускатись правопорушень. Такого стану можна досягти за умови цілеспрямованого, систематичного й добре організованого процесу правового виховання, формування нової правосвідомості молоді, розвитку її правового світогляду, системи правових знань, навичок правомірної поведінки.

У зв'язку з цим привертає увагу значна кількість наукових праць, присвячених правовому вихованню, його ролі в становленні й розвитку правосвідомості як надійного засобу профілактики правопорушень. Це публікації: М.О. Алємаскіна, Є.В. Болдирєва, Л.О. Єремєєвої, Г.Х. Єфремової, Л.М. Зюбіна, К.Є. Ігошева, Ю.Г. Кобринського, Г.М. Міньковського, В.В. Тишенка, А.П. Тузова, В.В. Устинової та ін. У них висвітлено шляхи подальшого покращення профілактичної роботи, спрямованої на викорінення правопорушень

© Турська О.В., 2014

серед молоді, підкреслено, що запобігання й усунення причин правопорушень органічно пов'язане з розвитком свідомості, духовності, вихованням поваги до права, закону, формуванням ціннісно-правових орієнтацій, правових переконань.

Проблеми правової культури, правосвідомості та правового виховання вивчали провідні філософи, юристи, педагоги, соціологи: Ю.А. Агешин, О.В. Аграновська, С.С. Алексєєв, М.В. Бондаренко, М.П. Вербицький, Н.В. Вітрук, Н.Л. Гранат, А.І. Долгова, Л.В. Зорченко, Н.Ю. Євплова, А.К. Івлєв, А.І. Іванчак, Г.Р. Ішкільдіна, В.І. Камінська, Г.П. Касянович, Д.А. Керімов, Л.М. Корнієнко, В.М. Кудрявцев, О.А. Лукашова, М.І. Матузов, А.В. Міцкевич, В.С. Нерсесянц, А.Р. Ратинов, В.П. Сальников, О.П. Семітко, Н.Ф. Спінжар, Д.Н. Узнадзе, Й.Ю. Фарбер, В.А. Чефранов, В.А. Щегорцов та ін.

Методологічні засади теорії свідомості і правосвідомості як однієї з її форм закладені у працях М.А. Бердяєва, Г. Гегеля, Е. Дюркгейма, Р. Ієринга, І.А. Ільїна, І. Канта, М.М. Коркунова, М. Литвина, П.І. Новгородцева, Л.Й. Петражицького, Л.І. Сапеги, В.С. Соловйова, Е.Н. Трубецького, Г.Ф. Шершеневича та інших представників соціально-правової думки.

В Україні такі дослідження здійснювали Н.А. Бура, В.Д. Бабкін, Г.І. Балюк, В.В. Головченко, П.Б. Євграфов, М.І. Козюбра, В.В. Копєйчиков, В.О. Котюк, А.Ф. Крижанівський, Є. В. Назаренко, Г.І. Неліп, М.І. Неліп, В.В. Оксамитний, М.П. Орзіх, Ю.М. Оборотов, П.М. Рабінович, В.М. Селіванов, В. Ф. Сіренко, С.С. Сливка, С.Р. Станік, В.І. Старенко та ін.

Мета статті – розкрити шляхи формування правосвідомості підлітків громадянськими організаціями.

Правове виховання є одним із напрямів загального процесу виховання, що містить у собі правову освіту, виховання поваги до чинних законів і норм права, формування активної позиції щодо протиправних і антигромадських дій. Правове виховання є головним чинником формування правосвідомості.

Правосвідомість – це сукупність поглядів, ідей, уявлень, упевненостей, почуттів, які виражають ставлення людей, соціальних груп до права, законності, правосуддя, їх уявлення про те, що є правомірним або неправомірним.

Причинами низької правосвідомості неповнолітніх є: низький рівень знань своїх прав; несформованість відповідного рівня морально-правової культури; дефектність, недоліки в дієвості права та розуміння цього неповнолітніми; неузгодженість між нормативно-правовою базою суспільства та механізмами її реалізації; відсутність чіткої системи формування правосвідомості [5].

Тому за сучасних умов існує нагальна потреба в цілеспрямованій систематичній правовиховній роботі серед неповнолітніх, від якої залежатиме не тільки стан правопорядку в державі, а й здоров'я нації. Для цього необхідно скоординувати зусилля всіх державних, громадських організацій, церкви, громадськості і спрямувати їх на здійснення правовиховної та профілактичної роботи. Позитивне вирішення цих питань сприятиме докорінному поліпшенню формування правосвідомості й правової культури в процесі правового виховання молодого покоління України.

Незважаючи на те, що проблема правового виховання постійно привертає велику увагу вчених, відчувається недостатність досліджень, які б розкривали роль молодіжних громадських організацій у формуванні правосвідомості підлітків.

Сучасні громадські організації не тільки надають можливість задовольнити особистісні потреби та інтереси молодих людей, а й сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, соціального досвіду, визначенню соціального статусу молоді. Громадська організація як соціальний інститут суспільства є стійкою, організованою формою спільної діяльності молодих людей [4].

Молодіжні організації є специфічним інститутом соціалізації дітей, унікальним соціальним простором, особливість виховного впливу якого полягає в тому, що він створює умови для засвоєння підлітками соціального досвіду (комплексу знань, умінь, навичок, відносин, необхідних для успішного особистісного й соціального становлення та подальшого розвитку) та реалізації потреб (найважливішою з яких є потреба в самореалізації, самовираженні, самоствердженні, самопізнанні й соціальному визначенні) і здібностей на основі своїх інтересів. У молодіжних організаціях ефективніше формується соціальна поведінка; виявляються й розвиваються інтелектуальні, комунікативні, організаційні здібності; формуються гуманні міжособистісні відносини з однолітками й дорослими. Вони дають змогу ефективно формувати соціально значущі характеристики підлітка за активного використання “соціального трикутника”: соціальна взаємодія з однолітками; соціальний авторитетний вплив дорослих (кваліфікованих працівників); соціальна самореалізація.

У зв’язку з цим діяльність Запорізької обласної молодіжної громадської організації “Молодіжна поліцейська академія” має на меті не тільки задоволення та захист законних, соціальних, економічних, творчих, вікових, духовних, спортивних та інших спільних інтересів членів організації, а й розповсюдження та пропаганду правових знань серед членів Організації з метою формування правової культури, громадянської свідомості та почуття високої відповідальності перед суспільством і державою, законослухняності, дисциплінованості.

Одним з головних напрямів діяльності цієї громадської організації є реалізація різних форм правоосвітньої діяльності серед учнів шкіл, гімназій і ліцеїв.

З метою підвищення рівня освоєння неповнолітніми правових норм суспільства в галузі знань своїх прав у роботі ЗОМГО “Молодіжна поліцейська академія” передбачена просвітницько-інформаційна діяльність. Така просвітницька робота здійснюється за допомогою різних форм і методів:

– лекцій, кіно- та відеолекторіїв, групових й індивідуальних бесід;

– організації тренінгових занять для осіб, які потребують посиленого педагогічного впливу;

– правової пропаганди та висвітлення інформації правового характеру через телебачення, радіо, пресу;

– здійснення просвітницько-інформаційних заходів серед учнів за місцем їх навчання;

– проведення виховних заходів під час дозвілля неповнолітніх у місцях їх масового збору та за місцем проживання;

– поширення друкованої інформації з відповідними роз'ясненнями.

Змістовне наповнення такої роботи має бути різним, залежно від віку, індивідуальних особливостей учнів, стану реальної ситуації в регіоні тощо. Головне завдання – забезпечити конкретні результати цілеспрямованої систематичної роботи, які полягають у такому: виховання в учнів поваги до законів; вироблення умінь і навичок неухильного їх дотримання; формування нетерпимого ставлення до правопорушень та злочинів; роз'яснення особливостей адміністративної та кримінальної відповідальності неповнолітніх за вчинення правопорушень та злочинів; прищеплення учням відповідального ставлення до свого здоров'я як значної особистісної й суспільної цінності; надання учням на доступному для їх сприйняття рівні переконливих знань про згубний характер захоплення наркотиками, алкоголем та токсичними речовинами.

Серед форм і методів роботи молодіжної організації з формування правосвідомості віддано перевагу активним методам, що сприяють прояву ініціативи та творчості, з дотриманням демократичного стилю взаємодії. Відповідно до цього, Запорізька обласна молодіжна громадська організація "Молодіжна поліцейська академія" задля досягнення мети своєї діяльності та реалізації завдань використовує такі методи й форми роботи, як: метод проектів, "мозковий штурм", бесіда, круглий стіл, рольова гра, дискусії, аналіз проблемних ситуацій.

Метод проектів, як зазначає багато науковців, є одним з найбільш продуктивних у формуванні правосвідомості. Відомий український педагог Г. Ващенко називає проектний метод методом шукань, оскільки він спрямований на розвиток у підлітків творчих здібностей [1]. В основі цього методу лежить інтеграція та безпосереднє застосування набутих знань підлітків під час практичної діяльності.

Наведемо приклад застосування цього методу на основі реалізації проекту "Скажемо правопорушенням – Ні!".

Метою цього проекту є підвищення рівня правосвідомості та зменшення проявів девіантної поведінки підлітків шляхом їх залучення до спільної діяльності зі створення зразків соціальної реклами.

Під час реалізації проекту вирішуються такі завдання: підвищити рівень інформованості молоді в питаннях профілактики девіантної поведінки за допомогою програми тренінгів та лекцій, спрямованих на формування правомірної поведінки; сформувати новий погляд на соціальні проблеми за допомогою залучення до процесу створення зразків соціальної реклами учнів старших шкіл загальноосвітніх шкіл; організувати змістовне, спрямоване на профілактику девіантної поведінки, дозвілля підлітків.

Проектом передбачено роботу в три етапи.

На першому, підготовчому, етапі – переговори з адміністраціями шкіл щодо проведення проекту, вибір цільових класів, підбір матеріалів для лекційних і тренінгових занять, підготовка необхідних ресурсів.

Другий, основний етап, включає: правовий лекторій для учнів старших класів: “Право і відповідальність: гармонія єдності”, “Свобода кожного закінчується там, де починаються права іншого”, “Насильство: види та шляхи захисту”, “Один у дома…”, “Як поводитись з незнайомими людьми на вулиці”, “Коли межу дозволеного переступає підліток”, “Що таке відповідальність”, “Норми громадської поведінки” та тренінгові заняття “Права і відповідальність неповнолітніх”.

На третьому, заключному етапі, планується проведення конкурсу соціальної реклами “Скажемо правопорушенням – Ні!” серед команд запорізьких шкіл.

Цілі проведення конкурсу: залучення уваги широкої громадськості до проблем соціальної профілактики правопорушень; упровадження в суспільну свідомість цінностей законослухняної поведінки.

Завдання конкурсу: залучити молодь до процесу профілактики правопорушень; створити зразки ефективної соціальної реклами для формування громадської думки; знайти нові шляхи вирішення проблеми соціальної профілактики правопорушень.

Учасникам конкурсу для виконання конкурсної роботи пропонуються такі теми: правопорядок (“Закон очима молодих”), профілактика насильства в сім’ї, жорстокого поводження з дітьми (“Пам’ятай про тих, хто поряд з тобою” або “Територія, вільна від зла”), профілактика правопорушень майнового й насильницького характеру щодо неповнолітніх (“Живи спокійно, маля”), профілактика індивідуальної віктимності (“Як не стати жертвою”).

“Мозковий штурм” є найбільш вільною формою дискусії. Цей метод дає змогу вільно виражати свої погляди всім учасникам, які обговорюють цю проблему, використовуючи свої інтелектуальні можливості заради швидкого й ефективного вирішення нагальної проблеми. Головна функція “мозкового штурму” полягає в “генеруванні ідей”, а не в аналізі й обговоренні запропонованих учасниками рішень. Саме цей метод активно використовується членами організації під час щомісячних зустрічей з учнівським активом шкіл з приводу погодження статей до номерів газет ЗОМГО “Молодіжна поліцейська академія”, обговорення проблем круглого столу тощо.

Під час проведення навчальних тренінгів застосовуються такі методи й форми роботи, як бесіда, дискусія, гра та аналіз проблемних ситуацій.

Бесіди під час тренінгових занять допомагають підліткам краще зорієнтуватися в поняттях “порядок”, “закон”, “права”, “обов’язки”, “відповідальність”, “порушення” та “злочин”; привернути увагу до явищ суспільного життя, оцінювання подій та вчинків; сформувати відповідальне ставлення до навколишньої дійсності. Водночас, при проведенні бесід підліткам рекомендують ознайомитись із літературою з відповідної теми, що сприяє веденню відкритого діалогу й активізує їх у процесі розмови. Для обговорення можно

запропонувати такі теми, як “Відповідальність неповнолітніх та її види”, а також “Покарання неповнолітніх у разі вчинення злочину”.

Метод аналізу проблемних ситуацій активно використовується під час проведення вправ “Не зашкодь собі”, “Твоя відповідальність”, “Комендантська година”.

Дієвим методом роботи під час тренінгів є рольова гра. Це спосіб розширення, набуття досвіду учасниками гри шляхом створення ситуації, у якій потрібно прийняти роль когось із учасників, а потім знайти спосіб чи шлях, який би дав змогу привести цю ситуацію до логічного завершення [2].

Формуванню правової культури та правосвідомості як її складової сприяє проведення й інших заходів, таких як:

– круглі столи на правову тематику “Знаємо та реалізуємо свої права”, “Свобода і відповідальність”, “Яким має бути сучасний захисник правопорядку?”;

– відвідування історичних місць м. Запоріжжя;

– проведення спортивних змагань на території навчального центру ГУМВС України в Запорізькій області з нагоди святкування Дня захисту дітей та Дня міліції України;

– перегляд показових виступів з демонстрацією прийомів ведення рукопашного бою та самозахисту, виступів кінологічної служби;

– екскурсії до музеїв міліції, зброї;

– зустрічі із представниками правоохоронних органів.

Проведення зазначених заходів важко переоцінити. Під час таких зустрічей здійснюється формування правосвідомості школярів, у процесі якого відбувається засвоєння неповнолітніми правових цінностей, знань, умінь, що створює основу їх правової компетенції.

Висновки. Отже, молодіжні організації дають можливість максимально реалізуватися кожній особистості, сприяють усвідомленню підлітком свого місця в суспільстві та світі, оскільки в основу їх побудови покладено самоврядні форми діяльності.

Використання різних форм і методів роботи з формування правомірної поведінки дає підліткам змогу не тільки механічно засвоїти інформацію, а й самостійно здобути знання. Вони сприяють розвитку в учнів здатності до самоорганізації, формуванню високого рівня політичної, економічної, правової, моральної культури, готовності до співпраці, схильності до творчої діяльності, толерантності, терпимості, вміння вести діалог. Підлітки засвоюють норми-заборони та норми-права, набувають навичок правомірних дій щодо вибору способів і засобів задоволення своїх потреб, досягнення цілей, реалізації намірів.

Список використаної літератури

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава : Полтав. вісн., 1994. – 192 с.

2. Звєрєва И.Д. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / І.Д. Звєрєва. – К. : Центр навч. літератури, 2006. – 316 с.

3. Корпач Н.І. Формування громадянської позиції підлітків в процесі соціалізації в дитячих громадських організаціях / Н.І. Корпач // Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. пр. – К., 2007. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 298–302.

4. Поліщук Ю.Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні / Ю.Й. Поліщук ; за ред. Н.Г. Ничкало. – Т. : ТНПУ, 2005. – 432 с.

5. Фіцула М.М. Правове виховання учнів : навч.-метод. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : ІЗМН, 1997. – 148 с.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2014.

Турская О.В. Формирование правосознательности подростков в работе молодежных общественных организаций

В статье исследуется процесс формирования правовой сознательности у подростков в работе молодежных общественных организаций. Раскрывается практический опыт работы Запорожской областной молодежной общественной организации "Молодежная полицейская академия" по формированию правосознания в учащихся запорожских школ.

Ключевые слова: *формирование, правосознательность, правовая культура, молодежная общественная организация, формы и методы работы.*

Turska O. Organizational leisure practices as an integral part of training for future social educator

The article investigates the process of formation of legal awareness among adolescents in the work of youth organizations. The author reveals the practical experience of Zaporozhye regional youth organization "Youth Police Academy" on the formation of students' sense of justice in Zaporozhye schools.

The aim of the organization is to create a legal culture of civic consciousness and high sense of responsibility to society and the state, law-abiding, self-discipline among children.

With a view to improve the development of minors legal norms of the society in terms of knowledges of their rights in the work Zaporozhye regional youth organization "Youth Police Academy" provides educational and informational activities (lectures, organizing training sessions, the implementation of educational and awareness-raising activities among students at their place of education, conducting educational activities in leisure time minors). Analyzed effective forms and methods of forming part of the personality traits, such as project-based learning, "brainstorming", a conversatio, a round table, role play, discussions, analysis of problem situations. Using these methods contribute to the development of students' ability to organize themselves, in higher levels of legal, moral culture, readiness for cooperation, tolerance, the ability to engage in dialogue.

Key words: *formation, legal culture, youth organization, forms and methods of work.*

УДК 37.034

І.І. УДОВЕНКО

ЄВАНГЕЛЬСЬКІ ЦІННОСТІ В ДУХОВНО-МОРАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті досліджено проблему сучасної педагогіки у сфері життєвих компетенцій молоді. Розглянуто найактуальніші духовні та мирські аспекти пошуку щастя молоддю. Надано Євангельські орієнтири та принципи вдосконалення земного життя шляхом удосконалення духовного. Запропоновано залучення духовно-моральних цінностей до освітнього процесу.

Ключові слова: *життєві компетенції молоді, щастя, духовність, духовно-моральні цінності.*

Чи має бути та чи є місце християнським духовно-моральним цінностям у сучасній педагогіці? Розглянемо лише декілька найактуальніших аспектів, зокрема: фальшиві орієнтири людства, пошуки молоддю щастя, неузгодженість вічної Євангельської істини з сьогоденням.

Мета статті – розкрити дійсну ціну земних благ; переглянути своє ставлення до земного; показати неможливість надбання щастя неєвангельськими засобами; довести перевагу моральному впливу сучасного педагога на серце та волю молоді; проаналізувати пошук шляхів удосконалення свого життя; розкрити роль Євангельських цінностей у сучасній педагогіці.

Чим християнство відрізняється від інших релігій та морально-етичних учень? В учених Афінах, за свідченням апостола Павла, поряд з багатьма поганськими капищами стояв олтар, присвячений “Незнаному Богові” (Дії Апостолів 17:23). В індійському брахманізмі Брама – це невизначена пустота, “дещо”. Буддизм перетворив “дещо” брахманізму в “ніщо”, бо першим словом Будди було “Бога немає”. В ісламі Аллах аж занадто жорстокий, не милує своїх вірних навіть за добрі діла, а навмання, випадково, кого захоче. Аллах закликає своїх вірних до війни з невірними, а звідси – екстремізм і тероризм. Монахи відомого монастиря “Шао-лінь” до виснаження тренують своє тіло, щоб перемагати в поєдинках бійців інших монастирів.

Але людські серця здавна потроху усвідомлювали, що в усіх релігіях повинна бути єдина істина, та вірили, що Провозвісником такої істини повинен бути Сам Бог. Про таку Богооткровенну релігію і проповідує християнське вчення. Християнство, на наше глибоке переконання, і є істинною релігією, оскільки її проповідував миру Сам Син Божий. Християнство, на відміну від інших, не закликає до війн, боротьби з іншими, а пропонує боротися насамперед з власною гордістю, чванством, славолюбством, сріблолюбством, себелюбством, свавіллям, егоїзмом, гнівом, заздрістю тощо.

Тому християнство застерігає: починаючи боротися з цими пороками, ти зустрінеш супротивників сам у собі, а отже, будеш вимушений боротися сам із собою. Така боротьба – найважча, але гідна навіть більшої нагороди, ніж перемога у війнах, творіння чудес і навіть воскресіння мертвих. Тайно-

© Удовенко І.І., 2014

видець Іоанн пише: “Переможцеві дам їсти від дерева життя, яке в Раю Божім”. (Од. 2:7). “Переможець наслідить усе, і буду Богом для нього, а він мені буде за сина” (Од. 21:7). Бачите, які воздаяння! Бачите, яка нагорода! Заради такої нагороди потрібно постійно та мужньо боротися, бо нагородою буде Царство Боже, яке ми отримаємо від самого Бога.

У курсі “Основи Християнської етики” є притчі про Царство Боже, тому що центральним місцем Євангельської проповіді Ісуса Христа є вчення саме про Царство Боже. Користуючись різними нагодами, Учитель життя доводив до учнів, що нове життя без гріха та диявола краще за старе, але для цього потрібно самому, добровільно, з любові до Бога відректись від гордості, самовпевненості, самолюбства. “Покайтесь, – закликав Спаситель, – бо наблизилось Царство Небесне” (Мт. 3:2). Покаятись – значить змінити спосіб життя.

Проповідуючи про Царство Боже як час істинного щастя людства, Ісус Христос водночас заохочує й ті сфери життя, в яких виявляється прагнення людини до щастя як головної мети життя: науку, мистецтво, торгівлю, промисловість. Насправді зрозуміло, що правильніше одразу шукати щастя на небесних шляхах, та не всім це дано, бо це дуже важко, і тому Господь допускає поступово шукати небесне щастя через земне. Правда, ані Євангеліє, ані вчення апостолів не дають точних визначень цінності земних благ, оскільки цю цінність повинна визначати кожна людина самостійно. Але, на жаль, люди докладають більше зусиль, турбуючись про тіло, аніж для вдосконалення свого духу. Ось чому Ісус Христос визначає принципи, якими ми повинні керуватися у своїх бажаннях удосконалити земне життя. Гріховною, за Євангелієм, може бути тільки пристрасть людини до земних благ, надмірне захоплення ними, аж до втрати головної мети життя, поставленої людині Творцем, – удосконалення свого життя.

У сучасній педагогіці вже давно назріла необхідність уведення у виховний процес саме християнських духовно-моральних цінностей. “Усе мені можна, але мною ніщо володіти не повинно” (1 Кор. 6:12). Таке розумне самообмеження в користуванні земними благами для сучасної молоді необхідне тому, що за словами Спасителя: “Не можете Богові й мамоні служити” (Лк. 16:13). У нескінченній гонитві за новими гаджетами, авто, одягом тощо, більшість людей жертвує своїми силами, інколи навіть із загрозою для життя. Головним кумиром земного життя стали гроші, поклоніння яким і є головною метою життя людини на землі. У жертву цьому кумирові часто приносять і совість, і Бога, і близьких. Звідси – шахрайство в торгівлі, крадіжки в суспільстві, корупція, казнокрадство. Перемога одних у боротьбі та слабкість інших створили бідність і багатство, і одні, як Євангельський “олігарх”, розкошують, а інші – як Лазар, збирають крихти із землі. Молодь, мабуть, ще не знає, що за блакитним небом, там, де літають літаки, є інше небо, там – де Бог; там – де святість; захоплюючись земним, люди не прагнуть до небесного. Спаситель у Євангельському вченні смиренно попереджає послідовників від такого захоплення та показує справжню ціну земних благ, тільки як засобів для підтримки земного існування. *“Не журіться,* – наголошує Спаситель, –

про життя своє, що будете їсти, та що будете пити" (Мт. 6:25) "Пильнуйте не про поживу, що гине, але про поживу, що зостається на вічне життя" (Ів. 6:27). У таких смиренних і коротких настановах Євангеліє закликає всіх переглянути своє ставлення до земного. Досвід людства переконливо свідчить, що жодне земне благо не може слугувати гарантією щастя. Якщо навіть мільярдні статки та десятки кілограмів золота не гарантують щастя їх власнику, то безцільними є і пошук, і нагромадження багатства. Щастя й досі є невловимим, воно віддаляється від людства, що його шукає, й ніякі новітні, навіть супермодернові зарубіжні теорії не принесуть щастя в житті, бо не теорія, а практика творить життя. Ось чому Спаситель джерелом щастя ставить удосконалення духу, а не форм життя. "Божеє Царство всередині вас" (Лк. 17:21). І навпаки, вдосконалення духу має вести до вдосконалення форм життя та відносин. "Шукайте ж найперш Царства Божого й правди Його, а це вам додасться" (Мт. 6:33).

Удосконалення духу можливе тільки за умови повного слідування за Христом, виховання в собі духу Христа та виконання Його Євангельських заповідей. Головне – не загубити маяка щастя, Христа, бо неможливо здобути щастя неєвангельськими засобами та знайти його далеко від Євангелія. Але для цього потрібно мати чисте серце. Христос проповідував Євангеліє та Сам жив за своєю проповіддю. Закликаючи людство стати богоподібними словом, Спаситель Своїм життям закликав людей до наслідування Себе, оскільки те, чого Він учив інших, насамперед виконував Сам.

Ось приклад віри та життя для кожного з нас. Це в буддизмі можна бути монахом (ламою) та не вірити в Бога, бо там його немає. Тільки в християнстві є живий люблячий Бог, який зі сторінок Євангелія вчить, що царство Боже не створить хтось для людей, які підуть у нього за списком. Ні, мир у серці, щастя, царство Боже насамперед кожен повинен створити собі у своєму серці, обов'язково допомогти також у цьому близьким, і тільки тоді можливе очікуване Царство Боже. У молитві ми просимо: "Нехай прийде царство Твоє", – та, на жаль, нічого не робимо для цього. А для того, щоб ці зміни настали, недостатньо тільки ознайомлення з істиною, у якій би зрозумілій та доступній формі її не пропонували: знання можуть залишитись вони, такі знання не дадуть відповіді у важких життєвих ситуаціях.

Існує також така думка: щоб навчити чогось молодь і передати їй якісь знання, світогляд, потрібно, користуючись надбанням психології, так обдурити її, щоб вона знання вихователя сприйняла як свої. Але це хибна думка. Річ у тім, що не лише ми книжки читаємо. Прийдуть інші, як пише Євангеліє, вовки в овечій шкурі, ангели темряви в образі світла, та, користуючись тими самими технологіями або ще новітнішими, обдурять назовсім, бо вони не відпочивають, навіть не сплять, а тільки ловлять чисті душі у свої липкі тенета.

Педагогам необхідно донести до вихованців, що зрозуміти Євангельське віровчення дуже важко, допоможе лише чиста віра. Євангеліє має бути не в розумі, а в почуттях. Виконати Євангельські настанови ще важче, оскільки сьогодення не узгоджується з Євангелієм. Дійсно, важко зрозуміти, як можна

любити ворогів, бо ми поділились на 100 партій і цькуємо один одного. Учитель життя пропонує давати в борг та не згадувати про повернення грошей. А сьогодні сотнями створюються колекторські контори, які вибивають гроші з боржників (за гроші). Віровчитель 2000 років тому закликав любити один одного, а наш час учить егоїзму, любити тільки себе. А про "великого – вихователя телевізор" вже годі й згадувати.

Нині молодь бере за взірець політиків, олігархів, спортсменів, письменників, а що ще гірше – героїв, вигаданих письменниками. І тоді юні душі в реальному житті живуть почуттями вигаданих героїв. А взірцем повинен бути тільки Господь наш Ісус Христос! І ніхто потім не забороняє бути мудрими політиками, добрими олігархами, скромними фотомоделями, правдивими письменниками. Завдання педагога – *пробудити в дитячих душах справжню Євангельську любов, а не егоїстичну, скерувати її у правильному напрямку, тобто насамперед назовні, до батьків, оточення, вчителів*. І тоді в будь-яких життєвих ситуаціях дитина вчинятиме правильно та справедливо, тобто по любові, а це – найвірніший дороговказ до щастя.

Висновки. Не обдурюванням, не пріоритетом свого становища, не зовнішньою дисципліною покликаний сучасний педагог змінювати дитячі душі, а моральним впливом на серце та волю учнів. *Для успіху в морально-етичній освіті необхідна духовна передача внутрішнього настрою вчителя дитячим серцям*, а для цього ми повинні самі мати чисті серця, мати в серці Царство Боже. Так, щоб від вогню любові, яким пломеніє серце педагога, могла б запалати іскра любові в серці кожного учня. Як падає зерно в землю, і від нього починається нове життя, так і ми повинні сіяти в душах зерна духовно-моральних цінностей та чекати набагато цінніших сходів, у нашій справі – *духовних.*

Список використаної літератури

1. Біблія : переклад І. Огієнка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// bibleonline.ru/bible/ukr/.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: проект : інф. зб. / Міністерство освіти України. – К. : Освіта. – 2000. – № 22.
3. Сипченко В.І. Українська духовна музика : навч. посіб. з курсу "Історії української музики" для студ. спец. 7.01010201 – Початкова освіта, спеціалізація – Музика / В.І. Сипченко, Л.Г. Гаврілова, І.І. Удовенко. – Слов'янськ : Підприємець Маторін Б.І., 2013.
4. Рогова О.Г. / Орієнтовні плани-конспекти уроків для 5-го класу за програмою факультативного курсу "Біблійна історія та християнська етика" / О.Г. Рогова, Н.М. Скакун, І.І. Удовенко та ін. – Д. : Промінь, 2014.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Удовенко И.И. Евангельские ценности в духовно-нравственном образовании

В статье исследована проблема современной педагогики в сфере жизненных компетенций молодежи. Рассмотрены актуальные духовные и мирские аспекты поиска счастья молодежью. Предоставлены Евангельские ориентиры и принципы совершенствования земной жизни через совершенствование духовной. Предлагается привлечение духовно-нравственных цінностей в образовательный процесс.

Ключевые слова: *жизненные компетенции молодежи, счастье, духовность, духовно-моральные ценности.*

Udovenko I. Evangelic values in spiritual moral education

The following article is devoted to the problem of modern pedagogy in the sphere of the youth life competences. Topical spiritual and secular aspects of youth's happiness seek are considered in the article. The author outlines evangelic key points and principles of earth life perfection by means of spiritual perfection. Spiritual moral values should be involved in the educational process. The article deals with the problem youth's life competence formation with the help of modern pedagogy. The author, having pedagogical and theological education, proposes closer collaboration, synergy of pedagogy and spiritual moral values. The author suggests evaluating earth material happiness in the light of the heavenly one. The differences between Brahmanism, Islam, Buddhism and Christianity, where the believers as opposed to the other religions struggle with their own pride, selfishness, wrath and so on, are considered from the theological point of view. In order not to follow false landmarks the youth should be taught and shown main aim of life, which is not the money, but self-perfection, which they lack; the young should understand meaningless of happiness seek not based on evangelic ways. Although it's difficult nowadays, but the author suggests the modern pedagogues to arouse in children's souls real Gospel love, not selfish; to direct it rightly, i. e. to outer world: parents, teachers, surrounding people. Thereby the child will do rightly and fairly, i. e. judging by love, and that is the true way to happiness.

Key words: *life competences of youth, happiness, spirituality, spiritual moral values.*

УДК 37.036:070

І.В. ШАПОВАЛОВА

ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті окреслено концептуальні підходи в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення впродовж усього життя, висвітлено наукові погляди на саморозвиток особистості студента у процесі навчання та самовдосконалення під час майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: *концептуальні підходи, особистість, професійна освіта, професіоналізм, саморозвиток, самовдосконалення, учитель фізичної культури.*

Зміни, що відбуваються в Українській державі під впливом глобалізаційних процесів, які по-іншому ставлять питання про розвиток країни й цінності суспільства [9], торкнулися всіх сфер суспільного життя, в тому числі – вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Динамізм сучасних соціально-економічних трансформацій загострює проблему збереження та зміцнення здоров'я населення країни, підвищуючи роль фізичної культури в житті кожної людини. Це зумовлює необхідність професійної підготовки кваліфікованих учителів фізичної культури, здатні до безперервного самовдосконалення впродовж усього життя, які вміють пристосовуватися до нових швидкозмінних умов педагогічної праці, а також постійно готові до творчих пошуків і професійного саморозвитку.

Але, водночас, ціла низка питань, що стосується підготовки майбутніх учителів фізичної культури, залишається невирішеною. Наразі спостерігається недостатній рівень теоретичної розробки проблеми формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення. Відсутні наукові дослідження, в яких би розкривалися особливості формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до професійного самовдосконалення у процесі навчання у ВНЗ.

Саме тому наразі набуває особливої актуальності проблема якісного формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до професійного самовдосконалення, чим пояснюється вибір теми дослідження. ***Метою статті*** є висвітлення наукових поглядів на професійне самовдосконалення особистості студента та окреслення концептуальних підходів у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення упродовж усього життя.

Напрямами професійної діяльності фахівця з фізичної культури є фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. У процесі розвитку діяльності фахівців з фізичної культури формуються професійні норми, правила, вимоги до представників цієї сфери діяльності. Такі вимоги передбачають необхідний

© Шаповалова І.В., 2014

обсяг знань, умінь і навичок, специфічні професійні й особистісні риси, ставлення до майбутньої фахової діяльності. Усе це відображається у змісті формування професійної культури, яка являє собою сукупність знань і вмінь, що забезпечать високі результати професійної діяльності.

Проблема збереження та зміцнення здоров'я людей наразі набула особливої гостроти, тому одним із важливих завдань вищої освіти є підготовка майбутніх учителів фізичної культури, спроможних якісно виконувати свої професійні функції в сучасних умовах і творчо самовдосконалюватись як фахівець і особистість.

Проте між сучасними потребами ринку праці та результатами діяльності вчителів фізичної культури склалися певні суперечності, що зумовлюють необхідність професійної підготовки фахівця з фізичної культури, здатного до гармонійного саморозвитку та постійного самовдосконалення свого педагогічного мислення, самоаналізу та самооцінки своєї діяльності.

На наш погляд, причиною такого становища є наявність проблем, що виникли у процесі професійної підготовки фахівців цієї галузі: 1) невідповідність традиційних цільових настанов на підготовку майбутніх учителів фізичної культури сучасним концепціям розвитку фізичної культури й системи фізичного виховання в системі вищої освіти; 2) превалювання окремих підходів у вирішенні проблем підготовки педагогічних кадрів і об'єктивна необхідність комплексного впровадження нових освітніх технологій; 3) необхідність модернізації процесу професійної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої системи й відсутність механізму такого впровадження на практиці з урахуванням сучасних інформаційних, організаційних, науково-методичних досягнень.

Вимоги часу детермінують необхідність підготовки покоління вчителів фізичної культури, здатних швидко й адекватно реагувати на виклики суспільства, бути всебічно розвиненими, творчо активними, професійно компетентними. Актуальним є виховання фахівця, здатного сприймати ринкові перетворення, легко адаптуватися до змін у житті, вільно оперувати здобутими знаннями. Особливе місце в структурі такої підготовки належить формуванню вмотивованості потреби майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення, безперервного творчого саморозвитку та самоосвіти особистості, підвищення професійної культури.

Концептуальні положення проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення базуються на висновках таких науковців, як А. Барабанова – щодо важливості вищої фізкультурної освіти; І. Головіна – стосовно самовиховання в процесі професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту; А. Гречко – з удосконалення методики професійної підготовки студентів на основі формування адекватної самооцінки вчителя фізичної культури; Л. Дюкіна – щодо стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів та формування у них потреби в самоосвіті, саморозвитку та самовихованні; В. Каргаполова – стосовно необхідності професійного становлення викладача фізичної культури; Б. Шиян –

щодо важливості теоретико-методичних основ підготовки вчителів фізичної культури в педагогічних навчальних закладах.

Цінними в контексті нашого дослідження є наукові положення, ідеї педагогічної та психологічної науки з проблем особистісно-орієнтованої освіти (Г. Бал, І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Сєриков, С. Сисоєва); концепція оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, М. Поташник); підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (Е. Вільчковський, О. Демінський, В. Каргополов, Р. Карпюк, Ф. Медвідь, Л. Сущенко, В. Фідельський, Г. Шашкін, Б. Шиян, Ю. Шкребтій); організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах фізичної культури (О. Пєтунін, В. Приходько, А. Сущенко).

Питання підготовки до професійно-педагогічного самовдосконалення багато науковців розглядали в контексті вивчення готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку (Т. Тихонова, Т. Степанова, М. Костенко, П. Харченко), самоосвіти (Ю. Калугін, О. Малихін, І. Наумченко), самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, Л. Рувінський), самоактуалізації та самореалізації (Є. Бакшеєва, Г. Балл, Ю. Долинська, В. Калошин, М. Лазарев, Н. Сегеда), мотивації професійного самовдосконалення педагога (Б. Кондратюк, О. Борденюк, Т. Сущенко), розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності (О. Пєхота, Г. Аксьонова).

Концепція підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах ґрунтується на компетентнісному, системному, синергетичному, особистісно-орієнтованому, аксіологічному, мотиваційному, процесуально-діяльнісному, акмеологічному, культурологічному підходах.

Концептуальні положення щодо формування готовності майбутніх учителів фізичної культури визначено в Законах України "Про освіту" (1991), "Про фізичну культуру і спорт" (1993), "Про вищу освіту" (2001), "Про фізичну культуру" (2011); у Концепції Загальнодержавної програми "Здоров'я 2020: український вибір" на 2012–2020 роки (2011), Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки (2012).

У Законі України "Про вищу освіту" при визначенні вимог до випускника та якості вищої освіти акцентовано на понятті "професійна компетентність" і, таким чином, професійна підготовка орієнтується на здобуття випускниками фахової компетентності. Галузевими стандартами вищої освіти України (наказ МОН України від 31.07.1998 р. № 285) запроваджується модель компетентності фахівця (освітньо-кваліфікаційна характеристика – ОКХ), де узагальнено зміст освіти, відображено мету освітньої та професійної підготовки, визначено місце фахівця у структурі господарства держави й висунуто вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. Отже, компетентність спеціаліста є одним зі складників державних освітніх стандартів. Це дає змогу стверджувати, що, компетентнісний підхід в освіті України запроваджується як обов'язковий на державному рівні.

На думку дослідника Б. Сазонова, для досягнення високої якості професійної підготовки фахівців необхідно виокремлювати чотири основні цілі вищої освіти в сучасному світі: підготовка до успішного входження на ринок праці; підготовка до життя й вироблення активної життєвої позиції; особистісний розвиток; підтримка широкої бази передових знань [11, с. 11]. Саме розв'язанню цієї проблеми сприяє впровадження компетентнісного підходу, що лежить в основі формування єдиного механізму відповідності академічних ступенів і кваліфікацій, здобутих у результаті засвоєння освітніх програм різних країн (Європейська рамка кваліфікацій (ЄРК)).

Цей підхід базується на виокремленні компетентності як мети професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі. Питання компетентнісного підходу в освіті окреслені в працях таких дослідників, як Дж. Равен, В. Болотов, Дж. Боуен, І. Зимня, І. Зязюн, А. Елліс, В. Сєриков, С. Сисоєва, Ю. Колер, Ю. Татур, Д. Фоутс, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.). Учені наголошують на зорієнтованості на засвоєння узагальнених знань, умінь, способів діяльності.

Застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання припускає досягнення такого кінцевого результату освіти, що може розглядатися як сформованість у випускника професійних компетенцій як єдності узагальнених знань і вмінь, універсальної готовності до розв'язання соціальних і професійних завдань, що визначають володіння власне професійною діяльністю на високому рівні, готовність до інновацій у професійній галузі.

Якщо раніше основною метою підготовки вчителя фізичної культури було технологічне зростання, то сьогодні наголошується на його особистісному розвитку, що є наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду майбутнього фахівця. З таких позицій компетентність розглядають як категорію, зумовлену рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здатностями педагога, що передбачає, поряд з технолого-педагогічною готовністю до розв'язання професійних завдань, його гуманну педагогічну позицію, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності й високий рівень загальної й професійної культури.

На думку О. Дубасенюк, компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної й загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань та проблем [7].

Як зазначає Л. Титаренко, компетентність на сучасному етапі є показником якості вищої освіти, що формує основи її професійного аспекту, необхідного для прийняття рішень і діяльності у сфері обраної професії [13, с. 3].

Український учений І. Цар досліджує в діалектичній єдності професійно значущі якості фахівців у контексті системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного, технологічного, методологічного підходів. Автором проаналізовано сукупність найважливіших якостей і ключо-

вих компетенцій сучасного фахівця гуманітарного профілю, особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання, концепцію діяльнісного підходу до розвитку особистості, системний підхід у процесі навчання, компетентнісний підхід у сучасній освіті, теоретичні основи технологізації навчання, різні аспекти теоретичних і методичних основ тренінгового навчання [14].

Дослідниця В. Гриньова стверджує, що методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до вивчення проблеми педагогічної культури. Передумовою його є культурологічний підхід, який передбачає створення умов для самовизначення, самореалізації особистості студента в культурі. Він дає змогу розглядати педагогічну культуру в загальнокультурному контексті як інтеграцію особистості вчителя з духовною і професійною культурою, як складне інтегроване поняття, наскрізну характеристику моральної, естетичної, розумової, правової, емоційної культури, будучи їх складовою й одночасно включаючи їх у себе; системний підхід, який дає можливість розкривати закономірності, зв'язки між окремими компонентами (елементами) системи. Педагогічна культура майбутнього учителя є певною системою й одночасно елементом педагогічної системи. Цілісність і системність педагогічної культури як педагогічного феномену забезпечують структурні та функціональні її компоненти; особистісно-діяльнісний підхід, що забезпечує усвідомлення студентом себе як особистості, виявлення й розкриття своїх педагогічних можливостей [5].

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні питання збереження здоров'я української нації належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів, зростають вимоги з боку суспільства до якості підготовки спеціалістів, які обслуговують сферу фізичної культури, до рівня їх професійної компетентності.

У сучасних умовах професійна компетентність майбутнього фахівця стає основним системоутворювальним чинником, що визначає зміст освіти, зокрема педагогічної. Дехто з авторів [10] вважає, що компетентність не є вродженою, а набувається людиною протягом життя у процесі цілеспрямованого або неявного навчання, а отже, поняття "компетентність" та "навчання" пов'язані.

Характерними ознаками системи освіти на сучасному етапі є тенденції демократизації, гуманізації, що віддзеркалюють потреби суспільства у вільних освічених громадянах, у визначенні їх права обирати той рівень освіти, який дасть змогу максимально розвивати свої здібності, задовольняти різні освітні запити [13, с. 7].

На думку М. Мруги, такі процеси стають пріоритетними у визначенні освітніх стратегій, тому що навчання у вищих педагогічних навчальних закладах – це тільки базовий етап у становленні професійно-педагогічних якостей і вмінь, який полягає в тому, щоб, насамперед, перейти від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу, що створює передумови для формування особистості вчителя [13, с. 66].

Нам імпонують наукові погляди Е. Вільчковського, який вважає, що важливе місце в моделі фахівця фізичного виховання посідають визначення

змісту й структури його професійної діяльності, обсяг виконуваних ним педагогічних функцій; рівень вимог до кожної з них, до знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінного виконання професійних обов'язків [2, с. 305]. Учений зазначає, що ефективність виконання педагогічних функцій (навчання і виховання) фахівця фізичного виховання забезпечується плануванням роботи з фізичної культури, організацією системи фізичного виховання, контролем, обліком і аналізом ефективної педагогічної діяльності.

Процесуально-діяльнісний підхід забезпечує процес формування високого рівня готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення. Цей підхід зумовлений визначенням головної мети й конкретних завдань із самоосвіти та самовиховання майбутніх фахівців. Складання чіткого плану поетапного самовиховання за програмами бакалаврів, спеціалістів і магістрів дає змогу ґрунтовніше планувати навчально-виховний процес, розробити способи контролю за його наслідками.

Складність і неоднозначність трансформацій, що відбуваються в суспільстві й системі вищої освіти, потребують від учителя реалізації демократичних і гуманістичних принципів у педагогічній діяльності, ставлять його перед необхідністю ціннісного самовизначення, що зумовлює значні зміни в системі професійної підготовки учителів фізичної культури.

Акмеологічний підхід забезпечує закономірності та механізми досягнення вершин у педагогічній діяльності й досліджує процеси поетапного становлення вчителя-професіонала. Акмеологічний підхід використовується для особистісно-професійного розвитку конкретної особистості. Націленість на "акме" передбачає інтерактивну взаємодію, призначення якої полягає в зміні, удосконаленні моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу.

Серед акмеологічних технологій професійної педагогічної підготовки студентів – технологія контекстного навчання, технології відкритих систем інтенсивного навчання або інтенсивні освітні технології тощо. Акмеологічні технології є засобом практичного й творчого досягнення поставлених цілей на рівні майстерності, їх застосування зумовлює всебічний прояв і відтворення сутнісних сил майбутнього вчителя фізичної культури.

Як зауважують А. Деркач та О. Селезньова, важливою умовою акмеологізації педагогічного процесу є створення особливого "акмеологічного середовища" – середовища комфортного викладання й навчання, що стимулює прагнення самореалізації, творчості, до успіху й рефлексії. Акмеологічні технології передбачають використання засобів і методів навчання, які активізують навчальну й науково-дослідну діяльність студентів [6].

Професійна освіта майбутніх учителів фізичної культури має стати передумовою розвитку їхнього професіоналізму й готовності до самореалізації особистості, формування гуманістичних ціннісних установок, спрямованості на професійне самовдосконалення впродовж усього життя. Покращення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури на сучасному етапі потребує ефективніших шляхів організації навчально-педагогічного процесу.

Мотиваційний підхід є найважливішим соціально значущим внутрішнім рушієм професійного самовдосконалення, він зумовлений особистими потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями. При його використанні застосовують методи самонавіювання та самопереконання, що спонукають до професійного самовдосконалення, здатності до постійного збагачення своєї духовної та професійної культури.

Аксіологічний підхід ставить у центр педагогічної діяльності цінності буття людини, йому властиві гуманні відносини між учителем і учнем, які сприяють творчій співпраці. У педагогічній освіті використання такого підходу спрямовує розвиток особистості студента на розкриття його професійно-особистісного потенціалу. Аксіологічний підхід здебільшого зорієнтований на формування у студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, які визначають їхнє ставлення до світу, власної діяльності, самого себе як людини та професіонала.

Системний підхід як самостійний науковий напрям у педагогіці використовують при дослідженні цілісності складників педагогічного процесу та встановленні зв'язків і взаємодій між ними, особистості студента (учня), педагогічного колективу, соціального й освітнього середовища тощо.

У науковому світі існують різні погляди на дефініцію поняття "системний підхід", зокрема: "системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим" [1, с. 536]; "системний підхід – це послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження" [3, с. 3].

В основі системного підходу – розгляд об'єктів дослідження як систем, що передбачає розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення розмаїття зв'язків у ньому та зведення цього розмаїття до певної цілісної картини; сукупність методів і засобів, які дають змогу досліджувати властивості, структуру й функції об'єкта дослідження як системи зі складними взаємодіями й взаємозв'язками; принцип, який становить сукупність методів і засобів певної логічної системи, що повинна забезпечити глобальну мету функціонування об'єкта як системи [3, с. 5].

Системний підхід дає змогу забезпечити комплексне вивчення процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення, аналіз цього процесу як педагогічної системи.

Синергетичний підхід характеризує особистісний розвиток майбутнього учителя фізичної культури як процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність. З позицій синергетики професійні рішення та дії визначаються за допомогою аналізу особливостей власного стилю роботи, власного "Я".

За своєю сутністю синергетичний підхід – це сучасна теорія самоорганізації. На думку російської дослідниці В. Гребневої, "специфічність синергетичного мислення містить у собі нові знання про самоорганізацію та саморозвиток систем, які дають можливість збагатити наші уявлення про педагогічну діяльність і педагогічний процес… Сучасний вищий навчальний заклад, із позиції синергетичного підходу, являє собою багатовимірний пізнавальний простір, якісною одиницею якого є суб'єкти освітнього процесу (викладачі, студенти)" [4, с. 128].

Синергетика входить до універсальної методологічної парадигми, де вивчаються складні самоорганізовані системи. Предметом синергетики є механізми самоорганізації, завдяки чому синергетику і називають теорією самоорганізації, а самоорганізацію як процес (група процесів) можна, на нашу думку, вважати передумовою самовдосконалення особистості.

Педагогічний процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення, заснований на зазначених концептуальних підходах, на наше переконання, можна назвати творчим, системно-синергетичним, а на думку Т. Сущенко [12], – формувально-розвивальним, особистісно-орієнтованим процесом взаємного духовного збагачення викладачів і студентів за умов оптимального психологічного клімату відносин, оскільки педагогічний процес у вищій школі має стати "процесом взаємного духовного збагачення викладачів та студентів в умовах оптимального психологічно комфортного клімату відносин, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості" [12, с. 26].

Унаслідок швидкозмінних суспільних умов і стану здоров'я дитячого населення концепція підготовки майбутніх учителів фізичної культури має базуватися на сучасних положеннях і дослідженнях щодо професійного розвитку фахівців та на попередньому досвіді в галузі фізичного виховання, які спрямовані на формування гуманної та творчої особистості, здатної до неперервного самовдосконалення, самоосвіти й саморозвитку. У вищому навчальному закладі важливо передавати не тільки основи професійних знань, умінь і навичок, а й правильне ставлення до інновацій, уміння творчо застосовувати їх у професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, на наше переконання, в сучасних умовах ефективність підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення можна суттєво підвищити, якщо на основі теоретико-методологічного обґрунтування розробити та впровадити експериментально-дослідну модель і науково-методичну систему її поетапного забезпечення за рахунок застосування системно-синергетичного, компетентнісного, процесуально-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, мотиваційного, акмеологічного, культурологічного підходів до професійної підготовки. Сприятиме цьому створення комфортного освітнього середовища, максимально наближеного до професійного, збагачення досвіду професійної самореалізації, творчого саморозвитку й самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання та позааудиторної роботи.

Майбутнє держави значною мірою залежить від соціальної активності й високого рівня фахової свідомості вчителів фізичної культури, від їхнього творчого підходу до виконання професійних функцій і педагогічного призначення, уміння саморозвиватися (як фізично, так і духовно), професійно самовдосконалюватися впродовж усього життя, стати справжнім прикладом і гідним взірцем для своїх вихованців, а отже – безпосередньо впливати на формування підростаючого покоління, здорової української нації.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Філософський словник соціальних термінів / ред. колегія : В.П. Андрущенко та ін. – 2-ге вид., доп. – Х. : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.

2. Вільчковський Е.С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е.С. Вільчковський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Х. : ОВС, 2002. – С. 301–309.

3. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – № 4 (50) – С. 2–10.

4. Гребнева В.В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании / В.В. Гребнева // Субъект образования как самоорганизующаяся система : сб. науч. и науч.-прикл. трудов. – Белгород : Политерра, 2005. – С. 122–138.

5. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. … д-ра пед. наук / В.М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

6. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 496 с.

7. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту / І. Єрмаков // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – № 19. – С. 3–4.

8. Занфірова Т.А. Щодо деяких аспектів глобалізації і духовності / Т.А. Занфірова // Духовність і громадянське суспільство в умовах глобалізації : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції “Андріївські читання”, 15 грудня 2011 р. / за ред. В.М. Огаренка та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 136–138.

9. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.

10. Мруга М.Р. Методи педагогічної діагностики та тенденції їх розвитку / М.Р. Мруга // Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – Вип. 11. – С. 76–82.

11. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования / Б.А. Сазонов. – М. : МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006. – 245 с.

12. Сущенко Т.И. Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты / Т.И. Сущенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : ХПІ, 2002. – № 2. – С. 34–40.

13. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л.М. Титаренко. – К., 2007. – 20 с.

14. Цар І.О. Педагогічні технології формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / І.О. Цар ; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2011.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2014.

Шаповалова И.В. Основные концептуальные подходы в подготовке будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию

В статье обозначены концептуальные подходы в подготовке будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию в течение всей жизни, освещены научные взгляды на саморазвитие личности студента в процессе обучения и самосовершенствования во время будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *концептуальные подходы, личность, профессиональное образование, профессионализм, саморазвитие, самосовершенствование, учитель физической культуры.*

Shapovalova I. The main conceptual approaches in the preparation of future teachers of physical culture for professional self-improvement

The article outlines the conceptual approaches in the preparation of future teachers of physical culture for professional self-improvement throughout the life of the lit scientific views on the development of student's personality in the process of learning and self-development during their future careers. Noted the particular relevance of the problem of quality of formation of the future teachers of physical culture readiness for professional self-improvement.

The article notes that areas of professional activity of the specialist in physical culture is physical education, sports and health. In the process of development of activity of specialists in physical culture formed professional norms, rules, requirements to the representatives of this field of activity. Such requirements provide the necessary volume of knowledge, abilities and skills, specific professional and personal traits, attitudes to the future professional activity.

The concept of preparation of future teachers of physical culture for professional self-improvement in higher education institutions is based on competence, system, synergistic, personality oriented, axiological, motivational, procedural activity, acmeological, culturological approaches.

Key words: *conceptual approaches, personality, professional education, professionalism, self-development, self-improvement, the teacher of physical culture.*

УДК 378.37.013.77

Н.П. ШАПОВАЛОВА

ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито поняття "професійна спрямованість особистості", визначення якої у студентському віці стає однією з педагогічних умов подальшого професійного зростання фахівців економічного профілю. Запропоновано інструментальну базу визначення природної спрямованості людини до певного виду діяльності – теорію психологічних типів К. Юнга, засновані на ній вітчизняну соціоніку та американську теорію типів.

Ключові слова: *професійна спрямованість, економічні спеціальності, теорія психологічних типів, К. Юнг, соціоніка, американську теорію типів.*

Сучасні умови формування нового суспільства потребують певних зусиль для усвідомлення того факту, що основою прогресивного розвитку країни є сама людина. Ця обставина вносить свої пріоритети в зміст освіти, зміщує акценти із суспільних компонентів на особистісні [5].

З іншого боку, щоб не перетворитися в державу третього світу, наша молода країна потребує не тільки матеріальних благ, а й власного виробництва цих благ, не тільки нових технологій, привнесених із розвинутих держав, а й власних наукових досягнень. Економіка держави є матеріальною базою розвитку суспільства, а фахівці-економісти – тими, хто втілює на практиці принципи раціонального ведення господарства країни в умовах обмежених ресурсів. Тому надзвичайно велике значення має фахова свідомість майбутніх спеціалістів з економіки, від професійного зростання яких значною мірою залежить і розвиток самого суспільства.

Одним із центральних у підготовці майбутніх фахівців економічного профілю стає завдання визначення умов їх майбутнього професійного зростання, що передбачає відповідну самоідентифікацію, визначення професійної спрямованості, розуміння і внутрішнє прийняття цілей професійної діяльності, інтерес і схильність до неї, сформованість професійних ідеалів, переконань і ціннісних орієнтацій, установку на постійне професійне самовдосконалення. Такий підхід передбачає виокремлення однієї з педагогічних умов професійного зростання – визначення особистісної спрямованості суб'єкта на професійну діяльність – та є особливо актуальним на етапі навчання молоді у вищому навчальному закладі, оскільки студентський вік є найбільш "сенситивний для утворення професійних, світоглядних і громадянських якостей" [7].

Мета статті – розкрити поняття "професійна спрямованість особистості" та визначити інструментальну базу для її виявлення у студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

© Шаповалова Н.П., 2014

Типологія спрямованості людської особистості сягає стародавніх філософських традицій. У давньогрецькій філософії її представники Сократ, Платон і Арістотель звернулися до категорії "спрямованість" при діагностуванні людської поведінки і трактували її в широкому сенсі як прояв так званої "ентелехії" – енергетично-функціональної спрямованості потенціалу всього, що існує у світі. Ентелехія, за Арістотелем, багато в чому тотожна енергії і є реалізацією закладених у будь-якому сущому здібностей і можливостей [1].

Стародавнє ведичне вчення, звертаючись до поняття призначення людини, використовує термін "дхарма". Дослівний переклад санскритського слова "дхарма" – це обов'язок або призначення. Дхарма – містке і глибоке поняття, що вказує на те, що в кожної індивідуальної душі на глибинному її рівні є приписане завдання ("шлях"), яке визначає особливості мислення та поведінки цієї індивідуальної душі в цей час і в цьому місці.

Засновник української класичної філософії Г. Сковорода (1722–1794) увів поняття "спорідненості", тобто наслідування людиною своєї природи. Філософ, розглядаючи природу людини, вважав, що вона з'являється на світ з вродженими задатками до того чи іншого виду діяльності. У процесі самопізнання людина відкриває в собі вище начало, об'єднує його з Богом і робиться богорівною, насамперед завдяки усвідомленню свого власного покликання, яке адекватно реалізується у відповідних формах діяльності. Тільки тоді людина досягає щастя. "Сродна" діяльність характеризується тим, що вона однаково корисна і для того, хто знайшов своє покликання, і для суспільства. Цією єдністю суспільного й особистого інтересу "споріднена" праця відрізняється від випадкової роботи, обраної з міркувань користі, слави чи гордості [8].

Поняття "спрямованість особистості" в сучасній науковій літературі визначається як система спонукань і ціннісних орієнтацій, що визначає вибіркове ставлення та активну поведінку людини, тобто стійку систему мотивів, які орієнтують життєдіяльність особистості [3]. На думку В.П. Безпалько, мотивація, у свою чергу, – це генетичне прагнення людини до самореалізації в певних видах діяльності відповідно до її вроджених задатків і здібностей, яке реалізується в досягнення тільки в тому разі, коли виникають або здійснюються певні умови для цього [2]. Вважаємо, що первісною умовою реалізації особистісного потенціалу людини є саме визначення її вродженої спрямованості на той чи інший вид діяльності. І це є завданням психології та педагогіки. Тут, безумовно, постає питання надійного інструментарію діагностування спрямованості особистості на вид діяльності. У зв'язку з цим не можна не звернутися до праць видатного швейцарського психолога XX ст. К. Юнга (1875–1961), в яких знайшла відображення ідея індивідуації.

Індивідуація, за К. Юнгом, – це процес, у якому ми стаємо тими, хто ми є насправді, процес розвитку всіх здібностей, талантів і можливостей людини. Мета цього процесу – реалізація Самості (das Selbst) – центрального поняття людської душі, архетипу найповнішого людського потенціалу та єдності особистості як цілого. Самість включає як усвідомлені, так і несвідомі рі-

вні особистості, будучи головним джерелом енергетичного поля природного психофізичного потенціалу людини [9].

Спираючись на ретроспективний аналіз підходів до типології особистості та її основні критерії, які, починаючи з античності, були наявні в психології, філософії, мистецтві, релігії, міфології, а також на свою багаторічну лікарську практику, К. Юнг зобразив дієвий інструментарій для діагностування детермінант життєвої та професійної спрямованості особистості. Теоретичну, а потім і прикладну модель комплексного діагностування спрямованості особистості К. Юнг представив наочно у формі компаса – кола з чотирма ортогональними координатами, кожна з яких символізує певний напрям і силу дії психологічних детермінант ("орієнтацій") досліджуваного. Зовнішнє коло компаса відображає базову установку – екстра-інтровертованість ego особистості, а центр – її глибинну архетипічну Самість. На координатах розташовані чотири базові функції: раціональні – мислення (thinking) і почуття (feeling); ірраціональні – відчуття (sensing) і інтуїція (intuitive). Пояснюючи значення чотирьох функцій, К. Юнг писав: "Я виокремлюю чотири функції: мислення, почуття, відчуття та інтуїцію. Функціональною сутністю відчуття є встановити, що щось існує, мислення говорить нам, що означає це щось, почуття – яка його цінність, а інтуїція припускає, звідки воно з'явилося і куди йде" [9]. Відповідно до прийнятої в міжнародній практиці діагностичних досліджень конвенції, юнгівські функції записуються в англійській нотації як T (thinking), F (feeling), S (sensing), N (intuitive).

У своїх численних працях К. Юнг дав достатньо повну характеристику кожної функції, а також механізму їх системної взаємодії. У поєднанні однієї з домінуючих установок і двох психічних функцій, які дає діагностичний компас, К. Юнг визначив і детально описав вісім типів спрямованості особистості. Носіям кожного з цих типів К. Юнг рекомендував певну сферу професійної діяльності, де вони здатні реалізувати потенціал своєї самості завдяки свідомому використанню домінуючих установок екстра- або інтровертованості й найбільш розвиненої функції.

Ідеї К. Юнга згодом були використані в працях великої кількості його учнів і послідовників: В. Штерна, Г. Мюррея, Г. Олпорта, А. Маслоу, Е. Еріксона, К. Роджерса, а також стали фундаментом для двох теорій, що незалежно розвиваються в різних точках планети – американської теорії типів (type theory) і вітчизняної соціоніки. Оскільки ці теорії розвивалися паралельно й незалежно, їх зміст і мова мають відмінності. Однак обидві вони набули широкого практичного застосування у визначенні спрямованості професійної діяльності людини залежно від її типу.

Фундаторами американської теорії типів вважаються К. Брігс та І. Майерс, які запропонували до чотирьох базових функцій у компасі К. Юнга додати ще дві J (judging) – судження, P (perceiving) – сприйняття, тим самим збільшивши кількість типів до 16 і розширивши можливості для більш "індівідуаційного" підходу при визначенні спрямованості кожного з них. Надалі Д. Кейрсі на підставі численних емпіричних даних діагностики загальної та

професійної спрямованості особистості, розвиваючи ідеї І. Майерс і К. Брігс, виокремив чотири групи типів, називаючи їх темпераментами: NT, NF, SJ, SP – і розробив типологію професій і сфер діяльності.

Не зупиняючись детально на відмінностях теорії типів від соціоніки, відзначимо, що в соціонічному діагностуванні типу важливим моментом є діагностика особистісної установки саме на вид діяльності. За В. Гуленко і В. Тищенко, можна виокремити чотири таких установки, що утворюються шляхом перетину юнгівських дихотомій мислення/відчуття (логіки/етики в соціоніці) і сенсорики/інтуїції. Управлінці – ця установка формується в людини, якщо в її соціотипі поєднуються ознаки сенсорики (відчуття) та логіки (мислення). Основна спрямованість таких осіб – управління предметами, знаряддями, механізмами, а також людьми як учасниками виробничого процесу. Соціали – поєднують ознаки етики (почуття) та сенсорики (відчуття), спрямованість – соціальна сфера діяльності: торгівля, охорона здоров'я, постачання, сервіс, послуги. Гуманітарії – люди, в соціотипі яких об'єднані ознаки інтуїції й етики (почуття). Краща сфера застосування для них – література, мистецтво, психологія, мови, журналістика, педагогіка, філософія, інші гуманітарні науки, релігія. Сайентисти (від англ. science – наука) – поєднують у собі інтуїцію та логіку (мислення). Бажана сфера застосування їх сил – наукові дослідження, дослідно-конструкторські розробки, складання програм розвитку, проведення експериментів [4].

Повертаючись до теми важливості визначення професійної спрямованості саме серед студентів економічного профілю, відзначимо, що галузь знань "Економіка та підприємництво" включає такі спеціальності: економічна теорія, економічна кібернетика, міжнародна економіка, економіка підприємства, управління персоналом та економіка праці, прикладна статистика, маркетинг, фінанси і кредит, облік і аудит, банківська справа, оподаткування, товарознавство і торговельне підприємництво. Зрозуміло, що вивчати, а потім і застосовувати на практиці знання економічного профілю можуть люди з будь-якими здібностями, але чи буде така праця успішною і плідною для суспільства, й головне – чи буде приносити задоволення самій людині, чи сприятиме її професійному зростанню? Тому вважаємо, що однією з педагогічних умов професійного зростання майбутніх фахівців-економістів є визначення їх природної професійної спрямованості, а інструментальною базою в цьому можуть слугувати теорія К. Юнга про психологічні типи та засновані на ній теорія типів, соціоніка.

Варіативна частина освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) включає характеристики майбутніх бакалаврів, спеціалістів, магістрів з переліком знань, умінь, трудових функцій, типових завдань професійної діяльності, а також професійні назви робіт (посад), які здатні виконувати випускники ВНЗ.

Як приклад розглянемо освітньо-кваліфікаційну характеристику спеціаліста спеціальності 7.03050501 – Управління персоналом та економіка праці. Вона визначає такі основні трудові функції, типові завдання діяльності й

професійні компетенції спеціаліста з управління персоналом та економіки праці [6]:

– виявляти наявні й очікувані диспропорції в структурі персоналу для її оптимізації з урахуванням змін у виробництві;

– аналізувати призначення робочих місць, зміст і умови виконання трудових (управлінських) процесів для визначення вимог до працівників;

– оцінювати економічні й соціальні втрати підприємства внаслідок тимчасової непрацездатності працівників через несприятливі умови праці, виявляти негативні тенденції;

– виявляти норми праці, що потребують уточнення або заміни прогресивнішими;

– аналізувати ефективність чинних систем мотивації різних категорій персоналу за різних організаційно-технічних умов;

– проводити соціологічні опитування і виявляти незадоволені соціальні потреби працівників;

– підбирати необхідну інформацію про внутрішній ринок праці, тенденції на зовнішньому ринку праці, про ринок освітніх послуг, стратегію розвитку підприємства та брати участь у формуванні (коригуванні) стратегії управління персоналом;

– складати прогнози чисельності і структури персоналу з урахуванням прогнозу змін у виробництві та на ринку праці;

– виявляти резерви зменшення трудомісткості виробів;

– обґрунтовувати пропозиції щодо формування політики підприємства в галузі трудових доходів і оплати праці;

– проектувати власну тарифну систему оплати праці або адаптувати до умов виробництва галузеву тарифну систему;

– складати описи робіт для фахівців, професіоналів і керівників;

– розробляти кваліфікаційні карти, карти компетенції, профілі посад працівників;

– аналізувати документи претендентів на вакантні робочі місця;

– вести цілеспрямовану бесіду з претендентом на вакантну посаду;

– організовувати і проводити цільове тестування заздалегідь відібраних кандидатів на вакантні посади;

– організовувати процеси виробничої та соціальної адаптації новоприйнятих працівників;

– організовувати внутрішньовиробниче навчання робітничих кадрів;

– організовувати підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів, навчання кадрового резерву;

– формувати банки вакансій;

– укладати договори з роботодавцями на працевлаштування безробітних тощо.

У таблиці наведено професійні назви можливих посад для майбутніх спеціалістів спеціальності “Управління персоналом та економіка праці”.

Аналізуючи трудові функції, типові завдання діяльності й професійні компетенції спеціаліста з управління персоналом та економіки праці, умовно можна розділити їх на дві групи: перша – переважно аналітичні функції та завдання, друга – організаційно-комунікаційні. Відповідно, основні професійні риси майбутніх фахівців, які спрямовані виконувати функції першої групи, це: здатність до аналітичного мислення та систематизації інформації, логічність, прагматизм і реалізм у прийнятті рішень, конкретність мислення, здатність працювати наодинці, що відповідає наявності у типі особистості (за К. Юнгом) такої настанови, як інтроверсія та поєднання функцій мислення (логіка) та інтуїція.

Таблиця

Професійні назви робіт (посад), які здатний виконувати спеціаліст спеціальності 7.03050501 – Управління персоналом та економіка праці

Код за Класифікатором професій ДК 003:2010	Професійна назва роботи (посади)
2149.2	Інженер з охорони праці
2310.2	Асистент
2320	Викладач професійного навчально-виховного закладу
2320	Викладач професійно-технічного навчального закладу
2351.2	Методист з економічної освіти
2359.2	Інструктор з праці
2412.1	Професіолог
2412.2	Економіст з праці
2412.2	Інженер з нормування праці
2412.2	Інженер з організації праці
2412.2	Інженер з організації та нормування праці
2412.2	Інженер з підготовки кадрів
2412.2	Інженер з профадаптації
2412.2	Інструктор передових методів праці
2412.2	Професіонал з розвитку персоналу
2412.2	Профконсультант
2412.2	Страховий експерт з охорони праці
2412.2	Фахівець з аналізу ринку праці
2412.2	Фахівець з питань зайнятості (хедхантер)
2412.2	Фахівець з профорієнтації
2429	Інспектор праці (правовий)

Друга група функцій буде ефективніше виконана особами, які мають такі професійні риси: організаційні здібності, здатність до ефективних комунікацій, схильність до психологізму та потреба працювати в групі. Це відповідає настанові “екстраверсія” та поєднанню таких домінуючих функцій, як відчуття (сенсорика) та почуття (етика) або мислення (логіка) та відчуття (сенсорика).

Згідно з виявленим типом студента, можна пропонувати йому, по-перше, певні спеціальності в межах обраної галузі знань, а згодом – і певні професії за обраною спеціальністю (табл.), які будуть максимально відпові-

дати його природному типу особистості, що надалі сприятиме професійному зростанню майбутнього фахівця. Вищезазначене можна прийняти як гіпотезу, що потребує подальшої експериментальної перевірки.

Висновки. Таким чином, однією з найважливіших педагогічних умов професійного зростання майбутніх фахівців-економістів є визначення їх професійної спрямованості. Інструментальною базою для цього обрано теорію К. Юнга про психологічні типи та засновані на ній вітчизняну соціоніку й американську теорію типів. Педагогічна умова у подальшому підлягає експериментальній перевірці, оскільки існує наука питань, пов'язаних з адекватним визначенням типу особистості, та необхідність практичного опрацювання методів діагностування.

Список використаної літератури

1. Аристотель. О душе /Аристотель. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров: педагогика третьего тысячелетия / В.П. Беспалько. – М. : МОДЭК, 2002. – 349 с.
3. Вітенко І.С. Основи психології / І.С. Вітенко. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 255 с.
4. Гуленко В.В. Соционика идет в школу. Педагогам, родителям, детям о типах и отношениях / В.В. Гуленко, В.П. Тыщенко. – М. : Черная белка, 2010. – 280 с.
5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста спеціальності 7.03050501 Управління персоналом та економіка праці: ГСВОУ 7.03050501 [Електронний ресурс]. – 2014 – 14 с. – Режим доступу: http://fru.org.ua/Projects.
7. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / В.І. Юрченко. – К. : ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.
8. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / Г. Сковорода ; за ред. проф. Ушкалова. – Х. ; Едмонтон ; Торонто : Майдан : Вид-во Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
9. Юнг К. Психологические типы / К. Юнг. – СПб. : Азбука, 2001. – 720 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Шаповалова Н.П. Определение профессиональной направленности как педагогического условия профессионального роста студентов экономических специальностей высших учебных заведений

В статье раскрыто понятие "профессиональная направленность личности", определение которой в студенческом возрасте становится одним из педагогических условий дальнейшего профессионального роста специалистов экономического профиля. Предложена инструментальная база для определения природной направленности человека к конкретному виду деятельности – теория психологических типов К. Юнга, основанные на ней отечественная соционика и американская теория типов.

Ключевые слова: *профессиональная направленность, экономические специальности, теория психологических типов, К. Юнг, соционика, американская теория типов.*

Shapovalova N. Determination of professional orientation as pedagogical conditions of professional growth of students of economic specialties of higher education

The article deals with the concept of "professional orientation of an individual". The defining of the concept is a pedagogical condition of further professional development of students specializing in economics. Professional orientation is seen as a stable system of

motives, genetic human desire for self-realization in certain activities in accordance with its innate inclinations and abilities that orient its vital professional functions.

The author suggests instrumental basis for determining the natural orientation of a person to a particular type of activity – Carl Jung's theory of psychological types as the base of domestic socionics theory and American types theory.

Taking as an example the educational specialist job description of a HR and Labour Economics spesialists, the author analyzes their work functions, typical tasks, activities and professional competences. The basic guidelines and dominant psychological functions of future specialists in Human Resources Management and Labour Economics are determined.

The following hypothesis is suggested: according to the identified psychological type of a student one can offer him/her the specialization within the chosen area of expertise at first, and later the profession within the chosen specialization, that will most naturally fit his personality type. This will further facilitate the professional development of future specialists. It is noted that the hypothesis needs further experimental verification.

Key words: *professional orientation, economic professions, theory of psychological types, Jung, socionics, American type theory.*

УДК 378.147:5

О.Г. ШТОНДА

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “НАСТУПНІСТЬ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглянуто та обґрунтовано визначення поняття “наступність”. Визначено різні підходи до обґрунтування поняття наступності у філософському, загальнонауковому, педагогічному та дидактичному аспектах.

Ключові слова: *наступність, наступність у навчанні, педагогічний процес, учні, студенти.*

Доведено, що наступність здійснюється найефективніше, якщо між вищим і загальноосвітнім навчальним закладом існують прямі зв’язки, які допомагають ліквідувати прогалини у змісті освіти та структурі навчального процесу. Основною проблемою, яка дуже часто зустрічається сьогодні, є відірваність університетського викладання від середньої школи. Великої шкоди завдає сучасній освіті такий чинник: вступаючи до університету, студент забуває те, чого навчався в середній школі, а закінчуючи університет, він, перш за все, забуває те, чого він навчився в ньому.

Наступність, ураховуючи її багатоаспектність, завжди була предметом філософських, психолого-педагогічних, науково-методологічних і соціальних досліджень і є фундаментальною категорією. Ґрунтовні результати дослідження проблеми реалізації наступності знаходимо в працях Ю. Бабанського, В. Башаріна, В. Безпалька, А. Бєляєвої, П. Воловика, Б. Гершунського, С. Годніка, С. Гончаренка, Р. Гуревича, А. Киверялга, О. Коломок, Ю. Кустова, А. Литвина, М. Махмутова, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського, Д. Ягфарова та ін.

Визначення поняття “наступність у навчанні” вперше теоретично обґрунтували такі вчені, як М. Махмутов, В. Сластьонін та ін. Згодом воно стало предметом досліджень у вітчизняній і зарубіжній педагогіці.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що існують різні підходи до визначення поняття наступності. Одні дослідники вважають, що наступність – це загальнопедагогічний принцип (В. Черкасов, О. Андріянчик, Ю. Кустов, О. Мороз та ін.), інші – загальнопедагогічна закономірність (Н. Олейник, Д. Ситнікова та ін.), а деякі схиляються до думки, що наступність – це методологічний принцип (О. Киверялг, Я. Умборг та ін.).

Більшість сучасних науковців розглядає наступність у навчанні як дидактичний принцип (О. Киверялг, М. Махмутов, З. Михайлов С. Годник, Ю. Кустов, О. Кухта та ін.). Наприклад, О. Киверялг і З. Михайлов зазначають, що наступність як дидактичний принцип характеризується такими якостями, як: дидактичність, взаємозв’язок і взаємопроникнення з іншими принципами, наприклад, науковості та доступності тощо. Проблему наступності між загальноосвітньою та професійною школами розглядають О. Батаршев, В. Башарін, Ю. Кустов, О. Киверялг та ін.

© Штонда О.Г., 2014

Мета статті **–** розкрити сутність наступності в навчанні та значення її змісту для формування готовності майбутнього вчителя до професійної самореалізації.

Неперервна освіта є одним з головних завдань реформування та модернізації освіти загалом. Провідні вчені у своїх працях виокремили декілька основних принципів неперервної освіти [1, с. 40]:

– зв'язок між окремими етапами освіти (дошкільним, шкільним і післяшкільним);

– зв'язок між різними рівнями та предметами всередині окремих етапів;

– зв'язок між різними соціальними ролями, виконуваними людиною на окремих етапах життєвого шляху;

– зв'язок між різними якостями розвитку людини.

Ми вважаємо, що для забезпечення ефективності таких зв'язків необхідне застосування поняття "наступності" при переході з одного етапу на інший, оскільки неперерервність освіти та наступність тісно пов'язані між собою.

Проаналізувавши філософську та психолого-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що впродовж розвитку педагогічної науки здійснювалися пошуки шляхів забезпечення наступності навчання в різних ланках системи освіти. Щодо визначення поняття "наступність навчання" в науково-педагогічній літературі існують різні підходи.

Насамперед розглянемо окремі аспекти тлумачення поняття "наступність".

На думку К. Делікатного, наступність передбачає зв'язок минулого, сучасного й майбутнього, що дає змогу поєднувати нові форми і способи навчальної діяльності зі старими, здійснювати заміну їх більш досконалими, знаходити нові методи та засоби [2].

С. Годник розглядає наступність як закон функціонування всіх спеціально організованих, керованих процесів і вважає, що без наступності неможливий поступальний прогресивний розвиток. Наступність навчання як педагогічне поняття пройшла складний шлях розвитку. Тому аналіз літератури з педагогіки, проведений С. Годником, виявив неоднозначність тлумачення суті й функцій наступності як:

– правила навчання, що забезпечує реалізацію принципів науковості, систематичності, послідовності, доступності; дотримання наступнісних зв'язків – одна з важливих умов реалізації цих принципів;

– зв'язку між новими й попередніми знаннями як елементами цілісної системи;

– зв'язку між знаннями, що повідомляються на одному уроці і в різних темах курсу, між матеріалом різних предметів;

– забезпечення послідовності переходу класу від одних педагогів до інших: учителям молодших класів потрібно знати програму наступних класів і майбутні вимоги до учнів; педагогам старших класів варто знати рівень підготовки їх нового контингенту, для чого потрібно вивчати його попередньо, сприяючи кращій підготовці учнів до наступного класу [3, с. 48].

Більшість науковців досліджує наступність як дидактичний принцип. О. Мороз вважає, що наступність є дидактичним принципом, який потребує забезпечення зв'язку як між окремими аспектами, частинами, етапами й ступенями навчання, так і всередині них, розширення та поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання, перетворення окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь і навичок [4].

А. Батаршев розглядає наступність як механізм діалектичного розв'язання суперечностей у навчальному пізнанні. Він вважає, що "…по-перше, наступність у навчальному пізнанні реалізується у процесі здійснення неперервних міжпредметних і міжциклових зв'язків. По-друге, наступність навчання передбачає неперервність навчального пізнання як необхідну умову виникнення нового знання" [5, с. 22].

А от С. Гончаренко тлумачить наступність у межах загальноосвітньої школи як "… послідовність і систематичність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів та етапів навчально-виховного процесу. Наступність здійснюється при переході від одного уроку до наступного (тобто у системі уроків), від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності у шкільній практиці забезпечується методично обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого у навчанні і взагалі усією системою методичних засобів" [6, с. 227].

Г. Клековкін, досліджуючи проблему наступності, у поняття "наступність у навчанні" включає [7]:

– встановлення зв'язку і співвідношення між частинами навчального процесу на різних етапах його вивчення;

– встановлення взаємозв'язку форм, методів і прийомів вивчення предмета, навчального матеріалу на різних етапах навчання;

– визначення вимог до знань учнів, їх уміння встановлювати внутрішньопредметні та міжпредметні логічні зв'язки.

Проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що поняття наступності в навчанні розкрито саме як дидактичний принцип, який тісно пов'язаний з принципами систематичності та послідовності. Відмінність цих принципів полягає в тому, що принцип послідовності визначає порядок і чергування етапів педагогічного процесу, а наступність характеризує внутрішні зв'язки цих етапів, тобто реалізує послідовність. Г. Клековкін вважає, що принцип послідовності є наслідком принципу наступності: "Принцип послідовності виражає передусім порядок і логіку вивчення навчального матеріалу. Принцип наступності виражає ідею конструктивного заперечення. Суть реалізації цього принципу у тому, щоб попереднє розвивалося, збагачувалося і "збувалося" у наступному" [7].

Отже, спираючись на аналіз педагогічної літератури, ми можемо зазначити, що наступність відокремлюється від усіх принципів та розглядається як окремий принцип дидактики.

У 60–80-х рр. XX ст. наступності приділяли значну увагу в межах однієї ланки освіти – шкільної. Це, насамперед, було пов'язано з тим, що в цей період вищу освіту здобувала дуже мала частина населення, тому основну увагу було приділялено саме школі, завданням якої було надати базові знання. Але з роками вища освіта набувала розвитку та стала головною сходинкою в доросле життя. Тому проблема наступності між школою та вищим навчальним закладом як окремими ланками освіти стала більш актуальною та досліджується багатьма науковцями.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що сутність наступності полягає в тому, що вона передбачає зв'язок минулого, теперішнього й майбутнього, поєднання нових форм організації і способів діяльності зі старими, заміну їх досконалішими, пошук нових методів. Як педагогічний принцип, наступність визначає тісний зв'язок деяких компонентів, змісту, форм, методів навчання на різних його етапах і дає змогу осмислити вивчений матеріал на більш високому рівні, закріпити здобуті знання новими, розкрити нові зв'язки, завдяки чому збільшується якість засвоєння знань, умінь і навичок. А в подальших дослідженнях плануємо розглянути наступність на конкретних прикладах, таких як використання наступності при підготовці майбутнього вчителя.

Список використаної літератури

1. Професійна освіта в зарубіжних країнах (порівняльний аналіз) / Н.В. Абашкіна, О.І. Авксентьєва, Р.І. Антонюк, Т.М. Десятов. – Черкаси : ВИБІР, 2000. – 288 с.
2. Деликатный К.Г. Преемственность в системе "школа – вуз" / К.Г. Деликатный. – К. : Знание УССР, 1986. – 48 с.
3. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1981. – 208 с.
4. Мороз О.Г. Шляхи забезпечення наступності у самостійній учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів вузу (на матеріалах шкіл і вузів Української РСР) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Олексій Григорович Мороз. – К., 1971. – 250 с.
5. Батаршев А.В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе / А.В. Батаршев. – СПб., 1996. – 90 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Клековкин Г.И. Преемственность в обучении: в поисках теоретических оснований / Г.И. Клековкин. – Самара, 2000. – 328 с.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2014.

Штонда О.Г. Определение понятия "преемственность" в психолого-педагогической литературе

В статье рассмотрено и обосновано определение понятия "преемственности". Определены различные подходы к обоснованию понятия преемственности в философском, общенаучном, педагогическом и дидактическом аспектах.

Ключевые слова: *преемственность, преемственность в обучении, педагогический процесс, ученики, студенты.*

Shtonda O. The definition of concept of "succession" is in a psychologically-pedagogical literature

In this article discussed and justified the definition of "continuity" in the "school education – university education", which explored the majority of scientists in the psychological

and educational literature. The author deals with an issue that is very common in the present – a detachment of university teaching middle school. The different approaches to study the concept of continuity in philosophical, scientific, pedagogical and didactic aspects. Outlines the principles of lifelong learning: the relationship between the various stages of education (pre-school, school and post-secondary), communication between the different levels and subjects within individual stages, the relationship between social roles performed by men on the various stages of the life course; relationship between the qualities of the person. Analyzed the essence of continuity is that it involves the relationship of past, present and future, a combination of new forms of organization and ways of old, replacing them perfectly, finding new methods. As a pedagogical principle that determines the continuity of the close relationship of some components, content, forms, methods of teaching at different stages and allows you to understand the material studied at a higher level, to keep the knowledge of new, open new connections, thus increasing the quality of learning and skills. The author states that the essence of continuity is that it involves the relationship of past, present and future, a combination of new forms of organization and ways of old, replacing them perfectly, finding new methods. As a pedagogical principle that determines the continuity of the close relationship of some components, content, forms, methods of teaching at different stages and allows you to understand the material studied at a higher level, to keep the knowledge of new, open new connections, thus increasing the quality of learning and skills.

Key words: *succession, succession in education, educational process, students.*

УДК 378.637:004.032.6

Л.Б. ШУМЕЛЬЧИК

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто особливості застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього гірничого інженера в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Ключові слова: *інформаційно-освітнє середовище, компетентність, компетентнісний підхід, гірничі інженери.*

Однією з тенденцій реформування сучасної вищої освіти є висунення як пріоритетного компетентнісного підходу при підготовці фахівців. Упровадження цього підходу в освіту зумовлене, як наголошує А. Хуторський, по-перше, загальноєвропейською та світовою тенденцією інтеграції, глобалізації економіки та неухильно наростаючим процесом гармонізації "архітектури європейської системи вищої освіти", по-друге, підготовкою нормативних і теоретично обґрунтованих матеріалів з проблеми впровадження компетентнісного підходу [6]. Так, якщо раніше проголошувані і практично впроваджувані підходи (проблемний, ціннісний, задачний, контекстний тощо) розглядалися та приймалися науковим і педагогічним співтовариством, але директивно не фіксувалися, то сьогодні стандарти підготовки фахівців різних напрямів підготовки, зокрема "Гірничої справи", не тільки закликають до впровадження компетенцій і компетентнісного підходу, а й базуються на цьому підході.

Застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів є ефективнішим в умовах інформаційно-освітнього середовища. Перспективним напрямом є створення інформаційно-освітнього середовища, характерною ознакою 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 й передачі інформації студентам, які дають змогу подати знання про професійну діяльність у найзручнішому для засвоєння вигляді.

Дослідженню змісту й особливостей компетентнісного підходу присвячені праці В.І. Байденко, Л.Н. Болотова, В.А. Боголюбова, Н.А. Гришанова, Е.Ф. Зеєра, Е.Я. Когана, Дж. Равенна, В.В. Серікова, А.Н. Тубельського, А.В. Хуторського, С.Є. Шишова та ін. У публікаціях цих дослідників компетентнісний підхід розглядається як підхід:

а) що дає змогу привести освіту у відповідність до потреб ринку праці, реалізувати замовлення роботодавців на підготовку компетентних спеціалістів;

б) при якому результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти;

в) який акцентував увагу на результатах освіти, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях [2].

© Шумельчик Л.Б., 2014

Однак у теорії та методиці професійної освіти проблема застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього гірничого інженера в умовах інформаційно-освітнього середовища належним чином не досліджувалась.

Метою статті є розкриття особливостей застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього гірничого інженера в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Основними поняттями компетентнісного підходу є компетенція і компетентність. У довідковій літературі термін "компетенція" (від лат. competere – бути здатним до чогось) трактується як знаючий, кваліфікований, як коло питань, у яких особа має знання, а термін "компетентний" – як той, що володіє компетенцією.

У психологічній літературі [1; 3; 4 та ін.] компетентність розглядають як категорію оцінну, яка характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, що приводить до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей. При цьому оцінюванню підлягають такі її компоненти, як структура знань і умінь, ціннісні орієнтації, ставлення до себе та своєї діяльності, результативність діяльності та вміння її вдосконалювати. У педагогічній літературі щодо визначення цих понять немає єдиної думки.

У дослідженнях В. Сластьоніна [5] компетентність розглядається як якісно-своєрідне поєднання здібностей (властивостей, ознак, параметрів), від якого залежить можливість досягнення більшого (меншого) успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності.

Дещо інше розуміння компетентності ми знаходимо в працях О. Ломакіної. Трактуючи компетентність як психологічне новоутворення особистості, зумовлене інтеріоризацією теоретичного і практичного досвіду, вона показує, що це новоутворення системне за своєю суттю і являє собою інтеграцію різних компетенцій і якостей людини. Крім того, вона розглядає поняття "компетенція", вважаючи, що воно є похідним від компетентності й розуміється як певна сфера докладання знань, навичок, умінь і якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі й нових для неї, ситуаціях.

На наш погляд, точніше трактує ці поняття А. Хуторський. Він вважає, що компетенція містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Тоді логічно вивіреним є запропоноване цим дослідником визначення компетентності як володіння учнем відповідною компетенцією, що містить його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. Компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) учня, що вже склалася, і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері [6]. Це визначення можна перенести й на студента – майбутнього гірничого інженера.

Досить розпливчастим виглядає визначення компетентності в трактуванні А. Черемісіної. Вона розглядає компетентність як здатність людини до

діяльності зі "знанням справи", яка складається з глибокого розуміння виконуваних завдань і проблем, що вирішуються.

Дослідники Ф. Клюєв, А. Найн, А. Новиков розуміють компетентність як готовність суб'єкта до успішного розв'язання проблем і виконання завдань, пов'язаних з тим чи іншим видом діяльності. Вони вважають, що вона є показником рівня кваліфікації фахівця.

На наш погляд, дещо застарілим виглядає визначення компетентності, наведене М. Чошановим. Він розглядає компетентність як стан поглибленого знання предмета або освоєне вміння, стан адекватного виконання завдання, що передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у певний час, у певних умовах.

А. Бєлкін, В. Нестеров пропонують своє бачення компетентності як сукупності особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення діяльності.

Аналіз наведених визначень дає змогу зробити такі висновки. Незалежно від трактування компетентність часто розглядають у контексті відповідної діяльності. Її розуміють як важливе новоутворення особистості, що являє собою інтеграцію різних компетенцій людини. Компетентність характеризує рівень підготовленості людини до діяльності, характер і ефективність її здійснення. Також характерним для неї є те, що вона формується під час освоєння людиною відповідної їй діяльності.

На основі проведеного аналізу ми дамо такі визначення:

– компетенція – це відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до підготовки людини, необхідної для її продуктивної діяльності в певній сфері;

– компетентність – інтегративна характеристика особистості, що відображає готовність і здатність людини ефективно вирішувати завдання, які виникають перед нею в процесі діяльності.

Іншими словами, компетентність – це стійка готовність і здатність людини до діяльності "зі знанням справи", що складається з п'яти головних компонентів: глибокого розуміння змісту виконуваних завдань і проблем, що вирішуються; гарного знання досвіду, наявного в цій галузі, активного оволодіння його кращими досягненнями; вміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатності вчитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення мети.

Конкретизацію понять "компетенція" і "компетентність" стосовно гірничого інженера ми проведемо шляхом створення зведеного переліку компетенцій, які необхідно сформувати у процесі професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів.

Отже, у процесі фахової підготовки необхідне цілеспрямоване формування таких професійних компетенцій майбутнього гірничого інженера як складових його професійної компетентності:

– здатність вибирати і (або) розробляти забезпечення інтегрованих технологічних систем експлуатаційної розвідки, видобутку й переробки твердих

корисних копалин, а також підприємств з будівництва та експлуатації підземних об'єктів технічними засобами з високим рівнем автоматизації управління;

– володіти методами аналізу, знанням закономірностей поведінки та управління властивостями гірських порід і станом масиву в процесах видобутку і переробки твердих корисних копалин, а також при будівництві та експлуатації підземних споруд;

– володіти навичками аналізу гірничо-геологічних умов при експлуатаційній розвідці і видобутку твердих корисних копалин, а також при будівництві та експлуатації підземних об'єктів;

– володіти основними принципами технологій експлуатаційної розвідки, видобутку, переробки твердих корисних копалин, будівництва та експлуатації підземних об'єктів;

– здійснювати технічне керівництво гірничими й підривними роботами при експлуатаційній розвідці, видобутку твердих корисних копалин, будівництві та експлуатації підземних об'єктів, безпосередньо управляти процесами на виробничих об'єктах;

– здійснювати необхідні геодезичні й маркшейдерські вимірювання, обробляти й інтерпретувати їх результати;

– володіти методами геолого-промислового оцінювання родовищ корисних копалин, гірничих відводів;

– здійснювати контроль якості робіт і забезпечувати правильність виконання їх виконавцями; складати графіки робіт і перспективні плани, інструкції, кошториси, заявки на матеріали та обладнання, заповнювати необхідні звітні документи відповідно до встановлених форм;

– оперативно усувати порушення виробничих процесів;

– виконувати маркетингові дослідження, проводити економічний аналіз витрат для реалізації технологічних процесів і виробництва загалом;

– володіти навичками організації науково-дослідних робіт;

– розробляти (самостійно або у складі творчих колективів), погоджувати і затверджувати в установленому порядку технічні, методичні та інші документи, що регламентують порядок, якість і безпеку виконання гірських, гірничо-будівельних і вибухових робіт;

– демонструвати навички розробки систем щодо забезпечення безпеки та охорони праці при виробництві робіт з експлуатаційної розвідки, видобутку й переробки твердих корисних копалин, будівництва та експлуатації підземних об'єктів;

– обґрунтовувати головні параметри шахт, технологічні схеми розкриття, підготовки та відпрацювання запасів твердих корисних копалин з використанням засобів комплексної механізації та автоматизації гірничих робіт високого технічного рівня;

– вибирати високопродуктивні технічні засоби й технологію гірничих робіт відповідно до умов їх застосування;

– упроваджувати передові методи й форми організації виробництва і праці;

– обґрунтовувати головні параметри кар'єра, системи відкритої розробки, режим гірничих робіт, технологію і механізацію відкритих гірничих робіт;

– використовувати інформаційні технології при проектуванні та експлуатації кар'єрів;

– здійснювати виробництво маркшейдерсько-геодезичних робіт, визначати просторово-часові характеристики стану земної поверхні і надр, гірничо-технічних систем, підземних і наземних споруд та відображати інформацію відповідно до сучасних нормативних вимог;

– складати проекти маркшейдерських і геодезичних робіт;

– організовувати діяльність підрозділів маркшейдерського забезпечення надрокористування, в тому числі в режимі надзвичайних ситуацій;

– вибирати й розраховувати основні технологічні параметри ефективного й екологічно безпечного проведення робіт з переробки і збагачення мінеральної сировини на основі знань принципів проектування технологічних схем збагачувального виробництва й вибору основного та допоміжного збагачувального обладнання;

– розробляти й реалізовувати проекти виробництва при переробці мінеральної та техногенної сировини на основі сучасної методології проектування, розраховувати продуктивність і визначати параметри устаткування збагачувальних фабрик, формувати генеральний план і компонувальні рішення збагачувальних фабрик;

– здійснювати контроль за виконанням вимог промислової та екологічної безпеки при проведенні бурових і вибухових робіт і робіт із вибуховими матеріалами, за дотриманням вимог чинних норм, правил і стандартів, нормативної, технічної та проектно-кошторисної документації;

– експлуатувати електромеханічні комплекси машин і устаткування гірничих підприємств, включаючи електроприводи, перетворювальні пристрої, у тому числі закритого й рудничного вибухозахищеного виконання, і їх системи управління;

– аналізувати, критично оцінювати й удосконалювати комплекс заходів щодо забезпечення безпеки персоналу, зниження травматизму і професійних захворювань.

У процесі формування професійної компетентності майбутнього гірничого інженера в умовах створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища важливим є забезпечення наступності методів, форм і засобів професійної підготовки за допомогою ІОС. У нашому дослідженні таке забезпечення здійснювалося з використанням методів, засобів і технологій вертикальної наступності для розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутнього гірничого інженера в конкретних просторово-часових межах. Наприклад, в одній дисципліні: вхідний контрольний зріз, лекція, перевірочна робота на лекції, семінар, практичне заняття, ділова гра, локальний круглий стіл за підгрупами, самостійна робота, загальний круглий стіл на курсі, підсумкове завдання.

Наше дослідження засвідчило, що для розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутніх гірничих інженерів у конкретних просторово-часових межах необхідно використовувати як традиційні педагогічні технології, так і інформаційні технології, якими, безумовно, повинен досконало володіти викладач.

Специфіка дидактичного наповнення процесу професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів визначається різноманітністю і складністю об'єктів вивчення.

У цих умовах для формування професійної компетентності майбутнього гірничого інженера ми використовували завдання змістовного плану: усвідомлення студентами суперечностей, труднощів, пов'язаних з обговорюваною проблемою; актуалізація раніше отриманих знань; творче переосмислення можливостей їх застосування; а також завдання організації взаємодії в групі: виконання колективного завдання; узгодженість в обговоренні проблеми й виробленні підходу до її вирішення; дотримання спеціально прийнятих правил і процедур спільної пошукової діяльності.

На перетині цих завдань відбувалися: переробка відомостей, інформації для переконливого викладу; уявлення власної позиції, її аргументація; вибір і зважування підходів до розгляду та вирішення проблеми.

Також для розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутнього гірничого інженера в конкретних просторово-часових межах використовували навчання через досвід, що дає студентам змогу брати участь у подіях, що відбуваються у світі, через таку самостійну діяльність, коли студент перебуває в центрі предмета вивчення, тобто – до навчання через дію. У цьому випадку використовувалися можливості інформаційно-освітнього середовища, які дади змогу ознайомитися з достатньою кількістю матеріалів за пропонованою проблемою і за допомогою інформаційно-освітнього середовища надати проаналізований матеріал іншим учасникам, котрі розвивали свою проблематику.

Висновки. У статті розкрито особливості застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього гірничого інженера в умовах інформаційно-освітнього середовища. З цією метою дано такі визначення основних понять дослідження: компетенція – це відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до підготовки людини, необхідної для її продуктивної діяльності в певній сфері; компетентність – інтегративна характеристика особистості, що відображає готовність і здатність людини ефективно вирішувати завдання, які виникають перед нею в процесі діяльності. Конкретизовано поняття "компетенція" і "компетентність" стосовно гірничого інженера шляхом створення зведеного переліку компетенцій, які необхідно сформувати у процесі професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів.

Для ефективного розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутніх гірничих інженерів у конкретних просторово-часових межах необхідно використовувати як традиційні педагогічні технології, так і інформаційні технології, якими, безумовно, повинен досконало володіти викладач.

Основні напрями подальших досліджень ми вбачаємо у проведенні педагогічного експерименту з апробації розробленого компетентнісного підхо-

ду до професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности педагога : дис. … канд. психол. наук / А.А. Воротникова. – М., 1998. – 206 с.
2. Давлеткиреева Л.З. Профессиональная подготовка будущих ИТ-специалистов в рамках информационно-предметной среды : учеб.-метод. пособ. / Л.З. Давлеткиреева. – Магнитогорск : МаГУ, 2006. – 86 с.
3. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности : дис. … д-ра психол. наук / Н.В. Кузьмина. – Л., 1964. – 497 с.
4. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб. : РАОИОВ, 1995. – 87 с.
5. Сластенин В.А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя / В.А. Сластенин // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность : в 2 т. / под ред. З.И. Равкина. – М., 1995. – Т. 1. – С. 3–4.
6. Хуторський А.В. Ключові компетенції та освітні стандарти / А.В. Хуторський / Доповідь на Відділенні філософії освіти та теоретичної педагогіки РАО 23 квітня 2002 р. – М., 2002. – 10 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014.

Шумельчик Л.Б. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих горных инженеров в условиях информационно-образовательного пространства

В статье рассматриваются особенности применения компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего горного инженера в условиях информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: *информационно-образовательная среда, компетентность, компетентностный подход, горные инженеры.*

Shumelchik L. A competence-based approach to the professional training of future mining engineers under the conditions of information-educational environment

The article explores the peculiarities of a competence-based approach to professional training of a future mining engineer under the conditions of information-educational environment. For this purpose we offer the definition of main concepts of the research: competence – is a separate pre-determined social imperative (norm) for a person's training, necessary for its productive activity in some field; competency – is an integrative characteristic of a personality, which reflects readiness and ability of a person to effectively perform tasks, occurring during the process of its activity. The article contains concretization of concepts "competence" and "competency" with regard to a mining engineer through creation of a list of competences that are to be formed in the process of professional training of future mining engineers.

To acquire professional knowledge and skills within specific spatio-temporal frames it is necessary that future mining engineers use traditional pedagogical techniques as well as information technologies, which the teacher must perfectly possess.

To formulate a professional competency of a future mining engineer we used comprehensive tasks: students' comprehension of contradictions and difficulties connected with the problem in question; actualization of the pre-acquired knowledge; creative reconsidering of possibilities to apply it. And the task to organize interaction within a group: collective task performance, consistency in a problem discussion and finding ways to solve it, adherence to special rules and procedures, developed for a collective searching activity.

Key words: *information-educational environment, competency, competence-based approach, mining engineers.*

УДК 37.07

В.Я. ЯСТРЕБОВА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ ДИРЕКТОРА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

У статті визначено соціально-педагогічні засади модернізації управлінських функцій директора закладу освіти сільської місцевості. Встановлено, що соціально-педагогічні засади модернізації управлінських функцій ґрунтуються на підвищенні соціального статусу та диверсифікації місії закладів освіти сільської місцевості. Забезпечення виконання соціальної місії закладу освіти сільської місцевості можливе шляхом модернізації управлінських функцій.

Ключові слова: *соціальний статус, диверсифікація, віталістська соціологія села, моніторингова, маркетингова, проектувальна, інвестиційна функції.*

У сучасному українському суспільстві підвищується соціальний статус закладів освіти сільської місцевості. Реалізація освітніх запитів сільських дітей і молоді значною мірою впливає на соціальний, економічний, культурний і духовний розвиток села. Школа зазвичай є єдиним освітньо-культурним закладом на селі і гарантом права дитини на повноцінну якісну освіту та забезпечення її соціального захисту [9].

Відбуваються стрімкі зміни соціальних, економічних, соціокультурних умов, у яких працюють ці заклади освіти: змінилася, позбулася однорідності соціальна структура сучасного українського села (сільські підприємці, власники засобів виробництва, працівники за наймом, фермери, орендарі, працівники колективних, кооперативних, асоційованих, пайових та інших господарств і об'єднань); загострилася соціально-демографічна ситуація, що склалася на селі (українське село першим відчуло процеси депопуляції); помітно відрізняється від міста не в кращий бік стан культури, освіти, охорони здоров'я на селі.

Отже, управління закладами освіти сільської місцевості має вирішувати проблеми підвищення соціального статусу закладу освіти в сучасних складних соціальних, економічних, соціокультурних умовах.

Різним аспектам специфіки закладів освіти сільської місцевості присвячено праці Ю.М. Бєлокопитова [3], Н.В. Горбунової [5], М.П Гур'янової [7], О.М. Коберника [10], О.В. Тищенка [14] А.М. Цирульникова [15] та інших науковців.

Головний напрям досліджень охоплює відносини навчального закладу та навколишнього середовища, специфічні якісні характеристики закладів освіти сільської місцевості, які залежать від соціально-педагогічних умов і визначають специфіку управління, зокрема:

– залежність типів закладів освіти від соціогеографічного розташування школи;

© Ястребова В.Я., 2014

– безальтернативність освітнього простору, що пов'язано з відсутністю в учнів сільської школи можливості вибору вчителя й самого навчального закладу та зумовлює залежність дитини від обставин, позбавляє її можливостей додаткової освіти;

– залежність від місця розташування та соціально-економічного потенціалу місцевості;

– поліфункціональність: найчастіше школа в сільській місцевості є єдиною установою, здатною задовольнити соціокультурні потреби мешканців [13].

Слід відзначити, що за наявності досліджень специфіки закладів освіти сільської місцевості, яка визначається переважно особливостями соціокультурного середовища, недостатньо уваги приділено модернізації управлінських функцій в умовах диверсифікації місії навчальних закладів.

Мета статті – визначити соціально-педагогічні основи модернізації управлінських функцій в умовах диверсифікації місії закладів освіти сільської місцевості.

У сучасних наукових розвідках відзначено високий соціальний статус сільської школи, що зумовлено багатьма чинниками: економічними (це "кузня кадрів" для сільськогосподарського виробництва), соціальними (співтовариство нечисленних на селі професійно підготовлених до роботи фахівців), освітніми (школа – інколи єдиний навчально-виховний заклад на селі), культурними (осередок сільської інтелігенції, культурної сили села), моральними (духовний осередок життя) [1].

Отже, реформування сільської школи дослідники пов'язують з наданням їй активного статусу в сільському соціумі шляхом розробки різних каналів впливу школи на соціум, таких як: включеність усіх компонентів освітнього середовища у зв'язку з соціальним і культурним середовищем села; залучення ресурсів спільноти для розвитку освіти, а також реальні дії щодо зміни соціуму, надання різних видів освітніх послуг для дітей і дорослих; відображення спільної діяльності школи та інших соціальних інститутів у засобах масової інформації тощо [2].

Спираючись на теорію сучасного соціологічного віталізму, дослідники наполягають на тому, що у вирішенні ключових питань збереження життєвих сил і простору життя сільського населення збереження й розвиток сільської школи є одним з головних завдань. "При цьому мова йде не тільки і не стільки про збереження, врятування сільської школи, скільки про її модернізацію відповідно до потреб соціально-історичного розвитку країни та суспільства, його соціокультурної еволюції початку XXI століття", – наголошує С.І. Григор'єв [6].

Віталістська соціологія села акцентує увагу не тільки на взаємозалежності сільських мешканців з приводу засобів виробництва, а й розглядає їх взаємозалежність стосовно життєвого простору, засобів до життя загалом. Це дає змогу комплексно розглядати розвиток не тільки соціальних можливостей сільського населення, а й окремих соціальних інститутів, організацій суспільного життя на селі, в тому числі учасників освітньої діяльності, розвиток сільської школи загалом [6].

Теорія віталістської соціології села та освітньої діяльності спрямовує практику управління, організації освіти в сільській місцевості в напрямі створення й розвитку багаторівневих сільських культурно-освітніх комплексів, стимулює використання нових інформаційних технологій в організації навчального процесу в сільських навчальних закладах, у багаторівневих культурно-освітніх комплексах, формування патріотично, соціокультурно орієнтованих професійних груп.

Дослідники відзначають здійснення процесів диверсифікації місії сільської школи як розширення сфери діяльності, відмову від вузької спеціалізації. У XXI ст. така місія школи, як підготовка кадрів для аграрного сектору, що відповідало суспільно-економічному розвитку держави у 70-х рр. XX ст., є далеко не вичерпною. Сучасні заклади освіти відмовляються від вузької спеціалізації на сільськогосподарській підготовці, спрямовуються на розвиток інноваційних моделей сільської школи (аграрна; природна; школа здоров'я; екологічна; еколого-краєзнавча школа). Науковці наголошують на пріоритетності для навчального закладу освітніх потреб і запитів жителів сільського соціуму конкретного села (муніципальної освіти, сільського округу), що передбачає іншу місію освіти сільської місцевості, орієнтовану на системний розвиток потребо-ціннісної сфери спільноти конкретного сільського поселення.

Дослідники, які здійснюють історико-педагогічний аналіз розвитку освіти на селі, виокремлюють такі ідеї, актуальні для управління сучасною сільською школою:

– необхідність урахування специфіки сільського освітнього середовища в здійснюваному інноваційному процесі;

– зміцнення і розширення зв'язків школи із сільським середовищем, розвиток соціального партнерства в навчанні та вихованні сільських школярів;

– посилення в інноваційній практиці позитивних чинників сільської місцевості;

– послаблення і подолання впливу негативних чинників сільського середовища на освітній процес;

– забезпечення сільським школярам рівня освіти, що відповідає сучасним вимогам суспільства [12].

Відповідно до диверсифікації місії закладів освіти сільської місцевості в діяльності суб'єктів управління освітою різного рівня спостерігається процес переходу від традиційних уніфікованих методів, форм і засобів управління системами освіти до диверсифікованих, регіонально-орієнтованих варіантів [11, с. 1].

В умовах диверсифікації місії закладів освіти сільської місцевості виділяють такі пріоритетні напрями управлінської діяльності: аналіз і прогноз розвитку соціального й освітнього середовища з метою планування та організації освітніх послуг, що відповідають запитам конкретних верств і груп населення; координація зусиль різних соціально-освітніх структур і громадських організацій щодо здійснення єдиної освітньої політики та забезпечення ефективної соціалізації підростаючого покоління; соціальний захист дітей та молоді, працівників освіти в умовах нестабільної економіки [11, с. 9].

У сучасній науці розробляють стратегії та механізми впливу освіти на соціальний розвиток села. Так, В.Г. Бочарова [4] відзначає актуалізацію потреб сільської громади в системі освіти, яка здатна реалізовувати свої функції у відкритому соціумі, не обмежуючись освітньою установою, є функціонально підготовленою до соціально-педагогічної роботи з усіма категоріями мешканців села – дітьми, сім'ями, дорослим населенням, до здійснення партнерства з фахівцями соціальних служб, представниками правоохоронних органів, підприємців, працівниками агросфери, здатна впливати на державні й комерційні структури у вирішенні проблем сільських мешканців, надавати всіляку підтримку громадським організаціям, розвитку волонтерського руху, соціальної участі різних верств і груп населення в оновленні села. Управлінець такої системи освіти усвідомлює необхідність впливу та реально впливає на розвиток соціальної активності, соціальних ініціатив дорослих і дітей у сільському соціумі.

Реалізація соціальної місії закладів освіти сільської місцевості потребує модернізації управлінських функцій, форм і механізмів впливу на реалізацію ефективної місцевої освітньої та соціальної політики, забезпечення взаємодії освітніх установ для розвитку ринку освітніх послуг, підвищення якості й доступності освіти для сільського населення.

Отже, поряд із традиційними (аналіз, планування, організація, коригування, координування, облік і контроль) управлінськими функціями запроваджуються сучасні (модернізовані, розвивальні, інноваційні) управлінські функції, які забезпечують виконання соціальної місії закладу освіти сільської місцевості.

До інноваційних управлінських функцій [8] діяльності керівника загальноосвітнього закладу освіти сільської місцевості належать:

– моніторингова функція, яка забезпечує спостереження за змінами чинників соціокультурного середовища села, що впливають на якість освітньої діяльності навчального закладу, з метою корекції управлінської діяльності відповідно до цих змін, забезпечення своєчасної і навіть випереджальної реакції освітньої системи школи на ці зміни;

– маркетингова управлінська функція – полягає у встановленні та аналізі комунікацій закладу освіти із суб'єктами соціокультурного середовища, вивченні освітніх потреб сільського населення та наданні відповідно до них освітнього продукту;

– проектувальна функція, яка передбачає впровадження освітніх інновацій з урахуванням особливостей сільського середовища, мотивацію та залучення до інноваційних процесів педагогів, учнів, батьків і громади;

– інвестиційна функція, яка в управлінській діяльності директора закладу освіти сільської місцевості має більше значення, ніж у діяльності директора міського закладу освіти, і полягає в залученні до тих ресурсів, що має сільська школа, додаткових ресурсів із зовнішнього середовища (фінансових, матеріальних, інтелектуальних).

Таким чином, істотна диверсифікація місії закладів освіти сільської місцевості потребує детального вивчення змісту модернізованих управлінських

функцій, які забезпечують вплив навчального закладу на ефективну місцеву освітню та соціальну політику, розвиток ринку освітніх послуг, підвищення якості й доступності освіти для сільської молоді.

Висновки. Соціально-педагогічні засади модернізації управлінських функцій директора закладу освіти сільської місцевості ґрунтуються на підвищенні соціального статусу та диверсифікації місії закладів освіти сільської місцевості, яка в сучасних умовах полягає в розширенні сфери діяльності, відмові від вузької спеціалізації, впливі на соціальний і соціокультурний розвиток села. Забезпечити виконання соціальної місії закладу освіти сільської місцевості неможливо без запровадження інноваційних управлінських функцій, до яких належать моніторингова, маркетингова, проектувальна, інвестиційна функції.

Список використаної літератури

1. Ашихмина Г.А. Актуальность проблемы организации жизнедеятельности ученического коллектива в сельской малочисленной школе / Г.А. Ашихмина // Теория и практика образования: история и современность. – 2001. – Вып. 6. – С. 239–244.

2. Белова Л.П. Социальная активность сельской школы : автореф. дисс. канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л.П. Белова. – Тюмень, 2005.

3. Белокопытов Ю.Н. Воспитательные функции педагогического коллектива сельской средней общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1986. – 14 с.

4. Бочарова В.Г. Стратегия и механизмы влияния образования на социальное развитие села [Электронный ресурс] / В.Г. Бочарова // Сибирский учитель. – 2009. – № 2 (62). – Режим доступа: http://sibuch. ru/taxonomy/term/330.

5. Горбунова Н.В. Сельская школа: Орг.-пед. вопр. управл. / Н.В. Горбунова, Т.В. Френкель. – М. : Знание, 1991. – 61 с.

6. Григорьев С.И. Виталистская социология села и образовательной деятельности как социокультурный и социально-технологический фундамент модернизации школы России начала XXI века / С.И. Григорьев // Актуальные проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России : материалы науч. конф. – М. : Псков, 2008.

7. Гурьянова М.П. Проблемы сельской школы: возможности их решения / М.П. Гурьянова, В.Б. Орлов, В.И. Кишалова // Открытая школа. – 2004. – № 1. – С. 20–25.

8. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності : монографія / Л.І. Даниленко. – 2-е вид. – К. : Логос, 2002. – 140 с.

9. Дейкун Д.І. Методичні рекомендації з оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів у сільських районах : навч.-метод. посіб. / Д.І. Дейкун, О.В. Пастовенський. – 2011.

10. Коберник А.Н. Общая характеристика жизненной активности учеников сельской школы / А.Н. Коберник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2002. – Вип. 01.

11. Мануйленко В.В. Організаційно-методичні засади удосконалення управління освітою на районному рівні : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка і історія педагогіки” / В.В. Мануйленко. – К., 2006.

12. Сидоров С.В. Реализация специфики сельской школы в историческом опыте российского образования [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов : Грамота, 2011. – № 2 (8) : в 3-х ч. – Ч. III. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/3/2011/2-3/47.html.

13. Состояние сельской школы России и перспективы ее устойчивого развития : метод. пособ. / под ред. М.П. Гурьяновой, Г.В. Пичугиной. – М. : Изд-во АСОПиР РФ, 2000.

14. Тищенко А.В. Нравственное самоопределение старшеклассников сельской школы : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.В. Тищенко. – М., 1995.

15. Цирульников А.М. Педагогические основы вариативной организации сельской школы / А.М. Цирульников. – М. : Новая школа, 1992.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Ястребова В.Я. Социально-педагогические основы модернизации управленческих функций директора учебного заведения сельской местности

В статье определены социально-педагогические основы модернизации управленческих функций директора учебного заведения сельской местности. Установлено, что социально-педагогические основы модернизации управленческих функций состоят в повышении социального статуса и диверсификации миссии учебных заведений сельской местности. Обеспечение выполнения социальной миссии учебного заведения сельской местности возможно путем модернизации управленческих функций.

Ключевые слова: *социальный статус, диверсификация, виталистская социология села, мониторинговая, маркетинговая, проектировочная, инвестиционная функции.*

Yastrebova V. Social and pedagogical principles of the modernization of the director's managtment functions of the educational institution of the rural place

The article is devoted to the determination of the social and pedagogical principles of the modernization of the director's management functions of the rural place. Social and pedagogical principles of the modernization of the management functions which are based on improving the social status and diversification of the mission of educational institutions in rural areas has been defined in it. The maintenance of social mission of the school education in rural areas is possible by the modernizing of the management functions.

Key words: *social status, diversification, vitalistskaya village's sociology, monitoring, marketing, design, investment functions.*

УДК 37.034.556

Я.М. БЕЛЬМАЗ

РОЛЬ РЕЛІГІЇ В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США

У статті висвітлено проблему релігії в моральному вихованні учнів у школах США. Доведено, що співвідношення релігії та морального виховання в школах США є дискусійним. Незважаючи на той факт, що державна американська школа є відокремленою від церкви та релігії, релігійне виховання виступає в ролі чинника впливу на розвиток моральності учнів.

Ключові слова: *моральне виховання, релігія, релігійне виховання, моральність, американська школа.*

Релігія відіграє певну роль у моральному вихованні підлітків, особливо там, де вона зберігає значний вплив. Як відомо, державна школа в США деполітизована й відокремлена від церкви й релігії. Проте проблема релігійного виховання у світських школах є об’єктом гострих дискусій.

Питанням співвідношення морального виховання та релігії в школах США присвячені праці як зарубіжних, так і вітчизняних учених, зокрема В. Норда, Ч. Хейнеса, М. Красовицького.

Мета статті – визначити, яку роль відіграє релігія в моральному вихованні підлітків у загальноосвітніх школах США; з’ясувати, яким чином релігія може бути включеною до навчальної програми; дослідити зв’язок морального й релігійного виховання в приватних релігійних школах.

Найчастіше дискусії стосовно ролі релігійного виховання в публічних школах ведуться між двома полярними групами. Перші – це радикальні кола, що вважають освіту й моральне виховання без Бога неприпустимим, вони виступають за впровадження в школах молитви, заперечують право школи на навіювання учням будь-яких цінностей, крім релігійних, наполягають на вилученні сексуальної освіти з навчальної програми шкіл. Вони навіть звинувачують державну освіту в прагненні виховувати учнів у дусі аморальності, антихристиянської і антигуманістичної філософії. А інші – це представники ліберальної течії, які підтримують вилучення релігії з навчальної програми і включення до неї сексуальної освіти.

Однак, як зауважує М. Красовицький, різке звинувачення стосовно повної відсутності релігійного виховання не має підстав. Виховання поваги до релігії, релігійні мотиви, навчання деяким релігійним цінностям, перш за все загальнолюдським, спостерігається у більшості державних шкіл. Наприклад, напередодні релігійних свят – католицьких, єврейських, афро-американських, православних – вчителі знаходять час і розповідають учням про історію,

© Бельмаз Я.М., 2014

зміст і моральну сутність цих свят, схвалюють участь дітей у релігійних заходах. Релігійний матеріал, за умов його органічного зв'язку зі змістом навчальних предметів, насамперед гуманітарних, досить часто визначається в державних школах США [1, с. 42].

Останнім часом досить популярним серед американських педагогів є так званий компромісний підхід до ролі релігії в моральному вихованні [3]. Ця модель узгоджується з Першою поправкою до Конституції США. У державних школах, які дотримуються цієї моделі, однаково з повагою ставляться до представників будь-якого віросповідання або до атеїстів. У 1994 р. Асоціація керівництва та розвитку навчальних програм (Association for Supervision and Curriculum Development), Національна Асоціація Євангелістів (the National Association of Evangelicals) і Freedom Forum First Amendment Center вирішили, що настав час для нового діалогу між загальноосвітніми публічними школами й представниками релігії. На першій зустрічі у квітні 1994 р. порядок денний був насиченим, обговорювалися різні питання, починаючи з релігійних свят і молитов у школі і закінчуючи шкільною реформою і сексуальним вихованням. Учасники зустрічі дійшли висновку, що якщо вони не вирішать проблеми релігійного виховання і цінностей у школі, то в державної освіти немає майбутнього. Через рік, весною 1995 р. 21 група представників релігії і освіти створили Бюлетень принципів, який мав назву "Релігійна свобода, публічна освіта і майбутнє американської демократії". Ядро цієї згоди закладено в 4-му принципі, який проголошує: "Публічні школи не можуть упроваджувати або забороняти релігію. Вони повинні бути місцем, де до релігій і релігійних переконань ставляться зі справедливістю і повагою. Публічні школи підтримуються Першою поправкою, яка захищає право на релігійну свободу представників будь-якої віри або невіруючих. Школи демонструють справедливість, якщо вони стверджують, що навчальна програма включає навчання про релігію як важливу частину загальної освіти, коли це доречно й не суперечить основним принципам демократії" [4].

Педагоги дійшли консенсусу, що школа повинна бути нейтральною у справах релігії. Як державна установа, публічна школа повинна бути релігійно нейтральною у двох сенсах: нейтральною серед релігій (не надавати привілей одній з релігій) і нейтральною до релігійних і нерелігійних людей (не надавати привілей релігії взагалі перед атеїзмом). Проте "бути нейтральною" не означає "ігнорувати релігію". Школам слід приймати релігію серйозно. Нейтральність вимагає справедливого ставлення до релігії. Отже, в публічних школах учні мають право молитися поодинці або в групах, але доки їхня діяльність не робить замаху на права інших. Ця діяльність повинна бути повністю вільною, ініціюватися студентами. Наприклад, студентам дозволяється зібратися для молитви біля флагштока перед заняттями. Учні також мають право розділити свою віру з іншими й читати релігійну літературу. На заняттях учні мають право виразити свою релігійну думку стосовно того чи іншого питання, однак не мають право нав'язувати свою думку чи примушувати своїх однокласників брати участь у релігійних заходах.

Більшість експертів погоджується, що учні також мають право розповсюджувати релігійну літературу в загальноосвітніх школах, проте в установленому адміністрацією школи місці, часі. Однак такі умови мають бути для будь-якої літератури навчального характеру.

“Актом рівного доступу” (Equal Access Act) в 1984 р. було зафіксовано, що в загальноосвітніх школах студенти можуть створювати релігійні клуби, за умовою, якщо в школі дозволено створення інших клубів.

Учителі, виконуючи свої професійні обов’язки, мають дотримуватися нейтралітету стосовно моральних питань. Вони можуть і повинні навчати як громадянським цінностям, чеснотам громадськості, так і моральним цінностям і формувати моральні риси характеру, які вважаються такими в їхній спільноті. Важливо, щоб учителя не обвинуватили в нав’язуванні релігійних або антирелігійних поглядів. Учитель, працюючи з підлітками, може висловити свою думку стосовно того чи іншого релігійного питання, однак обов’язково зауважити, що це його особиста думка, а не політика школи. Нав’язування ж своїх поглядів є непрофесіональним і антиконституційним.

Хоча школа залишається нейтральною щодо релігії, навчальна програма включає релігію як один із варіантів, поруч зі світським, бачення і розуміння світу.

Про важливість включення релігії до навчальної програми загальноосвітньої школи йдеться в документі “Релігія і навчальна програма публічної школи: питання та відповіді” (“Religion and the Public School Curriculum: Questions and Answers”): релігія відіграє видатну роль в історії суспільства; вивчення релігії є необхідним, щоб зрозуміти світ. Відсутність фактів про релігію може створити невірне уявлення про те, що релігійне життя людства є неважливим. Невірне розуміння основних символів, концепцій різних релігій робить незрозумілим історію, мистецтво, літературу, сучасне життя [2, с. 59–60].

Отже, американські педагоги дійшли декількох висновків стосовно ролі релігії в навчальній програмі загальноосвітніх шкіл. По-перше, через вагомий вплив релігії на історію і культуру необхідно включати релігію до обов’язкової навчальної програми. По-друге, вплив релігії не обмежується історією; учні мають зрозуміти доцільність релігії і в сучасному житті. По-третє, релігія стосується майже всіх предметів навчальної програми. І нарешті, необхідно розуміти розмаїття релігій, а не лише одну свою [4].

Американська школа знайомить учнів з різними поглядами стосовно людського буття, в тому числі й релігійним. Особливо важливим вивчення релігії є для розуміння історії.

Більшість програм морального виховання загальноосвітніх шкіл ігнорують релігію. Прихильники традиційного підходу до морального виховання вважають, що релігія не має відношення до розвитку чеснот, моральних суджень і пошуку моральної істини. Проте педагоги, які стоять на позиції ліберальної освіти (В. Норд, Ч. Хейнес) стверджують, що релігійна думка обов’язково повинна бути включеною до моральних дискусій.

Виховання характеру ґрунтується на твердженні, що існує певний консенсус чеснот і цінностей; він може бути локальним або ширшим, однак існують і такі цінності, як чесність, справедливість, які є універсальними й існують у всіх релігіях. Але оскільки школа в США є світською і релігія часто викликає суперечки, прибічники виховання характеру зупиняються тільки на універсальності таких цінностей і намагаються уникати релігійного підтексту. Виховання характеру використовує літературу й історію для пояснення моральних проблем, іноді використовуються історії, що базуються на релігії.

Деякі батьки консервативних релігійних поглядів іноді наполягають, щоб в публічних школах вивчали Біблію як засіб приписання дітям моральних цінностей і чеснот та порадник щодо моральної поведінки. Проте курс вивчення Біблії в загальноосвітніх школах дозволяється Конституцією в тому випадку, якщо Біблія вивчається "об'єктивно" і з нейтральної позиції; в публічних школах не можна навчати дітей, що Біблія – це моральна істина і закликати діяти згідно з Біблією (хоча Біблія і є осередком відповідей на велику кількість моральних питань) [4].

Інша ситуація спостерігається в приватних релігійних школах (4/5 з усіх приватних шкіл належать до релігійних організацій). Католицькій церкві у США підпорядковано понад 10 тис. початкових і середніх шкіл, що становить майже 3/4 усіх конфесійних шкіл, де навчається близько 5 млн школярів. Моральне виховання в католицьких школах тісно пов'язане з викладанням релігії і виконанням релігійних обрядів. Наприклад, у школі, яку названо на честь Святої Терези, діти моляться тричі на день: перед початком уроків, на загальношкільній лінійці на благо Америки, вдень у їдальні і на кінець дня в класі виконується молитва "Отче наш". Педагоги намагаються кожен раз, спілкуючись учнями, підкреслити, що вони моляться за людей, за добрі наміри, за відданість Богу, а не грошам, приводять приклад Святої Терези, яка присвятила все своє життя служінню Богу й добру.

Уроки релігії по суті є уроками моралі. Діти читають уривки з Біблії, обговорюють певні моральні ситуації на основі біблійних сюжетів. Разом з цим обговорюються такі актуальні проблеми, як СНІД, вживання алкоголіків і наркотиків, дошлюбний секс – все це розглядається як гріх. Проте одностатеву любов за гріх не вважають. На уроках релігії використовуються рольові ігри, аналіз конфліктних ситуацій, тренування у прийнятті моральних рішень у конфліктних моральних ситуаціях, обговорюються моделі поведінки, взятих із біблійних сюжетів, поезії, історичних подій. Кожного місяця й у дні релігійних свят учні ходять до церкви, слухають проповіді з моральними настановами в дусі гуманізму, беруть участь у релігійних ритуалах.

Церква відіграє також значну роль в організації дозвілля дітей, приваблює їх добре обладнаними спортивними майданчиками, демонстраціями фільмів, іншими розвагами [1, с. 42].

Представники ліберальної освіти надають низку рекомендацій щодо ролі релігії в моральному вихованні:

1. Серйозне ставлення до релігії як до одного з елементів навчальної програми, включення її до морального виховання вимагає серйозного став-

лення і до релігійної свободи. Кожній школі слід мати обов'язково кодекс, у якому згідно з Першою поправкою до Конституції США зазначено право релігійної свободи учня будь-якого віросповідання або атеїстів; також необхідно визнати академічне вивчення релігії важливою частиною навчальної програми. Тільки тоді вчителі матимуть легальне право пропонувати дискутувати з приводу релігійних питань.

2. Виховання характеру є необхідним для виконання виховної та освітньої функції загальноосвітньої школи. Спільноти повинні працювати разом, щоб розвинути обов'язкову програму виховання характеру, яка відображає основні моральні цінності і громадянські чесноти. Така програма повинна знайомити учнів і з релігійним аспектом моральних проблем. Виховання характеру не може ігнорувати релігію і повідомляти учням, що релігія не має відношення до моральних чеснот і суджень.

3. У школах слід упроваджувати ліберальну освіту як одну з форм морального виховання. Ліберальна освіта торкається як світських, так і релігійних боків моралі.

4. Якщо школа рахується з релігією і приймає її серйозно, то не слід розраховувати на природне включення і мінімальну справедливість. Школи повинні пропонувати учням курси з вивчення релігії. Зокрема, фахівці з ліберальної освіти рекомендують міждисциплінарний курс з морального виховання для старших підлітків, де використовуються світські й релігійні тексти для аналізу головних моральних проблем, які займають центральне місце в житті учнів.

5. Необхідно провести реформу з підготовки педагогічних кадрів. Вчителів слід навчати основам релігії. На жаль, у багатьох педагогічних коледжах цьому аспекту приділяється дуже мало уваги.

6. Всі вчителі, які мають справу з моральним або релігійним змістом, повинні знати про співвідношення релігії з їх основною навчальною дисципліною. Ідеально було б при підготовці вчителів читати, наприклад, такі курси, як "Релігія і американська історія", "Релігія і економіка", "Релігія і сексологія" тощо.

7. Для результативного виховання необхідно мати відповідні підручники й наочний матеріал.

Висновки. Отже, проаналізувавши зазначену вище проблему, слід ще раз наголосити на тому, що проблема ролі релігії в навчальних програмах загальноосвітніх шкіл та її впливу на моральне виховання є об'єктом гострих дискусій. І хоча державні школи США є відокремленими від церкви й релігії, релігійне виховання являє собою чинник впливу на розвиток моральності підлітків.

Список використаної літератури

1. Красовицький М. Моральне виховання учнів у теорії та практиці американської школи / М. Красовицький // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 30–52.

2. Haynes Ch.C. Finding Common Ground / Ch.C. Haynes. – First Amendment Center, 2007 – 308 p.

3. Nord W.A. Taking Religion Seriously Across the Curriculum / W.A. Nord, Ch.C. Haynes. – Association for Supervision and Curriculum Development. – 1998.

4. Nord W.A. The Relationship of Religion to Moral Education in the Public Schools / W.A. Nord, Ch. C. Haynes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http//www.gwu.edu/~ccps/.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2014.

Бельмаз Я.Н. Роль религии в нравственном воспитании учеников в общеобразовательных школах США

В статье освещена проблема религии в нравственном воспитании учеников в школах США. Доказано, что соотношение религии и нравственного воспитания в школах США вызывает дискуссии. Несмотря на тот факт, что государственная американская школа отделена от церкви и религии, религиозное воспитание выступает фактором влияния на формирование нравственности учеников.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, религия, религиозное воспитание, нравственность, американская школа.*

Belmaz Y. The role of religion in moral education in public schools in the USA

The article deals with the issue of religion in moral education in public schools in the USA. The author argues that the relation of religion and moral education in schools in the USA is debatable. Most often, the debate about the role of religious education in public schools maintained between the two polar groups. The first one– a radical circles – believe that education and moral education without God is unacceptable, they advocate the introduction of prayer in schools, deny the right of school for pupils' suggestion of any values except religious ones, insist on the removal of the sex education from school curriculum. They even accused public education of an effort to educate students in a spirit of immorality. And another group consists of representatives of the liberal trends that support the removal of religion from the curriculum and the inclusion of the sex education. In the article it is stated that religion must be taken seriously in the public school curriculum, including in moral education. The civic framework for the role of religion in public schools is provided by the religious liberty clauses of the First Amendment to the U.S. Constitution. For more than 50 years, ever since it first applied the First Amendment to the states, the Supreme Court has held that government, and therefore public schools, must be neutral in matters of religion. Despite the fact that the U.S. public school is separated from the church and religion, religious education is a factor of influence on the formation of students' morality. American educators have come to several conclusions about the role of religion in the curriculum of secondary schools. First, because of the powerful influence of religion in the history and culture religion should be included into compulsory curriculum. Secondly, the influence of religion is not limited to history, students have to understand the reasonability of religion in modern life. Third, religion is the case for almost all subjects of the curriculum. Finally, it is necessary to understand the diversity of religions, not just one's own.

Key words: *moral education, religion, religious education, morality, American school.*

УДК 37.013.78

С.О. ВАСИЛЬЄВА

ПРОФЕСІЙНИЙ СТАТУС УЧИТЕЛЯ ЯК РІЗНОВИД СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ

У статті проаналізовано термін "статус", розглянуто різі види статусів, визначено місце професійного статусу серед інших видів. Викладено власну позицію, згідно з якою професійний статус є окремим різновидом соціального статусу, який людина обирає свідомо та самостійно, усвідомивши необхідність змін під його впливом, він діє на особистість так само, як і особистість, у свою чергу, на формування свого статусу в суспільстві.

Ключові слова: *статус, професійний статус, види статусів.*

Професія вчителя є особливо важливою для українського суспільства в період євроінтеграції, економічної та політичної глобалізації, стрімкого розвитку науки й техніки, оскільки саме вчитель є засновником майбутнього держави, готуючи нове покоління до виконання соціальних, професійних обов'язків, формує культуру наступного покоління. Але, на жаль, нові тенденції, які характеризують статус учителів закладів освіти, виражені в частковому зниженні престижу вчительської праці. Так, на початку XXI ст. в Україні виникла суперечність між попитом держави у високопрофесійних учителях, здатних підготувати висококваліфіковане, розвинуте інтелектуально, духовно, морально, майбутнє покоління спеціалістів для розбудови Української держави, та зниженням соціального і професійного статусу вчителів. Для вирішення зазначеної суперечності необхідно проаналізувати в історичному аспекті досвід розвитку та формування професійного статусу вчителя, й на цій основі розробити нові проекти вдосконалення системи освіти.

Мета статті – проаналізувати поняття статус з погляду його полідисциплінарності, визначити його різновиди та встановити власну позицію до визначення професійного статусу як різновиду соціального статусу.

Проблема статусу завжди перебувала в центрі досліджень вітчизняних соціологів. Різні аспекти соціального статусу розглядаються в працях Л. Бєляєвої, Л. Гордона, Е. Ігитханян, А. Кравченко, Г. Осипова, С. Полутіна, Ж. Тощенко, А. Філіппова та ін.

Проблема формування професійного статусу досліджували: Е. Дюндик, С. Железнякової, О. Лукші, А. Орлова, Г. Солодової, Н. Хридіної та інших. На жаль, сьогодні проблема професійного статусу є маловивченою в педагогічній науці, саме тому наше дослідження присвячено вивченню професійного статусу учителя як різновиду соціального статусу.

Проведений етимологічний аналіз дає змогу стверджувати, що слово "статус" (лат. *status*) має латинські витоки. Спочатку цей термін використовували в юриспруденції. Так, відомо, що в Стародавньому Римі ним позначали правове становище юридичної особи, і лише наприкінці XIX ст. вчені на-

© Васильєва С.О., 2014

дали йому нового звучання. Згідно із сучасними словниковими статтями, *status* – становище [22]; становище людини в суспільстві [15, с. 306].

У філософському аспекті "статус" розуміють як становище людини в системі міжособистісних взаємин, її особистий авторитет, визнання, повагу до неї з боку оточення. Статус – соціально-психологічна характеристика становища людини в суспільстві та міра її впливу на інших людей у певній соціальній групі [18]. У такому розумінні статус характеризують такі ознаки, як авторитет, повага, визнання, вплив на інших.

У соціології можна простежити два підходи до розуміння поняття "статус". Прихильники першого підходу це поняття розглядають як позицію людини в межах соціальної системи. У цьому значенні статус позначає те, ким є людина, а тісно пов'язане з ним поняття ролі належить до поведінки, якої очікують від людини, котра має будь-який статус. Згідно з другим підходом, "статус" вживають як синонім честі або престижу, розглядаючи його також і як позицію людини щодо деякої суспільно вагомої шкали чи ієрархії соціальної гідності.

З позиції правового становища людини, групи чи організації, "статус" означає законодавчо закріплене правове становище; стан, правове становище (сукупність прав, обов'язків) громадянина або юридичної особи; правове становище громадян, державних і громадських органів, міжнародних організацій тощо [12].

У сучасній психології "статус" розглядають, передусім, як становище суб'єкта в системі міжособистісних відносин, яке визначає його права, обов'язки та привілеї [16]. Характеризуючи статус, науковці використовують принаймні два ряди тлумачень: 1) кількість прав, обсяг привілеїв, власності, рівень престижу щодо інших індивідів або певних формальних інстанцій у соціальній ієрархії; 2) соціально прийняті й очікувані партнерами ролі. Перший спосіб характеризує позицію об'єкта в соціальній структурі, його часто називають соціальним статусом [3]. Загалом у психологічній довідковій літературі статус визначає становище групи в суспільстві. Його характеристиками зазвичай є права, привілеї, престиж, власність або успішність виконання певних ролей.

Аналіз сучасних визначень поняття "статус" засвідчує диференціацію в їх змісті залежно від галузі знань, що досліджує пов'язану з ним проблематику.

У педагогічному аспекті статус розглядають як правове становище організації, виробництва, особи, яке характеризується та визначається їх організаційно-правовою формою, статутом, свідоцтвом про реєстрацію, правовими обов'язками, відповідністю повноважень, обумовлених законодавчими й нормативними актами [13].

Згідно з Рекомендацією ЮНЕСКО "Про положення вчителів", прийнятою 05.10.1966 р. Спеціальною міжурядовою конференцією з питання про статус учителів, термін "статус" може бути ототожнений з терміном "стан", який "у застосуванні до вчителів означає одночасно суспільне становище, яке за ними визнано відповідно до поваги, пов'язаної з важливістю їхніх функцій

і вмінням виконувати ці функції, а також узяті в порівнянні з іншими професійними групами умови праці, винагорода та інші матеріальні пільги, якими вони користуються".

Поняття "статус" широко використовують і в соціальній філософії, і в соціальній педагогіці, і в соціальній психології. Різні науки мають різні предмети вивчення, залежно від чого змінюється розуміння суті понять. Так, соціальна філософія характеризує "статус" як співвідносне становище індивіда або групи в соціальній системі, зумовлене певними ознаками конкретної системи (економічними, професійними, етичними та ін.), її правами, обов'язками, суспільними функціями [20, с. 18]. Соціальна філософія розглядає співвідношення статусу із соціальною системою як становище індивіда в ній. Соціальна педагогіка статус особистості розуміє як роль, яку та виконує відповідно до вимог суспільства. Співвідношення статусу із соціальними явищами в такому разі передбачає соціальну роль як механізм взаємодії особистості та суспільства [20, с. 18]. У соціальній психології статус особистості вивчають у контексті соціального спілкування, міжособистісних відносин.

Однак О. Шепелєва, характеризуючи поняття статусу в межах соціальної філософії, використовує визначення філософських словників. Відтак, трактування терміна властиве філософії, а не лише соціальній філософії. Крім того, соціальна педагогіка, за визначенням автора, статус пов'язує з роллю, але статус і роль є основними поняттями соціології, а не лише соціальної педагогіки, тому не є особливістю саме соціальної педагогіки в розумінні терміна "статус".

Ми погоджуємося з тим, що цей термін є міждисциплінарним і його вживають у різних науках, він має різні тлумачення, але не можна говорити про особливості визначення понять, зокрема поняття статусу, саме цими науками, оскільки вони перебувають на межі двох наук, крім того, існують суперечності щодо їх визначення окремими науками чи частиною іншої науки, чимало термінів використано із суміжних наук.

У педагогічному аспекті поняття "статус" розкрито недостатньо, але це питання висвітлено в дослідженнях таких учених, як В. Жеронов, Н. Зелепукіна, В. Лебедєва, С. Молчанов, О. Шепелєва.

Так, дослідження Н. Зелепукіної присвячено виявленню педагогічних умов формування освітнього статусу школяра. С. Молчанов розглядає зміст і структуру професійного статусу вчителя в аспекті атестації педагогічних та керівних працівників освітніх установ. В. Жернов визначає професійний статус викладача як основу його професійно-педагогічної спрямованості. О. Шепелєва провела дослідження, присвячене вивченню проблеми формування професійного статусу майбутнього вчителя. В. Лебедєва досліджувала процес формування професійного статусу, розробивши й упровадивши в практичну діяльність технологію формування професійного статусу вчителя.

З огляду на вищесказане можемо зазначити, що статус – це поняття, яке використовують у багатьох науках: філософії, соціології, психології й інших – здебільшого для визначення місця, становища чи позиції людини або групи людей у соціумі (таке визначення частіше використовують у соціологічних

науках); для позначення законодавчо закріпленого правового становища (частіше властиво для юридичних наук). Підкреслимо, що статус характеризують такі показники, як: правове становище, міжособистісні відносини, права, обов'язки, привілеї, престиж, власність, особистий авторитет, визнання, повага оточення.

У наукових літературних джерелах [5; 11; 13] існує значне розмаїття понять, пов'язаних з терміном "статус": соціальний статус, особистий статус, правовий статус, освітній статус, власне соціальний статус педагога в освітній системі, соціально-економічний статус, адміністративно-правовий статус, громадянсько-правовий статус тощо.

Розглянемо визначення деяких з них з метою виокремлення поняття "професійний статус" від інших. Так, під **особистим статусом** розуміють: становище індивіда в малій групі (залежить від того, як його оцінюють і сприймають члени цієї групи відповідно до його особистих якостей); становище людини в малій або первинній групі залежно від того, як її оцінюють за індивідуальними якостями [5, с. 21]. **Правовий статус** особистості трактують як законодавчо встановлені державою та взяті в єдності її права, свободи [11]. **Освітній статус** визначають таким чином: позиція, займана особистістю на основі самооцінки своїх інтелектуальних здібностей, можливостей, з одного боку, залежно від потреби та мотивів пізнавальної діяльності, а з іншого – залежно від оцінки та прийняття цієї особистості оточенням [13]. **Власне соціальний статус педагога в освітній системі** подано як соціальну оцінку професійно-педагогічної кваліфікації в професійній сфері. Професійний статус майбутнього вчителя визначають як сукупність прав і обов'язків, що зумовлюють його становище, місце й роль у педагогічному вищому навчальному закладі, забезпечені ціннісними орієнтаціями та установками особистості, системою знань і вмінь, особистісних якостей, самооцінкою й оцінкою іншими її діяльності, адекватні дії й поведінку, виявляючись в авторитеті майбутнього вчителя.

На наш погляд, усі ці поняття є складниками вивчення соціального статусу людини залежно від обраних критеріїв; усі види статусу спрямовані на визначення конкретного становища людини або групи людей у соціумі, отже, і професійний статус вчителя також є складником соціального статусу.

Зазначимо, що неможливо вивчати статус людини без соціуму, тому соціальний статус є найбільш узагальнювальним поняттям серед усіх його видів.

Соціальний статус вивчали таки дослідники-соціологи, як: М. Вебер, Т. Парсонс, Р. Мертон, Н. Хрідіна, А. Філіпов, А. Черниш, Н. Ільдарханова та ін. Категорію "соціальний статус" у соціологічному аспекті вперше ввів у науковий обіг наприкінці XIX ст. історик і юрист Г. Мейн [15, с. 306]. Сьогодні цей термін є одним з основних у соціології, тому його широко використовують як у соціології, так і в соціальній психології, соціальній філософії тощо. Термін "соціальний" пов'язаний із життям і відносинами людей у суспільстві. Соціальний у перекладі з латинської *socialies* – товариський, суспільний. Таке визначення спрямоване на зміну суспільно-виробничих відносин. Крім

того, воно має декілька значень: у широкому – суспільство загалом – вживається для зіставлення суспільства з природою (у такому розумінні поняття "соціальне" є синонімом поняття "суспільне"); у вузькому – наявність зв'язків між людьми.

Існує чимало визначень терміна "соціальний статус". Так, "Радянський енциклопедичний словник" визначає його як позицію індивіда чи групи в соціальній системі за економічними, професійно-етичними та іншими специфічними для цієї системи ознаками [21]. У філософському аспекті соціальний статус розглядають таким чином: як соціальне становище індивідів або соціальної групи в суспільстві, що визначається, насамперед, соціальними (економічне становище, професія, кваліфікація, освіта тощо), а також природними (стать, вік, етнічне походження) ознаками. Буржуазна соціологія тлумачить соціальний статус як суто психологічне явище, марксистська соціологія наголошує на вирішальній ролі виробничих відносин як основи формування; як сукупність прав та обов'язків індивіда або соціальної групи, яка виникає внаслідок виконання ними певної соціальної ролі, необхідної для розвитку й функціонування соціальної системи. Позиція індивіда або соціальної групи оцінюється громадською думкою шляхом порівняння їхнього престижу соціального [21, с. 663–664].

С. Сабліна надає таке визначення: соціальний статус – це становище індивіда або групи осіб щодо інших індивідів або груп у соціальній системі [12].

В. Полонський соціальний статус тлумачить як правове чи соціальне становище громадянина, педагога, учня в соціальній групі або системі, що визначають за низкою характерних для цієї системи ознак.

С. Сергеєва, А. Назаренко соціальний статус розглядають як відносне становище особи чи групи в суспільстві, які мають певні відмінності від інших осіб чи груп. Характеризується правовими, економічними, професійними ознаками [13].

Н. Черниш зазначає, що соціальний статус (від лат. *status* – стан загалом, стан справ тощо) – позиція людини в суспільстві, пов'язана з певними правилами й обов'язками; становище індивіда та соціальної групи стосовно інших індивідів і груп, що визначається за соціально вагомими для певної суспільної системи ознаками (освітніми, фаховими та ін.) [22, с. 477]. **Соціальний статус** – становище людини як члена соціальної групи (професії, національності, статі, віку, релігії). На наш погляд, визначення понять "соціальний статус" і "статус", наведені науковцями, майже не відрізняються, що дає нам змогу дійти висновку про те, що автори описували одне й те саме явище. Крім того, вважаємо, що статус людини не може існувати без суспільства, тому в цих визначеннях можлива підміна понять.

На основі аналізу наукових праць можемо зазначити, що поняття "соціальний статус" тлумачать неоднозначно. Найчастіше в класичній соціології поняття "соціальний статус" розглядають як позицію в соціальній структурі, що забезпечує соціальні зв'язки між суб'єктами суспільних відносин. З позицій іншого підходу, запропонованого М. Вебером, під терміном "соці-

альний статус" розуміють реальні претензії на позитивні й негативні привілеї щодо соціального престижу, якщо він ґрунтується на одному й більшій кількості таких критеріїв: а) спосіб життя; б) формальна освіта, що полягає в практичному або теоретичному навчанні та засвоєнні відповідного способу життя; в) престиж народження або професії.

Вивчаючи різні концепції соціологів, зазначимо, що в кожній з них є власне розуміння поняття соціального статусу та чинників, від яких він залежить.

Наприклад, розуміння соціального статусу К. Девіса та У. Мура полягає в розподілі його на суб'єктивні й об'єктивні значення. Перша група значень відображає важливість тієї чи іншої соціальної групи членами товариства, тоді як друга, об'єктивна, не залежить від оцінок суспільства й показує місце в соціальній ієрархії.

Соціальний статус, згідно з К. Марксом, є показником становища, яке, з одного боку, відображає соціальну нерівність, а з іншого – визначається ставленням до засобів виробництва [7].

У сучасній соціологічній літературі існує чимало класифікацій статусів. На основі аналізу праць А. Кравченко, А. Сарджвеладзе, Н. Сорокіна, Т. Шибутані, А. Філіппова, Н. Черниша й інших зазначимо, що всі статуси поділяють на такі групи: основні – визначають головне в житті людини (до них належать професія, роль в економіці, політиці, демографія, спорідненість); неосновні – впливають на незначні деталі поведінки людини (статуси пішохода, пересічного громадянина, пацієнта, свідка тощо) [6, с. 131–132]; запропоновані – людина набуває їх незалежно від свого бажання (вік, статус у сім'ї); вроджені – статус, у якому людина народжена, набутий нею не з її волі; досягнуті – статус, здобутий особою в результаті вільного вибору й особистих зусиль; змішані.

Соціологи А. Кравченко, А. Сарджвеладзе, Н. Сорокін, Т. Шибутані та інші виділяють такі види статусів: приписаний, набутий, формальний і неформальний. Перший тип статусу присвоюють людині не залежно від її зусиль, а відповідно до права народження. Набутий статус вимагає певних зусиль, напруженої праці, тому привласнюється індивідом завдяки його особистим здібностям і досягненням. Формальний статус визначає сукупність прав і обов'язків, привілеїв, які прописані у формальних організаціях і групах; вони зазвичай більш обґрунтовані та захищені законом. Неформальний же статус пов'язаний з повагою в певному колективі, тому ґрунтується не на праві, а на громадській думці.

А. Кравченко зазначає, що такі види статусів, як політичні, релігійні, демографічні, кровно-родинні, професійні, економічні, зумовлюють взаємодію через носіїв цих статусів і визначають інтенсивність, тривалість, спрямованість і змістовність соціальних відносин людей [6, с. 134].

Отже, вивчаючи існуючі класифікації видів статусу, можемо виділити такі: приписаний, набутий, формальний і неформальний, політичний, релігійний, демографічний, кровно-родинний, професійний, економічний.

Визначаючи місце професійного статусу серед усіх різновидів статусів, необхідно виділити два підходи. Перший пов'язаний з тим, що професійний статус є складником таких видів статусів, як соціальний (учитель є членом соціальної групи – колектив учителів, колектив учнів); досягнутий (професію вчителя обирають не всі, а лише ті, хто є гуманістом і прагне передавати знання наступним поколінням, тому погоджується навчатися довгі роки для досягнення своєї мрії стати вчителем); основний (саме професія вчителя вимагає від особистості певної поведінки, рівня знань, культури, що, у свою чергу, впливає на все її життя); формальний (учитель не вільний у своїй діяльності, оскільки мета виховання й навчання, завдання, принципи, привілеї тощо зазначені в **нормативних документах,** відповідно до яких здійснюють управління навчально-виховним процесом загалом у країні та діяльністю вчителя зокрема). Згідно з другим підходом, професія людини сама може бути критерієм для виділення окремого виду статусу, яким і є професійний статус учителя. У сучасному суспільстві статус людини залежить від суспільної думки, яка складається й передається, але не фіксується в будь-яких документах. Вимірюється статус престижем, місцем людини в суспільстві в межах певної групи, виражається рангом.

Усі статуси впливають на поведінку, мислення та почуття людини. Особливо такий вплив мають досяжні статуси. Статус будь-якого виду зумовлює належність людини до певної соціальної категорії. Так, неголовні статуси утворюють номінальні групи чи статичні категорії, які характеризуються неузгодженою поведінкою людей між собою та відсутністю взаємодії. Одним з головних і впливових статусів є *професія, оскільки визначає стиль і спосіб життя, коло друзів, інтереси, манеру поведінки тощо*.

На основі наукових досліджень зазначимо, що всі статуси складаються з ролей. Проведений аналіз праць Е. Ануфрієва, М. Вебера, А. Єфендієва, А. Кабищі, А. Кравченка, К. Маркса, Р. Мертона, Г. Осіпова, Т. Парсонса, П. Сорокіна, Дж. Тернер, С. Фролова та інших дає підстави для висновку, що існують дві теорії особистості: рольова та статусна. Рольова теорія особистості, яка набула розвитку в дослідженнях І. Кона, Р. Лінтона, В. Михайлова, Д. Міда, Дж. Тернера, Т. Шибутані, базується на вивченні ролей особистостей та їхньої взаємодії. Згідно із цією теорією, кожна людина, набувши певного соціального статусу, починає відігравати певну роль, яка, на її думку, продиктована цим станом. В. Михайлов зазначає, що статус не лише складається, а й реалізується через роль, а остання є сукупністю прав і обов'язків, які суспільство закріплює за цією позицією. Соціальна роль – це очікувана типова поведінка людини, пов'язана з її соціальнім статусом [22, с. 7]. А. Кравченко наголошує, що "роль" розкриває динамічний аспект соціальної реальності, поведінки та взаємодії тих, хто посідає певне становище в суспільстві [6, с. 19]. На думку Ю. Платонова, соціальна роль – це поведінка, якої очікують від того, хто має певний соціальний статус. Це сукупність вимог, що висуваються індивідом до суспільства, а також дії, які мусить виконувати людина, маючи цей статус у соціальній системі [17]. Так, роль учителя – пе-

редавати знання учням, оцінювати їхні успіхи, стежити за дисципліною тощо. Слід підкреслити, що кожна людина, з погляду відповідальності, по-різному підходить до своїх обов'язків, тому люди по-різному виконують ролі й, перебуваючи в одній і тій самій позиції, по-різному поводять себе, тобто дотримуються різних моделей поведінки (ролей) [2, с. 6]. У процесі життя особистість має декілька статусів і виконує декілька ролей, але лише один статус визначає її місце в суспільстві та є головним.

Кожен із видів статусу передбачає засвоєння відповідних норм, звичаїв, законів, характерних для статусу певної ролі, але від самої людини залежить, наскільки вона буде сприймати всі вимоги певного статусу. П. Сорокін зауважує, що під роллю професійної діяльності він розуміє постійне заняття індивіда, яке надає йому засоби існування [14]. Виконання людиною певної професійної діяльності призводить до зміни людини відповідно до певного образу, чим більше за часом людина виконує професійну діяльність, тим більші ці зміни, які впливають на анатомічну та соматичну будову людини, її рухи та рефлекси, зовнішність, психіку, спосіб життя [14].

Проектуючи вищесказане на діяльність учителя, звернемо увагу, що в основі професійного статусу вчителя також лежить значення професійної ролі – ролі вчителя, яка відображена в його діяльності, у поведінці, якої очікує від нього суспільство.

Висновки. Отже, роль учителя залежить від соціального стану суспільства. Характерним для професійного статусу вчителя, з одного боку, є певна поведінка, якої від педагога очікує суспільство, а з іншого – це певні вимоги самого вчителя до суспільства, що зумовлюють виконання дій, котрі є основою ролі. Роль учителя особистість обирає самостійно, тому це конвенціональна роль, яка передбачає засвоєння певних норм, звичаїв, законів, що в результаті формують професійний статус учителя, але цей статус залежить від самої людини, її професійних якостей, можливостей ефективно реалізувати всі вимоги до статусу вчителя.

Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що професійний статус людина обирає свідомо та самостійно, усвідомивши необхідність змін під його впливом. Отже, статус впливає на особистість так само, як і особистість, у свою чергу, впливає на формування свого статусу в суспільстві.

Список використаної літератури

1. Андреев С.А. Оцінювання професійного компетенції викладача вищої школи [Електронний ресурс] / С.А. Андреев // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2008. – № 20. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Nzkp/2008_20/01.htm.

2. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер ; [пер. с нем. сост. Ю.Н. Давыдов]. – М. : Прогресс, 1990. – 804 с.

3. Вебер М. Основы понятия стратификации / М. Вебер // Социс. – 1994. – № 5. – С. 147–156.

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

5. Ильдарханова Ч.И. Особенности социального статуса молодого преподавателя российского вуза : дис. … канд. соц. наук : 22.00.04 / Чулан Индксовна Ильдарханова. – М., 2006. – 164 с.

6. Кравченко А.И. Социология / А.И. Кравченко. – М., 2001. – 508 с.

7. Маркс К. Морализующая критика и критизирующая мораль / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К. Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 4. – С. 310.

8. Особисті риси та професійна характеристика педагога : реферат [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14141/.

9. Парсонс Т. Система современного общества : пер с англ. / Т. Парсонс. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 255 с.

10. Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі статичні характеристики [Електронний ресурс] / Л. Пуховська. – Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/manage/cadre/973/.

11. Пешкова В.Е. Педагогика / В.Е. Пешкова. – Майкоп : АдыгГУ, 2010. – 77 с.

12. Саблина С.Г. Статусные рассогласования. Методология анализа и практика исследования : учеб.-метод. пособ. / С.Г. Саблина. – Новосибирск, 2002. – 60 с.

13. Сергеева С.В. Категория имидж педагога в спектре понятийно-терминологического поля педагогического знания / С.В. Сергеева, А.В. Назаренко // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2011. – № 2 (18). – С. 132–139.

14. Сорокин П. Общедоступный учебник социологии / П. Сорокина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Sorokin/index.php/.

15. 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.

16. Филлипов А.А. Социально-профессиональный статус школьного учителя в современной России : автореф. … канд. соц. наук : 22.00.04 / А.А. Филлипов. – Пенза, 2012. – 26 с.

17. Филлипов А.А. Социально-профессиональный статус школьного учителя в современном российском обществе / А.А. Филлипов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Социология. – 2011. – № 2 (18). – С. 89–96.

18. Хридина Н.А. Статусно-ролевые особенности молодых учителей в рефрмируемом обществе : дис. … канд. соц. наук : 22.00.04 / Н.А. Хридина. – Хабаровск, 2009. – 187 с.

19. Хридина Н.А. Статусно-ролевые особенности молодых учителей в рефрмируемом обществе : автореф. дис. … канд. соц. наук : 22.00.04 / Н.А. Хридина. – Хабаровск, 2009. – 18 с.

20. Шепелева О.В. Формирование профессионального статуса будущего учителя в период его обучения в вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О.В. Шепелева. – Магнитогорск, 2002. – 174 с.

21. Шинкарук В.І. Філософський словник / В.І. Шинкарук. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

22. Черниш Н. Соціологія : курс лекций / Н. Черниш. – Л. : Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка, 2004. – 534 с.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2014.

Васильева С.О. Профессиональный статус учителя как разновидность социального статуса

В статье проанализирован термин “статус”, рассмотрены виды статусов, определено место профессионального статуса среди других видов. Изложена собственная позиция относительно профессионального статуса как отдельного вида социального статуса, который человек выбирает сознательно и самостоятельно, осознав необходимость изменений под его влиянием, он воздействует на личность так же, как и личность влияет на формирование своего статуса в обществе.

Ключевые слова: *статус, профессиональный статус, виды статусов.*

Vasilieva S. Teacher professional status as a kind of social status

In this article, the term " status", status species considered cuts, the place of professional status among other statuses. Chosen own position that professional status is a special kind of social status that a person chooses consciously and independently, realizing the need for change under its influence. It was established that the role of the teacher depends on the social status of society. Characteristic of the professional status of teachers, on the one hand, there is some behavior, which society expects from the teacher, but on the other - are certain requirements for the teacher to society that contribute to perform an action that is the basis for the role. The role of the teacher chooses their own personality, so it's conventional role, which involves the assimilation of certain norms, customs, laws that result form the professional status of the teacher, but that status depends on the person, her professional skills, capacity to effectively implement all the requirements for the status of teachers. Keywords: status, working status, species status.

Key words: *status, professyonal status, types of status.*

УДК 376.545

О.В. ЗОЛОТАРЬОВА

ДІЯЛЬНІСТЬ ДЕПАРТАМЕНТУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЯК ГОЛОВНОГО КООРДИНАТОРА З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ В ІЗРАЇЛІ

У статті проаналізовано діяльність департаменту обдарованих учнів Міністерства освіти Ізраїлю з педагогічної підтримки обдарованих школярів. Встановлено та охарактеризовано основні напрями роботи департаменту. Доведено, що департамент є головним державним координатором у країні з теоретичних та практичних питань щодо обдарованих учнів.

Ключові слова: *департамент обдарованих учнів, Ізраїль, напрями діяльності, обдаровані школярі, педагогічна підтримка обдарованих, підготовка фахівців.*

Одним з найважливіших питань сучасної системи освіти є педагогічна підтримка обдарованих учнів. Кожна країна шукає свої найбільш ефективні шляхи надання такої підтримки. У багатьох країнах світу створено спеціальні департаменти зі справ обдарованих учнів. Це спеціалізовані державні органи, що займаються суто проблемами, пов’язаними з організацією та наданням різних форм педагогічної підтримки обдарованим у країні. У зв’язку з цим корисним є вивчення досвіду роботи в цьому напрямі держави Ізраїль.

У процесі аналізу наукової літератури було встановлено, що розробка питання налагодження системи освіти обдарованих в Ізраїлі пов’язана з іменами таких науковців, як Ден Бітан (Dan Bitan), Хава Відергор (Hava Vidergor), Ханна Девід (Hanna David), Барух Нево (Baruch Nevo), Рачмел Шломіт (Rachmel Shlomit) та інші.

Питаннями обдарованості та педагогічної підтримки обдарованих дітей і молоді в Ізраїлі опікуються на рівні держави. Понад сорок років ці питання належать безпосередньо до компетенції департаменту обдарованих учнів Міністерства освіти.

Мета статті – проаналізувати роботу департаменту обдарованих учнів Міністерства освіти Ізраїлю з педагогічної підтримки обдарованих школярів.

Про необхідність організації окремого напряму роботи з педагогічної підтримки обдарованих дітей в Ізраїлі почали все активніше говорити з початку 1960-х рр. До кінця десятиліття з’явилися перші програми, а згодом – і перші закриті школи (boardingschools) для обдарованих. Постало питання простворення окремого підрозділу, що буде займатися справами обдарованих у країні. У 1973 р. у Міністерстві освіти Ізраїлю було створено департамент обдарованих учнів, який очолив піонер з питань обдарованості, один з найвидатніших у світі діячів з питань визнання обдарованості Ден Бітан (Dan Bitan). Департамент узяв на себе функції управління процесом надання педагогічної підтримки обдарованим учням на державному рівні.

На офіційному сайті департаменту (the Division for Giftedand Outstanding Students) зазначено, що він є “відповідальним за просування та культивуван-

© Золотарьова О.В., 2014

ня обдарованих і видатних учнів в Ізраїлі" [5]. Саме тут також наведено базові принципи діяльності департаменту, зокрема визнання унікальності характеристик та потреб обдарованих учнів: "Рівні можливості в освіті означають диференційований підхід щодо потреб кожного учня задля оптимальної реалізації його потенціалу" [5].

Департамент працює за педагогічними принципами й сприяє створенню гнучкого, динамічного та такого, що емоційно підтримує, освітнього простору, сповідує ідеї цінності особистісної й загальнолюдської відмінності, зобов'язання людини перед суспільством. Тобто суспільство визнає відмінність людини та робить усе заради розвитку її здібностей, а обдарована людина, у свою чергу, повинна віддячити суспільству шляхом сумлінної праці та професійних досягнень.

У базових принципах своєї діяльності департамент визнає різноманітність людських талантів. Так, обдарованість може бути, на думку ізраїльських науковців, загальнопізнавальною, артистичною, атлетичною та соціальною. Також визнається, що високий рівень інтелекту й талантів обдарованих учнів є характеристикою динамічною та може бути виховний і сформований [5].

Нині департамент є головним координатором у справах обдарованих у країні. Він підтримує відкриття спеціальних класів для обдарованих у загальноосвітніх школах, спеціальних шкіл, центрів розвитку та додаткового навчання для обдарованих дітей по всій країні. Департамент також займається забезпеченням освітян науково-методичною базою задля потреб обдарованих учнів. Особливі характеристики та потреби обдарованих учнів вимагають створення відповідного освітнього середовища, унікальних освітніх програм та курсів навчання, розробки спеціальних діагностичних, навчальних, виховних, розвивальних методик та впровадження їх у практичну діяльність, спеціальної підготовки вчителів. Ці вимоги формують основні напрями діяльності департаменту обдарованих учнів Міністерства освіти Ізраїлю, які ми розглянемо далі.

Виявлення обдарованих учнів шляхом щорічного загальнодержавного тестування школярів

Одним з напрямів діяльності департаменту є робота з виявлення обдарованих і талановитих дітей. Щороку департамент ініціює проведення загальнодержавного тестування на обдарованість учнів молодших класів. Департамент визначає дату тестування, затверджує процедуру його проведення, контролює та гарантує від імені держави чесність і прозорість процесу тестування, відповідає за подальше залучення учнів до спеціальних програм для обдарованих учнів. У цьому напрямі департамент тісно співпрацює з Інститутом ім. Г. Солд (HenriettaSzoldInstitute) – Національним інститутом досліджень поведінкових наук. Інститут є громадською, неприбутковою організацією, що обслуговує ізраїльську систему освіти та справляє на неї вагомий вплив.

Тести на обдарованість є закритими психометричними тестами загальнопізнавального характеру. У 2012–2013 рр. було проведено пілотне тестування школярів, що враховувало також оцінювання рівня особистісної мотивації та креативності. За результатами двоетапного загальнодержавного тес-

тування школярів на обдарованість визначено 5% обдарованих дітей з IQ від 135 та 1–1,5% дуже обдарованих дітей з IQ від 155. Інститут ім. Г. Солд надсилає результати тестування з відповіддю – визнано або не визнано учня обдарованим. Учням, яких було визнано обдарованими, пропонують узяти участь у підготовці за однією з численних спеціальних програм для обдарованих школярів, що діють у країні. Наразі в Ізраїлі виявлено приблизно п'ятнадцять тисяч обдарованих дітей, але це, звичайно, не всі, тому що система виявлення обдарованих поки що не є ідеальною. Держава проводить загальне тестування дітей лише один раз у молодшій школі, але ще раз пройти тестування діти можуть у підлітковому віці, за особистим зверненням до департаменту обдарованих учнів Міністерства освіти.

Спеціальна підготовка фахівців до роботи з обдарованими дітьми та молоддю

Окремим і дуже важливим напрямом роботи департаменту є діяльність, пов'язана з підготовкою фахівців для роботи з обдарованими учнями. У 2010 р. вийшов наказ Міністерства освіти Ізраїлю про навчання обдарованих, за яким учителі повинні мати спеціальну кваліфікацію, аби мати змогу навчати обдарованих учнів. У країні почали працювати курси підвищення кваліфікації для вчителів, які працюють або будуть працювати з обдарованими дітьми. Курси розраховані на 240 годин навчання протягом двох років і включають як теоретичну, так і практичну підготовку. Окрім підготовки щодо виявлення та навчання обдарованих дітей, важливим компонентом підготовки є надання знань з питань розуміння та визначення обдарованості, розуміння проблем обдарованих дітей і пошук шляхів їх подолання.

Підготовка спеціалістів для роботи з обдарованими є комплексною, передбачає огляд усіх напрямів надання педагогічної підтримки дітям з високими та дуже високими здібностями. Таку підготовку вчителів наразі здійснюють п'ять центрів по всій країні: Університет Тель-Авіва (Tel Aviv University), Університет ім. Бен Гуріона (Ben Gurion University), Університет Хайфи (University of Haifa), Коледж Оранім (Oranim College), Коледж Гордон (Cordon College). Винятком є педагоги, що працюють на цій ниві десять і більше років. Для спеціалістів, які працюють з обдарованими за певними програмами, але не мають педагогічної освіти (наприклад, викладачі мистецьких спеціальностей), пропонуються 60-годинні курси. Така вимога до вчителів, які бажають працювати в класах або школах для обдарованих учнів, почне діяти в країні з 2014–2015 н. р. [3, с. 131].

Розробка та впровадження спеціальних освітніх програм для обдарованих дітей та молоді

Окремим напрямом роботи департаменту є розробка та впровадження освітніх програм для обдарованих дітей та молоді. Наприклад, *програма "Amirim"*, що покликана культивувати обдарованість, функціонує за підтримки департаменту обдарованих учнів разом з департаментом початкового навчання та департаменту навчання старшокласників. Головними цілями програми є: сприяти учням, чиї можливості та знання перевищують рівень шкі-

льної програми, і просувати культуру виключності в школі. Відбір учнів до участі в програмі здійснюють шкільні вчителі. За цією програмою вчителі створюють спеціальні додаткові курси, які вони самі викладають. Ще однією цікавою програмою, що її патронує департамент обдарованих учнів, є програма "High School Academy", за якою обдаровані старшокласники можуть починати навчання у вищому навчальному закладі, зокрема у Відкритому університеті (Open University). Тьютори університету проводять інструкційні сесії у школах, якщо набирається група з 15 учнів, або віртуальні сесії за допомогою Інтернету.

Однією з програм, розроблених та впроваджених департаментом обдарованих учнів, є *програма дистанційного навчання*. Вона розрахована здебільшого на учнів середніх класів і пропонується івритом та арабською мовою. Програма працює в країні вже багато років. Зараз її модернізовано, вона користується всіма сучасними засобами віртуального навчання світового рівня. Програму було розроблено з метою ліквідації різниці в можливості навчання дітей з великих міст та дітей з провінції або найбільш віддалених регіонів країни, де обмежений доступ до більшості інших навчальних ресурсів, а також для обдарованих дітей, які відчувають себе самотніми у своєму шкільному оточенні.

Однією із сучасних програм педагогічної підтримки обдарованих учнів є *програма наставництва (тьюторства)*. Розробку та загальне керівництво програмою здійснює Інститут ім. Г. Солд, а ініціатором та координатором програми від держави є департамент обдарованих учнів Міністерства освіти Ізраїлю. Програма здійснюється за підтримки Фонду "Правова Спадщина" (Legacy Heritage Fund). У перший рік за програмою наставництва було відібрано п'ятнадцять високообдарованих учнів з усієї країни, яких було прикріплено до наукових наставників залежно від наукових інтересів учнів. Обдаровані учні отримали змогу провести наукове дослідження. Вони мали співпрацювати зі своїм науковим наставником протягом одного дня на два тижні. Під час такої роботи учні здобували передові знання та навички зі сфери своїх наукових інтересів. Це дало їм змогу консолідувати свої знання та досвід задля визначення свого подальшого шляху, підготуватися до вибору майбутньої професії.

Головними цілями програми наставництва є:

– надати можливість високообдарованим учням виявити себе в галузях, які їх цікавлять;

– познайомити учнів із труднощами роботи, яку виконують спеціалісти-професіонали, з метою найбільш повного розуміння суті діяльності фахівця;

– сприяти отриманню етичних та соціальних знань, пов'язаних з предметом майбутньої діяльності, а також розумінню своєї відповідальності згідно з єврейською філософією та загальнолюдськими цінностями [4].

Інформаційна та просвітницька робота

Департамент обдарованих учнів займається широкою просвітницькою та інформаційною діяльністю у своєму напрямі. Одним з його завдань є під-

несення справи виявлення й підтримки обдарованих дітей на вищий рівень, забезпечення розуміння пріоритетності справи роботи з обдарованими дітьми не тільки освітянами та науковцями, а й суспільством загалом. Крім того, департамент займається справами навчання обдарованих емігрантів, наприклад, з Ефіопії або країн пострадянського простору. Окремо опікується справами обдарованих дітей з обмеженими можливостями. Такі діти також можуть брати участь у загальнодержавному тестуванні на обдарованість та в навчанні за програмами для обдарованих. Особливу увагу приділено підтримці обдарованих дівчат, оскільки їх значно менше, ніж хлопчиків. Причиною, зокрема, є релігійні традиції та обмеження.

Міжнародна діяльність

Ще однією важливою складовою роботи департаменту є підтримка й розвиток міжнародних зв'язків щодо вивчення, розвитку та вдосконалення всебічної підтримки обдарованих дітей і молоді в Ізраїлі та у світі. Департамент бере участь в організації, проведенні й відвідуванні таких внутрішніх і міжнародних заходів з питань обдарованих, як конференції, семінари, конкурси, олімпіади, змагання. Наприклад, у липні 2012 р. у Єрусалимі відбулася сьома міжнародна конференція "Відмінність в освіті: Теорія – Дослідження – Практика" ("Excellencein Education: Theory – Research – Practice"), що її запровадив Ізраїльський центр "До виключності через освіту" разом з міжнародним центром "До інновацій через освіту" та за підтримки Міністерства освіти Ізраїлю. Конференція зібрала кращих науковців, викладачів та інших спеціалістів з питань обдарованості з усього світу [2].

Важливою складовою роботи департаменту є багаторічна співпраця зі Всесвітньою організацією обдарованих дітей (The World Council of Gifted Children). Саме Ізраїль був однією з країн – ініціаторів заснування Всесвітньої організації обдарованих дітей у 1975 р. Важливим є й той факт, що першим президентом Всесвітньої організації обдарованих дітей став ізраїльтянин, піонер справи організації системи навчання обдарованих дітей в Ізраїлі Ден Бітан, який на той час був директором департаменту обдарованих дітей Міністерства освіти Ізраїлю. В 1979 р. у Єрусалимі відбулася Третя конференція Всесвітньої організації з питань обдарованих дітей, під час якої в Ізраїлі було засновано постійний науковий орган цієї організації – журнал Gifted International, який нині має назву Giftedand Talented International. Ці події були дуже важливими для всесвітнього визнання дитячої обдарованості, об'єднання думок і досвіду спеціалістів широкого кола у справі соціалізації та надання педагогічної підтримки обдарованим дітям у різних країнах світу. З часу заснування Всесвітньої організації Ізраїль постійно має в її складі своїх делегатів. Нині це Ханна Девід (Hanna David), Хава Відергор (Hava Vidergor) та Шошана Розмерін (Shoshana Rosemarin) [6].

Висновки. Таким чином, аналіз діяльності департаменту обдарованих учнів Міністерства освіти Ізраїлю свідчить про те, що його робота є всебічною, послідовною та охоплює майже всі ділянки діяльності щодо питань обдарованих учнів.

Встановлено, що головними напрямами роботи департаменту є: наукова, навчальна, виховна, методична, організаційна, координаційна, інформаційно-просвітницька, міжнародна діяльність. Департамент обдарованих учнів уже багато років є головним центром з питань педагогічної підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді в Ізраїлі.

Список використаної літератури

1. Золотарьова О.В. Актуальність вивчення досвіду роботи з обдарованими учнями держави Ізраїль / О.В. Золотарьова // Порівняльні та експериментальні педагогічні дослідження : зб. наук. пр. – Горлівка : ГІІМ ДВНЗ ДДПУ, 2013. – С. 68–74.

2. Матеріали міжнародної конференції “ExcellenceinEducation: Theory – Research – Practice”, Jerusalem, 2012 [Electronic resource]. – Mode of access: www.jerusalem.icieconference.net.

3. Gyori J.G. International Horizons of Talent Support, I: Best Practices Within and Without the European Union, I [Electronic resource] / J.G. Gyori, A. Frank, B. Kovacs. – Mode of access: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/International_Horizons_of_Talent_Support__I__2011_.pdf.

4. Henrietta Szold Institute [website] [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.szold.org.il.

5. Ministry of Education, Culture and Sport [website] [Electronic resource]. – Mode of access: http://cms.education.gov.il/educationcms/units/owl/english/about/ministry+structure.htm (English Site).

6. Word Council for gifted and Talented Children [website] [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.world-gifted.org.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2014.

Золотарёва О.В. Деятельность департамента одарённых учащихся как главного координатора по педагогической поддержке одарённых школьников в Израиле

В статье проанализирована деятельность департамента одарённых учащихся Министерства образования Израиля по педагогической поддержке одарённых школьников. Установлены и охарактеризованы основные направления работы департамента. Доказано, что департамент является главным государственным координатором в стране по теоретическим и практическим вопросам, касающимся одарённых учащихся.

Ключевые слова: *департамент одарённых учащихся, Израиль, направления деятельности, одарённые школьники, педагогическая поддержка одарённых, подготовка специалистов.*

Zolotariova O. The Department's activities for gifted students as the main focal point for educational support gifted students in Israel

Problems of gifted children are very important in modern pedagogy and still have to be solved. Each country tries to find the most efficient ways to improve the system of work with the gifted and talented children and youth. Israel is the country where the problems of gifted have been solved by the state department for more than forty years. The Department of Gifted Students of Israeli Ministry of education is the main center to answer the questions of pedagogical support of gifted and talented schoolchildren in the country. The article raises the issue of pedagogical support of gifted and talented schoolchildren. It gives the analysis of activity of the Department of Gifted Students of Israeli Ministry of Education. Its activity is observed as for pedagogical support of gifted, super gifted and talented schoolchildren. Today the department recognizes not only general cognitive type of giftedness but also artistic, social and athletic types. The main directions of the department’s work are also set. They are: scientific, educational, methodical, organizational, coordination, information, international activities. Most of its directions of work are observed in this article. They are: identifying the

gifted students by means of annual state tasting of schoolchildren, special teachers training, development of special programs for the gifted, support and development of international links and others. So in the article the criteria of giftedness, the process of identifying of the gifted schoolchildren, the new system of the special teachers training, some ways of international cooperation as for the problems of the gifted and other aspects are described. The article proves that the work of the Department is comprehensive, consistent and on a high scientific level. The Israeli experience of organizing of pedagogical support of gifted and talented schoolchildren is worth to be studied.

Key words: *The Department of Gifted Students, Israel, directions of work, gifted schoolchildren, pedagogical support of the gifted, teachers training.*

УДК [378.147:37.061]:373.31

М.Є. ІСАЄВА

ВПЛИВ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ОРГАНІЗАЦІЮ ПЕРЕРВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті висвітлено питання тісного взаємозв'язку освітньо-виховного середовища з перебігом перерви в початковій школі. На основі аналізу кожного з компонентів освітньо-виховного середовища окремо продемонстровано шляхи підвищення ефективності використання часу перерви для фізичного, соціального та розумового розвитку учнів початкових класів.

Ключові слова: *освітньо-виховне середовище, перерва, початкова школа.*

Сучасний розвиток суспільства неминуче приводить до постійного оновлення освіти – у школах упроваджуються нові підходи, використовуються сучасні інформаційні технології, робиться акцент на гуманізацію та індивідуалізацію навчання. Але, постійно вдосконалюючи безпосередньо час уроку, вчені забувають про те, що з 4–5 годин шкільного дня більше ніж година припадає на вільний від занять час перерви, який досі ефективно не використовується з погляду педагогічного впливу.

Питання створення освітньо-виховного середовища досліджує багато вітчизняних (В.А. Ясвін, С.Д. Дерябо, Г.А. Ковальов, В.І. Панов та ін.) та зарубіжних (Barry J. Fraser, Debra D. Smith, Ming-tak Hue, Joan Dean) авторів. Проблема роботи з молодшим шкільним віком цікавить таких видатних педагогів, як Ш.А. Амонашвілі, С.Ф. Лисенкова, Teresa Cremin, James Arthur та ін.

Аналіз наукових джерел свідчить, що, досліджуючи освітньо-виховне середовище в цілому або ж лише якийсь його компонент окремо, вчені оминули своєю увагою створення освітньо-виховного середовища перерви, хоча це один з найпродуктивніших з погляду дитячої активності період шкільного дня.

Мета статті – виявлення впливу освітньо-виховного середовища на організацію перерви в початковій школі.

Навчання в початкових класах – це надзвичайно складний процес і один з найнапруженіших періодів у житті дитини, адже початок навчання у школі кардинально змінює ритм та умови життя маленької людини. Дитина опиняється в нових умовах, формує нові контакти та опановує принципово новий вид діяльності – навчання. Усе це супроводжується значними інтелектуальними та емоційними навантаженнями. Між тим, не слід забувати, що учні перших – четвертих класів – це діти, які потребують гри та фізичної активності.

Учні початкових класів, а особливо першого та другого року навчання, швидко втомлюються від напруження уроку, коли вони повинні протягом 45 хвилин сидіти на одному місці та концентрувати увагу на предметі вивчення. Результатом цього стає підвищена та інколи неконтрольована активність учнів початкових класів на перервах. Таким чином діти компенсують природну потребу в руховій діяльності.

© Ісаєва М.Є., 2014

Проблемою такого прояву поведінки дітей на перервах є вже згадана вище неконтрольованість та надмірний шум. По-перше, вчителю фізично складно стежити за безпекою дітей, за яких він несе відповідальність, в умовах їхнього постійного хаотичного переміщення по коридору. По-друге, більшість активних ігор учнів початкових класів супроводжується постійним галасом. Дослідження, що час від часу проводять у школах, порівнюють рівень шуму під час перерви з шумом великого заводу або літака під час зльоту. Такий рівень шуму негативно впливає на організми дітей та заважає тим, хто з певних причин не бере участі в рухливих іграх.

Усі вищезгадані причини наштовхують на думку, що організованим повинен бути не лише урок, а й перерва. Звертаючись до досвіду видатних педагогів, ми бачимо, що Ш.А. Амонашвілі у своїй праці "Здравствуйте, дети!" також порушує питання організації перерви. З подивом автор пише: "Жодного разу я не чув, щоб учителі серйозно замислювалися над організацією цих маленьких відрізків часу між уроками" [1, с. 25]. Водночас Ш.А. Амонашвілі зазначає, що діти виплескують свою енергію певним чином тільки тому, що в них немає вибору, адже їм "потрібно щось робити на перервах, а не лише ходити по коридорах" [1, с. 25]. Розмірковуючи над цим питанням, педагог доходить висновку, що "сутність дитячої дисципліни полягає не у придушенні витівок, а у їх перетворенні" [1, с. 27]. Головним інструментом у цьому перетворенні може стати освітньо-виховне середовище.

Під освітньо-виховним середовищем ми розуміємо "систему впливів та умов формування особистості за запропонованим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному середовищі" [5, с. 14]. Структура освітньо-виховного середовища представлена трьома компонентами: просторово-предметним, соціальним та психодидактичним, і всі вони можуть значним чином впливати на перебіг перерви.

Просторово-предметний компонент освітньо-виховного середовища школи включає в себе приміщення, в яких перебуває дитина, та всі предмети, що оточують дитину в цих приміщеннях. Для того, щоб учні початкових класів проводили перерву змістовно та корисно, освітньо-виховне середовище має містити різноманітні можливості для активного та творчого прояву дітей. Це правило стосується не лише класної кімнати, а й коридору, адже саме там діти проводять майже весь вільний від занять час у школі.

Як уже зазначалося, діти молодшого шкільного віку потребують постійної фізичної активності. Учені наголошують на тому, що "біологічно цей вік ніби призначений для підвищеної ігрової рухливої діяльності, тому негативний вплив соціально зумовленої гіпокінезії в молодшому шкільному віці особливо важливий" [2, с. 368].

Для того, щоб забезпечити необхідну активність дітей протягом перерви, слід надати дітям доступ до спортивного інвентарю та ігор. Можна розмістити в коридорі "шведську стінку", зробити біля класів скриньки зі скакалками, тенісними ракетками, резинками для стрибання. Ш.А. Амонашвілі запропонував своїм учням навіть грати в дитячі кеглі біля класного кабінету.

Якщо наявне технічне забезпечення, можна включати веселу музику, адже вона створює позитивний настрій і дає дітям змогу ще й потанцювати. Усе це сприяє фізичній активності дітей, надає їм можливість розім'ятися після сидіння за партою, але ця активність є організованою, а тому більш керованою.

Діти молодшого шкільного віку мають не лише фізичні, а й психофізіологічні особливості розвитку. У середньому функціональне дозрівання правої півкулі відбувається у віці від 4 до 7 років, а лівої – від 9 до 12 років. Тобто на період навчання в початкових класах діти мають добре розвинену праву півкулю мозку, що відповідає за образне мислення, та ліву, "логічну", півкулю мозку, яка перебуває на стадії розвитку [4, с. 112].

У зв'язку з цим учні початкової школи потребують демонстрації власного внутрішнього світу природним для них шляхом – через творчість та образи. Для цього в коридорах доцільно розмістити дошки з кольоровими маркерами або крейдою, зробити експозицію творчих робіт учнів, які вони можуть створювати індивідуально або колективно. Не слід забувати про створення куточка для цікавих настільних ігор, колекцію яких бажано періодично поповнювати.

Наступний, соціальний компонент освітньо-виховного середовища спрямований на забезпечення взаєморозуміння та задоволеність усіх суб'єктів навчального процесу.

Перерва – це час, коли учні мають можливість вільно та невимушено спілкуватися з однолітками. На переконання Е. Пелегріні, шкільна перерва є цікавим явищем для здобуття та розвитку соціальних навичок у дітей [6, с. 6]. Протягом перерви діти вчаться взаємодіяти один з одним, шукати спільні інтереси, вирішувати конфлікти тощо.

Для налагодження відносин між дітьми та згуртування колективу можна проводити спеціальні ігри, наприклад, "Допоможи сліпому", "Небезпечні рифи" тощо.

Спілкування дітей з учителем під час перерви також є надзвичайно важливим. Під час перерви діти мають можливість побачити педагога з іншого, неформального, боку. Для більшості учнів початкових класів учитель з перших днів стає незаперечним авторитетом і прикладом для наслідування. Тому діти прагнуть дізнатися про свого вчителя все, поділитися з ним своїми успіхами та проблемами. Педагог не повинен ігнорувати ці прояви дитячої зацікавленості, адже в таких невимушених бесідах народжується взаємодовіра, яка стає основою для побудови якісного соціального компонента освітньо-виховного середовища.

Останній компонент освітньо-виховного середовища – психодидактичний – не так яскраво виражений під час перерви, як два попередніх, адже перерва спрямована більшою мірою на відпочинок. Але певні його елементи все ж присутні і на перерві.

Можна зробити стенд з назвою "Чи знаєш ти?" зі змінною експозицією. Спираючись на матеріал, що вивчається нині на уроках, на стенді розміщують цікаві факти, які не увійшли до шкільної програми, а також проблемні

запитання формату “Правда – Неправда”. Такі веселі завдання, що не є примусовими, спонукають дітей до пошукової та творчої діяльності, формують навички ведення дискусії. Для того, щоб шукати відповіді було легше та веселіше, на спеціальному столі в коридорі розміщують дитячі наукові та розважальні журнали, енциклопедії.

Для формування творчих здібностей дитини їй “необхідно якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності” [3, с. 12], тому учням початкових класів слід надати можливості для самостійної пізнавальної активності й самовираження. На стінах можна розмістити плакати з цікавою інформацією та яскравими картинками. Це зробить прогулянки по коридору цікавими та змістовними. Також цікавими для дітей будуть стенди з творчими завданнями, наприклад, продовження казки, складання казки за малюнком, ребуси, кросворди тощо.

Висновки. Отже, дослідивши проблему впливу організованого освітньо-виховного середовища на перебіг перерви в початкових класах, ми виявили, що при достатній насиченості та різноманітності середовища, що оточує учнів під час перерви, можна не лише знизити шум та загрозу травмування, а й сприяти позитивному фізичному, комунікативному та розумовому розвитку учнів початкових класів.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! : пособие для учителя / Ш.А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.

2. Безруких М.М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка) : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М. : Академия, 2003. – 416 с.

3. Накладова М.В. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів через використання ігрових завдань та інтерактивних технологій : метод. посіб. для вчителів почат. класів / М.В. Накладова. – Полонне, 2013. – 93 с.

4. Учимся беречь энергию (3–4 классы) [Электронный ресурс] : метод. пособ. – М. : ООО “Кирилл и Мефодий”, 2013. – 129 с. – Режим доступа: http://edusaveenergy. ru/node/8.

5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 368 с.

6. Pellegrini A.D. The Role of Recess in Primary School / Anthony D. Pellegrini. – Minnesota : Department of Educational Psychology University of Minnesota, 2005. – 37 p.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Исаева М.Е. Влияние учебно-воспитательной среды на организацию перемены в начальных классах

В статье освещен вопрос тесной взаимосвязи учебно-воспитательной среды с ходом перемены в начальной школе. На основе анализа каждого из компонентов учебно-воспитательной среды в отдельности продемонстрированы пути повышения эффективности использования времени перемены для физического, социального и умственного развития учеников начальных классов.

Ключевые слова: *учебно-воспитательная среда, перемена, начальная школа.*

Isaieva M. The influence of a classroom educational environment on recess organization in primary school

This article deals with a question of a close interconnection of the classroom educational environment with the course of a recess in primary school. The author lays the stress on the lack

of attention to the recess as a productive school time in spite of its being a quarter of all the time primary students spend at school. At the same time author highlights the importance of active relaxing of primary school children as far as their physical and psychological development is still in its bloom. Therefore, the author claims the necessity to create special recess conditions to satisfy the demand of activeness and creativity, as far as safety and relaxing. The analysis of the connection of a classroom educational environment on recess organization in primary school was made by confronting three components of the educational environment with the recess process. The first, object-spatial, component provides an opportunity to organize active physical exercises and creative expressions during the recess. The second, social, component helps students to gain their social skills while communicating with their peers and teachers in the informal atmosphere. The last, psychodidactic, component is aimed at creating situations of mental work and development while having fun and relaxing. The investigation of the influence rate of the organized classroom educational environment on the recess course in primary school gives the author a chance to assume that in a condition of sufficient saturation and diversity of the environment that surrounds students during the recess we can not only obtain the lower noise level and traumatizing threat, but also promote a positive physical, communicative and mental development.

Key words: *classroom educational environment, a recess, primary school.*

УДК 37.018.43

П.І. КЕНДЗЬОР

КОМПЕТЕНТНІСТНЕ СПРЯМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті окреслено соціокультурні вміння, якими має володіти особистість для ефективної та конструктивної взаємодії в полікультурному суспільстві, що є важливим завданням сучасного навчально-виховного процесу, зокрема навчальних дисциплін соціогуманітарного циклу. Впровадження діалогічності у їх зміст та методичне забезпечення орієнтує навчально-виховний процес на залучення учнів до активного процесу пізнання світу, сприяє формуванню здатності пізнати й усвідомити складні зв'язки, взаємовпливи різних культур, зрозуміти та прийняти іншу позицію, сприяє розвитку міжкультурного діалогу.

***Ключові слова**: учні, полікультурне виховання, соціокультурна компетентність, навчально-виховний процес, діалогічність.*

Різноманітність усвідомлюється як певний виклик і завдання для сучасного суспільства. Різноманітність розуміють у ширшому контексті не лише як поліетнічність чи поліконфесійність, а як різнокультурність, що передбачає співіснування різних спільнот, культур, ідей, поглядів, досвідів. В умовах різнокультурності українського суспільства зростає роль полікультурного виховання учнів, що має на меті формування в особистості позитивного ставлення до соціальної різноманітності, розвиток соціокультурних здатностей взаємодії з представниками різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння, усвідомлення важливості етнічної та культурної різноманітності для демократичного поступу країни.

Навчання культурної різноманітності в загальноосвітній школі, реалізація міжкультурного діалогу засобами навчальних дисциплін соціогуманітарного циклу має на меті формування, збереження, передачу й розвиток культурних норм, цінностей, знань і смислів, сприяючи інтеграції, соціальній консолідації, що є важливим суспільним запитом навчальному закладу на підготовку особистості до ефективної життєдіяльності.

Перше десятиліття третього тисячоліття відзначено посиленням інтересу до проблеми полікультурності в наукових дослідженнях української педагогічної науки. Проблеми полікультурної освіти та виховання порушували у своїх працях Н.Б. Ішханян, В.В. Сафонова, В.Т. Топалова та ін. Проблеми різних аспектів полікультурності досліджували М.А. Араджіоні, З.Р. Асанова, Т.О. Атрощенко, З.Т. Гасанов, О.Г. Доморовська, В.Б. Євтух, Я.І. Журецький, Т.Г. Зякун, І.В. Лебідь, І.П. Руденко, Г.Г. Філіпчук та ін. Сутність компетентністного підходу у сфері полікультурної освіти та виховання була предметом розгляду в працях таких учених, як М.В. Булигіна, В.О. Калінін, О.М. Волченко, Ж.Г. Гараніна, В.А. Дьомін, Ю.М. Жуков, І.А. Закір'янова, О.А. Козирєва, Є.В. Коблянська, Т.М. Володько, Ю.В. Кушеверська, О.Б. Мамчин, Г.А. Медвєдєва, С.В. Носкова, Л.В. Орініна,

© Кендзьор П.І., 2014

І.Є. Шолудченко та ін. Водночас у нових суспільно-політичних і соціокультурних умовах українського суспільства відбувається пошук рішень, які відповідають новим суспільним реаліям.

Метою статті є розкриття можливостей навчальних дисциплін соціогуманітарного циклу в реалізації полікультурного виховання та формування соціокультурної компетентності вихованців.

Навчальний процес покликаний сформувати розуміння природи полікультурності українського суспільства, різні аспекти культурного розмаїття та взаємодії людей у минулому й сучасному, ознайомити вихованців із соціокультурними цінностями, нормами, способами пізнавальної і практичної діяльності та вазємодії. Характерною особливістю змісту навчальних дисциплін у контексті реалізації полікультурного виховання є комплексний підхід, що інтегрує результати різних соціально-гуманітарних дисциплін. “Такий соціально-педагогічний підхід, інтеграція, синтез, полідисциплінарний комплекс наук дає можливість проектувати певний соціальний об’єкт цілісно, всебічно”, – зазначає Л.Н. Боголюбов [2, с. 12].

Навчальний процес крізь призму виховного навчання являє собою систему, спрямовану на організацію самопізнання та самовиховання особистості, усвідомлення, осмислення й вироблення ними власних норм і цінностей на основі загальнолюдських цінностей. Таке відкрите навчання має базуватися на власному досвіді учнів, забезпечуючи становлення особистості як носія культури в процесі організації різних навчальних ситуацій.

Проблема діалогічності, взаємодії культур й міжкультурного діалогу є провідною та наскрізною ідеєю змісту навчальних матеріалів. У сучасній філософії діалог культур розглядається як взаємопроникнення змісту різних культур у процесі взаємодії з метою трансформації змісту, значень, понять. Діалог культур передбачає усвідомлення особистістю культурної різноманітності, виявлення особливостей іншої культури, позитивне сприйняття відмінностей, толерантне ставлення до іншого, взаємовплив і взаємозбагачення у процесі пізнання. На думку науковців, історії та культурі України притаманна діалогічність як внутрішня настанова однієї культури на співробітництво з іншою культурою, здатність до творчої взаємодії, відкритості [1, с. 12].

Слушною є думка Ольги Гнатюк про те, що поняття Європи та Азії, Заходу й Сходу означають набагато більше, ніж звичайні географічні терміни, “їм занадто часто, навіть у наукових працях, приписують ціннісні поняття (Європа = демократія / цивілізація / індивідуалізм, Азія = деспотизм / варварство / колективізм). Отой семантичний надмір відіграє організаційну роль у конструюванні Іншого / Чужого, що не визнає вартостей певної спільноти. Приписування рис європейськості або азійськості, східності або західності є емоційно навантаженим – це othering [іншування], що його супроводжує формування стереотипів; воно також дає змогу обґрунтувати домінування над Іншим / Чужим” [1, с. 43].

Діалогічність як концептуальний підхід має бути закладена до організації навчальної діяльності учнів, що визначає знання відкритими постійному

перегляду та переоцінці, як творчий продукт учасників діалогової взаємодії. Навчальні матеріали мають допомогти учням віднайти риси східної і західної культурних традицій у політичному, економічному, культурному розвитку, прослідкувати особливості українських культурних зв'язків між Сходом і Заходом та взаємовпливи культурних сил в Україні в різні історичні епохи.

Тематика різних образів світу, культурної різноманітності й міжкультурних контактів має бути відображена у змісті історико-культурних джерел, які дають змогу практично дослідити аспекти діалогічності української історії та культури із різних перспектив у різній інтерпретації відповідно до принципу багатоперспективності. У процесі вивчення культурної різноманітності необхідно запропонувати засоби для роботи із різними інтерпретаціями минулого, надаючи можливість розвивати зріле критичне ставлення учнів до всіх матеріалів.

Впровадження діалогічності у зміст і методичне забезпечення соціогуманітарних курсів орієнтує навчальний процес на залучення молодої людини до активного процесу пізнання світу, дає змогу сформувати в молодої людини здатність побачити та зрозуміти складні переплетіння, зв'язки, взаємовпливи різних культур, вміти почути голос іншого в культурному просторі епох, зрозуміти й прийняти його позицію, сприяти розвитку нелінійного сприйняття реалій світу. Відповідно, молода людина має не лише отримувати знання про інші культури, але й бути готовою до конструктивного діалогу з представниками цих культур, виробити толерантне ставлення до них, повагу до їх традицій і звичаїв.

Важливим завданням спрямованості навчального процесу в ракурсі полікультурного виховання є формування особистості, яка здатна критично оцінити минуле й сучасне, розуміти й поважати відмінності іншої людини, виявляти готовність до конструктивного діалогу та здатність здійснити усвідомлений вибір на базі стійких ціннісних орієнтацій. Відтак, освіта не лише забезпечує можливості дослідження минулого, але й сприяє формуванню в особистості загальнолюдських цінностей, які є основою вибору її життєвих орієнтирів.

Основним критерієм добору змісту й методики навчання є гуманістичні загальнолюдські цінності (толерантність, повага до прав людини, взаєморозуміння, солідарність, свобода, громадянська відповідальність), що сприяє подоланню таких негативних проявів, як стереотипи, упередження, ксенофобія, расизм, насильство, ненависть.

Окреслення соціокультурних здатностей, якими має володіти молода людина для ефективної та конструктивної взаємодії в полікультурному суспільстві, є важливим завданням сучасного освітнього процесу, зокрема навчальних дисциплін соціогуманітарного циклу.

Перехід до компетентністного підходу в усіх ланках освітнього процесу означає його переорієнтацію на результативність у діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду суспільної актуальності, забезпечення спроможності особистості відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем [5, с. 3].

Аналізуючи теоретичні напрацювання вчених із досліджуваної проблеми, зазначимо, що концептуальним положенням компетентністного спрямування навчально-вихованого процесу загальноосвітньої школи нами визначено реалізацію особистості пізнавальної, ціннісної та діяльнісної складової соціокультурної компетентності в різних соціокультурних контектах у ситуаціях. Отже, соціокультурна компетентність – це здатність особистості здійснювати міжкультурний діалог і взаємодію, застосовуючи відповідно до проблемної ситуації інструментарій.

Соціокультурні вміння є особистісними якостями, які дають змогу здійснювати діяльність у середовищі, наповненому виявами різних культур. У процесі викладання навчальних дисциплін соціогуманитарного циклу особливу увагу слід приділяти розвитку пізнавального компонента соціокультурної компетентності, що передбачає наявність знань про історичну й культурну різноманітність людської цивілізації, знання культури та традицій різних етноконфесійних спільнот, які співіснують у межах певного полікультурного середовища, усвідомлення та сприйняття моральних норм і необхідності їх дотримання у власному житті, що дає змогу особистості здійснювати активну діяльність у полікультурному просторі.

Водночас наголошуємо, що сучасний освітній процес передбачає подолання закостенілості знання, його зорієнтованості на механічну репродукцію досвіду минулого. Сучасний вимір освіти передбачає трактування знання як творчого продукту учасників діалогової взаємодії, у якому поєднуються їх внутрішні субстанції та відображаються думки, досвід, світоглядні орієнтації [3, с. 16].

Вони постають відкритими постійному перегляду й переоцінці, а тому є процесом, а не результатом. У цьому контексті М. Романенко зазначає: “Знання змінюються, перетворюються з об’єктивованого набору упорядкованих фактів у постійно змінний артефакт інтерсуб’єктивного опосередкованого судження” [6, с. 75].

Відповідно, у процесі викладання навчальних дисциплін соціогуманітарного циклу доцільно акцентувати увагу на створенні належних умов для самостійного пошуку учнями інформації, набуття ними інтелектуальних умінь. Формування пізнавальної складової соціокультурної компетентності забезпечується в процесі відпрацювання таких умінь і навичок: оперувати поняттями та з’ясовувати їх значення в контексті проблемної соціокультурної ситуації; виявляти відмінності та встановлювати зв’язки; аргументувати власну позицію; наводити приклади; робити зважені узагальнення та висновки на підставі критичного аналізу різних історико-культурних джерел.

Важливість цих умінь та навичок полягає в тому, що вони допомагають особистості використовувати набуті знання для свідомої та активної участі в міжкультурному діалозі, а їх формування неможливе без використання відповідного методичного інструментарію. Отже, пізнавальна складова у структурі соціокультурної компетентності забезпечує навчання учнів способам пізнання, вмінням визначати сутність соціокультурних понять і явищ, здійснювати самостійний пошук засобів пізнання.

Становлення соціокультурної компетентності особистості має бути в безпосередньому зв'язку з формуванням у неї ціннісних орієнтирів, що визначають її самосвідомість. Усвідомлення соціальних цінностей дає змогу орієнтуватися в соціокультурному середовищі, наповненому виявами різних культур. Ціннісна складова соціокультурної компетентності має на меті формування емоційної культури особистості, передбачає формування її позитивного ставлення до загальнолюдських цінностей, включає визнання фундаментальних загальнолюдських прав, повагу до людської гідності та свободи, визнання соціальної, культурної, релігійної й політичної різноманітності, заперечення дискримінації, солідарність, усвідомлення важливості міжкультурного діалогу в полікультурному суспільстві.

Здатність до саморозвитку є необхідною умовою особистої мобільності й можливості віднайти шляхи конструктивної взаємодії. Відповідно до цього результатом ефективної реалізації полікультурного виховання визначено формування позитивних ставлень особистості, формування її громадянської ідентичності, що не заперечує збереження інших ідентичностей, які базуються на спільній ціннісній основі.

Засвоєння учнями знань про соціокультурні процеси та явища не гарантує їхньої реалізації в щоденному житті, суспільній діяльності, тому виховні зусилля в ході викладання навчальних дисциплін мають спрямовуватися на формування в особистості стійкої мотивації до позитивного сприйняття відмінностей, конструктивної соціальної взаємодії на базі стійких ціннісних орієнтацій.

Соціокультурна компетентність орієнтована на ефективну участь особистості в міжкультурному діалозі, її успішну інтеграцію в суспільний полікультурний простір. Відтак, діяльнісна складова соціокультурної компетентності забезпечує процес формування культури поведінки особистості, адекватних полікультурному середовищу вмінь і способів їх реалізації у полікультурному суспільстві. Нами виділено такі вміння, яких учні мають змогу набути у процесі вивчення навчальних дисциплін соціогуманітарного циклу:

1. Соціально-комунікативні й етичні вміння – здатність до спілкування, встановлення конструктивних відносин між людьми, передусім у процесі вирішення суспільних проблем; вміння працювати в колективі; активного слухання; захисту власної думки і сприйняття іншого кута зору; визначення стереотипів та упереджень; навичок толерантної поведінки; вміння брати участь у дискусії й визнавати аргументи, визнавати помилки та виправляти їх, відстоювати принципи й досягати компромісів, спільно шукати рішення, нести відповідальність за хід діалогу, вміння самовираження та самоствердження під час дискусії.

2. Уміння отримання та використання інформації, що включають уміння пошуку й організації інформації про цінності культурної спадщини; навички використовувати різні джерела інформації для ознайомлення з різними думками з приводу ситуації; вміння оцінювати достовірність і якість інформації; користуватися Інтернетом для пошуку й отримання інформації та перевіряти її; віднаходити й отримувати інформацію з різних джерел.

3. Уміння, пов'язані з аналізом проблеми, що передбачають уміння ідентифікувати проблемну соціальну ситуацію; формулювати відповідні питання; формування навичок критичного аналізу й порівняння різних позицій і кутів зору; розвиток здатності узгодження позицій і пошуку консенсусу.

4. Уміння розв'язання конфліктів, що передбачають вміння визначати соціальні проблеми й конфлікти в різнокультурному суспільстві, усвідомлення власного ставлення до проблемної ситуації, аналіз і визначення позицій на основі цінностей, вміння розв'язувати спірні питання.

Отже, на основі аналізу сучасної педагогічної літератури, результатів дослідження нами визначено соціокультурну компетентність як цілісне інтегроване утворення, що виражається в сукупності вмінь особистості, необхідних для її успішної самореалізації та соціальної взаємодії в різнокультурному суспільстві.

У контексті досліджуваної проблематики доцільно сформулювати основні компетентності вчителя, необхідні для реалізації завдань полікультурного виховання в навчальному процесі загальноосвітньої школи, а саме: теоретична і практична готовність до роботи в полікультурному середовищі; позитивне ставлення до здійснення професійної діяльності; достатній рівень знань для розуміння полікультурної природи спільної історико-культурної спадщини, етнокультурних характеристик різних спільнот; наявність комунікативної, діалогової здатності, вміння розв'язувати конфлікти в полікультурному просторі навчального закладу й суспільства; володіння діалоговими стратегіями; наявність проектних і дослідницьких здатностей; рефлексія мислення, поведінки представників різних етнічних спільнот, здатність долати власні стереотипи; формування власного уявлення про події та ситуації, що стосуються взаємодії різних народів, культур, представників різних етнічних і конфесійних спільнот; врахування етнокультурних особливостей і потреб особистості, здатність до подолання кризових, конфліктних ситуацій; вміння визначати власну ідентичність; вміння створювати простір діалогу на уроці; вміння сприяти створенню полікультурного середовища в навчальному закладі, враховуючи історико-культурні позиції представників різних соціокультурних спільнот, учнів, батьків, вчителів.

Ці вміння й навички виявляються у високій чутливості особистості до проблем полікультурного середовища, творчому осмисленні й позитивному сприйнятті суспільних змін, переосмисленні своєї позиції, що реалізується у власній готовності до змін та особистого професійного вдосконалення. Це дає змогу не лише розвинути відповідні здатності в учнів, адаптувати їх до реалій сучасного світу, а й сприятиме у вирішенні власних особистісних і професійних завдань.

Висновки. На підставі теоретичного аналізу можна зазначити, що ефективність полікультурного виховання пов'язана з відповідним конструюванням освітнього процесу, що передбачає оволодіння базовими здатностями соціокультурної компетентності: готовність особистості здійснювати ефективну соціальну комунікацію, співпрацю для досягнення спільних цілей, сприйняття базових демократичних цінностей, позитивне сприйняття соціокультурної різ-

номанітності, толерантне ставлення до відмінностей, самореалізація та участь у суспільних демократичних процесах. Соціокультурна компетеність визначається нами як сукупність здатностей, що забезпечують ефективну життєдіяльність особистості в умовах багатокультурного суспільства.

Список використаної літератури

1. Більченко Є. Проблема тексту культури в змісті освіти / Є. Більченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 9–11.

2. Боголюбов Л.Н. О подходах к разработке стандарта социально-гуманитарного (обществоведческого) образования / Л.Н. Боголюбов // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2007. – № 8. – С. 12–14.

3. Ганаба С.О. Історична освіта у методологічному фокусі інтерсуб'єктивності : монографія / С.О. Ганаба. – Камянець-Подільський : Камянець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2010. – 246 с.

4. Гнатюк О. Прощання з імперією. Українські дискусії про ідентичність : пер. з польськ. / О. Гнатюк – К. : Критика, 2005. – 178 с.

5. Овчарук О. Нові орієнтири освітніх інновацій в Україні у контексті компетентністного підходу до формування змісту шкільної освіти / О. Овчарук // Вісник программ шкільних обмінів. – 2004. – № 22. – С. 3–4.

6. Романенко М.І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М.І. Романенко // Практ. філософія. – 2004. – № 2. – С. 72–77.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2014.

Кендзер П.И. Компетентностные направления поликультурного воспитания личности в учебном процессе общеобразовательной школы

В статье представлены социокультурные умения, которыми должна обладать личность для эффективного и конструктивного взаимодействия в поликультурном обществе, что является важной задачей современного учебно-воспитательного процесса, в частности учебных дисциплин социогуманитарного цикла. Внедрение диалогичности в их содержание и методическое обеспечение ориентирует учебно-воспитательный процесс на вовлечение учеников в активный процесс познания мира, способствует формированию способности к познанию и пониманию сложных связей, взаимовлияний разных культур, пониманию и принятию другой позиции, способствует развитию межкультурного диалога.

Ключевые слова: *ученики, поликультурное воспитание, социокультурная компетентность, учебно-воспитательній процесс, диалогичность.*

Kendzer P. Competency areas of multicultural education of the individual in the learning process of a comprehensive school

In terms of multicultural Ukrainian society the role of multicultural education rises, which aims at developing a positive individual attitude towards social diversity, development of social and cultural abilities to interact with people from different cultures on the basis of tolerance and mutual understanding, and awareness of ethnic and cultural diversity for democratic progress of the country. Implementation of the dialogue in the content and methodical provision of socio-humanity courses orientates the educational process towards involvement of young people to an active cognition of the world, makes it possible for a young person to see and understand difficult links, influences of different cultures, the ability to hear the voice of others in the cultural epochs, to understand and accept his/her position, to promote non-linear perception of the realities of the world. Accordingly the young personality has not only gain knowledge about other cultures, but also should be ready for a constructive dialogue with the representatives of these cultures, develop tolerance to them, respect of their traditions and customs. Defining of cultural skills which young people should have for effective and constructive interaction in a multicultural society is an important task of modern educational

process, including socio-humanitarian disciplines. Socio cultural competences are defined as a set of capabilities that provide effective individual livelihoods in terms of a multicultural society. Socio-cultural skills are personal qualities that enable to carry out activities. Socio cultural competence is focused on the effective participation of the individual in an environment filled with manifistations of different cultures, its successful integration in multicultural social space.

Key words: *students, multicultural up-bringing, social-cultural competence, educational and up-bringing process, dialogue approach.*

УДК 378.147:811.161.1’243

А.Ф. КУРИННАЯ

ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОГО КОММУНИКАТИВНО-СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена проблема анализа текста в теории и практике обучения русскому языку в 5–9-х классах общеобразовательной школы с русским языком обучения.

Ключевые слова: *анализ текста, слово как дидактическая единица, работа над словом, словоцентрический подход.*

Текстоцентрическая работа прочно вошла во все современные учебники по русскому языку, текст как дидактическая единица часто является организующим началом урока, без работы с художественным текстом сегодня уже невозможно представить себе языковое обучение.

Психологические принципы обучения языку и речи (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Г.С. Костюк, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); постановка вопросов восприятия слова в тексте (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); определение значимости работы над словом в контексте содержательной нагрузки основных разделов школьного курса русского языка (З.П. Бакум, М.Т. Баранов, Л.В. Вознюк, А.В. Воробьева; Е.Н. Горошкина, Е.П. Голобородько, В.А. Добромыслов, Л.В. Давыдюк, Г.М. Иваницкая, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, Г.А. Михайловская, Ю.В. Откупщиков и др.) и освещение проблематики лексического анализа текста как формы работы со словом на разных языковых уровнях (Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, Л.Ю. Максимов, Л.А. Новиков, А.М. Пешковский, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, Н.М. Шанский, Л.В. Щерба и др.) свидетельствуют о важности текстоцентризма в поисках путей достижения “свободного владения словом”.

Н.М. Шанский, обосновывая значимость анализа текста в языковом и литературоведческом образовании школьников, указывает на целенаправленность, систематичность и поэтапность (по степени трудностей языковых аспектов) в его овладении. Слово же, как первоэлемент литературы (М. Горький), смысловая основа художественного произведения, позволяет комплексно анализировать в тексте взаимодействие средств разных уровней языка.

Так как слово в художественном тексте наряду с другими текстовыми единицами, по замечанию Л.Г. Бабенко [1], обладает наибольшей структурной, смыслонакопительной и кумулятивной функцией, проблема интерпретации лексико-семантического пространства текста должна принципиально соотноситься с концепцией значения слова. Актуальность изучения значения слова, его компонентов, их организации очевидна как в отечественном, так и в зарубежном языкознании. Феноменом слова занимались и занимаются

© А.Ф. Куринная, 2014

Н.Г. Комлев, З.Д. Попова, Ю.П. Солодуб, И.А. Стернин, В.Н. Телия, А.А. Уфимцева и др.

Цель статьи – рассмотреть проблему анализа художественного текста в контексте обучения русскому языку в 5–9-х классах общеобразовательной школы с русским языком обучения.

Проблема анализа художественного текста – это проблема, в первую очередь, его понимания. Способность к пониманию различных текстов является определяющей для повышения уровня грамотности современного человека, и именно этой способности порой не хватает как составляющей коммуникативного потенциала формирующейся личности школьника.

Как научить пониманию текста? Достижение этой задачи зависит от целого ряда условий: извлечения информации из каждого слова, словосочетания, предложения; создания установки; способности сохранять в памяти поступившую текстовую информацию; умения сравнивать, прогнозировать и т.п.

Особая роль в понимании текста принадлежит воссоздающему воображению. Не “увидев” мысленно каждое слово, читатель-школьник во многих случаях не может ни понять, ни запомнить ни слова, ни текста.

Таким образом, текст образует “твердый зрительный образ” языкового понятия в его внутрипредметных связях, а это дает возможность не только проводить разнообразные языковые разборы на материале этого текста, но и формировать языковое чутьё по отношению к словарным единицам. Последнее утверждение отражает формулировку Л.В. Щербы [5] об умении отличать возможные контексты от невозможных.

Нельзя категорично утверждать, что речь всегда индивидуальна и является выражением того, чего раньше не было. Впервые на взаимосвязь акта воспроизведения и акта творчества указал Л.В. Щерба [5]. В психолингвистических исследованиях ученые И.Н. Горелов и К.Ф. Седов пишут о том же: “Речевая деятельность человека строится, главным образом, на использовании готовых коммуникативных единиц. Формулируя высказывание, мы обязательно прибегаем к схемам, шаблонам, клише. Они существуют в памяти в готовом виде и используются в речевой деятельности как языковые единицы, позволяя экономить время порождения высказывания” [2, с. 138].

Словотвоцентрическая и текстоцентрическая работа способствует формированию речетворческой личности, будь то личность мастера слова или учащегося, личности, способной видеть, слышать, чувствовать глубоко, тонко, по-особенному. Основными ее качествами являются: эстетическое отношение к жизни, способность вживаться в мир персонажа, выходить за пределы собственного Я, ей свойственно развитое воображение, наблюдательность, чуткость к слову и оттенкам значений.

К сожалению, с годами учащиеся утрачивают эмоциональность и образность восприятия окружающего мира, образуется “подростковая дыра” художественного развития. Такое явление объясняется тем, что формированию образного мышления должного внимания не уделяется. Обучение языку словом должно реализовываться не только в написании учащимися сочинений и

изложений, а и в каждодневной коммуникативно-ориентированной речетворческой работе, отправной точкой для которой в методике обучения русскому языку на основе словоцентрического подхода является комплексный коммуникативно-словоцентрический анализ текста.

Словоцентрическая работа является базовым и соединяющим звеном всех структурных компонентов языковой личности (когнитивного, эмоционального, мотивационного), которые находятся под воздействием социальных факторов; формирование языковой личности в ходе словоцентрической деятельности предполагает обучение словотворчеству и речетворчеству с учётом синергетических знаний; речетворчество же, в свою очередь, создаёт предпосылки для создания на занятиях особой креативной атмосферы, благодаря которой у учащихся появляется состояние творческой активности, максимально полной реализации своих потенциальных способностей.

Традиционный взгляд на феномен слова и текста, заключающийся в рассмотрении обозначенных речеведческих понятий в диаде “слово-текст” с точки зрения реализации языковой и речевой интеграции, дает нам основания рассматривать обозначенные речеведческие понятия в рече-языковых процессах.

Текст является неотъемлемым фоном для анализа каждой языковой единицы и их совокупности. Причем поведение языковых единиц в тексте обслуживает ряд терминов: текстовая потенция, текстовая реализация, контекстное прочтение, текстообразующая функция, текстовая приспособляемость, текстовая зона и др. Ученый С.Г. Ильенко [3] выделяет текстовую реализацию (обнаружение в текстовых условиях одного из значений и заглушение другого, потенциально возможного), текстообразующую функцию (свойство “двигать” текст, например, вопрос всегда провоцирует ответ и пр., т. е. слово как языковая и речевая единица выступает в необходимой соотнесенности с другими лингвистическими единицами) и текстовую зону (текстовой фрагмент, некую целостность, в которой проявляет себя лингвистическая единица, “поле распространения удара”, “радиус действия”; объем текстовой зоны может быть различным, а самый большой – у инициальных предложений).

Словом же, так называемой номинативной единицей, в процессе речи часто оперируют как неким “сгустком”, впоследствии постоянно уточняя его значение. Кроме того, слово в речи автоматически становится включенным в актуальное членение. Даже если таких явлений не происходит, все равно, по убеждению А.А. Леонтьева, слово является застывшей семантической операцией [4].

Остановимся подробней на современных разработках когнитологии, дающих понимание того, насколько тесно связаны два уровня языка – лексический и синтаксический, насколько реальный процесс текстопорождения может основываться на углубленной работе со словом. Интегрированные между собой лексические единицы хранятся в долговременной памяти как обобщенные синтаксические структуры предложения.

Слова не являются только именами или названиями отдельных понятий, они образуют также синтаксически выражаемые продолжения, в которых понятия организуются по отношению друг к другу. Итак, слово уже является потенциальным текстом, вбирающим в себя, так или иначе, другие слова. Понимание, как и отбор слов в целях создания собственного текста, возможны лишь при конструировании отмеченной когнитивной пропозиции.

Перспективность когнитивных исследований не вызывает сомнений. Они носят не спонтанный характер, а научно обоснованный и экспериментально доказанный. К проблемам коммуникации и текстовой организации они имеют самое непосредственное отношение. Нельзя два важнейших уровня языка рассматривать изолированно, независимо друг от друга. При накоплении определенной тематической лексики необходимо всегда показывать столь же частотные для текстов, использующих этот набор лексики, сочетаемые возможности слов. Семантика слов предопределяет выбор контекстного партнера и наоборот.

Поскольку в процессе создания речи участвуют единицы разных языковых уровней, можно констатировать, что в тексте они интегрируются, объединяются, синтезируются, что помогает реализовать цели обучения в их комплексе. Учет функционально-коммуникативной значимости языковых единиц – одно из направлений работы над текстом и словом в школьном обучении.

Анализ текста на основе словоцентризма непосредственно связан со сравнительно молодой отраслью лингвистики – жанроведением, основы которой были заложены ещё М.М. Бахтиным в книге “Марксизм и философия языка”. Как полагает Т.В. Шмелева, понятие “речевой жанр” зарождалось в исследованиях поэтического языка (М. Бахтин, В. Виноградов, Ю. Тынянов, Б. Шкловский, Б. Эйхенбаум); позднее стало использоваться в работах по стилистике (М.В. Панов).

В настоящий момент по проблеме речевых жанров накоплен большой теоретический и практический материал (Т.В. Анисимова, Н.Д. Арутюнова, А.Г. Баранов, И.Н. Борисова, А. Вежбицкая, В.Е. Гольдин, С.Ю. Данилов, В.В. Дементьев, К.Ф. Седов, Т.С. Зотеева, В.И. Карасик, М.Н. Кожина, Т.В. Матвеева, Н.В. Орлова, Т.В. Шмелева и др.). В свете комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста обозначенная теория речевых жанров применима к анализу речевого поведения лирических героев художественного текста как объекта исследования различных направлений лингвистики.

Понятие “речевая коммуникация” в применении к коммуникативно-словоцентрическому анализу художественного текста выстраивается на пересечении понятий “лирический герой” и “языковая личность”, а в рамках словоцентрического подхода замыкается на работе над словом, как на уроке русского языка, так и на уроке литературы. Так, Б.С. Дыханова обращает внимание учителя-словесника на контекстное изучение художественного слова: одно и тоже слово по-разному “ведёт себя” в разных произведениях. Устойчивый навык постоянного внимания к семантике и этимологии слова в художественном тексте и вне его вырабатывается скрупулезной ежедневной работой над словарём произведения вместе с детьми.

Домашнее чтение текста включает и подчёркивание всех новых, неясных или просто заинтересовавших самого читателя слов, и попытку определить их словарное и контекстуальное значение. Насколько удалась эта попытка, выясняется в процессе чтения в классе по “цепочке”, сопровождающегося истолкованием подчёркнутых каждым слов. Для определения точного и полного смысла слова подбирают его “родственников”, синонимы и антонимы, анализируют его состав, выясняют “родословную”.

Время, потраченное на словарную работу, окупается: ускорением процесса овладения грамотой чтения; сокращением речевых ошибок до минимума; полноценным “сплошным” восприятием смысла читаемого; пробуждением интереса к семантике каждого слова; развитием стилеразличительных навыков, появлением особого слуха на смысловые оттенки слова.

Методика семантического анализа слов, основанная на выделении компонентов их значений, признана одним из самых универсальных способов в лингвистических исследованиях. При исследовании семантики слова в художественном тексте в настоящее время чаще всего используются различные варианты метода компонентного анализа. Компонентный анализ семантики слова в художественном тексте еще только начинает оформляться как самостоятельный метод. Основным недостатком компонентного анализа является его субъективизм, обусловленный интуитивной основой метода. Для снижения субъективности компонентного анализа рекомендуется применять к словарным определениям исследуемых слов процедуру ступенчатой идентификации, предполагающей последовательное толкование каждого из составляющих словарную статью слов до тех пор, пока слово не начнет объясняться само через себя. При этом каждый элемент в словарной статье исследуемого слова будет, по сути, его дифференциальной эксплицитной семой, а каждый элемент в значении составляющих словарной статьи – имплицитной семой исследуемого слова. В результате ступенчатой идентификации определения сводятся к словам с предельно обобщенным характером.

Разумеется, владение языковой системой еще не обеспечивает полноценности человеческой коммуникации. Сегодня принято считать, что семантика конкретного речевого произведения включает в себя несколько слоев, начиная от лексико-грамматических и семантико-синтаксических значений и заканчивая коммуникативно-прагматическим и когнитивным содержанием. В соответствии с таким подходом к тексту предметом лингвистического описания, по мнению некоторых авторов, должно быть “все, что касается живого функционирования языка”.

Практическое назначение комплексного коммуникативно-словоцентрического анализ текста – усилить подготовку учащихся к изучению языка и его художественных особенностей на основе словоцентрического подхода, предполагающего органическую связь лингвистического, стилистического, функционально-стилистического, литературоведческого, лингвокультуроведческого и коммуникативного видов анализа средствами интегративного рассмотрения функционирования слова на всех языковых ярусах.

Предлагаемые схемы не являются стандартными, применимыми к разным текстам: их следует использовать выборочно, в зависимости от жанра, индивидуальных смысловых и стилистических особенностей текста. В схемы включены те языковые средства, которые наиболее употребимы в тексте, несут основную смысловую и выразительную нагрузку и могут анализироваться со стороны лингвостилистической и эстетической.

Первый этап работы со схемами – анализ текстов под руководством преподавателя во время урока, отработка отдельных схем по текстам.

Второй этап – самостоятельная работа учеников при выполнении контрольных заданий.

Третий этап – включение всех схем выборочного анализа в комплексный словоцентрический анализ текста.

Работа со схемами поможет ученикам систематизировать знания по современному русскому языку, применять эти знания к лингвистическому анализу текста.

Предлагаемые методические рекомендации содержат, кроме выборочных схем разных уровней, задания для практической отработки каждой схемы, схему комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста.

Комплексный коммуникативно-словоцентрический анализ текста предполагает анализ коммуникативного поведения (поведение участника общения в процессе коммуникации, регулируемое коммуникативными нормами и традициями, которых придерживается коммуникант) персонажей художественного произведения или текста собственной речевой деятельности учащихся: учит умению анализировать коммуникацию, давать оценку её участникам, видеть за словами истинные намерения человека; учит умению давать речевую характеристику личности персонажа; анализировать языковые средства разных уровней (лексический, фонетический, морфологический, синтаксический), способствующие передаче содержания, идейной позиции автора, индивидуальных особенностей данного произведения.

Комплексный коммуникативно-словоцентрический анализ текста взаимодействует с литературоведческим, который является его основой, и лингвокультуроведческим. Поэтому в его схему входят те компоненты литературоведческого и лингвокультуроведческого анализа, которые влияют на отбор языковых средств данного текста в единстве языка и культуры. Его удобнее использовать при анализе небольших по объему произведений: стихов, басен, новелл, а также текстов собственной речевой деятельности учащихся в междисциплинарном аспекте.

Порядок комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста

1. Определите принадлежность данного текста к функциональному стилю.
2. Определите тему и идею текста.
3. Установите жанр текста.
4. Определите способ выражения содержания (прозаическая или поэтическая речь).

5. Установите логический способ подачи информации (повествование, рассуждение, описание).

6. Укажите характер построения текста (речь монологическая или диалогическая).

7. Определите контекст и ситуацию общения персонажей:

– место и время общения; их влияние на ход интеракции (общение и взаимодействие с другими людьми): ритуальные, типичные словоформы приветствия, прощания, извинения, просьбы, приказа и т.п.;

– вербальная и невербальная характеристика каналов коммуникации (*вокальный*: звуковой, слуховой; *визуальный:* зрительный; *тактильный*: прикосновением; *обонятельный; вкусовой*);

– коммуникативный шум и его влияние на общение (*физический*: шум мотора автомобиля, вентилятора, тихое произношение адресанта; *психический шум*: отношение к адресанту или адресату; невнимательность слушателя, углубленность в свои мысли; интеллектуальная ограниченность; *семантический:* общение на разных языках; использование специальной терминологии).

8. Охарактеризуйте коммуникативное поведение персонажей во время общения:

– определите коммуникативные и психоэмоциональные цели каждого из участников общения. Изменяется ли на протяжении интеракции (взаимодействия) цель общения? Если так, то в чем причина?

– найдите слова, при помощи которых участники общения выражают своё отношение к коммуникативным инициативам своих оппонентов: радость, отчаяние, приподнятость, бодрость, мрачность, настойчивость, страх, рассудительность, безразличие и т.п. (например: мажорные или минорные слова – прекрасные, светлые, нежные, радостные, возвышенные, бодрые, яркие, сильные, стремительные; медленные, тихие, суровые, грустные, темные, тяжелые, тоскливые, хмурые, ужасающие, плохие, сердитые, злые и т.п.);

– определите скрытые роли (*коммуникативные позиции*) участников общения (с применением трансактного анализа Е. Берна) и найдите в тексте слова, которые эти роли подтверждают: *позиция ребенка* – предусматривает ведение общения по принципу “хочу / не хочу”; *позиция отца* – предусматривает ведение общения по принципу “делай так-то и так-то”; *позиция взрослого* – сориентирована на нормы логики, здравый смысл, учёт реальной ситуации, желания быть во всем равным с другими.

9. Дайте характеристику речевому паспорту персонажа:

– определите речевые жанры, которым отдается предпочтение участниками общения (беседа, разговор, спор, рассказ, история, письмо, записка, дневник и т.д.), их лексико-семантическую организацию (ключевые слова, словосочетания, предложения);

– сделайте лингвистический анализ речевой деятельности персонажа (лексический, фонетический, морфологический, синтаксический);

– охарактеризуйте имеющиеся в речи коммуникантов средства языкового этикета (слова и устойчивые формы выражения просьбы, совета, приг-

лашения, предложения, требования, приказа, мольбы, упрашивания как особые тематические группы внутри системы этикета).

10. Определите паралингвистические способы выражения персонажей (мимика, жесты, интонация и т.п.), их влияние на тональность и атмосферу общения.

11. Выделите индивидуально-авторские языковые средства, создающие индивидуальные свойства, “лингвистическую особинку” (Н.М. Шанский) именно этого произведения.

12. Осуществите культуроведческий комментарий фрагментов текста:

– охарактеризуйте культуроносный пласт лексики (слова с культурным компонентом значения, ключевые слова культуры, историзмы, фоновые слова, фразеологизмы, крылатые выражения и т.п.);

– проведите этимологический анализ ключевых слов культуры, встретившихся в тексте.

13. Сделайте вывод о том, какие лингвостилистические средства являются для данного текста наиболее целесообразными с учётом коммуникативных позиций персонажей и характеристики их общения в целом: более сильные и более слабые коммуникативные позиции, кто достиг предметных и коммуникативных целей, кто эффективнее использовал коммуникативные средства, кто завоевал коммуникативную инициативу, а кто ее потерял и т.п.

14. Лексико-фразеологический анализ.

15. Схема синтаксического анализа.

16. Схема анализа изобразительных средств, средств языкового этикета.

Выводы. Разноуровневые схемы комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста вооружают учащихся техникой анализа, помогают им целенаправленно, систематизированно и поэтапно (по степени трудностей языковых аспектов) анализировать текст, в процессе которого содержание рассматривается в контексте его языковой формы. Именно комплексный анализ текста обеспечивает единство взаимообусловленности содержания и формы в соответствии с замыслом автора, что, в свою очередь, ведёт к формированию навыка понимания, воспроизведения исходного текста, текста-стимула, и к созданию текста собственной речевой деятельности, текста-интерпретанта на основе выделения, понимания и воспроизведения как слов-стимулов, так и, соответственно, слов-интерпретантов. Схемы комплексного анализа помогут учителю проводить работу над анализом текста избирательно, с учётом целей и задач как урока в целом, так и его структурных составляющих.

Список использованной литературы

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учебник : практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 496 с.

2. Горелов И.Н. Основы психолингвистики : учеб. пособ. / Илья Наумович Горелов, Константин Фёдорович Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 320 с.

3. Ильенко С.Г. Бессоюзие в системе сложного предложения современного русского литературного языка / С.Г. Ильенко // Русистика : Избранные труды. – СПб., 2003. – С. 317–325.

4. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы теории речевой деятельности / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М., 1967. – 214 с.

5. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Лев Владимирович Щерба. – М., 1957. – С. 110–129.

Статья поступила в редакцию 21.02.2014.

Курінна А.Ф. Проблема комплексного комунікаційно-словоцентричного аналізу тексту в контексті шкільного мовної освіти

У статті висвітлено проблему аналізу тексту в теорії та практиці навчання російської мови в 5–9-х класах загальноосвітньої школи з російською мовою навчання.

Ключові слова: *аналіз тексту, слово як дидактична одиниця, робота зі словом, словоцентричний підхід.*

Kurynna A. Complex problem communicative slovotsentricheskogo analysis text to the school language education

The article is sanctified to the problem of analysis of text in a theory and practice of educating to Russian in the 5–9 classes of general school with Russian of educating.

The offered methodical recommendations are contained except the selective charts of different levels, task for the practical working off every chart, chart of complex communicative words-centrizm analysis of text.

The complex of communicative words-centrizm analysis of text supposes the analysis of communicative behavior (behavior of participant of commonunication in the process of communication, managed by communicative norms and traditions that talking talking adheres to) of personages of artistic work or text of own speech activity of students: teaches to ability to analyse communication, give an estimation to her participants, to see veritable intentions of man after words; teaches to ability to give speech description to personality of personage; to analyse the language means of different levels (lexical, phonetic, morphological, syntactic), assisting the transmission of maintenance, ideological position of author, individual features of this work.

Complex communicative words-centrizm analysis that is his basis, and linguistic-cultural. Therefore in his chart those components are included study of literature and linguistic-cultural analyses that influence on the selection of language means of this text in unity of language and culture. Him more comfortable to use for the analysis of small on volume works-verses, fables, short stories, and also texts of own speech activity students in an interdisciplinary aspect.

The complex communicative words-centrizm analysis of text cooperates with a study of literature analysis that is his basis, and linguistic and cultural linguistic and cultural. Therefore in his chart those components are included study of literature and linguistic-cultural analyses that influence on the selection of language means of this text in unity of language and culture. Him more comfortable to use for the analysis of small on volume works-verses, fables, short stories, and also texts of own speech activity students in an interdisciplinary aspect.

Key words: *analysis of text, word as didactic unit, prosecution of word, words-centrizm approach.*

УДК 373.5:2 (44)

І.С. ЛАУХІНА

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ РЕЛІГІЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА В ЗМІСТ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ФРАНЦІЇ

У статті йдеться про можливості запровадження в зміст національної шкільної освіти Франції знань про релігії. Розглянуто проблему поєднання світських принципів сучасної освіти та реалізації релігієзнавчого компонента (блоків знань про релігію) до навчальних програм французької загальноосвітньої школи, виокремлено основні методичні підходи до впровадження релігієзнавчих знань, які є найоптимальнішими при викладанні школярам знань про релігію, проаналізовано зміст релігієзнавчого компонента в державних шкільних програмах початкової та середньої школи (коледжі та ліцеї) Франції, наголошено на обмеженому характері знань про релігії у французьких школах і на недостатньому теоретичному підґрунті дослідження релігійних факторів та явищ.

Ключові слова: *блоки знань про релігію, релігієзнавчий компонент, зміст навчальних дисциплін загальноосвітніх середніх шкіл, основні методичні підходи до реалізації знань про релігії.*

Починаючи з 1989 р., у Франції педагоги, науковці, представники громадськості активно обговорюють питання щодо можливості введення у змістнаціональної шкільної освіти релігійних знань. Саме тому більш детального розгляду потребує проблема поєднання світських принципів сучасної освіти та запровадження релігієзнавчого компонента до навчальних програм французької загальноосвітньої школи, що й визначило актуальність нашої наукової розвідки.

Мета статті – висвітлити основні методичні підходи до реалізації релігієзнавчих знань у школах Франції. Це питання стало об’єктом вивчення французьких науковців Рене Нуайя, Домінік Борн, Жана Жоншере, Філіпа Годена, Анрі-Пена Рюїца, Крістіани Менасейре та ін.

Сучасна освітня система Франції складається із “материнських шкіл” (дошкільної підготовки), початкової (“елементарної”) школи (5 років навчання), середньої школи першого ступеня – коледжу (4 роки навчання) та ліцею загального, технічного та професійно-технічного спрямування (3–4 роки навчання). У коледжах і ліцеях навчальні програми містять обов’язкові предмети: французьку мову й літературу, математику, іноземну мову, фізику, хімію, історію, географію, суспільствознавство, науку про життя та Землю, технологію, фізичне і спортивне виховання, пластичні мистецтва, музику [1]. Інваріантна частина програми для коледжів визначає зміст загальнокультурної, загальнонаукової і технологічної (трудової) підготовки учнів, залучення їх до морально-етичних цінностей. Таким чином, навчальною програмою передбачені обов’язкові й факультативні знання та курси за вибором. Щодо факультативних курсів, то вони відображені у чотирьох практичних напрямах (ательє):

– мистецтво (образотворче, кіно, музика, театр);
– спортивні секції;

© Лаухіна І.С., 2014

– інформаційно-комунікаційні технології;
– соціальна й культурна діяльність [2].

Зазначимо, що спеціалізованих навчальних курсів з релігієзнавчої освіти у французьких навчальних закладах немає, оскільки це суперечило б основним принципам світськості держави, проте модернізовані навчальні програми для коледжів і ліцеїв містять знання про релігію та зберігають наступність у їх наданні з освітньою програмою початкової школи. Так, предмети "Історія мистецтв", "Французька мова і література", "Історія" викладають на всіх етапах системи шкільної освіти Франції. Основні блоки релігієзнавчих знань містяться у програмі інтегрованого курсу початкової школи "Історія – географія – громадянське виховання – мораль", у межах обов'язкових навчальних курсів "Громадянське виховання" у коледжах, а в ліцеях курс "Громадянське, юридичне і соціальне виховання" доповнюється трансверсальними темами, що вивчаються в контексті кількох і більше шкільних предметів [4].

Слід зауважити, що запровадження релігієзнавчого компонента у зміст навчальних дисциплін загальноосвітньої середньої школи у Франції стало предметом обговорення з 1989 р., коли очільник адміністративного округу, ректор Філіп Жутар, у доповіді про вивчення історії, географії та суспільних наук наголосив на тому, що знання про релігію необхідні для розуміння сучасних суспільств, їх історичного минулого й культурних надбань. Виступи в пресі, опитування громадськості та обговорення цієї проблеми французькими науковцями привернули увагу широкого загалу й насамперед учителів до того факту, що школа, залишаючись світською, не повинна оминати питання про релігійні культурні традиції. Хоча ця дискусія не призвела до запровадження історії релігії як окремого предмета й підготовки вчителів відповідної кваліфікації у Франції, однак директор Інституту вивчення давніх релігій, історик Рене Нуайя зазначив, що "у програмах з історії та літератури з 1996 р. стали більше наголошувати на релігієзнавчому компоненті" [7].

Французький дослідник Рене Нуайяу своїй праці "Релігієзнавчий компонент у шкільній освіті" (2002) пропонує п'ять напрямів його реалізації в освітніх програмах державних навчальних закладів. Перший напрям має назву "Обговорення можливості введення релігієзнавчого компонента в школі". Автор стверджує, що відсутність релігійних знань у змісті навчальних програм призводить до збіднення інтелектуальної сфери учнів, обмеженого підходу до вивчення культурної спадщини, неуцтва школярів, що може спричинити прояви нетерпимості, фундаменталізму, сектантства, агресії серед молоді. Тому "світськість обмежень", на думку Рене Нуайя, повинна стати "світськістю інтеграції", яка враховує духовний плюралізм.

Другий напрям має назву "Розвиток різноманітної релігійної культури", де йдеться про культурну й соціальну місії школи. Домінік Борн, керівник робочої групи Генеральної інспекції національної освіти, вважає, що культові споруди є такою ж культурною спадщиною, як Лувр чи Ейфелева вежа, тому школа покликана показати учням їхню специфіку й різноманітність.

Рене Нуайя назвав це "педагогікою цікавості", яка ґрунтується на компаративному підході.

Третій напрям називається "Виховання за допомогою критичного мислення". На думку науковця, релігієзнавчий компонент повинен уводитися до навчальних програм з дотриманням трьох умов:

1) поєднувати різні підходи до його вивчення;

2) не догматизувати релігієзнавчі знання чи нехтувати ними, а знайомити з їх розмаїттям і специфічністю;

3) вчити школярів будувати стосунки з однолітками, ураховуючи їхні релігійні переконання.

Четвертий напрям має назву "Упровадження релігієзнавчого компонента у зміст кожної шкільної дисципліни". Рене Нуайя вважає, що вчитель повинен неупереджено тлумачити релігійні теми, поняття, символи, які вивчаються в межах певного навчального предмета, використовувати при цьому міжпредметні зв'язки (інтердисциплінарність).

П'ятий напрям визначено як "Потреба в релігійному досвіді". Йдеться про розвиток цікавості до вивчення релігії, залучення школярів до дискусій про життя людей різних конфесій. Дослідник назвав це "педагогікою поваги", за допомогою якої учні зближуються, обмінюючись власними переконаннями й релігійним досвідом. На переконання Рене Нуайя, релігієзнавчі знання допомагають краще зрозуміти людину, її вчинки та світогляд, формують критичне мислення, вчать сприймати життя у його багатогранності [9].

У державних шкільних програмах початкової школи релігієзнавчий компонент вивчається імпліцитно й експліцитно. Імпліцитно – при засвоєнні певних висловів, пов'язаних із релігією, що розглядаються на уроках французької мови і літератури. Експліцитно він міститься у програмах з історії, де йдеться про визначні історичні події, пов'язані з релігійним життям французів, або при розгляді тем про релігійні свята: Різдво, Великдень тощо. При поясненні подібного матеріалу вчителі використовують історичні тексти, документи, іконографію. Водночас французькі педагоги зазначають деякі проблеми, які виникають при опрацюванні матеріалу, що містить релігієзнавчі знання: відсутність належної підготовки вчителів, які не завжди можуть правильно пояснити учням релігійні аспекти творів мистецтва чи факти або явища, пов'язані з певним віровченням, брак наочного матеріалу, недосконалість шкільних підручників, побоювання образити учнів іншої релігійної традиції чи невіруючих. Це спонукає вчителів початкових класів до інноваційного пошуку щодо впровадження та реалізації релігієзнавчих навчальних курсів. Вони укладають авторські програми ("Історія релігій у початковій школі"), добирають наочні матеріали до розроблених уроків, укладають мінісловники релігійних понять і термінів для молодших школярів [5].

Порівняно з початковою школою, релігієзнавчий компонент у програмах французьких коледжів і ліцеїв представлений набагато ширше. Він присутній у змісті програм таких навчальних дисциплін, як "Історія мистецтв", "Історія", "Географія", "Громадянознавство", "Французька мова і література", "Філософія".

З 2008 р. у школах Франції був запроваджений предмет “Історія мистецтв”, метою якого є формування в учнів почуття причетності до історії культури Франції та світової культури, усвідомлення школярами множинності смаків, виховання толерантності. Вивчаючи такі блоки програми, як “Мистецтво, творчість, різні культури”, “Мистецтво, міфи та релігія”, “Мистецтво і духовність”, “Мистецтво, суспільства, культури”, учні ознайомлюються з творами мистецтв крізь призму різних культур, цивілізацій і релігій, мають змогу усвідомити зв’язок між мистецтвом і релігією, духовністю та міфами. Релігієзнавчі знання відображені у міфах і віруваннях, релігійних джерелах, які надихають на творчість, різних форм і способів вираження релігійних почуттів (іконопис, духовна музика, культові споруди, скульптура), релігійній символіці, традиціях, релігійних святах, церемоніях, культах тощо [3].

Вивчення історії та географії, на думку французьких фахівців, сприяє формуванню активного, допитливого інтелекту. Навчати школярів розуміти, ідентифікувати й узагальнювати наукові факти, співвідносити їх з предметом вивчення, лаконічно й точно формулювати думку – означає розвивати в них здатність до раціонального і критичного мислення, виховувати громадянські цінності. У програмах “Історії та географії” для коледжів релігієзнавчий компонент, на думку французьких науковців, є “органічним складником”, оскільки виникнення основних світових релігій, їх розвиток та поширення відбувалися у тісному зв’язку з історичним розвитком цивілізацій і великими географічними відкриттями. Крім того, зміст історичної освіти в ліцеях має концентричну будову, що дає змогу учням краще усвідомити внесок свого народу в культурні надбання Європи та світу. У старших класах учні знайомляться з останніми світовими історичними подіями, серед яких важливими є проблеми європейської інтеграції, історичної, культурної та релігійної спадщини народів континенту, що має назву “європейський вимір” [6]. Таким чином, запровадження релігієзнавчого компонента в навчальні програми з історії полегшує сприйняття та розуміння тем, що стосуються релігійного життя суспільства.

Уведення знань про релігію в освіту Франції нерозривно пов’язане з формуванням громадянськості як системи знань та уявлень про роль і завдання особистості у громадянському суспільстві й відповідних переконань. Тому знання про релігію широко представлені у змісті програми з “Суспільствознавства”, оскільки громадянська освіта вивчає питання прав і свобод громадянина в релігійній сфері, формує толерантне ставлення до людей інших віросповідань, допомагає сприймати без упереджень інші культури й світогляди, забезпечує мирне співжиття в неоднорідному щодо релігійної належності суспільстві [10].

Не менш значущим у реалізації релігієзнавчого компонента в коледжах і ліцеях Франції є предмет “Французька мова і література”, нові програми якого були запроваджені у 2009 р. Головними компетентностями, що їх мають набути учні, є формування в них засобами літературної освіти “гуманістичної культури”, що спонукає до роздумів про місце індивіда в суспільстві. Програма пропонує вивчення низки текстів, які презентують як античну спадщину, так і

сучасну літературу й містять релігієзнавчий компонент: уривки з "Гільгамеша", Біблії, твори Овідія, Гомера, Вергілія, літературу середніх віків, оповідання та поезію XIX–XX ст. [8].

Опрацювання літературних творів тісно переплітається з вивченням мови, адже історичні й культурні особливості художнього тексту стають зрозумілими саме завдяки усвідомленню його мовного стилю й жанру, тому доцільно, як рекомендує програма, вивчати зміст художніх творів у тісному взаємозв'язку з їх формою. У дидактичних рекомендаціях зазначено, що не варто спиратися лише на класичні літературні жанри, а потрібно залучати тексти різного характеру, у тому числі й такі, що стосуються релігії.

Ураховуючи те, що такі тексти є достатньо складними для розуміння та опанування їх учнями, автори програми рекомендують розглядати лише окремі фрагменти, відредаговані зразки оригінальних літературних пам'яток. Так, наприклад, у 6-му класі коледжу (у Франції послуговуються зворотною нумерацією класів) передбачено опрацювання відомих текстів Античності: уривків з "Іліади" та "Одіссеї" Гомера, розповідей про заснування Рима, фрагментів з Біблії та Корану. Завдання вчителя полягає в тому, щоб пояснити учням мовно-стильові особливості творів, розтлумачити релігійну лексику, яка трапляється в них [8].

У 4-му класі коледжу до рекомендованих програмою творів належать листи французьких філософів Вольтера, Дені Дідро. Керівник групи фахівців з філософії Генеральної інспекції національної освіти Крістіана Менасейре стверджує, що немає такого філософа, який би не порушував проблем релігії у своїх працях. Тому список рекомендованої для вивчення літератури доповнюється творами Томаса Аквінського, Огюстена, Декарта, Паскаля, Спінози, Фрейда, Ніцше, праці яких вивчаються у межах курсу з філософії "Релігія і раціоналізм" і які неможливо зрозуміти без ознайомлення з релігійними явищами й релігійною лексикою. Так, завдяки міжпредметним зв'язкам французької мови і літератури та філософії з'являється можливість, на переконання Крістіани Менасейре, "навчитися свободи мислення через міркування, судження та власну незалежну думку" [11].

Висновки. Проведений аналіз модернізованих навчальних програм для французьких коледжів і ліцеїв дає підстави вважати, що релігієзнавчий компонент у їх змісті був розширений і збагачений за рахунок запровадження спеціальних тематичних рубрик у програмах з громадянської освіти, французької мови і літератури, історії, географії, філософії, історії мистецтв. Цей знаннєвий блок реалізується на міждисциплінарних засадах, також широко практикуються крос-предметні теми. Попри це, провідні французькі науковці сьогодні наголошують на обмеженому характері знань про релігію у французьких школах, на недостатньому теоретичному підґрунті дослідження релігійних фактів та явищ, тому робота за цим напрямом триває.

Список використаної літератури

1. Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции / Б.Л. Вульфсон. – М. : Педагогика, 1970. – 318 с.

2. Папіжук В.О. Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Олександрівна Папіжук. – Житомир, 1997. – 22 с.

3. Bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN). – 28.09.2008. – № 32.

4. Enquête pour des enseignants du premier cycle de l'APHG (Assotiation des professeurs d'histoire et de géographie) // Revue Historiens et Géographes. – Mai-juin 1993. – № 340. – P. 18–19.

5. Fortat Richard. De "courageux volontaires" étudient les religions à l'école élémentaire / Richard Fortat // Cahiers pédagogiques. – Avril, 1994. – № 323. – P. 40.

6. Instructions du Bulletin Officiel de l'éducation nationale. – 2008. – № 6. – 28 aoûte.

7. Joutard Philippe. Laicité: le sens d'un ideal. Rapport au ministre de l'Education nationale (septembre 1989) / Joutard Philippe // Education et pédagogie. – 7 septembre, 1994. – № 343. – P. 62–64.

8. Martini Evelyne. Programmes de Lettre et enseignement du fait religieux [Electronic resource] / Evelyne Martini; IESR – Institut européen en sciences des religions, mis à jour le. – 17/02/2009. – Mode of access: http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index5497.html.

9. Nouailhat René. Le fait religieux dans l'enseignement / René Nouailhat. – Magnard : Chemins de formation, 2002. – 115 p.

10. Stratégies pour une éducation civique dans une perspective interculturelle aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire : symposium final, Roumanie, 7–11 décembre 1994. – Strasbourg : CDCC, 1995. – 120 p.

11. Table ronde: l'enseignement du fait religieux à l'école [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eduscol.education.fr/DO126/religion_modernite.pdf.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Лаухина И.С. Особенности введения религиоведческого компонента в содержание учебных дисциплин общеобразовательной средней школы Франции

В статье речь идёт о возможности введения в содержание национального школьного образования Франции знаний о религии. Рассмотрена проблема сочетания светских принципов современного образования и введения религиоведческого компонента (блоков знаний о религии) в учебные программы французских общеобразовательных школ, выделены основные методические подходы, которые являются наиболее оптимальными в преподавании школьникам знаний о религии, проанализировано содержание религиоведческого компонента в государственных школьных программах начальной и средней (колледжи и лицеи) школе Франции, акцентировано внимание на ограниченном характере знаний о религии во французских школах, а также на недостаточной теоретической базе исследования религиозных фактов и явлений.

Ключевые слова: *блоки знаний о религии, религиоведческий компонент, содержание учебных дисциплин общеобразовательных средних школ Франции, основные методические подходы к реализации религиоведческих знаний.*

Lauhina I. Connecting the secular principles of modern education and the realization of religious components to the curriculum of French secondary school is raised

The article describes the ability of providing the knowledges about religion into the content of national school education in France. The problem of connecting the secular principles of modern education and the realization of religious components (areas of knowledge about religion) to the curriculum of French secondary school is raised. The main methodological approaches to the providing of religious knowledge are defined. They are the most optimal when conducting religion at school. The content of religious component in state school curriculum for primary and secondary schools in France is analyzed. The main circumstances of providing religious components in school curriculum are defined. The author emphasizes the limited character of knowledge about religion in French schools and a limited theoretical basis of investigating religious factors and features.

Key words: *areas of knowledge about religion, religious component, content of curriculum in comprehensive secondary schools, main methodological approaches to realization of knowledge about religion, circumstances of providing religious components, school curriculum.*

УДК 376.02

О.Л. ПОЗДНЯКОВА

ПРОГРАМНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ САНАТОРНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

У статті проаналізовано ключові характеристики виховної системи санаторної школи-інтернату та особливості її програмно-технологічного забезпечення. На прикладі санаторної загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів у структурі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру розкрито можливості системного підходу до програмно-технологічного забезпечення виховної системи, компонентами якого є виховні цільові програми й технології. Охарактеризовано виховні цільові програми для учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку: "Я і мистецтво", "Я – громадянин України", "Я серед людей", "Я – особистість", "Я і праця", "Я і природа", технології планування життєдіяльності дитячих колективів, учнівсько-студентського самоврядування, інтерактивну технологію "Океан життєвої компетентності".

Ключові слова: *санаторна школа-інтернат, виховна система, цільова виховна програма, виховна технологія, планування життєдіяльності дитячих колективів, учнівсько-студентське самоврядування.*

Сучасний стан і тенденції розвитку системи спеціальної освіти України вимагають від фахівців нагального вирішення низки актуальних проблем, у тому числі й проблеми ефективного виховання школярів в умовах санаторних шкіл-інтернатів. Виконання положень Декларації прав дитини, Конвенції ООН про права дитини, Стандартних правил ООН щодо зрівняння можливостей інвалідів, Декларації Саламанки вимагає подолання певного розриву між роботою санаторних шкіл-інтернатів і сучасним соціокультурним життям, що стрімко розвивається в умовах викликів XXI ст.: глобалізації, інформатизації, розвитку нових технологій, зростання динаміки суспільних процесів тощо. Випускники мають увійти в доросле життя з компетентнісним потенціалом, достатнім для успішного виконання своїх громадянських і професійних обов'язків, для повноправної участі в соціальній практиці. Забезпечити такі результати можуть лише ті санаторні школи-інтернати, де виховна робота організована на системних засадах і спрямована на розвиток життєвої компетентності школярів у сукупності всіх її складових. Виховна система закладу має бути осередком активної діяльності всіх дітей, їх самоврядування, колективної відповідальності і співтворчості.

Сучасні науковці приділяють велику увагу аналізу сутності виховної системи та пошуку можливостей її вдосконалення з урахуванням типу навчального закладу. Л. Новікова термін "виховна система" розкриває з двох позицій. У вузькому розумінні поняття "виховна система" визначається як цілісний соціальний організм, який виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілей, суб'єктів, їхньої діяльності, спілкування, відносин, матеріальної бази) і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат [5].

© Позднякова О.Л., 2014

О. Вишневський вважає, що виховна система – це повноцінне насичене й суспільно значуще творче життя педагогів, вихованців, батьків, головним завданням якого є розвиток їх особистісних якостей, де самостійні компоненти педагогічного процесу розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, що дає змогу виявити загальні системні властивості та якісні характеристики [1].

Н. Сєліванова визначає виховну систему як комплекс взаємопов'язаних блоків: концепцію, мету, діяльність, яка забезпечує її реалізацію, суб'єкти діяльності, її складники й середовище [6]. Всі компоненти взаємопов'язані та взаємозалежні між собою і становлять єдність і цілісність, процес і результат одночасно. І. Чепуришкін у своїх дослідженнях використовує поняття "виховний простір", яке вважає тотожним змісту терміна "виховна система" [8, с. 43]. Т. Шамова зазначає, що виховна система – це складна педагогічна система, яка має соціальний і психологічний характер [9].

Отже, запропоновані вище визначення терміна "виховна система" є різнорідними. Деякі науковці розглядають це поняття в широкому розумінні – як структуру макрорівня, що забезпечує реалізацію виховних завдань освітніх закладів району, інші – як структуру мікрорівня. Аналіз більшості дефініцій демонструє їх системний зміст, оскільки виховну систему розглядають переважно або як систему, або як сукупність компонентів.

Враховуючи особливості санаторного закладу – школи-інтернату як особливого типу установи, зміст поняття "виховна система" слід розуміти як упорядковану сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких зумовлюють наявність у закладі можливості цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості дитини.

Розкриємо погляди науковців на структуру виховної системи. Так, Т. Волкова визначає структуру виховної системи школи як сукупність її компонентів: цілей системи; діяльності, яка забезпечує їх реалізацію; суб'єктів діяльності; відносин, які з'являються у діяльності суб'єктів; середовища системи та управління нею. Відносини між суб'єктами системи визначаються автором як системоутворювальний компонент, здатний забезпечити цілісність і розвиток виховної системи [2, с. 62–67]. За Г. Сорокою, головними компонентами системи є: індивідуально-груповий, ціннісно-орієнтаційний, функціонально-діяльнісний, просторово-часовий і діагностико-аналітичний компоненти. При цьому, на їх думку, класний керівник може не реалізувати свої повноваження, якщо в нього відсутні теоретичні знання, практичні вміння і, головне, гуманістичні орієнтації [7].

Отже, розгляд запропонованих дослідниками варіантів структури виховних систем дає змогу стверджувати, що методологічною основою більшості з них є теорія систем. Більшість дослідників виділяють такі складові системи: цілі, завдання, принципи, відносини суб'єктів процесу, побудова середовища розвитку тощо. Деякі дослідники за основу структурування виховної системи використовують діяльнісний підхід (розглядають виховну систему як процес), інші – компетентнісний підхід (розглядають структуру системи з точки зору способів реалізації її провідних завдань).

Разом із тим, недостатньо дослідженою залишається проблема програмно-технологічного забезпечення виховної системи санаторної школи-інтернату. Ігнорування науковцями й педагогами-практиками цієї проблеми буде гальмувати інноваційний розвиток закладів цього типу, адже саме завдяки використанню цільових програм і технологій педагог може запобігти аморфності виховної системи, невпорядкованості й нескоординованості зусиль її суб'єктів, досягти чіткої організації виховного процесу й високої ймовірності отримання запланованого результату – підготовки компетентних випускників закладу.

Мета статті – аналіз ефективного програмно-технологічного забезпечення виховної системи санаторної школи-інтернату.

Забезпечити високу ефективність програмно-технологічного забезпечення виховної системи санаторної школи-інтернату можна за рахунок розробки та експериментальної перевірки кожного його компонента – окремої виховної програми та технології. При цьому слід враховувати, що кількісні і якісні характеристики цих компонентів не є довільними чи ситуативними. Навпаки, вони мають бути чітко спроектовані з урахуванням напрямів реалізації виховної системи закладу. Залежність кількості та змісту цільових виховних програм і технологій від базових констант виховної системи доцільно ілюструвати на прикладі санаторної загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів у структурі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, в якому досліджувана проблема ефективно вирішена в результаті багаторічної експериментальної діяльності педагогічного колективу.

В. Нечипоренко зазначає, що виховна система Хортицького центру – це упорядкована сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких зумовлює здатність закладу цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості дитини. Система побудована на концепції педагогіки та психології життєтворчості особистості та охоплює весь педагогічний процес, інтегруючи навчальні заняття, виховні заходи, діяльність батьківського комітету, роботу студентсько-учнівського самоврядування, гурткову роботу й діяльність соціально-психологічної служби тощо [4, с. 110].

Метою впровадження виховної системи Хортицького центру є створення насиченого виховного простору для розвитку в дітей життєвої компетентності, ключових життєвих компетенцій, життєтворчості (у процесі розвитку життєвої компетентності має здійснитися моральний, інтелектуальний, фізичний, естетичний розвиток і саморозвиток учнів, їх становлення як громадян незалежної демократичної України).

Таким чином, головною метою виховання в Хортицькому центрі є становлення дитини як творця і проектувальника свого життя, який вміє визначати свою життєву стратегію, прагне бути компетентною, відповідальною, соціально активною і мобільною особистістю.

Якісна реалізація мети виховної системи була б неможливою без її програмно-технологічного забезпечення, компонентами якого є виховні цільові програми й технології.

Виховні цільові програми для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку були розроблені на основі змісту Національної програми

виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Національна програма передбачає формування в учнів: ціннісного ставлення особистості до природи; ціннісного ставлення особистості до людей; ціннісного ставлення особистості до суспільства й держави; ціннісного ставлення особистості до себе; ціннісного ставлення особистості до мистецтва; ціннісного ставлення особистості до праці.

Враховуючи ці пріоритети, в Хортицькому центрі було розроблено шість виховних цільових програм для учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку: “Я і природа”, “Я серед людей”, “Я – громадянин України”, “Я – особистість”, “Я і мистецтво”, “Я і праця”. Взаємодоповнення цих програм дає змогу здійснювати педагогічно доцільний вплив на всі ключові аспекти аксіологічного потенціалу школярів, сприяти їх розвитку як особистостей з гуманістичною позицією, високою культурою мислення і вчинків, правовою та екологічною свідомістю.

Проте сформованість базових ціннісних орієнтацій ще не означає, що дитина досягла високого рівня компетентності. Для цього необхідно забезпечити розвиток здатності керуватися ціннісними орієнтаціями при вирішенні різних проблем, які неодмінно впливають на життєдіяльність будь-якої людини. З цією метою соціальні педагоги-вихователі Хортицького центру використовують інноваційні технології, що передбачають активність кожного вихованця як суб’єкта індивідуальної та колективної життєтворчості, а саме технології планування життєдіяльності дитячих колективів, виховної інтерактивної технології “Океан життєвої компетентності” і технології учнівсько-студентського самоврядування.

Метою технології планування життєдіяльності дитячих колективів є підвищення суб’єктного статусу кожної дитини в умовах виховного процесу за рахунок її залучення до процесу планування колективної життєдіяльності. Технологія включає чотири етапи: цілепокладання, колективне планування, реалізація плану життя дитячого колективу та аналіз результатів проведеної роботи.

Виховна інтерактивна технологія “Океан життєвої компетентності” базується на компетентнісному підході до організації виховного процесу, а також на концепції педагогіки та психології життєтворчості особистості. Це зумовило підвищення уваги до системи методів, здатних забезпечити компетентнісний розвиток і життєтворче зростання школярів. У результаті багаторічного пошуку та апробації методичного забезпечення, що відповідає цілям технології, було визначено такі методи, ефективні для проведення занять, а саме: прийняття та повторення правил роботи (для належної організації занять, створення атмосфери активної та конструктивної діяльності); дискусії (сприяють активізації учасників, набуттю ними комунікативного досвіду, розвитку в них логічного та критичного мислення, аналітичних здібностей); “мозковий штурм” (є незамінним методом розвитку креативності та асоціативного мислення, сприяє консолідації зусиль учасників для пошуку оптимальних варіантів вирішення складних проблем); аналіз запропонованої інформації (поданої у вигляді відеоматеріалів, притч, кейсів), який забезпечує

осмислену роботу учасників; проблематизація змісту виховних заходів (постановка проблеми, актуальної для всіх учасників); рольові ігри (виявляються дуже ефективними при визначенні варіантів розв'язання змодельованих проблемних ситуацій); міні-лекції (для компактного подання інформації) з подальшим обговоренням запропонованого матеріалу.

Наступною інноваційною виховною технологією є технологія учнівсько-студентського самоврядування, яка має на меті виховання в учнів почуття власної гідності та прагнення активно діяти через залучення їх до суспільно корисних дій і надання їм можливості виявляти свої організаторські здібності, ініціативу та творчість. Участь у шкільному самоврядуванні природним шляхом розкриває життєтворчий потенціал дитини, сприяє мобілізації її компенсаторних ресурсів у процесі активної самодіяльності, спрямованої на розв'язання суспільно значущих завдань.

Технологія передбачає впровадження шестиетапного алгоритму здійснення педагогічного керівництва процесом розбудови системи шкільного самоврядування на засадах педагогіки життєтворчості особистості. Перший етап – попередня робота ініціаторів шкільного самоврядування: вивчення досвіду організації шкільного самоврядування (власного й викладеного в літературі); аналіз вихідної ситуації; продумування ідеї, евристичне моделювання майбутньої системи; пошук однодумців; розробка плану проведення загального збору-старту. Другий етап – збір-старт (стимулювання творчої думки через товариське спонукання до продуктивного мислення; система тренінгових і проблемних ситуацій; вироблення робочої моделі шкільного самоврядування та розробка плану запровадження її у життя; формування мікроколективів активістів щодо різних напрямів організаторської діяльності). Третій етап – поширення спроектованих новоутворень на весь учнівсько-педагогічний колектив закладу (мотиваційно-роз'яснювальні заходи, інформаційні акції, рекламні кампанії тощо). Четвертий етап – діяльнісно-креативна розбудова системи шкільного самоврядування на загальноколективному рівні (презентація моделі самоврядування, виборча компанія, створення органів самоврядування, навчання активу, проведення загальношкільних і групових заходів за проективно-рефлексивним, адаптивно-розвивальним і активно-перетворювальним видами діяльності). П'ятий етап – широкомасштабна інтеграція самоврядування в усі сфери життєдіяльності шкільного колективу. Ефективність реалізації цього етапу визначається чітким узгодженням і взаємодоповненням діяльності вихованців і педагогів. Шостий етап – оцінювання результатів упровадження моделі самоврядування та її системне вдосконалення.

Висновки. Сучасні науковці приділяють велику увагу аналізу сутності виховної системи та пошуку можливостей її вдосконалення з урахуванням типу навчального закладу. Окремі автори розглядають поняття "виховна система" в широкому значенні як структуру макрорівня, що забезпечує реалізацію виховних завдань освітніх закладів району, інші – як структуру мікрорівня. Аналіз більшості дефініцій демонструє їх системний зміст, оскільки ви-

ховну систему розуміють переважно або як систему, або як сукупність компонентів. Враховуючи особливості санаторного закладу – школи-інтернату як особливого типу установи, зміст поняття "виховна система" слід розглядати як упорядковану сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких зумовлює наявність у санаторному закладі можливості цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості дитини.

Ефективне програмно-технологічного забезпечення виховної системи санаторної школи-інтернату передбачає впровадження цільових виховних програм для учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку: "Я і мистецтво", "Я – громадянин України", "Я серед людей", "Я – особистість", "Я і праця", "Я і природа", а також інноваційних технологій, що передбачають активність кожного вихованця як суб'єкта індивідуальної та колективної життєтворчості, а саме технології планування життєдіяльності дитячих колективів, виховної інтерактивної технології "Океан життєвої компетентності" і технології учнівсько-студентського самоврядування.

Список використаної літератури

1. Вишневський О. І. Теоретичні основи педагогіки : курс лекцій / О.І. Вишневський, О.М. Кобрій, М.М. Чепіль ; [за ред. О.І. Вишневського]. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 268 с.
2. Волкова Т.І. Управління розвитком виховної системи загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного типу / Т.І. Волкова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 8 (61). – С. 62–67.
3. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / І. Бех, Т. Алєксєєнко, Г. Балл та ін. // Освіта України. − 2004. − № 94. − С. 6–10.
4. Нечипоренко В.В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія / В.В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького нац. навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 512 с.
5. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 98 с.
6. Силиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н.Л. Силиванова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35–39.
7. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посіб. для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО / Г.І. Сорока. – Х., 2002. – 128 с.
8. Чепурышкин И.П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Игорь Петрович Чепурышкин. – Казань, 2006. – 247 с.
9. Шамова Т.И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова. – М. : ЦГЛ, 2003. – 200 с.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2014.

Позднякова Е.Л. Программно-технологическое обеспечение воспитательной системы санаторной школы-интерната

В статье проанализированы ключевые характеристики воспитательной системы санаторной школы-интерната и особенности ее программно-технологического обеспечения. На примере санаторной общеобразовательной школы-интерната I–III ступеней в структуре Хортицкого национального учебно-реабилитационного многопрофильного центра раскрыты возможности системного подхода к программно-технологическому

обеспечению воспитательной системы, компонентами которого являются воспитательные целевые программы и технологии. Охарактеризованы воспитательные целевые программы для учащихся младшего, среднего и старшего школьного возраста: "Я и искусство", "Я – гражданин Украины", "Я среди людей", "Я – личность", "Я и труд", "Я и природа", технологии планирования жизнедеятельности детских коллективов, ученическо-студенческого самоуправления, интерактивная технология "Океан жизненной компетентности".

Ключевые слова: *санаторная школа-интернат, воспитательная система, целевая воспитательная программа, воспитательная технология, планирование жизнедеятельности детских коллективов, ученическо-студенческое самоуправление.*

Pozdnyakova O. Program-technological support of the educational system of a sanatorium **boarding school**

The article analyzes the key characteristics of the educational system of a sanatorium boarding school and features of its program-technological support. It was established that in the broad sense the educational system is considered as a structure of macrolevel that realizes the educational objectives of the educational institutions of a district, in the narrow sense as the macro structure. The analysis of the majority of definitions points to their system-defined contents, mainly because the educational system is considered either as a system or as a collection of components.

It was determined that the problem of the program-technological support of the educational system of a sanatorium school is not enough investigated. The possibilities of the systemic solution of this problem are illustrated on the example of the sanatorium boarding school of I-III levels in the structure of Khortytskyi national multidisciplinary educational and rehabilitation center. It was revealed the target, principles and functions of the educational system and its program-technological software, which components are the principle educational programs and technologies. In accordance with the priorities of the National program of children's and youth's education in Ukraine, Chortitsky center developed and implemented six principle educational programs for students of primary, middle and high school age, "I am and art", "I am a citizen of Ukraine", "I am among people", "I am a person", "I am and work", "I am and nature".

The complementarity of these programs enables to realize the pedagogical reasonable influence on all key aspects of the students' potential, to facilitate their development as individuals with the humanistic position, with the high culture of thinking and actions, with the legal and ecological consciousness. In order to develop the students' key competencies in Khortitsky center are implemented the innovative technologies that provide each pupil activity as a person of individual and collective life creation.

Key words: *special boarding school, educational system, targeted educational program, educational technology, plan of vital activity of children' collective, pupils-students government.*

УДК 37.035

О.В. ПРОЦЕНКО

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті актуалізовано проблему формування соціальної компетентності молодших школярів у контексті впровадження "Державного стандарту початкової загальної освіти". Проаналізовано можливості молодшого шкільного віку у формуванні та розвитку соціальних засад життєдіяльності дитини. Здійснено теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень, у яких обґрунтовано сутність і зміст поняття "соціальна компетентність". Виокремлено характеристики соціальної компетентності молодшого школяра й запропоновано власне визначення досліджуваного поняття.

Ключові слова: *компетентність, соціальні засади життєдіяльності дитини, соціальна компетентність, соціальна компетентність молодших школярів.*

Реалізація нової освітньої парадигми в Україні викликає потребу в оновленні змісту навчання й виховання школярів. Особливого значення надано проблемі формування цілісної особистості молодшого школяра на засадах компетентнісного підходу, про що зазначено в "Державному стандарті початкової загальної освіти" [3]. Увага з боку представників наукової громадськості також привернена до теми формування соціальної компетентності учнів, адже ця проблема акумулює в собі багато важливих питань, характерних не лише для перехідного періоду розвитку України, а й для реформування системи освіти й виховання, де компетентнісний підхід стає дедалі актуальнішим. Важливість обґрунтування теоретичних аспектів дослідження процесу формування соціальної компетентності молодших школярів у контексті сучасних освітніх вимог сьогодні спонукає дослідників до ретельнішої розробки цієї теми.

Проблема формування соціальної зрілості учнів на засадах компетентнісного підходу знайшла відображення у працях сучасних дослідників: М. Гончарової-Горянської, І. Єрмакова, О. Кононко, Ю. Коротиної, Л. Лєпіхової, В. Масленникова, О. Михайлова, В. Радула, В. Слота, Л. Сохань, Х. Спанярда та ін. Проте в контексті впровадження нового "Державного стандарту початкової загальної освіти" актуалізувалося питання ґрунтовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку як складової цілісної особистості школяра.

Мета статті – проаналізувати можливості молодшого шкільного віку в контексті формування соціальної компетентності та на основі аналізу досліджень, що розкривають сутність поняття "соціальна компетентність", здійснити теоретичне обґрунтування сутності поняття "соціальна компетентність молодшого школяра".

Аналіз праць Н. Бібік, Т. Байбари, М. Вашуленко, О. Онопрієнко, О. Савченко та інших учених доводить, що початкова ланка освіти як перший

© Проценко О.В., 2014

обов'язковий щабель загальної освіти − це період системного залучення дитини до громадського життя, який покликаний зробити істотний внесок у процес формування основ соціальної компетентності учнів.

У контексті досліджуваної теми, на нашу думку, варто особливу увагу приділити дослідженню можливостей молодшого шкільного віку у формуванні й розвитку соціальних засад життєдіяльності особистості дитини. Адже саме в цей період відбувається ціла низка особистісних утворень, необхідних для формування соціальної компетентності, а саме: мотивація соціально значущої діяльності, в межах якої орієнтація на успіх є позитивною основою для формування соціальної компетентності молодшого школяра, оскільки вона спрямована на досягнення конструктивних, позитивних результатів, що визначає особистісну активність дитини; уміння керувати психічними процесами розвитку пізнавальної сфери, яке створює основу становлення здатності до довільної регуляції поведінки; діалогічність свідомості, критичне ставлення до себе й до інших людей; дитина стає здатною до адекватної самооцінки, а задоволеність собою і досить висока самооцінка є важливими складовими соціальної компетентності [6, с. 64]; формується новий тип відносин з людьми, засвоюються певні соціальні норми, втрачається орієнтація на дорослого й відбувається зближення з групою однолітків, де необхідними є навички конструктивної взаємодії; молодший школяр починає розуміти, що від його поведінки залежить вирішення багатьох життєвих ситуацій, зокрема й складних стосовно соціальної взаємодії, а значить, вона здобуває готовність до оволодіння навичками конструктивної поведінки в проблемних ситуаціях [12, с. 76].

Особливістю молодшого шкільного віку є наявність в учнів потреби у спілкуванні з дорослими й ровесниками, у спільній діяльності з ними. Формування соціальної компетентності особистості відбувається в процесі соціально значущої діяльності. Тільки через діяльність у колективі кожний його представник входить у суспільство. І такими первинними колективами для дитини є сім'я, школа, позашкільний навчальний заклад.

Перші етапи навчання в школі призводять до корінних змін соціального розвитку дитини. Залучення до громадського життя відбувається в процесі навчання, тому навчальна діяльність створює сприятливі умови для розвитку соціальної компетентності.

Процес формування й розвитку особистості учня в молодшому шкільному віці характеризується інтенсивним розвитком соціальних відносин, змінами соціальних ролей і функцій з подальшим розширенням соціально-моральних взаємодій дітей з навколишнім соціумом, динамічністю соціальних уявлено, особливим ставленням до світу. Саме ці зміни є основними засадами організації процесу формування їх соціальної компетентності.

Отже, період молодшого шкільного віку є сенситивним у формуванні соціальної компетентності, оскільки на цьому етапі відбувається значна кількість психічних процесів, які визначають подальшу активність особистості, виявляється емоційний відгук на виховний вплив, розпочинається активне входження в різні види діяльність і зокрема громадського характеру.

З метою ґрунтовного дослідження заявленої теми звернемося до наукових досліджень, у яких висвітлено визначення “соціальна компетентність”, адже їх аналіз дасть можливість сформувати цілісне уявлення про сутність і зміст поняття “соціальна компетентність молодшого школяра”.

У психологічній науці під соціальною компетентністю розуміється наявність упевненої поведінки, при якій різні навички відносин з людьми є автоматизованими й дають можливість мобільно змінювати свою поведінку залежно від ситуації. В основі складових цієї якості психологами виділяються: здатність брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті рішень і регулювати конфлікти; життєдіяльність у різнокультурному суспільстві, що включає в себе розуміння відмінностей між культурами, повагу та здатність жити з людьми інших культур; оволодіння усним і письмовим спілкуванням; бажання і здатність до саморозвитку й самонавчання [12, с. 84].

Психолог А. Бодалєв наголошує на тому, що соціальна компетентність майже не залежить від природно-фізіологічних якостей, адже вона формується під впливом зовнішніх чинників: сімейна ситуація, умови самовираження і саморозвитку, життєві труднощі й досвід подолання перших особистісних проблем і життєвих ускладнень, оточення [1, с. 87].

На основі аналізу державних документів і педагогічних джерел з’ясовано, що соціальна компетентність має широкий спектр уявлень:

– соціальна компетентність − це здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі (“Державний стандарт початкової загальної освіти”) [3];

– соціальна компетентність − це складне переплетення умінь, знань і дій, орієнтованих та організованих відповідно до навколишньої соціальної реальності, які відкривають і забезпечують можливість самореалізації в заданій ситуації (М. Докторович) [5, с. 145];

– соціальна компетентність дитини − відкритість до світу людей, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати людей і робити добрі вчинки (Т. Поніманська) [10, с. 259];

– соціальна компетентність дитини є інтегральною якістю особистості, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості (Н. Гавриш) [4, с. 98].

Науковці зазначають, що оскільки особистість – істота соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із соціальним середовищем, так і самопочуття та самосприйняття особистості в мінливому соціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає як достатній рівень уміння будувати партнерські відносини, здатність до кооперації на рівноправній основі, так і достатній рівень комфортності, аби не йти врозріз з вимогами суспільства [7, с. 89].

Дослідниця М. Гончарова-Горянська виділяє три підходи щодо визначення змісту соціальної компетентності: на основі конкретних соціальних навичок (певні стратегії, що використовує особистість для ефективної взаємодії

з соціумом); на основі параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви рівня соціальної компетентності); на основі якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки [2, с. 72].

На думку Л. Лєпіхової, соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, вміння не просто пристосовуватися, а ефективно діяти в соціальних умовах, що постійно змінюються; вимагає як досить високого рівня оптимізму, що дає віру в успіх, так і достатнього рівня песимізму, який дає змогу реально оцінити себе та свої знання з метою уникнення зайвої ейфорії, змушує ліквідувати прогалини в знаннях і вміннях, що гальмують справу [9, с. 18]. Спираючись на виокремлені передумови, вчитель може ефективніше здійснювати процес формування соціальної компетентності молодших школярів.

Отже, проблема визначення сутності поняття “соціальна компетентність” висвітлена у працях вітчизняних педагогів, ці дослідження спрямовані на вивчення соціальних засад розвитку учнів шкільного віку, виявлення особливостей взаємодії учнів з соціумом та уміння будувати партнерські відносини, які дадуть змогу в майбутньому реалізувати свої дії на практиці. Усі автори визначають соціальну компетентність як необхідну складову особистості, що визначає успіх у становленні дитини як повноцінного члена соціуму. Ми підтримуємо думку Н. Гавриш та інших дослідників, адже вважаємо, що соціальна компетентність молодшого школяра є інтегральною якістю особистості, яка передбачає оволодіння певною системою знань, формування умінь і навичок взаємодії в соціумі та здатності оцінювати свої дії та вчинки.

Вважаємо за доцільне здійснити аналіз досліджень російських педагогів, у яких обґрунтовано сутність поняття “соціальна компетентність” і висвітлено теоретичні й методичні засади формування соціальної компетентності молодших школярів.

Наші твердження щодо сутності досліджуваної компетентності підтверджує дослідниця Ю. Коротіна, яка визначає соціальну компетентність молодшого школяра як інтегративну характеристику особистості дитини, що відображає систему знань, умінь і навичок, які сформовані в процесі вивчення навчальних предметів і є необхідними йому для моделювання своєї поведінки, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність, будувати систему відносин і спілкування з оточенням [8, с. 56].

Дослідниця обґрунтувала необхідність і довела можливість формування соціальної компетентності молодших школярів засобами навчальних предметів, які мають соціально-педагогічний потенціал. Ю. Коротіна доводить думку, що саме навчальна діяльність є основним джерелом формування у дітей соціальних понять, предметних і надпредметних компетенцій, що становлять основу соціальної компетентності. Авторка визначила структурні компоненти соціальної компетентності молодших школярів, критерії, рівні й показники сформованості соціальної компетентності молодших школярів.

Подібною є думка В. Цвєткова щодо сутності та змісту поняття "соціальної компетентності сільського школяра", адже автор визначає її як інтегральну якість особистості, яка дає змогу індивіду активно взаємодіяти із соціумом, встановлювати контакти з різними групами та індивідами, а також брати участь у соціально значущих проектах, інакше кажучи, продуктивно виконувати різні соціальні ролі [12, с. 78]. Дослідник визначив сукупність критеріїв, показників та індикаторів сформованості соціальної компетентності сільських школярів та її окремих структурних елементів; розробив основні способи й визначив організаційно-педагогічні умови ефективного формування соціальної компетентності з урахуванням особливостей соціалізації сільських школярів.

Ми підтримуємо думку В. Цвєткова, що формування соціальної компетентності сільських школярів можна розглядати не лише як продукт соціального виховання, а і як результат ширшого процесу − соціалізації. Автор доводить, що особливості соціалізації сільських школярів у сучасних умовах, особливості менталітету і способу життя сільського жителя сприяють ефективному розвитку різних структурних компонентів соціальної компетентності сільського школяра.

Думка про залучення різних інститутів виховання у формуванні соціальної компетентності школярів знайшла відображення у працях О. Прямикової. Адже дослідниця вважає, що соціальна компетентність є одним із аспектів індивідуальної свідомості особистості й відповідає за конструювання особистістю соціальних відносин усіх рівнів, починаючи з родини й закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є набором альтеративних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві [11, с. 128].

У процесі аналізу науково-педагогічних праць з'ясовано, що соціальна компетентність молодшого школяра передбачає такі здатності: аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві та інших чинників; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, виявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних і колективних дій; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими.

Висновки. У дослідженні з'ясовано, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом формування соціальної комптетентності особистості. У цей період відбувається формування готовності до співпраці, роботи в команді, розвиваються комунікативні навички, здатність приймати власні рі-

шення і прагнути до розуміння власних потреб і вимог. Результатом активної групової і колективної навчальної діяльності та спілкування школяра є сформованість у нього соціальної компетентності, також активна участь дитини в навчальній діяльності є однією з першооснов формування та інших її ключових компетенцій.

З метою цілісного уявлення майбутніх учителів початкової школи процесу формування соціальної компетентності молодших школярів нами досліджено визначення сутності поняття "соціальна компетентність". На основі проведено аналізу ми пропонуємо власне визначення поняття "соціальна компетентність молодшого школяра" − це інтегральна якість учня молодшого шкільного віку, яка передбачає оволодіння ним певною системою знань, сформованість умінь і навичок індивідуальної та групової взаємодії в соціумі та здатність моделювати свою поведінку відповідно до соціальних норм і правил, а також оцінювати й корегувати дії та вчинки.

Соціальна компетентність молодшого школяра покликана сформувати знання, уміння, навички та здатності, які потрібні учню для подальшої освіти в постійно змінних соціальних умовах, стати головним механізмом у соціалізації та адаптації, підготувати дитину до освоєння та виконання основних соціальних ролей у суспільстві, і має стати кінцевою метою соціалізації дітей.

Поняття "соціальна компетентність молодшого школяра" як інтегральне утворення має компонентну структуру, що представлена єдністю та взаємозумовленістю компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-оцінного. Їх обґрунтування може стати наступним завданням нашого дослідження.

Список використаної літератури

1. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 2-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 2002. – 256 с.

2. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горянська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8. – С. 71–74.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/.

4. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного молодшого шкільного віку : монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, М. Курінна, І.П. Печенко ; наук. ред. А.М. Богуш ; за заг. ред. Н.В. Гавриш]. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.

5. Докторович М.О. Соціальна компетентність як наукова проблема / М.О. Докторович // Психологія і суспільство. – 2009. – № 3. – С. 144−147.

6. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для XXI століття / І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівн. авторськ. кол-ву і наук. ред.) та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 58−72.

7. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Є. Трубачовона]. – К. : К.І.С, 2004. – 112 с.

8. Коротина Ю.В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов : дис. … канд. пед. наук. – Тамбов, 2011. – 210 с.

9. Лєпіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лєпіхова // Вища освіта України. – 2004. – № 3. − С. 16−21.

10. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки : навч. посіб. / Т.І. Поніманська. – К. : Абрис, 1998. – 448 с.

11. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников : смыслы и практики / Е.В. Прямикова // Социологические исследования. – 2009. – № 7. – С. 126−132.

12. Цветков В.В. Формирование социальной компетентности сельских школьников : дис. ... канд. пед. наук / В.В. Цветков. – Великий Новгород, 2002. – 155 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014.

Проценко О.В. Социальная компетентность младших школьников как предмет научных исследований

В статье актуализирована проблема формирования социальной компетентности младших школьников в контексте внедрения “Государственного стандарта начального общего образования”. Проанализированы возможности младшего школьного возраста в формировании и развитии социальных основ жизнедеятельности ребенка. Осуществлен теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, в которых обоснована сущность и содержание понятия “социальная компетентность”. Выделены характеристики социальной компетентности младшего школьника и предложено собственное определение исследуемого понятия.

Ключевые слова: *компетентность, социальные основы жизнедеятельности ребенка, социальная компетентность, социальная компетентность младших школьников.*

Protsenko O. Social competence of young learners as a subject of scientific research

The article defines the problem of social competence formation of primary school age pupils as a component part of pupil’s personality in the context of implementation of “State standard of primary education”. Analysed the ability of primary school age in the formation and development of the social bases of child’s activity.

Performed the theoretical analysis of native and foreign research which justifies the essence and the content of the notions “social competence” and “social competence of a junior pupil”. Characteristics of social competence of young learners are defined and give its own definition of the research notion on its basis.

It was found that primary school age is a sensitive period of social competence formation of personality. Determined the result of the active group and team training activity and communication is the formation of student social competence. Discovered the social competence of junior pupil to generate the knowledge, skills and abilities that are necessary for a pupil’s further education in the constantly changing social conditions.

Established that the notion “social competence of a junior pupil” presented the unity and interdependence of some components, such as: value- motivational, cognitive, active and reflective-evaluative.

We found out that native teachers direct their research to the study of the social foundations of school age pupils, identify characteristics of pupils’ interaction with society and the ability to build partnerships which allow to realize their actions in practice in future.

Key words: *competence, social foundations of child’s activity, social competence, social competence of young learners.*

УДК 378:614

В.І. БУЗЬКО

ПРОБЛЕМИ РІЗНОРІВНЕВОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

У статті зроблено спробу шляхом науково-теоретичного аналізу охарактеризувати проблеми різнорівневого управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту та оцінити його з погляду перспективи вдосконалення. На основі аналізу нормативних документів, наукових джерел та емпіричного досвіду визначено такі рівні управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту: адміністративний; викладацький; курсантський. Зроблено висновок, що управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту характеризується низкою різнорівневих проблем, пов'язаних із відсутністю: систематизованого компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері цивільного захисту; обґрунтованих норм та методів розрахунку необхідного робочого часу для науково-педагогічних працівників, курсантів, студентів та слухачів; єдиного методичного забезпечення навчальних дисциплін для всіх ВНЗ цивільного захисту; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у плануванні й організації навчального процесу.

Ключові слова: *управління навчальним процесом, вищі навчальні заклади цивільного захисту, проблеми управління навчальним процесом, інформаційно-комунікаційні технології.*

Удосконалення професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, а особливо фахівців у сфері цивільного захисту, стає неможливим без комплексного підходу до модернізації процесу управління навчальним процесом. Управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту визначаємо як комплекс заходів навчального, науково-організаційного, виховного, службового, адміністративного характеру, який реалізується на етапах організації, планування, мотивації, контролю та аналізу, координації, головною кінцевою метою якого є створення організаційних умов для якісної професійної підготовки фахівців служби цивільного захисту.

Науковці розглядали проблему професійної підготовки фахівців у галузі цивільного захисту у двох площинах: науково-теоретичній та практичній (реалізація умов безпосередньо самого процесу професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту). Так, проблеми професійної підготовки курсантів в умовах профільного вищого навчального закладу у своїх працях аналізували Ю. Антошків, Б. Білінський, В. Бут, В. Вареник, Н. Вовк, Г. Грибенюк, І. Гуріненко, Л. Гонтаренко, А. Капля, М. Коваль, М. Козяр, Д. Лєбєдєв, С. Миронець, О. Парубок, В. Покалюк, Ю. Приходько, О. Склень, В. Шойко та ін. У своїх працях автори зосереджували увагу на професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері цивільного захисту. Водночас питання,

© Бузько В.І., 2014

пов'язані з управлінням навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту, залишаються не розробленими в науковій літературі.

Мета статті – шляхом науково-теоретичного аналізу охарактеризувати проблеми різнорівневого управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту та оцінити його з погляду перспективи вдосконалення.

З метою виокремлення проблем управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту, насамперед, нами на основі аналізу нормативних документів [6], наукових джерел [1–5; 7–8] та емпіричного досвіду визначено такі його рівні:

1. Адміністративний, на якому здійснюється управління плануванням та моніторингом навчального процесу.

2. Викладацький, на якому здійснюється управління процесом передачі змісту навчального матеріалу.

3. Курсантський (студентський, слухацький), на якому здійснюється управління процесом засвоєння змісту навчального матеріалу (див. рис.).

Організаційно-методичне, інформаційне та матеріальне забезпечення всіх рівнів управління навчальним процесом у нерозривній єдності забезпечує якість професійної підготовки у ВНЗ цивільного захисту.

Рис. Рівні управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту

Аналізуючи стан управління вищими навчальними закладами цивільного захисту [4; 6], треба зазначити, що на адміністративному рівні управління нами виокремлено проблеми, пов'язані з відсутністю:

– систематизованого компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері цивільного захисту;

– застосування інформаційно-комунікаційних технологій у плануванні й організації навчального процесу.

Недоліки в управлінні навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту, на наш погляд, слід пов'язувати з незавершеністю переходу навчального процесу від пожежно-технічних училищ до вищих навчальних закладів. Передусім, необхідно зазначити, що в пожежно-технічних училищах професій-

на підготовка тривала три роки та основна увага зосереджувалася на вивченні професійно орієнтованих дисциплін і бойовій підготовці. У ВНЗ цивільного захисту професійна підготовка триває чотири, п'ять або п'ять з половиною років залежно від освітньо-кваліфікаційного рівня, що здобувається, тому навчальний процес організований таким способом, який регламентований відповідними нормативними вимогами до вищих навчальних закладів. Однак реорганізація пожежно-технічних училищ у ВНЗ цивільного захисту, хоч і зумовила зміну організації навчального процесу та його методичний супровід, утім остаточно, на наш погляд, цей процес не завершений та позбавлений досконалості, оскільки для його організації використовують нормативну базу [6], спільну для всіх ВНЗ, яка, вочевидь, не враховує специфіки ВНЗ цивільного захисту.

Значний вплив на виникнення труднощів в управлінні навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту справляє відсутність застосування інформаційно-комунікаційних технологій у плануванні й організації навчального процесу.

О. Блистів, досліджуючи шляхи вдосконалення управління навчальним процесом у ВНЗ, зауважує, що "управління навчальним процесом базується на реалізації дій, які забезпечують формування планів проведення занять, розрахунку та розподілу штатної кількості викладачів ВНЗ, проектування оптимального розкладу й оперативного управління та моніторингу занять" [2, с. 139], та пропонує для застосування інформаційну технологію планування обсягів навчальної роботи.

Вочевидь, застосування зазначеної технології є актуальним для ВНЗ цивільного захисту. Так, М. Козяр виокремив три рівні інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес ВНЗ цивільного захисту:

1. Розробка й подання змісту навчального матеріалу на базі електронних ресурсів.

2. Реалізація навчального процесу з використанням інтерактивних засобів взаємодії.

3. Використання інтегрованих освітніх середовищ, однією зі складових яких є інформаційні ресурси, бази даних тощо [4, с. 132].

Зважаючи на швидкі темпи інформатизації всіх сфер сучасного суспільства, очевидно, що розробка та впровадження єдиної системи управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій на всіх трьох рівнях, виділених М. Козяром, є перспективним на шляху вдосконалення якості професійної підготовки фахівців цивільного захисту.

Аналіз проблем різнорівневого управління вищими навчальними закладами цивільного захисту на викладацькому рівні дав нам змогу виокремити такі недоліки, як відсутність:

– обґрунтованих норм та методів розрахунку планування необхідного робочого часу для науково-педагогічних працівників, курсантів, студентів і слухачів;

– єдиного методичного забезпечення навчальних дисциплін для всіх ВНЗ цивільного захисту.

На цьому рівні управління у ВНЗ цивільного захисту треба також виділити необхідність поєднання науково-педагогічної діяльності зі службовою, що є особливою специфічною характеристикою, яка потребує врахування в процесі управління навчальним процесом.

О. Блистів називає такі складові методики планування педагогічної діяльності:

– оцінювання педагогічної обстановки з урахуванням шляхів реалізації головної мети;

– обґрунтоване передбачення перебігу та результатів праці, а також пов'язане з ним визначення безпосередніх, конкретних цілей і завдань;

– розробка програми заходів, системи послідовних дій, вибір доцільних форм, методів, засобів їх реалізації;

– точний розрахунок роботи в часі та просторі;

– визначення системи обліку й контролю за процесами та результатами навчальної діяльності студентів [2, с. 108].

Вважаємо, що складові методики планування педагогічної діяльності є доцільними й стосовно науково-педагогічних працівників ВНЗ цивільного захисту, і саме за ними має здійснюватися управління навчальним процесом на викладацькому рівні у ВНЗ цивільного захисту.

Суттєвий негативний вплив на якість та результативність професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ цивільного захисту справляє значне навантаження у веденні документації та бюрократизованість системи управління навчальним процесом, яка зазнала додаткового ускладнення у зв'язку з приєднанням української освітньої системи до Болонського процесу.

Недоліки в управлінні навчальним процесом на викладацькому рівні безпосередньо впливають на курсантів, студентів та слухачів, позаяк саме вони виконують основне навантаження в засвоєнні змісту навчальних дисциплін, формуванні професійно важливих умінь та навичок.

Таким чином, удосконалення управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту та, як наслідок, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері цивільного захисту можливі за умови розробки та впровадження нормативної бази організаційно-методичного супроводу навчального процесу у ВНЗ цивільного захисту з урахуванням його різнорівневої специфіки.

Необхідно також зазначити, що суттєвим недоліком управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту на рівні курсанта (студента, слухача), на наш погляд, є відсутність єдиної освітньо-інформаційної системи, за допомогою якої б курсанти (студенти, слухачі) одержували інформацію щодо управління навчальним процесом та його циклів (організації управління, планування, мотивації, контрою й аналізу, координації). Безумовно, створення зазначеної освітньо-інформаційної системи потребує спеціального програмно-методичного супроводу та матеріальних витрат, утім, переваги, яких вона надає, дадуть змогу усунути виявлені нами недоліки на адміністративному та викладацькому рівнях управління. Досить нагадати, що згідно із традицією

курсанти, студенти й слухачі одержують необхідну інформацію та уявлення про зміст і структуру навчальних дисциплін та власне усього навчального процесу в цілому безпосередньо від викладачів під час навчальних занять та консультацій. Таким чином, значний вплив на вдосконалення системи управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту, на наш погляд, може справити створення єдиного інформаційно-освітнього середовища у ВНЗ, ресурсами якого матимуть можливість користуватися науково-педагогічні працівники, курсанти, студенти та слухачі. Складовими компонентами єдиного інформаційно-освітнього середовища у ВНЗ цивільного захисту мають стати: навчальні плани, програми, розклад, інформаційно-освітні ресурси, методичні рекомендації для забезпечення навчальних дисциплін, розрахунково-графічних робіт, курсових, дипломних та магістерських проектів тощо.

Варто також зазначити, що на сучасному етапі в нормативній документації не подані норми обліку часу курсантів, які поєднують навчання зі службою, що повинно бути враховано в процесі складення розкладу занять та навчального навантаження, у тому числі індивідуальних завдань, що потребує додаткового вивчення з метою створення практичних рекомендацій.

Висновки. Таким чином, спираючись на проаналізований нами матеріал, можемо зробити висновок, що управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту характеризується низкою різнорівневих проблем, пов'язаних із відсутністю: систематизованого компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері цивільного захисту; обґрунтованих норм та методів розрахунку необхідного робочого часу для науково-педагогічних працівників, курсантів, студентів і слухачів; єдиного методичного забезпечення навчальних дисциплін для всіх ВНЗ цивільного захисту; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у плануванні й організації навчального процесу. Зазначене потребує вдосконалення шляхом розробки та впровадження: технології планування та моніторингу, яка враховуватиме специфіку ВНЗ цивільного захисту, єдиного інформаційно-освітнього середовища, єдиного методичного забезпечення навчальних дисциплін для всіх ВНЗ цивільного захисту.

Список використаної літератури

1. Білощицький А.О. Створення інформаційної технології управління навчальним процесом [Електронний ресурс] / А.О. Білощицький, С.В. Білощицька, С.С. Білокінь. – Режим доступу: urss.knuda.edu.ua/files/zbirnyk-13/136-142.pdf.

2. Блистів О.М. Організаційно-методичні засади планування навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.06 / Оксана Миколаївна Блистів. – К., 2010. – 294 с.

3. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.06 / Людмила Миколаївна Калініна. – К., 2008. – 471 с.

4. Козяр М. Модернізація вищої освіти України засобами інформатизації / Михайло Козяр // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2011. – № 5. – Ч. 2. – С. 131–136.

5. Медведєв І.А. Державне управління розвитком університету: теоретично-прикладний аспект : монографія / І.А. Медведєв. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ “Магістр”, 2011. – 220 с.

6. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : Наказ МОН України від 07.08.2002 р. № 450.

7. Співаковський О.В. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомогають зробити управління ефективним : метод. посіб. – / О.В. Співаковський, Д.Є. Щедролосьєв, Я.Б. Федорова, Н.М. Чаловська, О.О. Глущенко, Н.А. Кудас. – Херсон : Айлант, 2006. – 356 с.

8. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2014.

Бузько В.И. Проблемы разноуровневого управления учебным процессом в высших учебных заведениях гражданской защиты

В статье предпринята попытка путем научно-теоретического анализа охарактеризовать проблемы разноуровневого управления учебным процессом в высших учебных заведениях гражданской защиты и оценить его с точки зрения перспективы усовершенствования. На основе анализа нормативных документов, научных источников и эмпирического опыта определены следующие уровни управления учебным процессом в вузе гражданской защиты: административный; преподавательский; курсантский. Сделан вывод, что управление учебным процессом в высших учебных заведениях гражданской защиты характеризуется рядом разноуровневых проблем, связанных с отсутствием: систематизированного компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере гражданской защиты; обоснованных норм и методов расчета необходимого рабочего времени для научно-педагогических работников, курсантов, студентов и слушателей; единого методического обеспечения учебных дисциплин для всех вузов гражданской защиты, применение информационно-коммуникационных технологий в планировании и организации учебного процесса.

Ключевые слова: *управление учебным процессом, высшие учебные заведения гражданской защиты, проблемы управления учебным процессом, информационно-коммуникационные технологии.*

Buzko V. Problems of multilevel management of educational process in higher educational institutions of civil protection

In the article has been made an attempt by the scientific-theoretical analysis to characterize the problems of multilevel management of educational process in higher educational institutions of civil protection and evaluate it from the standpoint of prospects of improvement. On the based of analysis the normative documents and scientific sources and empirical experience is defined as the following levels of management of educational process in higher education institutions of civil protection: administrative, which carry out management planning and monitoring the academic process; teaching, which carry out management the process of transferring the content of educational material; cadets (students, trainees), which carry out management the process of mastering of content a educational material. It has been determined that problems of management of educational process in higher education institutions of civil protection need to be linked to the incomplete transition of educational process from the fire-technical education to higher education institutions: this process is incomplete and deprived of perfection because for its organization use normative framework common to all education institutions without taking into account specifics of higher education institutions of civil protection. The conclusion is made that the management of the educational process in higher

educational institutions of civil protection is characterized by a number of multilevel problems associated with the lack of: systematic competence approach in the professional training of future specialists in the sphere of civil protection; based norms and methods of calculation of working time for the scientific-pedagogical workers, cadets, students and trainees; unified methodical support of educational disciplines for all higher education institutions of civil protection; the use of information and communication technologies in the planning and organization of educational process. Specified is required improvement through the development and implementation of technology for planning and monitoring, which will take into account the specificity of the institution of civil protection, integrated information-educational environment, unified methodological support of educational disciplines all higher education institutions of civil protection.

Key words: *management of educational process, in higher educational institution of civil protection, problems of educational process management, information and communication technologies.*

УДК 378.96+378.126+378.1

О.В. ГОРИЦЬКА

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ ТА ТВОРЧОЇ КУЛЬТУРИ В СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті розглянуто актуальність використання активних методів навчання у вищому навчальному закладі І–ІІ рівнів акредитації як основи формування наукової та творчої культури студентів для виховання й підготовки висококваліфікованих фахівців економічного профілю. Виокремлено активні методи навчання, використовувані для підготовки студентів-економістів, надано їх характеристику, механізм і функції використання.

Ключові слова: *активні методи навчання, ВНЗ, вища освіта, наукова культура, освіта, творча культура.*

У сучасних умовах модернізації вищої професійної освіти, що відбувається в сучасній Україні в межах Болонського процесу, а також розвитку ринкових відносин особливо актуальними є проблеми формування наукової та творчої культури студентів у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації. Крім того, професійна підготовка фахівців передбачає не тільки здобуття знань, а й розвиток особистості в нових умовах навчальної діяльності, яка здійснюється при високій невизначеності й багатозначності можливих способів адаптації студентів. Тому особливої актуальності набуває проблема теоретичного обґрунтування та експериментального апробування відповідних педагогічних технологій формування професійної адаптивності у майбутніх економістів у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації.

Але це важливо і для підготовки висококваліфікованих фахівців економічного профілю. Для найбільш повної реалізації професійного та особистісного потенціалу студентів у соціальних перетвореннях в Україні на ринку праці потрібні ініціативні, вільно мислячі, творчі фахівці, здатні швидко сприймати нову інформацію і приймати нестандартні рішення, що приводять до позитивних результатів.

Соціальною потребою суспільства стає прояв науково-творчого підходу до професійної діяльності, умовою ефективності якого є розвиток науково-технічного прогресу, що призводить до потреби формування наукової та творчої культури студентів економічних спеціальностей.

Мета статті **–** довести необхідність розвитку науково-творчого підходу до навчання студентів як найважливішого завдання виховання кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців галузі економіки.

Останнім часом найбільш характерними змінами в “портреті” студента, які заважають підвищенню якості професійної підготовки, називають такі: відсутність чіткої системи цінностей, наявність соціальної “безпорадності” та зниження рівня фізичного й психофізичного здоров’я [1, с. 152–153]. Це при-

© Горицька О.В., 2014

зводить до так званого споживацього типу поведінки, за якої діяльність спрямована на задоволення особистих потреб фізіологічного й соціального рівня при мінімальних витратах власних зусиль.

У державному освітньому стандарті вищої професійної освіти спеціальності "Економіка підприємства (по галузях)" достатньо чітко сформульовані вимоги до фахівців. Вони свідчать про те, що в процесі навчання студентів-економістів необхідно сформувати наукову та творчу культуру.

Наукова і творча культура – це не тільки володіння певними знаннями й уміннями роботи, а й використання інтелектуально-творчої діяльності в усіх сферах життя. У процесі навчання у ВНЗ майбутній фахівець здобуває і нагромаджує знання, навички та вміння самостійного інтелектуального і творчого зростання, які дадуть йому змогу орієнтуватися в різних галузях виробництва. Важливим у руслі загальнолюдської культури є системно-комплексний підхід навчання у ВНЗ (Н.А. Бердяєв, В.І. Вернадський, М.С. Коган, М.М. Моїсєєв). Тому в процесі навчання необхідно пробудити інтерес студентів до знань, сформувати в них правильну активну й позитивну мотивацію до самоосвіти та самовдосконалення. Для цього у вищому навчальному закладі необхідно створити середовище, в якому студенти будуть отримувати задоволення від освітнього процесу та самоосвіти.

Численні психолого-педагогічні дослідження особистості студента як суб'єкта освітнього процесу засвідчують, що "він стає іншим". У зв'язку зі складністю явища, причини цих змін уявляються слабко. Такі зміни позначаються поняттям "зміна соціально-економічного середовища". Однак констатація й аналіз змін в особистісному розвитку студента надають можливості прогнозувати їх подальшу динаміку й на цій інформаційній основі коректувати освітній процес, розробляючи й упроваджуючи відповідні педагогічні технології.

Аналіз сучасної наукової літератури в галузі педагогіки свідчить, що для формування науково-творчого середовища студентів, побудови навчання пропонується використовувати продуктивні методи навчання, передбачати диференційований підхід з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студентів, а також професійної та загальнотеоретичної підготовки, особистих можливостей і задатків.

Педагогічна практика доводить, що за допомогою активних методів навчання можливий цілеспрямований розвиток наукових і творчих здібностей студентів – економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, а саме:

– уміле використання методів аналізу, синтезу;
– встановлення й порівняння причинно-наслідкових зв'язків;
– виявлення суперечностей за допомогою критичного мислення;
– прогнозування можливого перебігу розвитку;
– багатогранне бачення будь-якої системи в аспекті минулого, сьогодення, майбутнього;
– вибудовування алгоритму дії;

– умілий аналіз та узагальнення соціально-економічних даних та матеріалів;

– уміле всебічне використання статистичних даних;

– розвиток логічного мислення.

Розробка та впровадження активних методів навчання в процесі підготовки студентів-економістів зумовили актуальність цієї теми. Ми згодні з А.М. Смолкіним, що під активними методами навчання слід розуміти способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [3, с. 30], які спонукають їх до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом (коли активний не тільки викладач, а і студенти). Активні методи навчання передбачають використання системи методів, спрямованої на самостійне оволодіння студентами знаннями у процесі активної пізнавальної діяльності.

Використання активних методів залежить від часу, що має педагог. Як свідчить практика, бесіда займає більше часу, ніж просте вивчення навчального матеріалу, але вона спонукає студентів до роздумів, встановлення міждисциплінарних зв'язків, сприяє розвитку мислення і пам'яті. Вона зароджує інтерес до роботи і спонукає до активної участі в ній, що дає викладачеві змогу виявити у студентів помилкові судження, уявлення, запобігти можливим помилкам у закріпленні навчального матеріалу.

Репродуктивні методи засвоєння знань, до яких можна зарахувати переказ, вправу за зразком, потребують невеликих витрат часу для запам'ятовування навчального матеріалу. Про оволодіння навчальним матеріалом студентами можна говорити лише тоді, коли вони здатні, керуючись здобутими знаннями, проаналізувати ту чи іншу ситуацію, пояснити її прояв з погляду теорії, виробити правильний практичний шлях вирішення професійного завдання. Але метод аналізу ситуацій за часом є більш витратним, ніж переказ навчального матеріалу, тому викладач залежно від важливості навчального матеріалу для найбільш повного його практичного засвоєння розподіляє час на подання найбільш значущого, другорядного й допоміжного матеріалу.

На вибір методу активного навчання впливають вік, рівень підготовленості до навчання, наявність виробничого досвіду студентів [2, с. 17]. У формуванні наукової та творчої культури студентів економічних спеціальностей, на наш погляд, можна виокремити три етапи, які мають умовний характер, але дають можливість розвивати науково-творче середовище в процесі навчання. Ці етапи взаємозалежні і є продовженням попереднього етапу. На різних етапах навчального процесу можуть використовуватися методи активного навчання:

І етап – індивідуалізація освітнього процесу: проблемна лекція, семінар тощо.

ІІ етап – забезпечення багатоаспектної полікультурної взаємодії.

ІІІ етап – формування професійних умінь, навичок на основі знань і розвиток творчих здібностей, ігрові методи.

Застосування на практиці тих чи інших методів не є самоціллю. Вибір відповідного методу навчання залежатиме від рівня засвоєння конкретних дидактичних одиниць досліджуваної дисципліни.

Висновки. Таким чином, формування наукової та творчої культури студентів має відбуватись взаємопов'язано і може вирішуватися успішно при навчанні, яке спрямоване на активізацію мислення, розвиток пізнавального інтересу (внутрішнього спонукання до діяльності) студентів.

Список використаної література

1. Малютина Н.В. Причины феномена потребительского поведения молодежи / Н.В. Малютина // Психология образования: проблемы и перспективы : материалы Первой международной научно-практической конференции. – М. : Смысл, 2004. – С. 152–153.
2. Методы активизации познавательной деятельности студентов : сб. научн. трудов / под ред. С.Н. Дурова. – Новочеркаск : Новочерк. гос. тех. ун-т, 1993.
3. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М., 1991.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2014.

Горицкая Е.В. Формирование научной и творческой культуры у студентов-экономистов в процессе обучения в высших учебных заведениях I–II уровней аккредитации

В статье рассматривается актуальность использования активных методов обучения в высшем учебном заведении как основы формирования творческой и научной культуры студентов для воспитания и подготовки высококвалифицированных специалистов экономического профиля. Выделены активные методы обучения, используемые для подготовки студентов-экономистов, дана их характеристика, механизм и функции использования.

Ключевые слова: *активные методы обучения, вуз, высшее образование, научная культура, образование, творческая культура.*

Goritskaya O. Formation of the creative and scientific culture of the student in the learning process economist in higher education I–II accreditation levels

The article discusses the relevance of the use of active learning in higher education as a basis for the formation of creative and scientific training of students for education and training of highly qualified specialists in economics. Highlighted active learning methods used for the preparation of students of economics. Also, given their characteristics, are the mechanism and function of each method.

The profession of the economist became one of the most important at each enterprise. At the same time steps on changes in the economic sphere in the state are limited to branch of the legislation and reorganization of the corresponding practice. Efficiency of these changes in the legal sphere and in scales of all society directly depends on a skill level of economists, that is level of their professional readiness. The specified questions directly concern future economists, after all, development of the market relations, increase of a role of the experts who were more focused on new realities of life, intellectually and spiritually developed in reorganization of the country demand more quality training of specialists – economists in a modern education system. Today the system of higher education is a complex economic and interacts with the political, cultural and social systems. So, according to scientists (A. Abramov, A. Zhuravlev, N.A. Perevozchikova etc.). Under these conditions, higher education can not be passive, but should significantly and dynamically affect the environment, forming a civilized economic field. The reform, an important characteristic of a professional economist becomes his professional adaptability, scientific and creative culture, which should be developed further in the learning process in higher education I–II levels of accreditation.

Key words: *active learning methods, high school, higher education, scientific culture, education, creative culture.*

УДК 378.147:004.582

Л.М. КАЛАШНІКОВА, В.В. ПЕТРОВА

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕЛЕКТРОННИМИ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ (МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ)

У статті розглянуто доцільність використання електронних засобів навчання (мультимедійної презентації) для розвитку пізнавальної самостійності студентів. Виокремлено рівні та критерії сформованості пізнавальної самостійності студентів. Висвітлено результати експериментальної перевірки дидактичної технології формування пізнавальної самостійності студентів фізико-математичного факультету ХНПУ імені Г.С. Сковороди засобами мультимедійної презентації.

Ключові слова: *самостійність, пізнавальна самостійність, електронні ресурси, мультимедійна презентація.*

Серед фундаментальних педагогічних завдань, що потребують ґрунтовного вивчення й вирішення у зв'язку зі змінами в державній парадигмі національної освіти (Україна XXI століття), одне з важливих місць посідають питання розвитку пізнавальної самостійності студентів у системі вищої школи.

Розробка проблеми формування пізнавальної самостійності особистості в процесі навчання складна й багатогранна. У працях учених-дидактів В. Безпалько, М. Данилова, І. Лернер, Б. Коротяєва, М. Махмутова, І. Огородникової, Р. Олійник, П. Підкасистого, Н. Половникової, М. Скаткіна, Т. Шамової, О. Савченко та інших досліджена структура пізнавальної самостійності, її взаємозв'язок з іншими компонентами процесу навчання, питання активізації самостійної пізнавальної і творчої діяльності особистості, можливості сучасних технологій у розвитку пізнавальної самостійності особистості.

Мета статті – висвітлити теоретичні та практичні аспекти формування пізнавальної самостійності студентів електронними засобами навчання.

Аналіз психолого-педагогічних праць щодо дослідження пізнавальної самостійності учнівської молоді [2–5], розвитку її рівнів дав змогу виокремити основні критерії й показники сформованості пізнавальної самостійності студентів (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні, критерії й показники сформованості пізнавальної самостійності студентів

Рівні	Критерії	Показники
1	2	3
Низький	Мотиваційний	Потреба до самостійного оволодіння науковим знанням не виражена, виконують самостійну роботу тільки за дорученням викладача
	Когнітивний	1. Низький рівень знань основних понять, законів і явищ. 2. Знання елементів процесів, що відбуваються в природі, які пояснює наука, на рівні відтворення

© Калашнікова Л.М., Петрова В.В., 2014

Продовження табл. 1

1	2	3
	Діяльнісний	1. На низькому рівні сформовані уміння відокремлювати змістовні частини навчального матеріалу. 2. Уміння складати розгорнутий і тезисний план навчальних текстів реалізується тільки при безпосередній допомозі викладача
Середній	Мотиваційний	1. Потреба до самостійного оволодіння науковим знанням виявляється, як правило, за наявності відповідного мотиву. 2. Потреба в пошуку інформації з предмета реалізується, якщо студент усвідомлює доступність виконання завдання
	Когнітивний	1. Знання теоретичних основ науки, що вивчається (сутності основних понять, категорій, законів, явищ, процесів), достатнього рівня. 2. Знання алгоритмів пізнавальних дій. 3. Усвідомлення наявності тісних взаємозв'язків між елементами наукового знання
	Діяльнісний	1. Уміння здійснювати пошук необхідної інформації з підручника та визначених додаткових джерел. 2. Відокремлюють змістовні частини навчального матеріалу, часто потребуючи допомоги викладача. 3. Уміння складати розгорнутий і тезисний план навчальних текстів достатньо сформовані. 4. Уміння вирішувати завдання, які передбачають комбінування декількох типів завдань алгоритмічного характеру, на низькому рівні
Високий	Мотиваційний	1. Потреба до самостійного оволодіння науковими знаннями сформована як якість особистості. 2. Потреба в пошуку інформації з предмета вмотивована самою особистістю. 3. Потреба в роботі з додатковою літературою не визначається певним навчальним предметом
	Когнітивний	1. Знання основних понять, категорій, законів, явищ, формул, теорем з доведеннями, якими оперує дана наука, та взаємозв'язків між ними на високому рівні. 2. Достатньо сформовані знання сутності процесів, що відбуваються в природі (чітке усвідомлення їх причин, перебігу та наслідків), які пояснює наука. 3. Знання алгоритмів пізнавальних дій. 4. Чітке усвідомлення взаємозв'язків між різноманітними навчальними дисциплінами
	Діяльнісний	1. Вільне володіння уміннями пошуку необхідної інформації з підручника та визначених додаткових джерел. 2. Уміння відокремлювати змістовні частини навчального матеріалу. 3. Складання розгорнутого та тезисного плану навчального тексту в декількох варіантах. 4. Уміння комбінувати декілька типів завдань алгоритмічного характеру. 5. Уміння подавати навчальний матеріал у презентаційному варіанті (мультимедійному), самостійно розробляти мультимедійні презентації

Перехід з одного рівня на інший забезпечується цілеспрямованою роботою педагога з формування пізнавальної самостійності студентів. Ефективним засобом розвитку цієї особистісної якості можуть бути електронні засоби навчання, зокрема мультимедійна презентація, яка є поєднанням тексту, гіпертекстових зносок, комп'ютерної анімації, графіки, відео, музики, звукового ряду, які організовані в єдине середовище [7].

Визначаючи можливості мультимедійних презентацій у процесі формування пізнавальної самостійності студентів, доцільно звернути увагу на дослідження Т. Єрмакової [3], О. Кочанівської й О. Жадобко на [4] та ін., в яких з'ясовано, що підготовка і проведення презентацій сприяє розвитку таких важливих рис характеру, як наполегливість, самостійність; культури мови, логіки мислення, розширенню світогляду та інформованості особистості.

Дослідження Т. Вакуленко показали, що застосування кольору, графіки, анімації, звуку, сучасних засобів відеотехніки дає змогу моделювати різні середовища й ситуації, підвищуючи ефективність сприйняття навчального матеріалу. Крім того, підготовка презентацій студентами сприяє формуванню у них пізнавальної самостійності за умов: визначення логічного взаємозв'язку та ієрархічної структури навчального матеріалу; виявлення зв'язків між елементами навчального матеріалу, аналізу смислових зв'язків між його різними частинами; визначення лексичних одиниць та мовних образів, графічного зображення в схемах за темами, що вивчаються; аналізу різноманітних характеристик об'єктів, які вивчаються, узагальнення та систематизації їх; самостійного подання навчальної інформації за допомогою графічного сполучення й розташування тексту, схем і графіків з метою підкреслення головних положень і логічних зв'язків у темі [1].

Підготовка і проведення мультимедійних презентацій з метою формування пізнавальної самостійності студентів потребує сформованості у них інтересу до використання презентацій у процесі навчання; знань основ предмета, алгоритмів побудови презентації; оволодіння студентами уміннями роботи з мультимедійними презентаціями: роботи з джерельною базою (вибору основних понять, відокремлення другорядних понять від першочергових, виділення головної ідеї, порівняння й аналізу особливостей явищ і предметів); узагальнення здобутих знань, поєднання їх з попередніми знаннями (формування схем, таблиць, короткометражних відео-кліпів); роботи з готовими презентаціями різного характеру; розробки власних презентацій з поданого матеріалу.

Розроблена дидактична технологія включає чотири компоненти: *мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуальний та аналітико-коригувальний.* Так, *мотиваційно-цільовий етап* спрямований на:

– усвідомлення студентами значення оволодіння прийомами роботи з мультимедійними презентаціями в педагогічному аспекті навчального процесу та використання їх в аудиторній та позааудиторній діяльності (при підготовці до лекцій, семінарських, практичних занять тощо);

– актуалізацію провідних пізнавальних мотивів майбутніх фахівців (при цьому наголошується на значенні такого мотиву, як пізнавальний інте-

рес, та розкриваються можливості використання мультимедійних презентацій у самостійній роботі студентів саме для розвитку пізнавальної ініціативи, пізнавального інтересу та творчості);

– надання можливості виконання завдань студентами з різним рівнем підготовки (реалізація диференційованого підходу у викладанні дисципліни) та підвищенні мотивації студентів до оволодіння новими знаннями та вміннями за рахунок використання на заняттях навчального матеріалу від електронних носіїв інформації: новини, наукові праці, реклама, література з бібліотеки в єдиному середовищі.

Змістовий етап передбачає засвоєння студентами сутності алгоритмів роботи з мультимедійними презентаціями, її структурних елементів (явища, факти, поняття, закони тощо); прийомів формування, особливостей різноманітних схемографічних засобів, їх видів; доцільності їх застосування у створенні мультимедійних презентацій; оволодіння майбутніми фахівцями окремими прийомами структурування навчального матеріалу (складання планів, конспектів, тез тощо), які є базовими для включення їх у роботу з презентаціями; використання мультимедійних презентацій як засобу тренування, самопідготовки й самоосвіти, що дасть змогу ефективно реалізовувати особистісно-орієнтоване навчання, значно підвищувати ефективність пізнавальної самостійності студентів.

Процесуальний етап спрямований не тільки на впровадження в пізнавальну діяльність студентів визначених прийомів роботи з навчальним матеріалом, а й на використання готових мультимедійних презентацій та побудову власних, оскільки їх використання створює умови для якомога повнішого застосування психофізіологічних особливостей сприйняття, дає змогу активніше залучати студентів до інтенсивної творчої діяльності, до оволодіння методами наукового пізнання, вчить їх самостійно здобувати знання і, таким чином, стимулює їх розумову та пізнавальну діяльність.

Метою *аналітико-коригувального етапу* є визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності студентів за розробленими критеріями; аналіз ускладнень, що виникають у процесі засвоєння елементів наукової теорії; оволодіння уміннями побудови власних та використання готових презентацій, а також вироблення у студентів здатності самореалізації, тобто свідомо керувати своїми діями, ставити перед собою конкретну мету, знаходити шляхи її досягнення та об’єктивно оцінювати результат.

Вивчення застосування мультимедійних презентацій у процесі навчання студентів показало, що зазначений електронний ресурс зазвичай викладачі використовують як засіб наочності у процесі проведення лекцій – 81%, на семінарських заняттях – 53%. Аналіз анкетування і бесід зі студентами показав, що більшість з них не використовує мультимедійні презентації у процесі підготовки до семінарських занять, заліків, екзаменів тощо.

Для перевірки ефективності використання мультимедійних презентацій як засобу розвитку пізнавальної самостійності студентів було проведено експериментальне дослідження на базі ХНПУ ім. Г.С. Сковороди зі студентами

фізико-математичного факультету (студенти II курсу загальною кількістю 59 осіб) у трьох експериментальних групах (Е1, n=29; Е2, n=13; Е3, n=17). Варіативність запропонованої дидактичної технології формування пізнавальної самостійності у студентів експериментальних груп передбачала опрацювання навчальних текстів, використання готових і побудову власних презентацій відповідно до спеціально розроблених алгоритмів. При цьому у групі Е1 відбувалося повне упровадження всіх елементів процесуального етапу запропонованої технології; у групі Е2 студенти залучались до опрацювання навчальних текстів і роботи з готовими схемами, таблицями, наявними у презентаціях тощо; в експериментальній групі Е3 студенти обмежувалися лише опрацюванням готових презентацій, підготовлених викладачем (табл. 2).

Таблиця 2

Упровадження елементів процесуального етапу технології

Група	Зміст роботи студентів
Е1	Студенти, ознайомившись із прикладами готових презентацій, підготовленими заздалегідь безпосередньо самим викладачем, та алгоритмом побудови презентації, займалися розробкою власної презентації без допомоги й консультації викладача
Е2	Студенти, ознайомившись із презентаціями, підготовленими заздалегідь безпосередньо самим викладачем, опрацьовували їх самостійно та складали конспект на основі презентації викладача, займалися пошуком доцільної інформації до презентації (доповнення презентації слайдами та матеріалом, який узгоджувався з викладачем)
Е3	Студенти опрацьовували мультимедійні презентації, розроблені викладачем, складали конспект на основі презентації викладача, самостійну пошукову діяльність щодо вдосконалення презентацій не здійснювали

Упровадження основних компонентів дидактичної технології формування пізнавальної самостійності студентів електронними засобами навчання реалізовувалося за відповідними етапами. Так, мотиваційно-цільовий етап здійснювався в усіх експериментальних групах однаково. Студентам роз’яснювалася мета використання мультимедійних презентацій (узагальнення навчального матеріалу, наочне сприйняття основних, головних елементів інформації, регуляція і переключення уваги тощо).

Інші етапи дидактичної технології (змістовий, процесуальний, аналітико-коригувальний) реалізувалися варіативно в усіх експериментальних групах (табл. 3).

Таблиця 3

Етапи дидактичної технології

Етапи дидактичної технології	Групи		
	Е1	Е2	Е3
1	2	3	4
Мотиваційно-цільовий	Роз’яснення мети використання та значення презентації в навчанні		
Змістовий	Ознайомлення з прийомами роботи з навчальними текстами, сутністю узагальнення та систематизації навчального матеріалу	+	+

Продовження табл. 3

1	2	3	4
	Знаходження та виділення головної і другорядної інформації у презентації	+	+
	Ознайомлення з тим, як правильно підібрати інформацію з презентації для подальшого її відтворення	+	–
	Ознайомлення з етапами розробки презентації (алгоритми дій)	–	–
Процесуальний	Застосування готових презентацій	+	+
	Робота із самостійно допрацьованими презентаціями	+	–
	Побудова власних презентацій	–	–
Аналітико-коригувальний	Контрольні зрізи, проведені одночасно в усіх експериментальних групах за однією методикою		

На контрольному етапі педагогічного експерименту було проведено контрольні роботи, тестування, опитування тощо з метою визначення динаміки показників рівня сформованості знань, умінь і навичок з визначених предметів у студентів після впровадження розробленої технології навчання.

Найбільший приріст рівня сформованості пізнавальної самостійності студентів спостерігався у групі Е1, найменший – у групі Е3, що пояснюється варіативністю реалізації елементів запропонованої дидактичної технології. Так, студенти групи Е1 залучалися до пошуку додаткової інформації, використовували додаткові джерела в підготовці до семінарських, практичних, лабораторних занять, вивчили алгоритми побудови презентацій, навчилися ефективно опрацьовувати навчальний матеріал (виокремлення головних і другорядних елементів у джерелах інформації, визначення зв'язків між елементами наукових знань і категорій), набули умінь перетворювати навчальний матеріал у схематично-знакову систему, тому відбулося підвищення рівня оволодіння ними (приріст 12%) уміннями аналізувати навчальний матеріал з метою створення презентацій на його основі.

Виявлено зміни сформованості знань, умінь і навичок у студентів та інших груп, але приріст їх значно менший.

Висновки. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити поняття *пізнавальна самостійність майбутнього фахівця* як інтегративну якість особистості, що виявляється в усвідомленні потреби в безперервному професійному самовдосконаленні, вмінні здобувати нові знання з різних джерел, шляхом узагальнення розкривати сутність нових понять, опановувати способи пізнавальної діяльності, удосконалювати їх і творчо застосовувати для вирішення різних професійних проблем. Розгляд сутності поняття *"електронні ресурси"* дав можливість схарактеризувати *"мультимедійну презентацію"* як поєднання тексту, гіпертекстових зносок, комп'ютерної анімації, графіки, відео, музики, звукового ряду, які організовані в єдине середовище.

У статті схарактеризовано *рівні (низький, середній і високий) та критерії (мотиваційний, когнітивний і діяльнісний)* сформованості пізнавальної самостійності студентів.

Висвітлено наукове обґрунтування та експериментальну перевірку *дидактичної технології* формування пізнавальної самостійності студентів за допомогою електронних ресурсів (мультимедійних презентацій) у навчальній діяльності, яка передбачала: усвідомлення студентами необхідності й доцільності використання мультимедійних презентацій у навчальній діяльності для розвитку пізнавальної самостійності студентів (*мотиваційно-цільовий етап*); оволодіння студентами прийомами узагальнення й систематизації навчального матеріалу, вміннями опрацювання змісту друкованих джерел (*змістовий етап*); застосування студентами алгоритму розробки власних презентацій (*процесуальний етап*).

Дані експериментальної роботи дали можливість виявити позитивний вплив мультимедійних презентацій на розвиток пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів, про що свідчить приріст рівня сформованості умінь узагальнювати й систематизувати навчальний матеріал, визначати взаємозв'язки між різними елементами наукового знання в межах однієї дисципліни та між різними дисциплінами, виконувати завдання алгоритмічного й неалгоритмічного характеру; підвищення успішності студентів у навчанні.

Список використаної літератури

1. Вакуленко Т.С. Формування системних знань у студентів вищих педагогічних навчальних закладів схемографічними засобами навчання : дис. канд. пед. наук / Т.С. Вакуленко. – Х., 2010. – 230 с.

2. Галета Я.В. Формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу засобами інформаційних технологій : автореф. дис. канд. пед. наук / Я.В. Галета. – Кіровоград, 2005. – 20 с.

3. Єрмакова Т.І. Впровадження нових форм і методів навчання, засобів активізації пізнавальної діяльності [Електронний ресурс] / Т.І. Єрмакова 80 Min / 700 MB. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000. – Режим доступу: http://museumumtk.ru/site/metcab/2011_2012/new_interactiv_metody.pdf.

4. Кочановская Е.В. Современные педагогические технологии в процессе формирования познавательной самостоятельности у студентов технических и гуманитарных специальностей / Е.В. Кочановская, Е.Б. Жадобко // Вестник Российского государственного университета им. Канта. – 2010. – Вып. 11. – С. 67–72.

5. Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1971. – № 4. – С. 34–39.

6. Олейник Р.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Р.В. Олейник. – Славянск, 1991. – 273 с.

7. Селевко Г.К. Сучасні освітні технології : навч. посіб. / Г.К. Селевко. – М. : Народна освіта, 2006.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2014.

Калашникова Л.М., Петрова В.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов электронными средствами обучения (мультимедийная презентация)

В статье рассматривается целесообразность использования электронных средств обучения (в частности, мультимедийной презентации) для развития познавательной самостоятельности студентов. Выделены уровни и критерии сформированности

познавательной самостоятельности студентов. Представлены результаты экспериментальной проверки дидактической технологии формирования познавательной самостоятельности студентов физико-математического факультета ХНПУ имени Г.С. Сковороды средствами мультимедийной презентации.

Ключевые слова: *самостоятельность, познавательная самостоятельность, электронные ресурсы, мультимедийная презентация.*

Kalashnikova L., Petrova V. Development of students' cognitive independence by the means of e-learning (multimedia presentation)

Theoretical analysis of psychological and educational reference books has allowed to define the notion of cognitive independence as a future professional integrative quality of the individual, revealed in recognizing the need for continuous professional development, the ability to acquire new knowledge from various sources by generalizing new concepts to master methods of cognitive activity, improve these methods and creatively apply in solving various professional problems. Discussing the nature of the term "electronic resources" allowed characterizing the term "a multimedia presentation" as a combination of text, footnotes, hypertext, computer animation, graphics, video, music, audio series, which are organized in a single electronic environment. The levels (basic, average and advanced) and the criteria (motivational, cognitive and activity ones) of formation of cognitive independency of students have been discussed in this paper. There have been provided the scientific substantiation and experimental verification of the didactic technology of cognitive independence of students with electronic resources (multimedia presentations) in training activities, which included several stages: 1) forming students' general knowledge of different e-learning means, forming students' need in the use of multimedia presentations in educational activities the development of students' cognitive independence (motivational stage); 2) mastering the techniques of generalization the educational material, study skills in using different published sources (semantic stage); 3) forming students' ability to use the algorithm of development their own presentations (procedural stage). The experimental work has revealed a positive impact of multimedia presentations in the development of students' cognitive independency which has been evidenced by the increase in the level of skills in summarizing and organizing educational material, determining the connections between the various elements of scientific knowledge within one course and several courses, performing algorithmically solved tasks and not algorithmically solved tasks, improving student's results in education.

Key words: *independence, cognitive independence, electronic resources, multimedia presentation.*

УДК 94(430):378.22

М.Ю. КОЛЕСНИК

НАСЛІДКИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

У статті висвітлено основні етапи, зміст і цілі реформування професійної освіти ФРН, розкрито значення проведених реформ для підвищення якості підготовки фахівців, проаналізовано проблеми, з якими зіткнулась країна, відповідно до завдань Болонського процесу.

Доведено, що досвід Німеччини може бути корисним при розробці стратегій реструктуризації державних систем вищої освіти та вищих навчальних закладів для інших європейських країн-учасниць Болонської ініціативи, а також для України, яка стала на шлях системної трансформації вищої освіти.

Ключові слова: *реформування освіти, конкурентоспроможність, модернізація, професійна підготовка, фахівці.*

Загальносвітові тенденції інтернаціоналізації й інтеграції освіти неминуче ведуть до перегляду освітніх парадигм із перспективою створення єдиного відкритого освітнього простору. Підписання наприкінці 90-х рр. XX ст. європейськими країнами низки найважливіших документів, що стосуються перспектив розвитку вищої освіти (Сорбонська й Болонська декларації, зокрема), свідчить про те, що рух до створення єдиного європейського освітнього простору є не що інше, як проходження загальносвітовими тенденціями розвитку суспільства. Разом з тим, уходження в Болонський процес практично всіх європейських країн, а з 2007 р. й України, породило масу дебатів.

Особливий інтерес викликає досвід розвитку системи вищої освіти Німеччини, історія якої бере свій початок із Середньовіччя й на сьогодні відіграє важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору. Наприкінці 90-х рр. XX ст. у розвитку вищої освіти Німеччини почався новий етап. Величезні перспективи відкрив процес європейської інтеграції, який супроводжується формуванням єдиного загальноєвропейського інтелектуально-освітнього й науково-технічного середовища [3].

Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальним для німецьких (П. Векс, О. Маасен, І. Мюскенс, Х.Л. Фрідріх, А. Ханфт) і вітчизняних дослідників (А. Афанасьєв, В. Байденко, В. Калашников, Б. Клименко, Г. Лукичів, В. Миронов, В. Пусвацет та ін.). Реформування професійної освіти стало об’єктом уваги таких українських (Н. Абашкіна, Л. Кнодель, М. Степко) і німецьких (А. Буш, У. Мюллер, А. Плегер, Л. Цибель) науковців.

Мета дослідження – проаналізувати основні етапи й реформи вищої освіти Німеччини й визначити проблеми, з якими стикнулася країна, відповідно до завдань Болонського процесу.

Болонський процес має свої передумови, що полягає в розробленні та підписанні представниками Європи Великої Хартії Університетів (1988 р.) [15], у якій проголошується прихильність університетів до європейської гуманістичної традиції, Лісабонської конвенції (1997 р.) [16] про визнання ква-

© Колесник М.Ю., 2014

ліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону та Сорбонської декларації (1998 р.) [17] щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі. Сам Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 р. у Болоньї (Італія) підписанням 29 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали "Болонська декларація" [18]. Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти й домовились про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 р., а також започаткували регулярні – через кожні два роки – зустрічі (конференції) міністрів освіти. Офіційні документи, прийняті на регулярних конференціях (Прага 2001 р., Берлін 2003 р., Берген 2005 р., Лондон 2007 р.), містять аналіз ходу виконання зобов'язань, зазначених у Декларації 1999 р. та уточнюють основні положення процесу на базі досвіду, набутого за роки після попередньої зустрічі, а також формулюють нові завдання на найближчий період.

Основними ідеями Болонського процесу є:

1) прийняття та визнання спільної системи порівнюваних освітніх кваліфікацій і наукових ступенів, упровадження уніфікованого Додатка до диплому про вищу освіту;

2) введення двох етапів навчання – доступеневого, або навчання до отримання першого ступеня (не менше ніж 3 роки), та післяступеневого, або навчання після отримання першого ступеня (1–2 роки магістерської програми);

3) упровадження системи трансферних кредитів – European Credit Transfer System (ECTS), що забезпечує перезалікову й накопичувальну функцію. За системою ECTS кожна навчальна дисципліна оцінюється в кредитах, які визначають співвідношення кількості витрат на курс відносно до витрат на навчальний рік (лекції, практичні заняття, семінари, курсові й дипломні проекти, інші письмові роботи, самостійна робота студентів);

4) прийняття європейського стандарту оцінювання знань та якості навчання (запровадження уніфікованих критеріїв, методів оцінювання);

5) подолання перешкод, що заважають вільному руху студентів, стажерів, дослідників, викладачів у галузі освіти. Для функціонування європейського простору вищої освіти необхідно, щоб студенти навчались не менше одного семестру в іншому університеті Європи й були створені умови для мобільності викладачів і дослідників у межах Європи;

6) забезпечення працевлаштування випускників. Знання випускників європейських вузів повинні бути застосовані й практично використані на користь усієї Європи;

7) забезпечення привабливості європейської системи освіти та залучення до неї більшої кількості студентів із інших регіонів світу. Уведення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної накопичувальної системи, кваліфікацій тощо приведе до підвищення інтересу європейських і громадян інших країн до вищої освіти.

Отже, сформульовані цілі мають дуже загальний вигляд. Міністри, мабуть, цілком свідомо, уникали конкретних формулювань, ураховуючи суттєві

розбіжності освітніх систем країн-учасниць. На всіх етапах Болонського процесу проголошувалося, що цей процес є добровільним, ґрунтується на цінностях європейської освіти й культури, не нівелює національних особливостей освітніх систем різних країн Європи, багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий. Але не слід надмірно ідеалізувати Болонський процес, оскільки він має свої природні труднощі й суперечності. Як приєднання до цього процесу, так і неприєднання мають свої переваги й ризики [2, с. 12].

Будучи одним із ініціаторів і активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформувала систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції. Уся робота щодо створення загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині була скоординованою й підкріпленою діяльністю різних організаційних структур. На державному рівні відповідальність було покладено на Робочу групу щодо реалізації Болонського процесу, яка готувала пропозиції, рекомендації та резолюції, надавала консультації, послуги, забезпечувала проведення заходів щодо підтримки вищих навчальних закладів. До її ввійшли представники Федерального міністерства освіти і науки, Постійної конференції міністрів освіти і культури земель, Конференції німецьких ректорів, Німецької служби академічних обмінів, Німецької акредитаційної ради, Національної асоціації студентських рад [9, с. 89].

Німеччина ставила за мету разом із іншими європейськими країнами провести структурне реформування вищої освіти й консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості й уряду для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та науки у світі. Болонська декларація передбачала введення двох рівнів вищої освіти – “бакалавр” і “магістр”. Доступ до другого циклу навчання потребував успішного завершення першого, який мав тривати щонайменше три роки. Учений ступінь, що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприйматиметься як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим результатом другого навчального циклу має бути вчений ступінь магістра та/або кандидата наук, як у багатьох європейських країнах [18].

21 січня 2000 р. Наукова Рада Німеччини опублікувала рекомендації щодо впровадження нової структури отримання та присвоєння ступенів (бакалавр/магістр) у вищих навчальних закладах країни [6]. У січні 2002 р. були розроблені рекомендації щодо введення двоступеневої системи у вищих професійних навчальних закладах Німеччини [7]. Уже через рік Постійна конференція міністрів освіти та культури прийняла рішення щодо академічної класифікації нових ступенів [14] і випустила “10 тез про введення ступенів бакалавра та магістра в Німеччині”, у яких йдеться про двоступеневу систему навчання, самостійність, професійність і профільні типи бакалаврських і магістерських курсів, послідовну й непослідовну систему навчання, середній період отримання освіти, якість і акредитацію нових курсів [13]. Ініціативи знайшли також підтримку з боку федерального уряду й урядів земель, робота яких полягала у розробленні реалізації пілотних програм і проектів, спрямо-

ваних на структурну підтримку реформ вищої освіти. Для підтримки запровадження двоступеневої системи було підготовлено декілька спеціальних програм: пілотна програма "Орієнтація навчальних програм на міжнародні стандарти", "Інтегровані двоступеневі програми навчання" та "Майстер Плюс", програма, яка зокрема дає змогу легко увійти в систему вищої освіти Німеччини іноземним студентам, що вже мають диплом першого ступеня вищої освіти. Запровадження нової ступеневої системи освіти підтримано також багатьма конференціями, симпозіумами й іншими інформаційними заходами.

У 1998 р. Постійною конференцією міністрів освіти та культури земель була створена процедура акредитації курсів на отримання ступеня бакалавра та магістра [5]. Станом на вересень 2007 р. було акредитовано 2531 (36,8%) бакалаврських і магістерських навчальних програм, із них, відповідно, 1364 – бакалаврських та 1167 магістерських [11, с. 12].

Однак упровадження нової двоступеневої системи освіти мало й певні недоліки. Основними є:

– практика переназивати курси, а не здійснювати докорінну реконструкцію;

– створення нових програм, які перенавантажують студентів і відповідно знижують, ефективність навчання;

– низький рівень залучення студентів і неврахування думки студента щодо процесу реконструкції старих програм;

– необізнаність ринку праці щодо нової системи освіти (бакалавр – магістр), відповідно, велике безробіття серед випускників.

Досвід уведення двоступеневої системи вищої освіти в Німеччині демонструє таку тенденцію: мало хто з випускників-бакалаврів завершує свою освіту й переходить до професійної діяльності. Спеціаліст-бакалавр, зважаючи на невизначеність свого статусу, належно не підкріплений необхідними практичними вміннями та навичками, стикається зі значними перешкодами щодо працевлаштування. Так, наприклад, група провідних технічних університетів виступила із заявою, що для інженерних наук саме магістр, а не бакалавр повинен бути правилом. Аналогічна ситуація виникла також і з учителями. Була пропозиція брати на роботу вчителями молодших класів спеціалістів зі ступенем бакалавра, але міністерство наголосило на тому, що лише магістр буде мати можливість викладати в школі. Федеральний уряд і землі зазначили, що впровадження нової двоступеневої системи має супроводжуватись заходами, які сприяють прийняттю цих ступенів суспільством, економікою та відкривають випускникам нові можливості на ринку праці [12, с. 185–189]. У свою чергу, працедавці у так званій Кельнській декларації наголосили на тому, що кваліфікація для професії є невід'ємним елементом першого, базового ступеня [8].

Працедавці й суспільство ще не досить чітко уявляють, у чому саме полягає специфіка освіти на рівнях бакалавра й магістра. У свою чергу, Міністерство економіки та праці не провело роботу зі встановлення чіткого переліку посад, для заняття яких достатньою є кваліфікація "бакалавр".

Болонська реформа також передбачала мобільність у міжнародних обмінах, уніфіковані дипломи й більш доступну вищу освіту. Однак результати свідчать про інше.

Студент, який прагне отримати освітній досвід за кордоном, досі стикається з багатьма перешкодами. Реформа мала це змінити. "Дуже багато незрозумілих моментів виникає у студента, який, наприклад, провів семінар за кордоном та хоче проявити себе у своєму навчальному процесі", – критикує ситуацію керівник Німецької служби академічних обмінів (DAAD) та експрезидент конференції ректорів Німеччини Марґрет Вінтермантель [17].

Кожен п'ятий студент-бакалавр проводить навчальний семестр за кордоном. А ця квота мала б становити 50%. Поки ж такі показники залишаються мрією. Хоча Болонську конвенцію підписали 47 країн, "Європи університетів" ще не існує. Попри те, що ступінь бакалавра та магістра можна здобути всюди, навчальні умови в кожному університеті дуже відрізняються [15].

Так само й відрізняється впровадження ECTS. Немає впевненості довіряти, що в країні 1 ECTS дорівнює 1 ECTS в іншій. Отже, ECTS для накопичення оцінок під час мобільності не може використовуватися, бо не всі країни мають ECTS або схожу кредитну систему, кредити не розподіляються вірно, не всі види навчання враховуються у виставленні кредитів, "система навчання" не змінилася на "систему самонавчання". Є практика, що керівництво університетів об'єднувало декілька програм в одну без детального аналізу особливостей кожного курсу. При виставленні кредитів реальне навантаження студентів враховувалося тільки в 46% курсів.

Також досі не зрозумілий один з унікальних елементів Болонського процесу – ставлення до студентства. Студент – споживач чи партнер? Наприклад, згідно з Паризьким комюніке, студентство – повноправний партнер в управлінні вищою освітою. І на зустрічі міністрів освіти в Празі було зазначено: "…що залучення … студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів у створенні і формуванні Європейського простору вищої освіти потрібне й бажане. …що студенти повинні брати участь і впливати на організацію і зміст освіти в університетах та інших вищих навчальних закладах" [10]. На Берлінській конференції міністрів вищої освіти Європи (2003 р.) було підтримано участь студентства в Болонському процесі й зазначено, що лише активна участь усіх партнерів у процесі може забезпечити його довгостроковий успіх [10].

Наразі все більше студентів констатують, що вищезазначені заяви так і залишилися заявами на папері.

Висновки. Німеччина досить обережно реформує свою систему вищої освіти в контексті завдань Болонського процесу. У Німеччині існує чітка нормативно-законодавча база, на основі якої відбувається реформування системи вищої освіти країни в дусі Болонської декларації, також існує система державного фінансування Болонського процесу, створені відповідні соціально-політичні й економічні умови перебудови та розширення національної освітньої системи, але також існує і багато проблем. Досвід Німеччини може

бути корисним при розробці стратегій реструктуризації державних систем вищої освіти й вищих навчальних закладів для інших європейських країн-учасниць Болонської ініціативи, а також для України, яка стала на шлях системної трансформації вищої освіти.

Зазначені висновки потребують подальшого поглибленого теоретичного аналізу та стануть темою подальших досліджень. Навчання на помилках – корисне, і їх аналіз дасть змогу нам глобально подивитися на процес впровадження Болонської реформи в Україні.

Список використаної літератури

1. Бражник Е.И. Перспективы развития высшего образования в европейских странах и России в контексте Болонского процесса [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ideashistory.org.ru/pdfs/16brazhnik.pdf.

2. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання продовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Товажнянський. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2004.

3. Бадах Г. Перехід на двоступеневу систему навчання в Німеччині в умовах реалізації цілей Болонського процесу / Г. Бадах. – Донецьк : Український культурологічний центр, журнал “Схід”, 2008.

4. Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfstellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007 von Hochschulrektorenkonferenz.

5. Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magistersstudiengänge. Kultusministerkonferenz, 3. Dezember 1998.

6. Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Abschlüsse. Wissenschaftsrat, Drs. 4418/00. Berlin, 21. Januar 2000.

7. Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Wissenschaftsrat, Drs. 5102/02. Berlin, 18. Januar 2002.

8. Kölner-Erklärung zur Entwicklung der Bachelor- und Master-Studiengänge. Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, Oktober 1999.

9. Maassen T. Oliver. Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. Frankfurt am Main, 2004.

10. Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deuschland von KMK und BMBF. Bonn, 2004.

11. Statistischen Daten zur Einführung von Bachelor- und Nasterstudiengängen (Wintersemester 2007/2008). Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2007.

12. Wex, Peter. Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Berlin 2005.

13. Zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 12. Juni 2003.

14. Zugang zur Promotion für Master-/Magister und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen. Kultusministerkonferenz, 14. April 2000.

15. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.magna-charta.org/mc_pdf/mc_ukranian.pdf.

16. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf.

17. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.

18. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.

19. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://new.hse.ru/sites/projects/bolon/bolon_hrono.aspx.

20. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf.

21. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/index_hochschule.htm.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2014.

Колесник М.Ю. Последствия реформирования высшего образования в Германии

В статье освещены основные этапы, содержание и цели реформирования высшего образования Германии, раскрыто значение проведённых реформ для повышения качества подготовки специалистов, проанализированы проблемы, с которыми столкнулась страна во время Болонского процесса.

Показано, что опыт Германии может оказаться полезным при разработке стратегий перестройки систем государственного высшего образования и высших учебных заведений для других европейских стран, участвующих в Болонском процессе, а также для Украины, которая стала на путь системной трансформации высшего образования.

Ключевые слова: *реформирование образования, конкурентоспособность, модернизация, профессиональная подготовка, специалисты.*

Kolesnik M. Implications of higher education reform in Germany

Signing at the end of 90s of the twentieth century by a number of European countries some most important documents relating to the prospects of higher education development (Sorbonne and Bologna Declaration, in particular) prove that the movement to the creation of a single European educational space is the global trend in the development of society. However, joining the Bologna process by almost all European countries, and in 2007 Ukraine, generated a lot of debate.

Of particular interest is the experience of higher education development in Germany, whose history dates back to the Middle Ages and today plays an important role in the development of common European educational space. At the end of 90s began a new stage in the development of higher education in Germany. The process of European integration, which is accompanied by the formation of a single European intellectual, educational, scientific and technological environment opens great prospects.

The article highlights the main stages, content and purpose of reforming education of Federal Republic of Germany, the meaning of reforms to improve the quality of training, analyzes the problems faced by the country in light of the objectives of the Bologna process.

Germany aims, together with other European countries, to carry out structural reform of higher education and to consolidate efforts of scientific and educational community as well as government to improve significantly the competitiveness of the European system of higher education and science in the world. But Germany reforms its system of higher education in the context of the objectives of the Bologna process very cautiously. In Germany, there is a clear regulatory and legal basis on which the reform of higher education in the country according to the Bologna Declaration is put into practice. There is also a system of public funding of the Bologna process, there are certain socio-political and economic conditions of restructuring and expansion of the national education system, but there are still many problems.

German experience may be useful in developing strategies for the restructuring of public higher education systems and institutions of higher education to other European countries supporting the Bologna initiatives, as well as Ukraine, which embarked on a systematic transformation of higher education.

Learning from mistakes is good, and their analysis will allow us to look globally at the process of implementing the Bologna reforms in Ukraine.

Key words: *education reformation, competitiveness, modernization, professional training, specialists.*

УДК 378

В.М. КРАВЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ МАГІСТЕРСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті висвітлено актуальні проблеми модернізації магістерського педагогічного процесу, визначено особливості та специфіку педагогічної діяльності його організаторів – викладачів вищої школи. Обґрунтовано нову модель особистісно орієнтованого магістерського педагогічного процесу та стратегії її реалізації, окреслено сильні і слабкі сторони становлення й розвитку.

Ключові слова: *магістерський педагогічний процес, викладач вищої школи, особливості педагогічної діяльності.*

Характерною ознакою сьогодення в галузі професійної педагогічної діяльності є прогрес розвитку педагогічного знання, глибоке усвідомлення сутнісних характеристик процесів розвитку та формування інноваційної людини, переорієнтації педагогічної діяльності викладачів вищої школи й особливо науковців тих вищих навчальних закладів, які готують майбутніх викладачів в умовах магістратури.

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначено: “Підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики” [1]. Для цього має бути належно відпрацьована концепція, яка враховує особливості модернізації педагогічної діяльності сучасного викладача магістратури, побудована переважно на випереджальній педагогіці, на педагогіці майбутнього з урахуванням радикальних змін у способі передавання інформації в освіті.

Вагомим внеском у розв’язання багатьох цих проблем є праці відомих педагогів-дослідників В.П. Андрущенка, В.С. Барбіної, І.Д. Беха, В.І. Бондар, С.У. Гончаренка, Л.І. Даниленко, І.А. Зязюна, Г.В. Єльникової, Л.М. Карамушки, В.Ф. Кудрявцевої, Ю.М. Кулюткіна, Ю.І. Мальованого, В.І. Маслова, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійника, В.Ф. Паламарчук, В.С. Пікельної, Н.Г. Протасової, Л.П. Пуховської, В.І. Пуцова, О.Я. Савченко, П.Ю. Сауха, В.А. Семиченко та ін.

Мета статті – висвітлити особливості магістерського педагогічного процесу та професійної діяльності його організаторів, викладачів вищої школи.

Наше тривале спостереження за магістерським педагогічним процесом переконало: ні політичні, ні правові, ні моральні чи якісь інші ідеї безпосередньо не впливають на успішність професійного розвитку магістрантів. Впливає їх сплав, поєднання, духовні утворення, які виникають у результаті взаємовпливу і взаємодії їхніх різних поглядів, уявлень і почуттів.

Педагогічний процес реалізовує замовлення суспільства на підготовку громадян і фахівців, що виражено в його загальній меті. Тому, як стверджує

© Кравченко В.М., 2014

П.Ю. Саух, “необхідно подолати однобічність сучасного фундаменталізму і некласичну фрагментарність в освіті, здійснивши перехід до нової постнекласичної моделі, яка спроможна вирішити проблему не лише спеціалізації різних галузей знань (і, відповідно, диференціації освіти), а й паралельно їх синтезувати в єдиний пізнавально-духовний та культурно-цивілізаційний простір. Ключовою позицією реформування освіти має стати не її уніфікація і не “схрещення”, а широкий доступ до багатоманітності освітніх культурних надбань інших країн. Втрата специфіки, особливостей національної освіти може мати надто непрогнозовані, а то й негативні наслідки” [2, с. 120].

Звідси – *перша* особливість магістерського педагогічного процесу та професійної діяльності викладачів – їхня *альтернативність*. Магістр виявляє себе в магістерському педагогічному процесі як суб’єкт суспільства, розкриваючи свою унікальність у конкретній творчій діяльності, пов’язаній із задоволенням його справжніх інтересів і прагнень.

Альтернативність педагогічного процесу, який нами досліджувався, пояснюється тим, що магістр опиняється в ньому за позивом своїх внутрішніх мотивів, потрапляє в інше середовище, де відсутні стандарти та однакові вимоги до всіх. Будується педагогічний процес на основі створення особливого середовища й системи гармонійної розвивальної стратегії впливу, що здійснюється в умовах відкритого діалогу викладачів і магістрантів, створює оптимальні передумови для закріплення пізнавальної особистісної самостійності, професійної активності, розкриття й закріплення творчих потенцій і стимулювання саморозвитку.

Педагогічна діяльність викладача, у зв’язку з цим, характеризується такою її взаємодією з магістрантами, від якої залежить, чи засвоюються магістрами наукові знання формально, чи стають вони для них цінністю та мають особистісний сенс, чи виявляються в емоційно-вольовому напруженні, в готовності до професійних дій навіть у боротьбі з перешкодами, в мотивах реальної поведінки.

Під цим кутом зору ми попередньо дослідили особливості самовираження магістрантів у вузівському педагогічному процесі. Дослідженням було охоплено 160 магістрантів різного віку. Нас цікавило ставлення викладачів до виявлення індивідуальних прагнень та інтересів магістрантів. Виявилось, що тільки 26% магістрантів задовольняють свої актуальні професійно-пізнавальні інтереси. Причиною такого низького показника є традиційна система вузівського навчання, характерною особливістю якої залишається її спрямованість на засвоєння предмета, монологічність та імперативність.

Магістрантові у вузівському педагогічному процесі досі відводиться роль виконавця, що призводить до того, що знеособлюється його особистісна позиція і роль у цьому процесі.

На думку В.Л. Ортинського, педагогічний процес – це внутрішньо логічно пов’язана сукупність процесів, які у своїй багатогранності й складності трансформують досвід людства, його знання, цінності, надбання в особистіс-

ні якості, установки та риси студентів, а також їх освіченість та ідейність, культуру й здібності, звички та характер [3, с. 53–54].

Отже, у педагогічному процесі об'єктивне, соціальне переходить у суб'єктивне, індивідуально-психічне надбання людини. Цілісності педагогічного процесу досягають завдяки органічній єдності процесів навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки.

Більшість дослідників доводять, що педагогічний процес у вищому навчальному закладі – цілеспрямована, мотивована, доцільно організована та змістово насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя.

В.Л. Ортинський вважає, що педагогічний процес у вищому навчальному закладі багатоаспектне явище, для якого характерні численні підсистеми, об'єднані між собою різними типами зв'язків [3, с. 54]. Проте, характер цих зв'язків і численних підсистем в умовах магістерського педагогічного процесу досі не досліджено.

Цим пояснюється наше прагнення розробити (на основі тривалих досліджень) основні напрями адаптації викладачів магістратури до умов сучасного соціуму та визначити, які шляхи можуть привести до успіху. Вони, на наш погляд, такі:

– забезпечення на кожному етапі навчання духовно-інтелектуальної взаємодії та співтворчості, у результаті якої виникає безліч педагогічних знахідок, ідей і пропозицій;

– розвиток у магістрантів стереотипу до новизни, нестандартного погляду на педагогічні проблеми, професійне становлення;

– підготовка магістрів до переоцінювання колишнього професійного досвіду, перегляду усталених педагогічних позицій;

– спонукання магістрів до переосмислення їхніх власних і загальнокультурних запитів, підготовка на їх основі до нових пошуків і професійного самовдосконалення;

– досягнення у магістерському педагогічному процесі особливого якісного стану у стилі навчальних відносин, поведінки, духовних відносин, що виявляється у взаємній концептуальній "доробці" один одного, особливій творчій атмосфері навчального спілкування, умінні доброзичливо сперечатися, слухати, об'єктивно, без побоювання висловлювати будь-яку думку;

– спрямування викладацької діяльності на посилення професійної упевненості, зменшення пристрасті до негативів, на серйозні зрушення у свободі вибору доцільних, науково обґрунтованих педагогічних засобів;

– цілеспрямоване й активне відкриття та розвиток індивідуального внутрішнього духовного потенціалу кожного магістра, особливо таких його якостей, як: спокійно-творче ставлення до змін і адаптація до них, до зіставлень і гіпотез, різноманітних творчих випробувань тощо;

– залучення магістрів до наукового обґрунтування своїх, природно створених думок щодо педагогічної професії, підвищення схильності до сміливих психологічних роздумів і рішень [4, с. 25].

Але в межах традиційного вузівського навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, це завдання не може бути реалізованим. Потрібні переоцінка колишньої концептуальної стратегії всієї системи магістерської підготовки фахівців будь-якої спрямованості, зміна складених теоретичних моделей підготовки кадрів освіти, розуміння суті й призначення педагогічної професії в умовах оновлення всіх сфер життя суспільства.

Потрібні серйозні теоретичні дослідження, професійні дискусії, колективні обговорення нових концептуальних підходів до визначення шляхів надання навчальній праці магістрантів яскравої дослідницької активності, її спрямованості на сучасне вирішення нової педагогічної проблеми.

Друга особливість педагогічної діяльності викладача магістратури – *аналітичність і науковий стиль* навчального спілкування. Особистості викладача й магістра виступають у магістерському педагогічному процесі як рівноправні його співучасники з однаковою відповідальністю за кінцевий результат їхньої співпраці та співтворчості. Обидві сторони мають право вносити зміни в тематику лекцій і практичних занять, методику проведення занять, зміст індивідуальних завдань, форми звіту та оцінювання знань тощо.

Ми виходили з припущення, що повноцінна й гармонійна співтворчість викладача й магістрантів має бути пов'язана не з рівнем сформованості окремих різноманітних предметів, а з повнотою розвитку всіх аспектів професійної життєдіяльності і життєтворчості, широтою бачення проблем і можливих наслідків їх розв'язання, керуючись тим, що магістри повинні бути готові до всіх сфер життєдіяльності: духовної, сімейно-побутової, трудової, громадської, культурно-естетичної тощо. І найголовніше: магістранти в результаті навчання повинні здобути навички швидко орієнтуватися в потоках інформації й будувати нові науково обґрунтовані моделі своєї професійної діяльності на рівні високопрофесійної кваліфікації в поєднанні творчості з науковими знаннями.

Ця особливість ще раз визначає пріоритетну значущість наукових компонентів у співтворчості викладачів і магістрантів, спираючись на об'єктивні закони й закономірності педагогіки. Академік С.У. Гончаренко наголошував, що настає час наукової методології, яка дає в руки засоби й методи рефлексії, аналізу та самоаналізу, оцінки й самооцінки педагогічних явищ і подій, пошуку та вибору культурних смислів, моделей і варіантів власної освітньої діяльності, зазначаючи при цьому, що "в більшості підручників педагогіки розглядається в основному педагогічна діяльність, діяльність учителя, викладача, вихователя. Про навчальну діяльність вихованця, учня, студента, слухача найчастіше взагалі не згадується, хоча всі автори одностайно вказують на суб'єктивність того, хто навчається. Показово, що у виданій у 2008 р. "Енциклопедії освіти", в обох виданнях педагогічних енциклопедій: у "Педагогічній енциклопедії" 1960-х рр. і в "Російській енциклопедії" 1990-х рр. немає навіть статей під назвою "учіння" [5, с. 7]. С.У. Гончаренко пояснює такий підхід тим, що він точно відповідав авторитарній моделі суспільства й авторитарній системі освіти.

Наші дослідження виявили: магістерський потенціал за певних педагогічних умов може гарантувати гармонійний розвиток педагогічної грамотності особистості магістра, максимально забезпечити вільний вибір діяльності для задоволення й саморозвитку різноманітних інтересів і здібностей, повноцінне творче самовираження та особистісне самовдосконалення.

Гармонізація магістерського педагогічного процесу – *третя* його особливість, що передбачає всебічну сформованість світоглядних і духовно-моральних позицій особистості магістранта на основі соціалізації й перетворення громадських цінностей у власні, гармонійне поєднання національно-культурної самобутності із загальнолюдською культурою.

За нашою концепцією, магістрант – це людина широко освічена й не тільки технічно, а й гуманітарно, допитлива і творча. Вона повинна вміти жити і працювати в умовах демократії, володіти таким, що дедалі зростає, почуттям соціальної й моральної відповідальності не тільки за себе, а й за суспільство. Ця людина здатна до активних соціальних дій.

Формула реалізації таких завдань виявляється реальною лише тоді, коли в самих викладачів магістратури й наукові, й життєві інтереси достатньо різноманітні, коли викладач магістратури – науковець, який завжди зберігає свою індивідуальність, несхожість і неповторність.

Отже, у психологічній реальності буття викладача його мислення не ізольоване від його особистісних дій і вчинків. Навпаки, продуктивність професійного мислення залежить від реалізації його особистісної позиції як суб’єкта мислення, від глибини його “особистісних смислів”, повноцінного включення в розв’язання будь-якої проблеми в магістерському педагогічному процесі.

У навчальних відносинах викладача й магістрантів гарантом міжособистісної гармонійної співтворчості має стати безоцінкове прийняття і розуміння іншої людини (Б.Ф. Ломов), яке забезпечує взаєморозуміння і погодженість їхніх дій як партнерів в умовах спільної діяльності, кооперації (В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицький). Для цього необхідна їхня здатність до самоаналізу, самоусвідомлення і переусвідомлення, що допомагає стабілізувати і гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко ним керувати (В.В. Столін, К. Роджерс), стимулює процеси самосвідомості, збагачує Я-концепцію, що є чинником особистісного самовдосконалення (А.Г. Асмолов, Р. Бернс, В.П. Зінченко). Пріоритет у навчальних відносинах завжди віддають особистісному й професійному розвитку магістрантів, тому важливо звернути особливу увагу на такі важливі позиції викладача:

– викладач виступає не в ролі “контролера”, а як консультант і джерело пізнання;

– кожний магістрант отримує від викладача реальну можливість вибору відповідних наукових і професійно-пізнавальних альтернатив, викладач заохочує магістрантів до самореалізації в тій чи іншій формі, залежно від рівня їхнього розвитку;

– модернізація шляхів надання можливостей для максимального розвитку творчого потенціалу і стимулювання творчих здібностей особистості магістранта;

– створення спрямованого досвіду гуманізації магістерського педагогічного процесу, переоцінювання всіх його компонентів у світлі духовно-перетворювальної функції, що радикально змінює зміст самої суті педагогічного процесу, ставлячи в центр уваги не предмет, не зміст і навіть не метод, а особистість магістранта.

У такій ситуації викладачі зобов'язані бути організаторами розв'язання нової етичної проблеми, яка потребує від них нової громадянської позиції й духовної самокритики. Практично це має такий вигляд: викладач, захоплюючи магістрантів цікавою проблемою, постійно оцінює особистий досвід і завжди перебуває в стані внутрішнього морального самоконтролю. В іншому разі станеться відчуження знань від особи, і вони залишаться для магістрантів простою навчальною інформацією, що помітно звужує магістерський педагогічний процес. Для гармонійного засвоєння знань необхідні досвід спільної з викладачем творчої діяльності й система мотивованих соціально цінних ставлень до нового педагогічного знання. Тільки за цієї умови відбувається оптимальне духовно-практичне засвоєння інформації та гуманізація педагогічного процесу.

Як правило, такий процес супроводжується розгорнутими й доступними колективними пропозиціями, пошуками кращих, найефективніших рішень, аналізом паростків новаторського підходу. Педагогічний процес у такому разі природно й непомітно для магістрів перетворюється в науковий пошук, у якому наявні всі його атрибути: сумнів, гіпотеза, аналіз, пошук, а в результаті – корекція професійних установок, постановка нових проблем та їх вирішення в умовах, які стимулюють новий колективний пошук.

Такий педагогічний процес ми розглядаємо як вищу форму соціально значущої діяльності викладача, оскільки сам він стає безпосереднім творцем і "розробником" навчальних тем, професійних ситуацій, методичних посібників і рекомендацій, його діяльність у своїй основі спрямована на пробудження у магістрантів повної самостійності й потягу до самовиявлення своєрідності, раціональності, пошуку різноманітних прийомів зміни на краще самих себе.

Вагомий внесок у розроблення концептуальних засад розвитку магістерського й інших педагогічних процесів зробила професор Т.І. Сущенко, яка магістерський педагогічний процес розглядає як: цілеспрямовану й керовану співтворчість викладачів і магістрантів, що ґрунтується на несподіваному висвітленні й розв'язанні багатоваріантних, оптимальних і оригінальних професійних завдань в умовах духовного взаємозбагачення, діалогічної культури, інтелектуальної співпраці [6, с. 38].

На думку дослідниці, детонатором для серйозного аналізу цього феномену слугує делеговане для нас наукове завдання – знайти теоретичні підстави й методологічну базу для використання поняття "педагогічний процес" в умовах заявленого часом тріумфу особистості.

Вихідною тезою для подальшої теоретичної конструкції сутності педагогічного процесу в педагогіці вищої школи стало розкриття якісно нового педагогічного процесу у вищій школі як процесу взаємного духовного збагачення педагогів і студентів в умовах психологічно комфортної навчальної взаємодії, діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості.

Дійсно, емпіричні підсумки багаторічної роботи зі створення такого педагогічного процесу в Класичному приватному університеті показали непогані емпіричні перспективи такого підходу й перші повноцінні гіпотези: чим більше викладач є самим собою у відносинах з магістрантами, чим більше його позиція стосовно них будується на суб'єкт-суб'єктній основі, чим менше він ховається за формальними фасадами професійного й особистісного статусу, чим щиріше й точніше приймає внутрішній світ кожного магістранта, тим імовірніше, що взаємне духовне збагачення відбудеться, а самі магістранти якісно й професійно змінюються.

Дієвість і оптимальність такого магістерського педагогічного процесу Т.І. Сущенко підтверджені багаторічною експериментальною роботою кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), а тому лягли в основу розв'язання нами найважливіших теоретико-педагогічних завдань модернізації магістерського педагогічного процесу.

Висновки. Таким чином, йдеться про створення стимулювальної системи навчання, яку магістр сприймав би як щось незвичайне і життєво необхідне для його повсякденної роботи, де він міг би сам вибирати такі види професійно-пізнавальної діяльності, за яких відбувається постійний пошук оптимальних, розрахованих на перспективу, педагогічних рішень.

Критичний аналіз педагогічних аргументів, що висуваються на користь стимулювальної системи магістерської підготовки спеціалістів, зумовлений переконаністю в тому, що тільки така система може сприяти створенню індивідуально модифікованих форм якісної професійної підготовки, працювати на розвиток індивідуально-творчих здібностей.

Таким чином, наш багаторічний досвід організації педагогічного процесу з підготовки магістрантів спеціальностей 8.18010021 "Педагогіка вищої школи" та 8.18010020 "Управління навчальним закладом (за типом)" показав: модернізація магістерського педагогічного процесу потребує не просто його транслювати, шукати для цього універсальні засоби, а й змінювати його методологічно, для чого наобхідні переструктурування його змісту, реорганізація основних теоретичних засад, відповідне розроблення навчальних програм і технологій, що є предметом наших подальших досліджень.

Дуже важлива умова успіху такої реорганізації – працювати в магістерському педагогічному процесі з усіма і з кожним окремо.

Тут неминуче спрацьовує ще один педагогічний закон: чим активніша участь магістрантів у творчо-перетворювальній педагогічній діяльності, тим швидше й успішніше навчання переходить у професійне самонавчання та самовдосконалення.

У цьому ми вбачаємо дуже важливу особливість магістерського педагогічного процесу, його специфічну роль у справі максимального й масового розвитку педагогічних інновацій.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25.
2. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П.Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Сущенко Т.І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т.І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 23–27.
5. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
6. Сущенко Т.И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т.И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика : 3-я Международная научно-практическая конференція 24–25 марта 2011 года : сборник докладов и тезисов выступлений / авт.-сост. В.П. Сергеева, Н.В. Чернышева, Н.Н. Рудь, А.А. Белов. – М. : МГПИ АПКиППРО, 2011. – С. 37–40.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2014.

Кравченко В.Н. Особенности модернизации магистерского педагогического процесса в высшем учебном заведении

В статье освещены актуальные проблемы модернизации магистерского педагогического процесса, определены особенности и специфика педагогической деятельности его организаторов – преподавателей высшей школы. Обоснована новая модель магистерского личностно ориентированного педагогического процесса и стратегии ее реализации, сильные и слабые стороны становления и развития.

Ключевые слова: *магистерский педагогический процесс, преподаватель высшей школы, особенности педагогической деятельности.*

Kravchenko V. Modernization Peculiarities of Master Educational Process in a Higher Educational Institution

The article deals with the current issues on the modernization of the Master pedagogical process, determination of peculiarities and specific aspects of teaching activity of its organizers – instructors. Besides, it suggests a new model of the personality-oriented Master teaching process, its implementation strategy and outlines the strengths and weaknesses in formation and development.

The issue is about a creation of a stimulating learning system for a Master who would perceive it as something special and necessary for his/her daily work, where he/she would choose such types of professional and cognitive activity wherein there is a constant search for proper potential pedagogical decisions.

Long-term experience in teaching process organization, dedicated to two Master degree programs such as "Pedagogics of Higher School" and "Management of Educational Institutions" has revealed that the modernization of the Master pedagogical process requires – not just broadcasting it and looking for the universal means, but also changing it methodologically that expects its content restructuring, reorganization of basic theoretical principles, development of different appropriate educational programs and techniques. These questions will be highlighted in our further research.

There is a very important condition for the success of such reorganization – to work within the Master educational process both together and separately.

Key words: *Master pedagogical process, instructor, peculiarities of pedagogical activity.*

УДК 378.147:004:798

Н.В. МАКОВЕЦЬКА

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті висвітлено окремі проблеми організації туристсько-краєзнавчої роботи зі студентами у вищих навчальних закладах, зокрема, доведено, що похід як найбільш комплексна форма туристсько-краєзнавчої діяльності, що обов'язково містить у собі й краєзнавство, дає змогу одночасно досягати всіх цілей, поставлених перед туристсько-краєзнавчою діяльністю; визначено місце й роль туристсько-краєзнавчої діяльності в навчально-вихованому процесі вищого навчального закладу; сформульовано завдання, що постають перед вищими навчальними закладами в галузі туристсько-краєзнавчої діяльності.

Ключові слова: *туристсько-краєзнавча діяльність, вищий навчальний заклад.*

Нині в Україні значну увагу приділяють розвитку сфери туризму. Її все частіше розглядають як сферу економічної діяльності, здатної давати прибутки, впливати на економічний стан міст, областей, регіонів. На тлі активного розвитку туризму як сфери бізнесу несправедливо позбавлені уваги не менш важливі інші його грані. Знизилася увага до туризму як сфери педагогічної, виховної діяльності, патріотичного виховання молоді, активного відпочинку, корисного проведення дозвілля громадян України. Необхідність розвитку спортивно-оздоровчого туризму вимагає нового ставлення до цього питання.

Туризм як соціальне явище має багато тлумачень. Це й подорож, в якій розваги й відпочинок поєднуються з пізнавальними цілями. Це й подорож задля задоволення, як називають його німці, або із цікавості, як трактують італійці. За визначенням ООН, туризм – усі види руху населення, які не пов'язані зі зміною місця проживання й роботи, подорожі з метою відпочинку, участі в наукових, ділових і культурних зустрічах. Українська радянська енциклопедія визначає "туризм" як один із видів активного відпочинку, який поєднує відновлення продуктивних сил з оздоровчими, пізнавальними, спортивними та культурно-розважальними цілями. Існують й інші визначення туризму. Усі вони з тим чи іншим ступенем точності розкривають зміст поняття.

Незважаючи на те, що в сучасних західних умовах "туризм" дедалі частіше означає сферу надання послуг особам, які перебувають на відпочинку, тобто туристичну індустрію з багатогалузевим виробничим комплексом, незаперечним є й той факт, що в свідомості сучасних українців він ще існує у своєму первісному значенні.

Основними чинниками виникнення такого соціального явища, як туризм, були такі: соціально-економічний (розвиток суспільства, виникнення товарно-грошових відносин, розподіл праці та інші досягнення в економіці); географічний (різне розташування країн і необхідність налагодження зв'язку між ними, наявність тих чи інших природних ресурсів); демографічний (збільшення кількості населення й різні демографічні процеси); політичний

© Маковецька Н.В., 2014

(освоєння або загарблення нових земель, перерозподіл сфер впливу); мотиваційний (зміна ціннісних орієнтацій). У другій половині XX ст. ці чинники було доповнено ще одним не менш важливим – екологічним.

Усі ці чинники взаємопов'язані, взаємодіють і майже однаково впливають на розвиток туризму в суспільстві.

Проблема розвитку туристсько-краєзнавчої діяльності у вищих навчальних установах є однією з основних.

У Положенні "Про організацію туристської, краєзнавчої і екскурсійної роботи" подано перелік, який складається з 18 форм такої роботи, що передбачає організацію екскурсій, прогулянок, походів, багатоденних подорожей і експедицій, участь підростаючого покоління в роботі гуртків, секцій, клубів, де проводяться вікторини, конкурси, змагання з використанням краєзнавчих матеріалів тощо.

Цей перелік можна поповнити ще й такими формами, як туристський табір, навчально-тренувальний збір, семінари, консультації, огляди готовності тощо. Але й тепер його не можна вважати повним і остаточним: можливі ще якісь форми, поки не напрацьовані практикою, але які народяться в майбутньому.

Різноманітні форми діяльності забезпечують комплексний характер туристсько-краєзнавчої діяльності в навчанні, вихованні й оздоровленні студентів, в ній закладені широкі можливості для творчої самодіяльності: спортивної, наукової, художньої, технічної, соціальної [1].

Але не всі частини цілого (що становлять у вищому навчальному закладі туристично-краєзнавчу діяльність) рівнозначні між собою, є більш важливі, основні, а є менш важливі, неспецифічні. Як найбільш важливі ми виокремлюємо групу із шести елементів: походи, прогулянки, екскурсії, експедиції, зльоти, змагання [1; 3]. Саме цей ряд становить основне ядро змісту туристсько-краєзнавчої діяльності у вищих навчальних закладах.

Сутністю туристської діяльності, тієї самою суттєвою формою її, тим зерном, без якого немає туризму, є похід – ближній і дальній, одноденний і багатоденний, категорійний. Дійсно, без походів туризму немає й бути не може. Існуюча в деяких педагогів думка, що замість походів можна проводити екскурсії, які цілком замінять походи і приведуть до такого ж результату, є помилковою [2; 3]. Тільки похід як найбільш комплексна форма туристсько-краєзнавчої діяльності, що обов'язково містить у собі і краєзнавство, і екскурсії (без екскурсій, спостережень похід неможливий), дає змогу одночасно досягати всіх цілей, поставлених перед туристсько-краєзнавчою діяльністю.

Якщо у вищих навчальних закладах проводять багато екскурсій, поїздок, реалізують краєзнавчий принцип викладання основ наук, влаштовують виставки, працює свій студентський клуб, – усе це робить туризм у вищому навчальному закладі фактом, а навчальний заклад – туристським.

Проте найчастіше у вищих навчальних закладах проводять походи й туристські змагання, але немає краєзнавчої роботи: екскурсій, експедицій, виставок, відвідувань музею, або, навпаки, проводять роботу з краєзнавчої

теми, створюють музей, проводять конференції, але майже немає походів, або вони не пов'язані з краєзнавством, з пошуковою тематикою.

На жаль, відрив краєзнавства від туризму, така однобока туристсько-краєзнавча діяльність – дуже поширене явище у вищих навчальних закладах [3; 4].

Мета статті – висвітлити головні проблеми, що супроводжують розвиток туристсько-краєзнавчої діяльності у вищих начальних закладах.

Яка ж кількість туризму потрібна вищому навчальному закладу? Проста загальна кількість проведених за навчальний рік туристських походів ще не визначає цілком рівень розвитку студентського туризму у вищому навчальному закладі. Якщо, наприклад, у вищому навчальному закладі багато походів, але всі вони одно-дводенні, немає категорійних, то говорити про високий рівень туризму в цьому закладі не доводиться, це точна ознака відсутності в ньому гурткової форми туристської роботи. Тут студенти позбавлені перспективи, вони з року в рік ходять тільки в невеликі походи, їхня майстерність, їхній туристський досвід не зростає, їхній краєзнавчий горизонт не розширюється, їхні туристські інтереси урізані. У такому вищому навчальному закладі немає динаміки в розвитку туристсько-краєзнавчої діяльності.

Часто спостерігається й інша картина, коли у вищому навчальному закладі проводять різні за складністю походи, причому досить багато, але й вона не розкриває цілком рівень розвитку туризму у вищих навчальних закладах. У таких показниках "замасковано" звичайну ситуацію: один-два молодих викладачі інтенсивно ходять у походи зі своїми групами ледве не щонеділі, а більше в походи ніхто не ходить. Фактично в такому вищому навчальному закладі в туристській діяльності задіяні лише 30–40 студентів. Отже, у такому вищому навчальному закладі розвинута гурткова форма туристської роботи й майже відсутня масова.

Головним у визначенні кількісної сторони справи є таке: потрібний комплекс – кількість, різноманітність і охоплення студентів походами.

Безперечно, чим більше охоплення походами, тим вищий рівень системи туристсько-краєзнавчої діяльності. Туризм потрібний кожній молодій людині, але різною мірою. У цьому виявляється зміст розподілу студентського туризму на дві частини, що однаково потрібні вищому навчальному закладу: "малий, масовий туризм" – для великої кількості молоді, "великий, гуртковий туризм" – для невеликої групи студентів. Ці частини взаємозалежні, доповнюють одна одну. Отже, вищому навчальному закладу потрібний баланс масового й гурткового туризму [2; 4].

Щоб визначити, скільки необхідно вищому навчальному закладу туризму, треба йти від молоді, від її інтересів, захоплень, схильностей. А вони в них дуже різні: в одних футбол, в інших – комп'ютер, у когось – техніка. У зв'язку із цим слід визначити, яким є ставлення реальних студентів до туризму, чи всім він подобається й наскільки.

Аналізуючи результати наукових досліджень, практичної діяльності, можна виокремити чотири групи ставлення студентів до туристсько-краєзнавчої діяльності (див. табл.).

Таблиця

Ставлення студентів вищого навчального закладу до активного туризму

Група	Участь у походах	Ставлення (мотиви, причини)
1	Не бере участі	Байдужий до туризму, має інші захоплення. Один раз сходив – відбили бажання. Боїться походів, не сприймає спортивні походи. Не дозволяють батьки. Не дозволяє здоров'я
2	Бере участь рідко	Бере участь за вимогою викладача (підкоряється наказу, загальній волі групи). Бере участь зі стадних спонукань. Йде в похід без інтересу, має інші захоплення
3	Бере участь часто	Бере участь із задоволенням, але цікавиться лише зовнішньою стороною справи – романтикою, пригодами. Батьки навіть заохочують (був у походах з батьками, родичами). Глибокого, творчого інтересу до туризму не має
4	Майже завжди бере участь	Туризм – головне захоплення. У ньому бачить життєвий інтерес, мріє про розряди, про звання майстра спорту України, мріє стати вченим-мандрівником, відкривачем. У туризмі знаходить своє "обличчя": у походах самий авторитетний член групи. У групі він, можливо, відстає, у поході – веде

Практика засвідчує, що з підвищенням рівня туристсько-краєзнавчої діяльності в студентів зростає потреба в туризмі. Інтереси студентів не стоять на місці, вони бурхливо розвиваються: комусь усе ще мало, а комусь уже досить. Межу насичення потреб у туризмі треба вміти визначати вчасно й планувати роботу адекватно рівню сьогоднішніх інтересів студентів, ледве перевершуючи його. Необхідно чітко розмежувати загальний для всіх (масовий) туризм і туризм аматорський (секційний). Це бажаність походів і екскурсій у кожній групі й обов'язковість походів для студентів, що виявили підвищений інтерес до туризму. Якщо це не врахувати, незабаром у вищому навчальному закладі може з'явитися неконтрольований самовільний туризм студентів.

Для системи туристсько-краєзнавчої діяльності важливими є її постійний розвиток, якісне й кількісне вдосконалення, це не щось раз і назавжди задане, одномірне, цей рух уперед, постійне відновлення.

Для збереження та розвитку туристко-краєзнавчої діяльності у вищому навчальному закладі необхідно вирішити багато завдань, а саме:

1. Віддати пріоритет розвитку самодіяльного спортивного туризму. Зараз дуже велика небезпека крену в пасивний плановий екскурсійний туризм. Далекі освітньо-розважальні екскурсійні поїздки містами і "святими місцями" – це дуже заразне захоплення. На основі екскурсійного туризму система туристсько-краєзнавчої діяльності повноцінно розвиватися не буде. Справа не тільки в тому, багато у вищому навчальному закладі туризму чи його мало, важливо ще й те, який він за своїми якостями. А плановий і самодіяльний туризм за своїми властивостями значно відрізняються.

Самодіяльний (спортивний і пізнавальний) туризм потрібний вищому навчальному закладу, тому що в його основі лежать самостійні дії студентів, а вони і є та база, той фундамент, на якому успішно відбувається процес на-

вчання й виховання. Започаткувавши у вищому навчальному закладі плановий туризм, залишивши молодь діяти самостійно, ми обкрадаємо педагогіку. Це помилка – будувати виховання на результатах чужої праці. Туристсько-краєзнавчу діяльність у вищих навчальних закладах треба розуміти як спільну роботу викладачів і студентів, і чим більша частка праці самих студентів в організації й проведенні туристських походів і екскурсій, тим краще для справи.

2. Викладач-організатор – головна дійова особа й основне джерело ініціативи в туристсько-краєзнавчій роботі. Принаймні він повинен таким бути. Тому необхідно постійно й енергійно піклуватися про ідеологічну, фізичну й технічну туристську підготовку викладачів-організаторів.

3. Не можна впроваджувати у вищих навчальних закладах туризм адміністративно-командними, насильницькими методами. Також не слід нав'язувати учасникам походів і екскурсій непосильні для них поки що фізичні й розумові навантаження. Завжди треба виходити із сьогоднішнього рівня розвитку туристських інтересів і здібностей. "Що сьогодні хочуть і можуть студенти?" – це питання має бути керівним показником у всіх туристських справах. І вирішувати його треба завжди разом зі студентами. Якщо ж вони хочуть неможливого, треба показати їм варіанти, як зробити виконання бажань можливим у майбутньому. Однак треба не тільки враховувати інтереси студентів, а й формувати їх. Не можна насильно нав'язувати такі мети походу, до яких сьогодні студенти ще не доросли, тому що такий туризм вони не приймуть. Нехай поки їхні інтереси примітивні – необхідно прийняти їх де-факто і йти в похід із цими зрозумілими й бажаними для них цілями, а в поході поволі формувати нові, більш складні інтереси.

Особливу турботу організатори туристсько-краєзнавчої діяльності у вищих навчальних закладах повинні виявити до тих студентів, яких ми зарахували до четвертої групи відносин. Треба організовувати для них секції, у яких будуть рости майбутні розрядники, інструктори, організатори й пропагандисти туризму. Система туристської роботи не буде успішно розвиватися без міцного активу студентів-туристів. Актив (секційна частина туристсько-краєзнавчої діяльності) повинен якісно рости з випередженням розвитку масового туризму. Обидві ці частини тісно взаємопов'язані: масові одноденні походи, прогулянки й екскурсії стимулюють гурткову роботу, а вихованці секцій – кваліфікований актив мандрівників і краєзнавців, які дуже потрібні для розвитку та зміцнення масової туристської роботи.

Але помилкою буде, якщо обмежитися тільки розвитком мережі секцій для любителів туризму й не займатися туризмом у групах, адже мінімум туризму потрібний усім студентам.

4. Усіляко треба розвивати зовнішні зв'язки студентського туризму з іншими вищими навчальними закладами й організаціями – зі станцією юних туристів, з музеями, різними товариствами, редакціями газет, туристськими клубами, секціями туризму підприємств і лісництвами, відділами культури, санепідемстанціями, досвідченими краєзнавцями тощо.

5. У суспільстві вважають, що туризм – це відпочинок, але для вищих навчальних закладів він є частиною навчально-виховного процесу. Є професії, що забезпечують відпочинок іншим людям, їхнє навчання та виховання на туристичній стежці. Самі студенти, що вже одержали фундаментальну, майже професійну інструкторську підготовку з туризму, можуть взяти в цьому участь.

У процесі туристсько-краєзнавчої діяльності є реальна можливість використовувати студентів – досвідчених туристів у реальній справі – у виробництві туризму для свого факультету, закладу. Захоплення студентів туризмом поступово переростає в їх різноманітну діяльність, але не тільки для особистої користі, для своєї групи, а й на загальне благо свого закладу. Робота з організації туристсько-краєзнавчої діяльності нітрохи не менш значуща, ніж виробнича практика, ремонт аудиторій тощо. Робота в студентських турклубах – це школа виховання організаторів, пропагандистів, керівників.

Висновки. Отже, до розвитку туристсько-краєзнавчої діяльності у вищих навчальних закладах необхідний диференційований підхід.

Результати подальших досліджень вбачаємо у визначенні шляхів залучення майбутніх фахівців туристичної галузі до туристсько-краєзнавчої роботи.

Список використаної літератури

1. Биржаков М.Б. Введение в туризм / М.Б. Биржаков. – СПб. : Издательский торговий дом Тера, 1999. – 192 с.
2. Квартальнов В.А. Туризм : учебник / В.А. Квартальнов. – М. : Финансы и статистика, 2000. – 320 с.
3. Конох А.П. Теоретичні засади професійної підготовки фахівців спортивно-оздоровчого туризму в університеті / А.П. Конох // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура. – Івано-Франківськ : ПНУ, 2008. – С. 47–49.
4. Організація та методика оздоровчої фізичної культури і рекреаційного туризму : навч. посіб. / О.М. Жданова, А.М. Тучак, В.І. Поляковський, І.В. Котова. – Луцьк, 2000. – 236 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Маковецкая Н.В. К проблеме развития туристско-краеведческой деятельности в высших учебных заведениях

В статье освещены отдельные проблемы организации туристско-краеведческой работы со студентами в высших учебных заведениях, в частности, доказывается, что поход как наиболее комплексная форма туристско-краеведческой деятельности, которая обязательно включает и краеведение, позволяет одновременно достигать всех целей, которые вообще ставятся перед туристско-краеведческой деятельностью; определяется место и роль туристско-краеведческой деятельности в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения; формулируются задачи, которые стоят перед высшим учебным заведением в сфере туристско-краеведческой деятельности.

Ключевые слова: *туристско-краеведческая деятельность, высшее учебное заведение.*

Makovetska N. On the problem of the development of tourist activities and local history in higher education

This article highlights some of the problems of the Tourist and local history work with students in higher education, in particular, proved that the campaign as the most complex form of tourism and local history activities must include the local history and, at the same time allows to achieve all the goals that generally relate to tourism activities and local history, noted the

need to clearly delineate the boundaries of the mass and sectional tourism based on the analysis of the results of research, practice singled out four groups of students according to their attitude towards tourism and local history activities, a short description of each of them; The place and role of tourist activities and local history in teaching and brought up during a higher education institution, along with the task faced by higher education institutions in the field of tourism and local history activities, among them – give priority to the development of amateur sports tourism, care for ideological, physical and technical tourist training of teachers and organizers, participants not to impose excessive hikes and excursions for them until the physical and mental stress, develop external relations student tourism with other universities and organizations to attract students who have already obtained a fundamental, almost professional instructor training tourism, the organization of tourist and local history work; concluded that the development of tourist and regional studies in higher education institutions need a differentiated approach; the results of further studies are seen in identifying ways of familiarizing future professionals tourism sector to tourist and local lore work.

Key words: *tourism and local history activities, higher education institution.*

УДК 378.147

І.І. ОБЛЄС

ВПЛИВ ВІКОВОГО ЧИННИКА НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ В КОНТЕКСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано науково-педагогічний потенціал вищої школи України, розглянуто чинники, що провокують розвиток професійних криз викладача ВНЗ, виявлено рівень впливу вікового чинника на перебіг професійних криз і можливі способи надання кваліфікованої допомоги щодо їх подолання задля подовження продуктивної діяльності та професійного довголіття.

Ключові слова: *науково-педагогічний потенціал, професійний цикл, "старіння" кадрів, професійні кризи, професійне довголіття.*

Реформування системи освіти України, пов'язане з глобальною інтеграцією у світовий освітній простір, суттєвою модернізацією всіх її складових, передбачає якісно інший рівень особистісного та професійного становлення фахівця вищої школи, його здатності не тільки до самовдосконалення, самозмін, а й до збереження трудового потенціалу, психічного і фізичного здоров'я, основоположних внутрішніх настанов, переконань у ситуації нестабільності соціальних, економічних, життєво-вікових процесів.

Ефективність економічного й соціального розвитку будь-якої країни, як відомо, залежить від її трудового потенціалу, ресурсів, вкладених у "людський чинник", без якого неможливо забезпечити послідовний розвиток суспільства. Трудовий потенціал, здатний до розвитку, перетворює особистість у найважливіший ресурс виробництва; продуктивність праці, мотивація та інноваційний потенціал людини визначають успіх державних стратегій, інтенсифікацію виробництва, конкурентоспроможність різних галузей тощо.

Трудовий потенціал – це, насамперед, сукупна суспільна здатність до праці, потенційна дієздатність суспільства, його ресурси праці; це міра наявних ресурсів і можливостей, втілених у трудову поведінку, що безперервно формуються у процесі усього життя особистості та визначають її реальну продуктивність [7].

Визначення трудового потенціалу особистості, згідно з А.Я. Кібановим, як сукупності фізичних і духовних якостей людини, що визначають можливість та межі її участі у трудовій діяльності, здатність досягти за певних умов певних результатів, а також удосконалюватись у процесі праці, свідчить про необхідність звернення уваги на особистість кожного в процесі професійної діяльності, тим більше, зайнятих у сфері "людина – людина", зокрема працівників медичних і педагогічних професій, сфери послуг тощо [4].

Отже, однією з актуальних проблем професійної освіти, без вирішення якої неможливе формування сучасного трудового потенціалу країни, є визна-

© Облєс І.І., 2014

чення умов, що забезпечать не тільки успішну професійну діяльність науково-педагогічних кадрів, а й сприятимуть подовженню трудового довголіття, запобіганню криз відповідного процесу, які пов'язані з проблемою професійного розвитку, успішності професійної кар'єри чи незворотними віковими психофізіологічними перетвореннями особистості викладача.

У вітчизняній педагогічній науці професійна діяльність і професійне становлення науково-педагогічних кадрів розглядалися у працях А.В. Барабанщикова, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, А.В. Петровського, В.А. Семиченко, Ю.Г. Фокіна; проблеми професійних циклів і відповідних професійних криз досліджувалися В.О. Бодровим, А.О. Деркачем, Е.Ф. Зеєром, Є.О. Климовим, М.В. Кочетковим, Т.В. Кудрявцевим, Л.М. Мітіною, В.О. Сластьоніним та ін.

Кількість досліджень свідчить про широкий спектр проблем, пов'язаних з професійною діяльністю викладачів ВНЗ.

Мета статті – проаналізувати науково-педагогічний потенціал вищої школи України, виявити рівень впливу вікового чинника на розвиток професійних криз викладача ВНЗ і можливість надання кваліфікованої допомоги щодо їх подолання задля подовження продуктивної діяльності та професійного довголіття.

Оскільки головною складовою, що визначає трудовий науково-педагогічний потенціал вищої школи, є кадри, вивчення кількісного та якісного їх складу є основою аналізу стану й тенденцій розвитку сучасної вищої освіти.

На сьогодні вища школа України має достатній науково-педагогічний потенціал. Основний персонал ВНЗ вищих рівнів акредитації становлять 85,5 тис. викладачів, з них: докторів наук – 7,3 тис. (8,5%), кандидатів наук – 40,3 тис. (47,1%); професорів – 7 тис. (8,2%); доцентів – 30,2 тис. (35,3%).

Незважаючи на позитивні характеристики кадрового складу вищих навчальних закладів, протягом останніх років нагромаджуються чинники, які викликають певну занепокоєність, оскільки зумовлюють зниження якісної складової викладацького корпусу ВНЗ, що, у свою чергу, не відповідає ролі та підвищеним вимогам щодо сучасної європейської освіти.

Головними негативними тенденціями розвитку кадрового потенціалу вищої школи є:

1) зниження забезпеченості ВНЗ професорсько-викладацьким персоналом, про що свідчить співвідношення "викладач – студент";
2) погіршення якісного показника, нерівномірність кваліфікаційної структури викладацького корпусу за регіонами;
3) падіння ефективності в діяльності аспірантури та докторантури;
4) "старіння" науково-педагогічних кадрів.

Ці негативні тенденції призводять до негативних явищ викладацької діяльності, таких як: професійна стагнація, професійна деструкція, професійні кризи, які іноді не мають зворотної дії.

Саме остання тенденція – "старіння" науково-педагогічних кадрів – одна з найтривожніших, на наш погляд, проблем сучасної вищої школи. Так, станом на кінець 2012 р., за даними Державної служби статистики України,

відбулися такі зміни у віковій структурі науковців: середній вік доктора наук становив 63,1 року, кандидата наук – 51,2 року [6].

Вивчення вікової структури науково-педагогічних працівників важливе, оскільки дає можливість побачити проблему "зсередини", є одним з елементів формування кадрової політики. В Україні останнім часом порушилась збалансованість вікової структури науковців. Серед показників, що характеризують цей процес, слід відзначити коефіцієнти "старіння" та "омолодження" кадрів, які розраховуються як частка працівників у віці, відповідно, більше ніж 60 років та до 30 років у загальній кількості спеціалістів.

Невтішна ситуація щодо постійного старіння кадрів вищої школи має на сьогодні й такі показники: вік половини докторів наук – 60 та більше років, кожного четвертого – понад 65 років. Доктори наук віком від 40 до 50 років становлять лише 14%. Складна картина і з кандидатами наук: вік до 40 років має лише кожний п'ятий, вік третини науковців – понад 60 років.

Крім того, Державне агентство з питань науки, інновацій та інформатизації України зазначає, що всупереч світовим тенденціям продовжується скорочення загальної чисельності кадрів, зайнятих у сфері досліджень і розробок. З 2005 до 2013 рр. кількість працівників наукових організацій в Україні скоротилася на 23,9%, у тому числі дослідників – на 19,5% [2].

Такий стан речей загрожує втратою інтелектуальної еліти вищої школи, порушенням спадкоємності науково-педагогічних кадрів, занепадом наукових шкіл країни.

Певною мірою ми можемо говорити про інтелектуальну кризу української освіти як важкий, перехідний стан, різкий, крутий перелом, породжений різними чинниками.

Оскільки основними чинниками, що детермінують професіоналізацію особистості, є як зовнішні стосовно неї (соціально-економічні умови життєдіяльності, об'єктивні особливості провідної навчально-професійної та професійної діяльності, техніко-технологічний рівень діяльності, соціально-психологічний клімат трудового колективу, система стимулювання професійного зростання, випадкові обставини та життєво важливі події тощо), так і внутрішньоособистісні чинники (психофізіологічні та психологічні особливості, рівень соціально-професійної активності, характер професійної мотивації, потреба в самореалізації тощо), необхідно враховувати можливість впливу будь-якого з них на перебіг кризових процесів і як загальної соціально-психологічної ситуації, і як індивідуального особливого стану, що має свої суб'єктивні та об'єктивні характеристики.

До того ж, співвідношення названих чинників змінюється в процесі професійного становлення: в кризі професійного зростання суб'єктивні чинники переважають над об'єктивними. Особа (науково-педагогічний працівник) стає суб'єктом свого професійного становлення. І саме суб'єктивні чинники зумовлені активністю самої особистості, потребою людини постійно виходити за свої межі, досягати можливої повноти втілення.

Як суб'єктивні чинники, які провокують розвиток і перебіг професійних криз, можемо розглядати: соціально-професійну активність, удоскона-

лення способів виконання діяльності (інновації), повну захопленість професійною діяльністю (трудоголізм), незадоволення соціальним або професійно-освітнім статусом, незадоволення потреб особистості (матеріальних, духовних), суб'єктивне почуття зупинки в розвитку, прагнення до самореалізації й самоактуалізації.

Як об'єктивні чинники, насамперед, виокремимо: зміну провідної діяльності або способу її виконання, зміну соціальної ситуації розвитку, розвиток професійно зумовлених деформацій, професійну стагнацію, погіршення або поліпшення соціально-економічної ситуації, випадкові ненормативні події чи несприятливі життєві обставини, психологічні й психофізіологічні вікові зміни.

Оскільки в процесі тривалого виконання фахової діяльності педагог стикається з багатьма проблемами, детермінованими суперечностями професійного становлення особистості, це, у свою чергу, породжує такі негативні явища, як: дезадаптація, стагнація, фрустрація, деструкція, емоційне вигорання, професійні кризи.

Саме фундаментальні суперечності, які містить у собі професійна діяльність науково-педагогічних кадрів, ураховуючи її стресогенний вплив, на певному етапі призводять до виникнення проблем і криз професійної життєдіяльності фахівця. Зокрема, це суперечності між:

1) динамічним зростанням обсягу наукової інформації та незмінністю навчальних планів і програм;

2) можливостями (інтелектуальними, мотиваційними та ін.) студентів та інформаційною насиченістю навчальних занять;

3) висококваліфікованою професійною стабільністю, належною константністю професійної поведінки та внутрішньою потребою педагога в новизні чи захопленості;

4) потребою педагога у творчості, нестандартності та такою, що традиційно функціонує, системою вищої освіти;

5) зусиллями викладача, витраченими на підготовку, проведення, організацію різних форм навчального процесу у вищій школі, та рівнем оплати праці тощо.

Належність до стресогенного типу професій, педагогічний стаж, статевовікові особливості працівника породжують професійні кризи внаслідок погіршення здоров'я чи надмірної самовідданості професійній діяльності, зниження працездатності, синдрому "емоційного вигорання" при психофізіологічних або вікових змінах.

Загострення професійних криз, збільшення рівня їх прояву відбувається і через соціальні, політичні, економічні умови сьогодення, що виражається такими чинниками:

1) незадоволеність викладачів своїм статусом, неможливість його підвищення за рахунок здобуття наукового звання та наукового ступеня;

2) незадоволеність соціально-економічними умовами життєдіяльності організації (недостатня кількість годин навантаження, низька заробітна плата, скорочення робочих місць, ліквідація ВНЗ);

3) зміна життєвої ситуації (переїзд, перерва в роботі, розлучення, народження або смерть члена родини);

4) незахищеність (соціальна та правова) педагога, який працює у приватному закладі освіти;

5) невпевненість у майбутньому (можливість своєчасного отримання пенсії, заробітної плати в повному обсязі, подовження терміну дії контракту) тощо.

Оскільки уникнути професійних криз майже неможливо, постає питання: як спрямувати вектор подальшої діяльності у бік розвитку, а не регресу? Добре, якщо криза триває один або декілька місяців, гірше – якщо рік чи більше (то посилюючись, то послаблюючись), але в будь-якому разі все залежить не тільки від особистості викладача, а й від етапу вікової трудової активності, на якій перебуває педагог.

На тісному зв'язку конкретного етапу професійного становлення з віковою періодизацією особистості наголошують В.О. Бодров, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Т.В. Кудрявцев, Дж. Сьюпер.

Стосовно нашого дослідження фахової діяльності педагога вищої школи, враховуючи середній вік доктора наук (63,1 року) і кандидата наук (51,2 року), слід звернутися до класичних на сьогодні концепцій професійного становлення та розвитку, які характеризують особистість середнього (40–60 років) та пізнього (60 років – до смерті) дорослих періодів.

Так, періодизація професійного циклу, за В.О. Бодровим, включає такі стадії зазначеного віку:

– *стадія реалізації професіонала* (з 45–50 до 60–65 років). Повна або часткова реалізація професійного потенціалу; особистісні риси мають, як правило, стійкий характер, достатньо добре виражена компенсація деяких психічних функцій, однак уже намічаються ознаки зниження активності, корегуються життєві цілі;

– *стадія спаду* (з 61–66 років і далі). Поступове зниження професійної активності або звуження її сфери, згасання багатьох професійних інтересів, перебудова життєвих установок, зміна ціннісних орієнтацій, виникнення суперечностей між функціональними можливостями особистості й намірами, далекими та найближчими цілями, погіршення функціонального стану (хвороби, розлади), що різко змінює спрямованість діяльності [1].

За концепцією професійного циклу особистості американського психолога Дж. Сьюпера, професійний цикл трудової активності складається з декількох універсальних стадій (етапів), основним змістом яких є формування й розвиток професійної Я-концепції.

Відповідно до градації, передостанній, четвертий етап професійного циклу особистості Дж. Сьюпер визначає як *етап збереження досягнутого* (від 45 до 64 років) – збереження за собою становища, якого фахівець досяг на попередньому етапі.

П'ятий етап – *етап професійного спаду* (після 65 років) – зміна характеру професійної діяльності таким чином, щоб він відповідав фізичним і психічним можливостям людини, які природно знизилися. На цьому етапі припиняється професійна діяльність і кар'єра [8].

Саме період завершення четвертого (після 60 років) і п'ятий етап (професійного спаду), становлять загрозу щодо безболісного виходу з професійної кризи зі збереженням статусу працівника (у нашому випадку – викладача вищої школи) та, за потребою, його робочого місця, оскільки, як зазначено вище, в Україні вік кожного четвертого доктора наук – понад 65 років, вік третини кандидатів наук – більше ніж 60 років.

До речі, не слід вважати, що професійні кризи – явище виключно негативне. На думку деяких учених (Е.Ф. Зеєра, Є.О. Климова, Л.М. Мітіної), кризам належить важливе місце в професійному становленні особистості. Вони виражаються в зміні темпу й вектора професійного розвитку особистості, супроводжуються перебудовою смислових структур професійної свідомості, переорієнтацією на нові цілі, корекцією соціально-професійної позиції [5].

Кризи у процесі професійного становлення вважаються закономірними, оскільки вони мають два можливих шляхи вирішення: з одного боку, криза може призвести до особистісної та професійної дезадаптації, коли фахівець не може подолати свої внутрішні суперечності, а з іншого – криза може спричинити подальший особистісний і професійний розвиток, тобто це своєрідний шанс для людини перейти на вищий рівень професіоналізму.

Описуючи кризи професійного становлення, Е.Ф. Зеєр визначив передостанню кризу професійного становлення у відповідному віці як *кризу соціально-професійної самоактуалізації,* що характеризується незадоволеністю собою, оточенням, обставинами і професією.

Як останню Е.Ф. Зеєр виділяє *кризу втрати професії,* що породжується необхідністю засвоєння нової соціальної ролі та норм поведінки, звуженням соціально-професійного поля й контактів, зниженням фінансових можливостей, з одного боку, і бажанням продовжувати трудову діяльність – з іншого [3].

Між тим, науковці зазначають, що представники деяких професій (особливо творчих) довго зберігають не тільки професійну спрямованість життєдіяльності, а й психологічний і професійний потенціал, особистісну орієнтацію на продуктивну трудову діяльність.

Ураховуючи творчий, креативний характер професії викладача вищої школи й неможливість відвернути професійні кризи, пов'язані з віковими психофізіологічними змінами, потрібно сприяти подовженню професійної продуктивності, збереженню адекватної оцінки власної компетентності, розумінню професійної зрілості та цінності набутих професійних якостей, власного індивідуального стилю діяльності як необхідних умов запобігання та подолання професійних криз.

Педагог повинен, насамперед, сам розуміти рівень небезпеки вікових змін внутрішньоособистісного характеру та міжособистісної взаємодії, що провокують професійні кризи як наслідок неузгодженості реальності з власними потребами, й намагатися пом'якшити їх вплив на власну життєдіяльність. Серед технологій профілактики цих змін слід зазначити:

– турботу про здоровий спосіб життя;

– розвиток уміння керувати власним часом, відпочивати від роботи та інших навантажень;

– раціональну організацію дозвілля, створення умов для реалізації власних хобі;

– своєчасний аналіз власної професійної ситуації шляхом аналізу сигналів, які можуть передувати кризі.

У певні вікові періоди професійної діяльності індивіду важко впоратися з проблемами, пов'язаними з професійними кризами, самостійно, виникає потреба в допомозі фахівців-психологів або оточення (співробітників, керівництва, друзів, родини). Можливими способами подолання криз при цьому можуть бути:

– створення групи соціальної підтримки, до якої увійдуть друзі, члени сім'ї, колеги, з якими є духовна єдність, для організації спільного позитивного проводження часу;

– залучення працюючих педагогів похилого віку до нових соціально корисних видів непрофесійної діяльності;

– педагогічний супровід.

Форми педагогічного супроводу (підтримка, допомога), на нашу думку, необхідні не лише для професійної або вікової адаптації, а й для вибору оптимальних рішень у різних життєвих чи фахових ситуаціях. Необхідність психолого-педагогічного супроводу діяльності особистості існує на всіх стадіях професійного розвитку і має створювати умови для продуктивного вирішення центральних завдань кожного вікового етапу.

Висновки. Таким чином, аналіз кількісного та якісного складу науково-педагогічного потенціалу вищої школи України засвідчив, що, незважаючи на його достатній рівень, проблема "старіння" кадрів і пов'язані з цим професійні кризи потребують додаткової уваги науковців та своєчасної оперативної кваліфікованої підтримки.

Допомогою можуть бути короткотривалі курси або семінари щодо користування ІКТ та інтернет-ресурсами; супроводження молодшими колегами викладачів похилого віку щодо організації різних інноваційних форм і технологій проведення навчально-виховного процесу у вищій школі, психолого-педагогічна підтримка та надання консультацій у можливих кризових ситуаціях.

Головне – саме в передпенсійний і пенсійний вік полегшити навантаження педагога, який може виконувати обов'язки не тільки безпосередньо викладача, а насамперед, експерта, наставника, консультанта, обмінюватися своїм професійним досвідом із фахівцями-початківцями, що допоможе подолати професійні кризи, подовжить життєву активність і професійне довголіття.

Список використаної літератури

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. для вузов / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

2. Державне агентство з питань науки, інновацій та інформатизації україни : довідник. – К. : УкрІНТЕІ, 2013.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : уч. пос. для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

4. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации : учеб. пособ. / А.Я. Кібанов. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 365 с.

5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

6. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. Державна служба статистики України : статистичний збірник. – К. : ДП "Інформаційно-видавничий центр Держстату України", 2012.

7. Шаталова Н.И. Трудовой потенциал работника / Н.И. Шаталова. – М. : Юнити-Дана, 2003.

8. Super D.E. A theory of vocational development / D.E. Super // American Pychologist. – 1953. – Vol. 8 – P. 185–190.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2014.

Облес И.И. Влияние возрастного фактора на развитие профессиональных кризисов и пути их преодоления в контексте сохранения научно-педагогического потенциала высшей школы Украины

В статье проанализирован научно-педагогический потенциал высшей школы Украины, рассмотрены факторы, провоцирующие развитие профессиональных кризисов преподавателя вуза, выявлен уровень влияния возрастного фактора на ход профессиональных кризисов и возможные способы оказания квалифицированной помощи по их преодолению с целью продления продуктивной деятельности и профессионального долголетия.

Ключевые слова: *научно-педагогический потенциал, профессиональный цикл, "старение" кадров, профессиональные кризисы, профессиональное долголетие.*

Obles I. The effect of age factor in development of professional crisis and possible solutions in context of scientific and pedagogical potential of higher school in Ukraine

In the article we analyze the scientific and pedagogical potential of Higher Education in Ukraine, it is noted a sufficient level of quantitative and qualitative indicators of staff, it is submitted the statistics of the number of professors of higher levels of accreditation.

It was identified the negative trends of human resources of universities, of which the main factor is the "aging" rate and, consequently, developing the phenomena triggered by fundamental contradictions of educational activities: professional stagnation, professional destruction and professional crisis.

It was identified internal (motivation, need for self-actualization, physiological and age characteristics) and external (social, political, economic) factors sharpening of professional management, increase their level of expression. It was proved that it is impossible to avoid professional management, and the need, in this context, the direction of educational activities towards development rather than regress.

Given the average age Ph. D. (63.1 years) and candidate of sciences (51.2 years), it was reviewed age professional cycle stages, characterized by the decline of professional activities, professional interests fading, deterioration of functional status, physiological features expert.

The proposed prevention technologies of influence age-related changes in professional activities faculty members is given to the development of self-identity (taking care of their own health, rational organization of life, etc.) and the need for psychological and educational assistance (pedagogical conduct, support).

IN the study it is suggested possible ways to overcome age-related professional management support of teachers by junior colleagues, passing courses or seminars on the use of ICT and Internet resources, mastery and innovative forms of technology in order to alleviate the teacher as a prerequisite for productive activities and professional longevity.

Key words: *scientific and pedagogical potential, professional cycle, "aging" staff, professional crisis, professional longevity.*

УДК 378.14

Ю.В. ОРЕЛ-ХАЛІК

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті проаналізовано значущість формування культури спілкування майбутніх медичних працівників у вищих медичних закладах освіти та культури професійного мовлення майбутніх медичних працівників як соціально-педагогічної проблеми; виокремлено професійне мовлення як обов'язкову складову фахової готовності студентів-медиків.

Ключові слова: *мовлення, культура спілкування, мовна компетенція, мовленнєві вміння й навички.*

За останні роки під впливом глобалізаційних процесів змінилося ставлення до системи вищої освіти. Процес очевидних змін, які відбуваються, спрямований не тільки на здійснення професійного навчання, а й на виховання грамотних, духовно збагачених, національно свідомих фахівців, рівень знань яких відповідав би вимогам суспільства до них, що зростають.

Уміння спілкуватися в різних ситуаціях із дотриманням установлених норм є однією з найголовніших соціальних вимог до майбутніх фахівців. Звичайно, ефективність мовленнєвого спілкування багато в чому залежить від вікових, індивідуальних особливостей людини, яка вступає в контакт з іншими, особистості, яка володіє комунікативною компетенцією.

Одне із важливих завдань вищої школи на сучасному етапі полягає в підготовці випускників до ефективного спілкування, формування в них готовності до розуміння інших, здатності до власної мовленнєвої творчості, що відповідає компетенції мовної особистості. Проте повсякденність переконує, що студенти-медики мають низький рівень мовної компетенції.

Про визнання важливої ролі культури спілкування, ділового мовлення у формуванні особистості свідчить постійне висвітлення цих питань науковцями, методистами, письменниками, громадськими діячами (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, І. Білодід, Л. Власов, І. Вихованець, М. Дороніна, М. Зубков, М. Каган, Г. Кацавець, Г. Кисіль, А. Коваль, І. Кочан, П. Мовчан, Н. Обозов, О. Пазяк, Л. Паламар, О. Пономарів, О. Сербенська, Л. Струганець, Є. Чак, С. Шевчук та ін.). У їхніх працях приділено увагу мовній поведінці особистості; подано рекомендації щодо правильного слововживання, використання мовних засобів відповідно до умов спілкування. Підтримуючи думку науковців, вважаємо, що проблема мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців різних галузей народного господарства, охорони здоров'я, освіти, культури є досить актуальною. Саме тому необхідно розробити найбільш оптимальні методи та прийоми навчання, впровадити систему вправ і завдань, які б підвищували мовну компетентність студентів, зокрема медиків.

© Орел-Халік Ю.В., 2014

Мета статті – науково обґрунтувати необхідність і засоби формування культури спілкування майбутніх медичних працівників у вищих медичних закладах освіти.

Мовна компетенція – це потенціал лінгвістичних знань людини, сукупність правил аналізу й синтезу одиниць мови, які дають можливість будувати й аналізувати речення, користуватися системою мови з метою спілкування.

У дослідженнях сучасних учених висвітлено складові мовної особистості: мовна, мовленнєва, предметна, прагматична, комунікативна компетенції, постійний інтелектуальний розвиток, духовне багатство особистості, акумулювання мовних традицій, розвиток психічних процесів: пам'яті зорової та слухової, мислення абстрактного (понятійного) й образного (художнього), спостереження, уяви репродуктивної (відтворювальної) і творчої. Зміст мовної компетенції можна розкрити через її складові знання, вміння й навички, які є складовими будь-якого виду компетенції. Між мовними знаннями, з одного боку, і вміннями й навичками – з іншого, існує взаємоспрямований зв'язок. Мовні знання зумовлюють виникнення мовленнєвої реакції або реалізації цих знань у вміннях і навичках, а певний мовленнєвий досвід – підсвідомі чи свідомі узагальнення.

Формування мовної компетенції особистості означає не тільки набуття людиною певних знань, умінь і навичок, а й самовиховання свідомого ставлення до мови, що виражається в прагненні та вмінні мовців спілкуватися рідною й іншими мовами, відповідальному ставленні до власного мовлення, постійній, наполегливій роботі над його вдосконаленням.

Мовну компетенцію тлумачать як опанування коду мови на певному етапі навчання, її кваліфікують як "знання граматики… мови в найширшому значенні і достатнього запасу лексики. Мовна компетенція необхідна для структурування і погодження граматично коректних висловлювань мовою, що вивчається, відповідно до комунікативно-прагматичних цілей спілкування" [2, с. 3]. Залежно від міри оволодіння мовою говорять про: а) граматичну компетенцію, яка належить до формального боку мови (морфологічна, синтаксична, словотвірна); б) лексичну компетенцію, яка об'єднує в певній мовній системі лексичні структури. Мовна компетенція є своєрідною преамбулою до породження висловлювань чужою мовою, реалізується через мовлення. Без такого взаємозв'язку вона залишається тільки потенційною можливістю.

Зміст мовної компетенції – це засвоєння категорій і одиниць мови та їх функцій, вивчення закономірностей і правил оволодіння системно-структурними утвореннями семантичного, синтаксичного, морфологічного, фонологічного характеру, які необхідні для розуміння й побудови мовлення, це здатність розуміти й реалізувати граматичну природу висловлювання.

Згідно з чинною програмою, 36 год винесено на практичні заняття, 54 – на самостійне опрацювання. Значну увагу в курсі "Іноземна мова за професійним спрямуванням" в Запорізькому державному медичному університеті приділено засвоєнню мовних стереотипів комунікації медика (етикетні ви-

слови, мовні кліше, терміни, професійні жаргонізми), виправленню типових помилок у застосуванні цих стереотипів.

Фахова мова медика – це діалоги фармацевта з покупцем в аптеці або лікаря з хворим у поліклініці чи лікарні, написання різних довідок, протоколу операції, історії хвороби чи реферату. Обов'язковим для будь-якої фахової мови є вживання специфічних термінів високого рівня стандартизації, зваженість і точність формулювань. І цілком природно, що саме терміни перебувають у центрі уваги, коли йдеться про опанування фахової мови.

Однак і загальновживана лексика у фаховій мові зазнає певних змін, окремі слова набувають нових значень або нових відтінків.

Для повноцінного спілкування треба мати необхідний словниковий запас і вміти правильно будувати речення.

Формування мовної компетенції студентів-медиків залежить великою мірою від роботи викладачів мовних кафедр на практичних заняттях. Пропонуємо використання методу тестового контролю за мовною компетенцією, вивчення найпоширеніших мовних конструкцій фахової мови медика під час виконання різнопланових завдань і вправ.

До важливих засобів формування свідомості студентів дослідники зараховують народну творчість, мистецтво, безеквівалентну лексику тощо. Це зумовлює введення в навчально-виховний процес відповідного дидактичного матеріалу.

Питання контролю за мовною компетенцією неодмінно пов'язане з тестуванням знань, умінь і навичок з фонетики, лексики та граматики. Тестовий контроль мовної компетенції студента неодмінно наштовхується на індивідуальні чинники, що можуть значно вплинути на об'єктивність оцінювання. У такому разі найдоцільнішим є зіставлення індивідуальних особливостей тестованого (темп мовлення, паузи нерішучості) з відповідними чинниками при спілкуванні.

Тест безпосередньо вимірює рівень володіння конкретними вміннями та опосередковано рівень володіння відповідними мовними знаннями.

Продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад і вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних робочих ситуаціях.

Ефективним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлювальну функцію, так і творчих, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої ситуації.

Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективним є використання таких:

– дати усно тлумачення фаховим термінам;
– дібрати терміни до запропонованих визначень;

– скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника, давши пояснення термінам;

– переказати матеріал попереднього заняття, звертаючи увагу на вимову та вживання фахової термінології.

Вправи творчого спрямування повинні бути складнішими й передбачати більшу самостійність студента при їх виконанні, наприклад:

– за допомогою словника доберіть до термінів синоніми, складіть з них пари, введіть терміни-синоніми в речення, враховуючи відтінки їх значень;

– за допомогою словника доберіть до термінів антоніми, складіть з ними речення;

– складіть усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію;

– складіть діалог виробничої тематики, насичений вашою фаховою термінологією;

– прочитайте текст, виправте терміни, вжиті з невластивим для них значенням [1, с. 57].

Доцільним є також застосування вправ порівняльно-зіставного типу, що допомагають студентам відчути специфіку виучуваних понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим; і вправ на переклад, що виявляють поряд зі спільними ознаками, котрі є характерними для близькоспоріднених мов, також риси своєрідні, національно специфічні. Вправи цих типів дають змогу проаналізувати особливості виучуваних понять на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Крім того, збагачуючи лексичний запас студентів-нефілологів професійно-науковою термінологією, ми одночасно маємо змогу підвищувати культуру мовлення майбутніх фахівців.

На сьогодні актуальним є питання про форми, методи й засоби організації навчальної діяльності студентів, які сприятимуть удосконаленню мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для фахівців галузі охорони здоров'я. Сформованість професійного мовлення та культури спілкування майбутніх медичних працівників має бути результатом усебічної підготовки, орієнтованої на фахову майстерність спеціаліста – випускника вищих медичних закладів освіти МОЗ України.

Список використаної літератури

1. Вятютнев М.Н. Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. Иностранные языки в школе / М.Н. Вятютнев. – 1975. – № 6. – С. 55–64.

2. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури / Л. Мацько // Дивослово. – № 9. – 2001. – С. 2–3.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014.

Орел-Халик Ю.В. Формирование культуры общения будущих медицинских работников при обучении в высших учебных заведениях медицинского профиля

В статье проанализирована значимость формирования культуры общения будущих медицинских работников при подготовке в высших учебных заведениях медицинского профиля и культуры профессиональной речи будущих медицинских работников как социа-

льно-педагогической проблемы; выделена профессиональная речь как обязательная составляющая профессиональной готовности студентов-медиков.

Ключевые слова: *речь, культура общения, языковая компетенция, речевые умения и навыки.*

Orel-Khaliq Y. Creating of culture of communication in future doctors at medical universities

The article analyses the significance of creation of culture of communication in future doctors at medical Universities. We perceive the creation of the professional language as a social pedagogical problem. In the article the professional language as on obligatory part of medical student's training has been distinguished.

One of the major tasks of higher schools at the present is to prepare graduates for effective communication, willingness to understand others, the ability to own verbal creativity, which corresponds to the linguistic competence of the individual. However, routine shows that medical students have low level of language competence.

It has been substantiatedthat formation of linguistic competence of medical students depends largely on the competence of teachers' of language departments of the University. It has beenofferedtoprovidespecial tests to control speech competence of students in using professional medical language while performing various tasks and exercises.

To the important means of formation of consciousness of students we attribute personal creativity, art of using special professional vocabulary, etc. It predetermines the introduction into the educational process of corresponding teaching materials.

Today there still remains the question about the forms, methods and means of organization of educational activity of students that will contribute to improvement of language skills, necessary for specialists in the healthcare industry. Readiness of future medical workers for professional communication and culture should be the result of a comprehensive training oriented on professional skills of the graduates of the higher medical educational institutions of the Ministry of Public Health Service of Ukraine.

Key words: *language, culture of communication, language competence, language skills.*

УДК 378:014.6

О.С. ПШЕНИЧНА

АНАЛІЗ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто теоретичні питання підвищення якості підготовки фахівця у вищому навчальному закладі. Запропоновано авторське визначення поняття "якість професійної підготовки фахівця". Висвітлено основні умови поліпшення результату професійної підготовки у вищому навчальному закладі, до яких віднесено такі чинники: викладач, навчальний процес, студент, матеріально-технічна база ВНЗ, інтеграція ВНЗ у зовнішнє середовище. Для кожного чинника виявлено визначальні причини: якість викладання безпосередньо залежить від педагогічної майстерності викладача, ефективність навчального процесу від змісту програм і методів викладання, для студента важлива його професійна мотивація, матеріально-технічна база ВНЗ визначається рівнем його фінансового забезпечення, а проведення практики – дає змогу інтегрувати ВНЗ в зовнішнє середовище. Отримані результати проілюстровано за допомогою причинно-наслідкової діаграми й діаграми Парето, що підтвердило авторське бачення впливу чинників на якість підготовки фахівця. Визначено основні умови досягнення якості освіти, реалізація яких призведе до підвищення результату підготовки фахівця, перспективні напрями подальших досліджень у сфері поліпшення якості вищої освіти.

Ключові слова: *якість, якість освіти, якість підготовки фахівця, навчальний процес, чинник, причинно-наслідкова діаграма, студент, викладач.*

Практично всі країни світу знаходяться в процесі постійного вдосконалення системи підготовки фахівців, яка б відповідала вимогам суспільства, виробництва та економіки. Різні за глибиною і характером здійснюваних заходів, процеси перебудови спрямовані на поліпшення якості підготовки фахівця. У створенні єдиного Європейського освітнього простору якість навчання відіграє ключову роль і розглядається як умова для довіри, доречності, мобільності, порівняння й привабливості в зоні європейської вищої освіти. Педагогічні дослідження щодо професійної підготовки фахівців завжди орієнтуються на підвищення її якості. Це завдання висувають державні документи (Національна доктрина розвитку освіти, укази президента України, Рішення колегії Міністерства освіти і науки України), стандарти вищої освіти, вимоги ринку праці. Якісна освіта сьогодні є основним інструментом стабільності та економічного зростання держави. А для вищого навчального закладу забезпечення якості підготовки фахівців означає підвищення рівня престижності ВНЗ.

Питання покращення результату освіти у вищій школі з різних аспектів (філософського, методологічного, педагогічного, соціологічного, управлінського, квалітологічного) у своїх публікаціях розглядають І. Аннєнкова, С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Волков, Ю. Дрешер, В. Зінченко, М. Каган, В. Краєвський, Л. Лосєва, В. Сластьонін, О. Субетто, Є. Хриков, Г. Чекаловська та ін.

© Пшенична О.С., 2014

Незважаючи на активне вивчення питання покращення підготовки фахівця, єдиного визначення поняття "якість підготовки фахівця" не існує. Для забезпечення рівня освіти майбутнього спеціаліста необхідно чітко розуміти, які чинники мають найбільше значення на результат цього процесу. Крім того комплексного аналізу щодо впливу кожного з чинників на якість освіти не здійснено. Тому основна ***мета статті*** – визначення категорії "якість підготовки фахівця" та аналіз основних чинників, які здатні покращити процес підготовки фахівця.

Покрашення якісної характеристики підготовки студентів до професійної діяльності в сучасних дослідженнях тлумачаться неоднозначно. Науковці розглядають такі категорії: "якість освіти", "якість вищої освіти", "якість професійної освіти", "якість підготовки фахівця". На думку В. Зінченко, "якість освіти – це багатобічна категорія, яка органічно поєднує якісну реалізацію всіх складників навчально-виховного процесу та якість визначених результатів освіти, які відображають інтереси всіх зацікавлених суб'єктів" [5, с. 21]. Якість професійної освіти – це рівень відповідності професійної освіти поточним і перспективним завданням соціально-економічного розвитку суспільства [2, с. 121]. Ю. Дрешер під якістю підготовки фахівця розуміє відповідність рівня його підготовки вимогам професійного середовища, в якому йому доведеться працювати [4, с. 1]. Також у дослідженнях багатьох дослідників (І. Зимня, Л. Майборода, Н. Селезньова, О. Субетто та ін.) простежується розрізнення якості освіти як процесу і як результату [7]. Ми згодні з таким трактуванням і вважаємо, що лише за умови високої якості навчального процесу у ВНЗ фахівець буде відповідати вимогам працедавця.

Отже, якість професійної підготовки фахівця – це рівень, який забезпечує фахівцю сукупність властивостей і характеристик, які зумовлюють його здатність відповідати вимогам, сформульованим в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ), що відображає міру конкурентоспроможності на ринку праці.

Більшість дослідників вважають, що на якість професійної освіти впливають різні чинники. Однак у їх поглядах простежується певні розбіжності.

На думку О. Волкова, для покращення підготовки фахівця важливі організаційні, методичні й технологічні чинники [3, с. 110–112]. Незважаючи на те, що науковець виявив їх на основі міжнародних стандартів якості у сфері освіти, у їх формулюванні спостерігаються певні збіги: незрозуміло, до якої групи відносяться деякі з них. Наприклад, чинник "організація та зміст самостійної роботи студентів" – це організаційний чи методичний чинник?

В. Сафонова виділяє зовнішні та внутрішні чинники. До зовнішніх автор відносить міжнародні, національні й регіональні умови, а до внутрішніх – середовище ВНЗ [8, с. 38]. Однак, на нашу думку, таке розуміння є дещо розмитим. Наприклад, такий зовнішній чинник, як державні освітні стандарти, визначає зміст дисциплін і форми й методи їх викладання, що реалізуються у середовищі вишу.

Дослідниця Л. Лосєва виокремлює такі чинники підвищення якості підготовки фахівця: забезпечення якості змісту освіти; покращення методів і те-

хнологій навчання; досягнення якості результатів підготовки [6, с. 153]. З огляду на публікації, всі чинники впливу на якість підготовки фахівця В. Зінченко поєднує у три групи: 1) ті, що визначають зміст професійної підготовки, особливості її організації та реалізації; 2) чинники, що безпосередньо виявляються в освітньому процесі вишу; 3) чинники, що визначають результати навчального процесу [5, с. 35–36]. Як видно, пропозиції В. Зінченко та Л. Лосєвої певним чином збігаються. Ми умовно поділяємо ці чинники відносно ВНЗ на вхідні, внутрішні й вихідні. Хоча за змістом вони лише частково стосуються основного учасника підготовки фахівця – студента.

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" поняття чинник подано як "умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис" [1, с. 1601]. Так, чинники впливу на якість підготовки студентів розглядаються як умови отримання висококваліфікованих фахівців з вищою освітою. З іншого боку, якщо ці умови не реалізуються з тих чи інших причин, то це призведе до незадовільної якості підготовки фахівця. У розумінні класичної теорії управління якість характеризується такими чинниками: 1) виконавці, 2) організація роботи, 3) сировина, 4) обладнання, 5) зовнішнє середовище. За аналогією ми визначили рушійні сили впливу на якість підготовки фахівця.

Так, виконавець у середовищі ВНЗ – це людина, яка здійснює навчання, тобто *викладач*. У першу чергу викладач має володіти знаннями з дисциплін, що викладає. Тобто мати відповідний професійний рівень, який ґрунтується на його кваліфікації (науковому ступені й ученому званні), професійних знаннях, прагненні до постійного вдосконалення (підвищення кваліфікації, участь у наукових проектах і конференціях). Дуже важливою для навчання є педагогічна майстерність викладача, яка базується на використанні ним інноваційних методик і технологій навчання, умінні доступно й цікаво викладати навчальний матеріал, комунікабельності, вимогливості до студентів. Ці якості формуються впродовж професійної педагогічної діяльності і, тому, визначаються досвідом роботи. Організаційно-методична робота педагога характеризується наявністю основних документів до дисципліни (навчальних і робочих програм), забезпечує освітній процес навчальними й методичними матеріалами (друкованими й електронними), зумовлює постійний контроль за рівнем оволодіння дисципліною. Найважливішою для підвищення якості підготовки є педагогічна майстерність викладача.

Організація роботи у ВНЗ реалізується в *навчальному процесі* підготовки фахівця, який ґрунтується на освітньо-кваліфікаційній характеристиці та типовій програмі. Ці нормативні документи визначають навчальний план зі спеціальності (місце курсу в плані, послідовність і тривалість вивчення дисципліни), зміст основних документів з дисципліни (навчальних і робочих програм), організаційні форми проведення занять, методи й технології навчання. Робоча програма зумовлює відповідність змісту навчальної дисципліни науковим досягненням, реалізацію та сутність теоретичної та практичної підготовки, організацію та зміст самостійної роботи студента. Як підкреслю-

ється у всіх публікаціях, присвячених якості освіти, важливим чинником для неї є своєчасний моніторинг: проведення поточного й підсумкового оцінювання, перевірка залишкових знань (комплексна контрольна робота, державний іспит), виконання курсових і дипломних робіт, науково-дослідна студентська робота та проходження професійної практики (виробничої, педагогічної, тощо). Не менш важливим для покращення результатів підготовки є оптимальна кількість студентів у групі, особливо це стосується практичних, семінарських і лабораторних занять, на яких студенти засвоюють важливі професійні уміння й навички. Всі ці чинники краще реалізуються завдяки якісному адмініструванню у вищому навчальному закладі. Найбільш значущими для підвищення якості навчального процесу є програми дисципліни, оскільки визначають зміст навчання, та методи навчання, оскільки реалізують основний процес підготовки фахівця.

По закінченні студент перетворюється у висококваліфікованого фахівця. На початку навчання у ВНЗ вирішальним для успішного навчання першокурсників є їх мотивація та рівень загальноосвітньої підготовки. Професійна мотивація – це рушійна сила будь-якого процесу, в тому числі й навчального. Підтримувати у студентів потребу в навчанні й зацікавленість у майбутній професії може лише викладач з високим рівнем педагогічної майстерності. Професійні якості краще виявляє у своїй діяльності творча особистість, формування якої ілюструє такий ланцюг: активність на заняттях → участь в олімпіадах → робота у творчих групах у процесі реалізації інтерактивних методів навчання (мозковий штурм, case-study, творчі проекти тощо) → наукова студентська робота → самостійність у виконанні курсових і дипломних робіт.

Обладнанням для ВНЗ є його *матеріально-технічна база*, розвинутість якої визначає успішність навчального закладу. Навчання проводиться в аудиторіях та на базу лабораторій, які становлять навчально-лабораторний фонд. Важливими засобами навчання студентів є навчально-методичні матеріали (книги, підручники, посібники, методичні рекомендації, збірники вправ і задач), які утворюють бібліотечний фонд вишу. Допоміжну дію викладачу в процесі навчання надають сучасні технічні засоби навчання – ТЗН (комп’ютери, мультимедіа проектори й екрани, інтерактивні дошки, епідіаскопи, DVD-програвач тощо) і програмно-інформаційне забезпечення (електронні підручники, електронні навчально-методичні комплекси, сайти підтримки дисциплін, мультимедійні комплекси тощо). Всі ці засоби обов’язково потребують удосконалення й оновлення, що неможливе без відповідного фінансового забезпечення. Саме цей чинник є визначальним для матеріально-технічної бази ВНЗ.

Зовнішнє оточення для вищого навчального закладу має важливе значення, що свідчить про *інтеграцію ВНЗ у це середовище*, без реалізації якої процес підготовки буде замкнений у закладі освіти та не відповідатиме вимогам ринку праці, держави й суспільства. До цього середовища відносяться: працедавці, підприємства, база практики, участь студентів у навчальних і наукових заходах. До того ж всі зазначені чинники певним чином стосуються

вже розглянутих нами: підприємства та працедавці визначають зміст професійної підготовки; завдяки базі практики реалізується практична підготовка фахівця в умовах, наближених до реальності; участь студентів у навчальних і наукових заходах сприяє їхньому творчому професійному розвитку. Наведена характеристика свідчить про те, що відповідна база практики є важливою умовою підвищення якості підготовки фахівця.

Отже, основними чинниками досягнення якості професійної підготовки є: викладачі, навчальний процес, студент, матеріально-технічна база ВНЗ, інтеграція ВНЗ у зовнішнє середовище.

З метою виявлення найсуттєвіших чинників, які впливають на покращення результату професійного навчання студентів, ми скористалися діаграмою Ісікави. Цей інструмент дає змогу визначити причинно-наслідкову залежність між процесом і результатом [9, с. 681]. У результаті була отримана діаграма, яка відображає основні чинники підвищення якості підготовки фахівця в комплексі та ілюструє найзначущі чинники цього впливу (рис. 1).

Рис. 1. Причинно-наслідкова діаграма досягнення якості підготовки фахівця

На основі кількості чинників, які забезпечують кожний з п’яти основних чинників досягнення якості підготовки, була побудована діаграма Парето (рис. 2).

Ця діаграма відображає головні чинники впливу на якість підготовки фахівця в середовищі ВНЗ: викладача й навчальний процес, оскільки саме на них впливає найбільша частка чинників.

Рис. 2. Діаграма Парето

Висновки. Отже, в результаті дослідження сформульовано визначення поняття “якість підготовки фахівця”. Проведений аналіз дав змогу виявити основні чинники, що сприяють підвищенню якості підготовки фахівця: викладачі, навчальний процес, студенти, матеріально-технічна база ВНЗ, інтеграція ВНЗ у зовнішнє середовище. Головними умовами сприяння покращенню результату підготовки фахівців є викладачі й навчальний процес вищого навчального закладу. Отримані дані дають змогу проектувати вдосконалення процесу навчання майбутніх спеціалістів на основі підсилення впливу кожного з головних чинників, що є перспективним напрямом подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

3. Волков О.І. Система якості вищих навчальних закладів: теорія і практика / О.І. Волков, Л.М. Віткін, Г.І. Хімічева та ін. – К. : Наукова думка, 2006. – 301 с.

4. Дрешер Ю.Н. Подходы к проблеме оценки качества подготовки специалистов [Электронный ресурс] / Ю.Н. Дрешер // Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса : материалы XVIII Международной Конференции “Крым 2011”. – М., 2011. – Режим доступа: http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2011/disk/131.pdf.

5. Зінченко В.О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі : монографія / В.О. Зінченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 360 с.

6. Лосева Л.П. Качество подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования как объект управления / Л.П. Лосева // Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 152–155.

7. Майборода Л.А. Общая концепция и структура опережающего стандарта качества высшего образования и ее применения применительно к крестьянскому высшему об-

разованию / Л.А. Майборода, А.И. Суббето. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., ПАНИ, 1994. – 204 с.

8. Сафонова В.Є. Теоретичні підходи до аналізу чинників та умов впливу на якість вищої освіти / В.Є. Сафонова // Стратегія розвитку України. – 2011. – № 3. – С. 37–43.

9. Управление проектом. Основы проектного управления : учеб. для студентов вузов / [М.Л. Разу и др.]; под ред. М.Л. Разу. – М. : КноРус, 2006 – 759 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Пшеничная Е.С. Анализ факторов влияния на качество подготовки специалиста в высшей школе

В статье рассмотрены теоретические вопросы повышения качества подготовки специалиста в высшем учебном заведении. Предложено авторское определение понятия "качество профессиональной подготовки специалиста". Выделены основные условия улучшения результата профессиональной подготовки в высшем учебном заведении: преподаватель, учебный процесс, студент, материально-техническая база ВУЗа, интеграция ВУЗа во внешнюю среду. Для каждого фактора выявлены определяющие причины, оказывающие, в свою очередь, наибольшее влияние на качество подготовки в целом: качество преподавания зависит от педагогического мастерства преподавателя, эффективность учебного процесса определяется содержанием программ и методами преподавания, для студента важна его профессиональная мотивация, качество материально-технической базы ВУЗа определяется уровнем его финансового обеспечения, а проведение практики – позволяет выполнить интеграцию ВУЗа во внешнюю среду наиболее эффективной. Проведенное исследование проиллюстрировано с помощью причинно-следственной диаграммы и диаграммы Парето, что подтвердило авторское видение влияния факторов на качество подготовки специалиста. Выявлены основные условия достижения качества образования, реализация которых приведет к повышению результата подготовки специалиста. Определены перспективные направления дальнейших исследований в сфере улучшения качества высшего образования.

Ключевые слова: *качество, качество образования, качество подготовки специалиста, учебный процесс, фактор, причинно-следственная диаграмма, студент, преподаватель.*

Pshenichna O. Analysis of factors affecting on the quality of specialist training in high school

The theoretical issues of improving the quality of specialist training in higher educational institution are discussed in the article. Based on publications, the author offers a definition of "quality of professional training of the specialist." From the point of view of the author the implementation of various factors is important to improve the efficiency of professional education. By analogy with the classical theory of quality management the author highlighted the main conditions for improving the result of training in higher educational institution. Among them are the following five reasons: the teacher, the educational process, the student, material and technical base of the university, the integration of the university into the environment. The theoretical analysis allowed to identify for each factor determining causes, that in their turn, realize the greatest impact on the quality of training in general. Thus, the quality of teaching depends on the teacher's pedagogical skills. Effectiveness of the educational process is primarily determined by the content of the training and work programs as well as by teaching methods. For the student his professional motivation is the most important. The quality of material and technical base of the university is defined by the level of its financial support. Holding of the practice in the most real conditions allows us to integrate the institution into the environment the most effectively. The study is illustrated by the cause and effect diagram, which confirmed the author's vision of influence of factors on the quality of specialist training. Thus, we have identified the main conditions for achieving quality education, the implementation of which will result in higher specialist training, and not neglect – for it worse. The perspective directions for further research in the area of improving the quality of specialist training have been defined.

Key words: *quality, quality of education, quality of training, educational process, factor, causal and effect diagram, student, teacher.*

УДК 378.126:796.071.42

А.В. СВАТЬЄВ

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури у статті з'ясовано деякі аспекти підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах. Проаналізовано сучасні напрями вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах. Визначено, що важлива роль у підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності належить конкурентоспроможності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутній фахівець, професійна діяльність.*

Нині модернізація сучасної вищої освіти в Україні здійснюється у напрямі інтеграції, демократизації та гуманізації. Спрямування на розробку та впровадження перспективних моделей організації ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців вищих навчальних закладів зумовлено вимогами й потребами сучасного суспільства. Нова система професійної підготовки як цілісна педагогічна система повинна бути спрямована на формування творчої самостійної особистості фахівця, здатної до саморозвитку та навчання впродовж життя, професійно мобільної та гнучкої відповідно до швидкозмінних економічних і суспільних процесів і явищ, конкурентоспроможної на ринку праці всіх галузей і сфер суспільства. Усе це повною мірою стосується професійної підготовки майбутніх фахівців галузі фізичного виховання та спорту.

Концептуальні положення щодо змісту й організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, зокрема з фізичної культури і спорту, базуються на засадах Конституції України та Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про фізичну культуру і спорт", Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національної доктрини розвитку освіти України, Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту.

У процесі дослідження нами проаналізовано сучасні напрями вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах, а саме: формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури (М.Т. Данилко); міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (Л.О. Демінська); підготовку майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів (Л.І. Іванова); професійну підготовку майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорію та методику (Р.П. Карпюк); педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів

© Сватьєв А.В., 2014

фізичної культури до професійної діяльності (М.В. Карченкова); теоретико-методологічні й організаційні основи формування фізичної культури студентів (Л.І. Лубишева); індивідуалізацію професійно-педагогічної підготовки вчителя (О.М. Пехота); професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) (Л.П. Сущенко); психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності (О.П. Федик); формування педагогічних здібностей у майбутніх учителів фізичної культури (В.Т. Яловик) та ін.

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив актуальність проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах як у теоретичному, так і у практичному аспектах.

Мета статті – з'ясування деяких аспектів підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Основні завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо з'ясування деяких аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах.

2. Визначити особливості підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що зусилля науковців, роботи яких присвячені дослідженню питань, пов'язаних з означеною проблемою, спрямовані на обґрунтування та оновлення змісту навчання, визначення форм, методів, засобів та організаційно-педагогічних умов, які повинні забезпечити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців цього профілю у вищих навчальних закладах.

Досліджуючи сутність поняття "професійна підготовка", Л.П. Сущенко зазначає, що "у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту особистісний підхід доцільно розглядати як один із важливих наукових принципів, що забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості майбутнього фахівця в її цілісності та гармонійності" [9].

Науковці Н. Зволинська, В. Маслов стверджують, що провідною тенденцією розвитку професійної освіти, яка повинна впливати на всі складові змісту підготовки фахівця – визначення мети, планування, наповнення програм, методи й засоби навчання, поведінку суб'єктів освітнього процесу, оцінювання рівня готовності до діяльності, необхідно визначити посилення особистісної функції поряд з традиційно основною – соціальною функцією змісту навчання [4]. Ми підтримуємо думку авторів і вважаємо, що початок професійної діяльності майбутніх фахівців пов'язаний із розвитком здатності приймати самостійні рішення, які забезпечать шлях до творчої діяльності; ефективно виконувати майбутню професійну діяльність.

Необхідно шукати оптимальне співвідношення між розширенням спектра можливостей, напрямів майбутньої професійної діяльності та якістю про-

фесійної підготовки фахівців вищих навчальних закладів. Як зазначає В.О. Коваль, “для підготовки студентів на віддалену перспективу потрібно не тільки формувати у них професійні знання і уміння, а й ставити перед ними сучасні проблеми, знайомити з науковими підходами та методами дослідження, вчити творчості, розвивати прагнення до саморозвитку і самовдосконалення” [7].

На основі теоретичного аналізу і власного досвіду ми переконалися, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах залежить від таких умов: забезпечення фундаментальності професійної освіти, а також повним використанням потенціалу концепцій активно-діяльнісного навчання та компетентнісного підходу до професійної освіти. Зокрема, одним із чинників, які дають змогу розширити можливості професійної діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту без зниження якості професійної підготовки, є, на нашу думку, сформований досвід професійно-творчого мислення студентів, що сприяє особистісному розвитку, допомагає розвивати інтелект, самостійно отримувати й розширювати загальні і професійні знання, можливість бачити перспективи майбутньої професійної діяльності та відповідно до цього спроектувати й реалізувати свої професійні можливості.

Важлива роль у підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності належить такому чиннику, як конкурентоспроможність професійної підготовки майбутніх фахівців, тобто професійні можливості, які надаються фахівцям після закінчення вищого навчального закладу.

Конкурентоспроможність професійної підготовки майбутніх фахівців визначається спрямованістю на формування професійної компетентності та залежить від спектра можливостей при виборі напряму професійної діяльності, тобто наявності суміжних спеціальностей і можливості їх освоєння у вищому навчальному закладі; можливість самостійно підвищувати кваліфікацію; спрямованість освітнього процесу у вищому навчальному закладі на підготовку фахівців широкого профілю.

Сучасні соціально-економічні умови, тенденції розвитку галузі фізичного виховання та спорту, особливості професійної діяльності представників цього професійного напряму забезпечують досить сприятливі умови для підвищення конкурентоспроможності фахівців цього профілю. Сьогодні можливості застосування своїх професійних знань, умінь і навичок після закінчення вищого навчального закладу в майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту значно розширилися. Подальша професійна діяльність може здійснюватися ними в освітніх установах, фізкультурно-спортивних організаціях, спортивних клубах, комерційних фізкультурно-спортивних організаціях, професійних спортивних командах, недержавних установах, у яких відбувається підприємницька діяльність, оскільки процес комерціалізації фізичної культури і спорту в нашій країні набуває об’єктивної реальності.

Нині для галузі фізичної культури й спорту, яка розглядається як одна з галузей народного господарства, характерними є загальні тенденції ринку, в тому числі й ринку праці. Тому виникає потреба у вищезазначених фахівцях

фізкультурно-спортивного профілю. Цей факт істотно впливає на вимоги до особистісної та спеціальної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, а також до їх професійної підготовки.

Якість професійної підготовки, тобто забезпечення високого рівня особистісної і спеціальної компетентності фахівця, забезпечується спрямованістю професійної підготовки на галузеві, соціальні, регіональні інтереси, раціональним структуруванням змісту навчання та застосуванням ефективних освітніх технологій. Якість професійної підготовки безпосередньо впливає на конкурентоспроможність майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. Критерієм якості підготовки майбутніх фахівців виступає професійна компетентність (спеціальна й особистісна).

Сучасні вимоги до професійної компетентності припускають розширення системи знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту та для їх життєдіяльності взагалі. Ринкова економіка жадає від фахівців високого рівня кваліфікації, яка передбачає наявність необхідних спеціальних, соціально-гуманітарних, соціально-психологічних знань; здатності майбутніх фахівців творчо підходити до виконання своїх професійних функцій; уміння приймати самостійні рішення; прагнення до всебічного професійно-особистісного розвитку; наявність потреби в самореалізації особистості.

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що для забезпечення конкурентоспроможності фахівця з фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах першим кроком повинна стати розробка його компетентнісної моделі.

У загальному вигляді професійну компетентність можна визначити як сукупність якостей особистості, що забезпечують ефективну професійну діяльність. До складу таких якостей належать такі характеристики, як професійно важливі знання, уміння, навички, здатності, мотивація, досвід професійної діяльності, інтеграція яких являє собою єдність теоретичної та практичної готовності до певної праці і дає фахівцеві змогу визначити на практиці здатність реалізовувати свій потенціал для успішної творчої професійної діяльності (Н.Є. Костильова, А.С. Роботова).

Певна професійна діяльність, її зміст та особливості ставлять до майбутніх фахівців загальногалузеві і спеціальні вимоги й визначають зміст їх загальнопрофесійної та спеціальної компетентності поряд з деякими характеристиками споживачів професійних послуг. Для майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту ці вимоги такі:

– погіршення стану здоров’я населення, низький культурний рівень молоді, перевага “нераціональних” форм організації дозвілля визначають необхідність у високому рівні професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту;

– комерціалізація професійного спорту, потреба в популяризації здорового способу життя ставлять високі вимоги до економіко-управлінської, соці-

ологічної та правової підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту.

Майбутні фахівці фізичного виховання та спорту повинні бути готові до реалізації педагогічної та управлінської функцій у відповідній сфері діяльності. Професійна діяльність у галузі фізичного виховання та спорту має певні особливості, а саме: виконання будь-якої професійної функції майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту завжди пов'язане з педагогічною діяльністю (вирішення завдань фізичного виховання, формування фізичної культури населення), а також управлінською діяльністю (здійснення організації фізкультурно-спортивної діяльності, керування закладами фізкультурно-спортивного напряму).

Сучасному суспільству, що швидко розвивається, потрібні сучасно освічені, моральні, завзяті фахівці, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення та прогнозувати їх можливі наслідки; здатні до співробітництва; мобільні, динамічні, конструктивні; такі, що мають розвинене почуття відповідальності за долю країни. Виходячи з тенденцій світового розвитку, до конкурентоспроможних майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту ставлять такі вимоги:

1) наявність професійних знань, умінь і навичок, готовність до здійснення майбутньої професійної діяльності;

2) комунікативність, толерантність, здатність до конструктивного спілкування;

3) готовність до співробітництва, розвинене творче мислення, уміння самостійно приймати рішення;

4) економічна ерудованість, прагнення до професійного розвитку, акмеологічна спрямованість особистості.

До складу професійної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту входять соціальний, особистісний та індивідуальний компоненти, а також наявність оволодіння соціально-особистісними й загальнонауковими знаннями. Професійна компетентність фахівців фізичного виховання та спорту в майбутній професійній діяльності визначається здатністю:

– планувати й здійснювати колективну педагогічну й управлінську фізкультурно-спортивну діяльність;

– реалізовувати у процесі майбутньої діяльності конструктивне професійне спілкування;

– творчо й самостійно вирішувати педагогічні й управлінські завдання та проблеми, відповідати за результати своєї діяльності;

– орієнтуватися й вирішувати питання соціально-економічного розвитку галузі фізичного виховання та спорту;

– творчо збагачувати власні професійні знання, уміння й навички; адекватно оцінювати рівень власної компетентності;

– здійснювати науково-пізнавальну та іншу творчу професійну діяльність;

– прагнути до постійного професійного розвитку.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та власний досвід дали змогу дійти висновку, що формування змісту навчання, підбір методів, форм, засобів професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах має здійснюватися відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців цього напряму. Вимоги до організації професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах є такими: системний підхід до навчання; професійна спрямованість; відповідність меті й завданням професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту; відповідність навчально-методичного матеріалу тенденціям розвитку професійної діяльності фахівців цього напряму згідно з соціально-економічним розвитком суспільства.

Висновки. На основі теоретичного аналізу дослідження деяких аспектів підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах, нами з'ясовано, що сучасний стан підготовки майбутніх фахівців зазначеного напряму не відповідає тим вимогам, які мають враховуватися при організації цього процесу. Залишаються нерозв'язаними питання, пов'язані із забезпеченням відповідності змісту й організації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів та особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців фізичного виховання та спорту відповідно до соціально-економічних умов країни.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні інших аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців галузі фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України від 17 січня 2002 р. № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). – Х. : Гриф, 2003. – С. 37–95.

2. Про освіту : Закон України // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 32.

3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – 24 квітня–1 травня. – № 26. – С. 2–4.

4. Зволинская Н. Тенденции развития содержания профессионального физкультурного образования в социокультурном контексте / Н. Зволинская, В. Маслов // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : Тез. докл. Междунар. Конгр. – М. : 1998. – Т. 2. – С. 482–483.

5. Карпюк Р.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : монографія / Карпюк Роман Петрович. – Луцьк : ВАТ "Волинська обласна друкарня", 2008. – 504 с.

6. Коваль В.О. Проблема валеологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів у науковій літературі та практиці культуры / В.О.Коваль // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К. ; Запоріжжя. – Вип. 21. – С. 82–86.

7. Лубышева Л.И. Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студентов : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Л.И. Лубышева – М., 1992. – 58 с.

8. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / Сущенко Людмила Петрівна ; Інститут пе-

дагогіки і психології професійної освіти АПН України ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014.

Сватьєв А.В. Особенности подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта к профессиональной деятельности в высших учебных заведениях

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы в статье выяснены некоторые аспекты подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта к профессиональной деятельности в высших учебных заведениях. Проанализированы современные направления решения проблемы подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта к профессиональной деятельности в высших учебных заведениях. Определено, что важная роль в подготовке будущих специалистов физического воспитания и спорта в профессиональной деятельности принадлежит конкурентоспособности профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, будущий специалист, профессиональная деятельность.*

Svatyev A. The features of preparation of future specialists of physical education and sport to professional activity in higher educational establishments

On the basis of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature in article clarified some aspects of preparation of future specialists of physical education and sports for professional activity in higher educational institutions. During the study were analyzed modern directions of the decision of problems of preparation of future specialists of physical education and sports for professional activity in higher educational institutions. It is determined that an important role in training future specialists of physical education and sport in professional activity belongs to the competitiveness of professional training of future specialists.

It can be argued that to ensure the competitiveness of a specialist in physical education and sport in institutions of higher education the first step should be to develop its competence model. Certified that the quality of professional training of future specialists in higher educational institutions depends on the following conditions: ensuring the fundamentals of professional education, as well as full use of the potential of the concepts of active-active training and competence approach to professional education. Shape the content of the training, selection methods, forms, the means of professional training of future specialists of physical education and sport in institutions of higher education should be carried out in accordance with the characteristics of the future professional activity of specialists of this direction.

At the same time, there remain unresolved issues associated with ensuring compliance of the content and organization of educational activity of students of higher educational institutions and features of the future professional activity of specialists of physical education and sport according to the socio-economic conditions of the country.

Key words: *professional preparation, future specialist, professional activity.*

УДК 37.036

О.Г. СТЬОПІНА

РОЛЬ ХРИСТИЯНСЬКОГО МИСТЕЦТВА У ВИХОВАННІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті зазначено, що найефективнішим вплив мистецтва може бути там, де формування ідеалів і переконань особистості протікає в тісній взаємодії і взаємопроникненні інтелектуальних і емоційних засобів впливу на її свідомість. У зв'язку з цим, розглянуто християнське мистецтво як один з ефективних засобів духовно-морального виховання молоді. Визначено роль і місце християнського мистецтва у вихованні сучасної молоді в тісному взаємозв'язку з визначенням ролі етичного й естетичного компонентів мистецтва в духовно-моральному вихованні особистості.

Ключові слова: *християнське мистецтво, духовно-моральне виховання, етичний і естетичний компоненти мистецтва.*

Історія людства свідчить, що кожна нація, кожний етнос століттями створювали свої уявлення про життєві цінності, серед яких окреме місце завжди посідали цінності духовні й естетичні. Ідеали істини, добра і краси завжди були головними духовними орієнтирами для українського народу. Одним з провідних напрямів виховання молоді в українській педагогічній традиції з давніх часів була православна християнська педагогіка, в якій виховання молоді розглядалося як розкриття образу Божого в кожній людині. Одним з основних методів духовно-морального виховання у християнській педагогіці було і є церковне богослужіння в його цілісності й те, що становить естетичний вимір храмової дії зокрема. О. Павло Флоренський називав православне богослужіння синтезом мистецтв: тут все – архітектура, живопис, спів, проповідь, театральність дії, – спрацьовує на створення єдиного образу іншого світу, перетвореного, у якому царює Бог [1, с. 202]. Храмове мистецтво, як і християнське мистецтво в цілому, має значний виховний потенціал, використання якого в духовно-моральному вихованні сучасної студентської молоді повинно займати вагоме місце.

Теоретичні положення про православ'я як культуротворчу духовну засаду суспільства та історичний фундамент народного виховання розробляли видатні філософи й педагоги XX ст.: М. Бердяєв, С. Булгаков, В. Зеньківський, І. Ільїн, С. Миропольський, В. Розанов, В. Свєнціцький, В. Соловйов, Є. Трубецькой, а також провідні сучасні дослідники М. Євтух, Т. Тхоржевська, Є. Шестун та ін.

У другій половині 90-х рр. XX ст. та на початку 2000-х рр. стала помітною актуалізація духовно-релігійного аспекту в структурі естетичної культури особистості майбутніх фахівців. Це питання висвітлено в публікаціях А. Комарової, зокрема "Духовність, духовний розвиток особистості і православ'я".

Проблемам духовного розвитку особистості на сучасному етапі присвячено багато праць Г. Шевченка, в яких розкрито методологічні, теоретичні

© Стьопіна О.Г., 2014

й організаційно-методичні засади духовного розвитку учнівської та студентської молоді в умовах трансформації українського суспільства.

Про важливе значення мистецтва в розвитку духовної культури особистості йдеться у працях багатьох сучасних учених: на цьому аспекті формування людської духовності наголошували Н. Киященко, Ю. Фохт-Бабушкін та ін. Актуальними для теми нашого дослідження є праці, присвячені застосуванню комплексу взаємодіючих мистецтв у навчально-виховному процесі (Г. Шевченко, Б. Юсов, Є. Зеленов, Т. Пеня, Б. Івасів, І. Карпенко, Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна, Т. Рейзенкінд та ін.).

Мистецтво має унікальні можливості впливу на особистість і формування в неї необхідних для суспільства якостей. У цьому виявляється його ціннісно-орієнтуюча функція. Під ціннісними орієнтаціями розуміється установка особистості на ті або інші цінності матеріальної чи духовної культури суспільства. Ціннісні орієнтації є найважливішим компонентом структури особистості, в ній ніби реанімується життєвий досвід, що накопичується особистістю в індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, що являє собою певну вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли й почуття людини і з точки зору якої зважуються багато життєвих питань [2, с. 198]. Ціннісні орієнтації, які є одним з центральних особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й у цій якості визначають широку мотивацію її поведінки і впливають на всі сторони її діяльності [3]. Таким чином, розвиток ціннісних орієнтацій тісно пов’язаний з розвитком спрямованості особистості.

На думку Г. Падалки, одним із важливих аспектів повноцінного засвоєння особистістю духовного змісту художніх образів є яскраве їх емоційно-естетичне переживання. Осягнення духовних цінностей мистецтва невіддільне від отримання естетичної насолоди, емоційно-естетичного задоволення, досягнення психологічної розрядки [4, с. 177]. Л. Виготський, П. Якобсон та інші психологи також підкреслюють взаємозв’язок між духовним розвитком людини та її емоціями й почуттями. Про значення естетичної культури для розвитку духовної культури особистості говорили Б. Нєменський, В. Кудін, А. Семашко, Ю. Фохт-Бабушкін, Г. Шевченко, Б. Юсов.

Глибина впливу на особистість твору мистецтва задається самим твором, його змістом і формою. Можна виділити два рівні цього впливу: конкретний, у якому проблеми твору не виходять за межі конкретної ситуації, мають обмежений тимчасовий характер, і рівень вічних цінностей, у якому головним змістом художнього твору стає сама людина у всій своїй суперечливості й глибині.

На конкретному рівні твори мистецтва прагнуть відобразити своєрідність моменту, їхня роль у духовно-моральному вихованні вагома саме в силу їхньої злободенності. Вони виступають посередниками впливу суспільства на особистість і навпаки. Однак ці твори мають коротку історичну долю на відміну від творів рівня “вічних цінностей”. Звернені до проблем духовності буття, життя і смерті, добра й зла, любові й ненависті, вони носять діалогіч-

ний характер. Не даючи готових відповідей, вони спонукають людину до глибоких роздумів.

Духовно-моральне виховання молоді засобами мистецтва може відбуватися як на конкретному рівні, так і на рівні вічних цінностей. Причому конкретний рівень ціннісного орієнтування – це той рівень формування схильності до дії, що відповідає, згідно з диспозиційною теорією, рівню утворення соціальної установки. Рівень вічних цінностей – це той рівень, що стосується вищих елементів особистісної структури [5]. Тому у процесі добору творів мистецтва, призначених для цілеспрямованого виховання молоді, перевагу, на нашу думку, необхідно віддавати творам рівня вічних загальнолюдських цінностей, оскільки "...більш довгостроковими стають установки, сформовані саме як ціннісно-орієнтаційні системи, що є складовими світогляду – вищим рівнем особистісної свідомості" [5, с. 30]. Проте зовсім відкидати твори конкретного рівня не слід, тому що твори цього рівня сприяють створенню мотивації усвідомленого інтересу до сьогоденної моральної та політичної ситуації в країні, її ролі в сучасному світі. Підкріплений впливом творів рівня вічних духовно-моральних цінностей, цей інтерес поступово перетворюється у стійкі якості особистості.

Вплив творів мистецтва обох рівнів на індивідуальний розвиток людини може мати неоднозначні наслідки. Одночасно з моральним вихованням буде відбуватися формування естетичної, інтелектуальної, духовної культури взагалі. Особливо ефективним вплив мистецтва може бути там, де формування ідеалів і переконань особистості протікає в тісній взаємодії і взаємопроникненні інтелектуальних та емоційних засобів впливу на свідомість особистості, одним із таких ефективних засобів духовно-морального виховання молоді є християнське мистецво.

Мета статті – визначення ролі й місця християнського мистецтва у вихованні сучасної молоді в тісному взаємозв'язку з визначенням ролі етичного та естетичного компонентів мистецтва у духовно-моральному вихованні особистості.

Показовою у плані визначення місця етичного й естетичного компонентів у мистецтві є заочна дискусія двох нобелівських лауреатів-сучасників, російських літераторів – О. Солженіцина та Й. Бродського. Для українського читача їх творчість є не просто літературною спадщиною народу сусідньої держави, а насамперед квінтесенцією літературно-філософського досвіду протистояння, якого набуло російське й українське (взагалі все пострадянське) суспільство за часів панування в наших країнах радянської влади. Досить цікавими у справі духовно-морального виховання засобами мистецтва є для нас ті підходи до сутності й ролі мистецтва, що пропонують названі автори. Звернемося до нобелівських лекцій обох літераторів, у яких вони повинні були в стислій формі висловити своє життєво-літературне кредо. Так О. Солженіцин, визначаючи роль письменника у суспільстві, стверджує: "...Письменник – не сторонній суддя своїм співвітчизникам, він співвинуватець у всьому злі, скоєнім у нього на батьківщині або його народом", якщо сьогодні

“простий крок простої мужньої людини: не брати участь у неправді”, то письменникам доступно більше: перемогти неправду [6, с. 417].

Й. Бродський, навпаки, визначає себе як людину окрему, що у своїй окремості зайшла “досить далеко – і зокрема від батьківщини, тому що краще бути останнім невдахою в демократії, ніж мучеником або володарем дум у деспотії...” [6].

О. Солженіцин стверджує, що література здатна “переносити життєвий досвід від нації до цілої нації” і “від покоління до покоління. Так вона стає живою пам’яттю нації. Так вона жевріє у собі і зберігає її втрачену історію – у вигляді, що не піддається перекручуванню й оббреханню. Тим самим література разом з мовою зберігає національну душу”. Й. Бродський зазначає: “Якщо мистецтво чомусь і вчить (і художника в першу чергу), то саме окремішності людського існування. Будучи найбільш давньою – і найбільш буквальною – формою приватного підприємництва, воно вільно або мимоволі заохочує в людині саме його відчуття індивідуальності, унікальності, окремості...” [6, с. 418].

У нобелівській лекції Йосипа Бродського (1987 р.) зокрема наголошено на тому, що в антропологічному значенні людина є істотою естетичною раніше, ніж етичною [7, с. 10]. “Будь-яка нова естетична реальність уточнює для людини її реальність етичну. Бо естетика – мати етики; поняття “добре” й “погано” – поняття насамперед естетичні, що випереджають категорії “добра” й “зла”… Саме в цьому, скоріше прикладному, ніж платонічному змісті варто розуміти зауваження Ф. Достоєвського, що “краса врятує світ”... У цьому змісті література “куди більш ефективна, ніж та чи інша система вірувань або філософська доктрина” [7, с. 9].

О. Солженіцин у нобелівській лекції також нагадує нам фразу Ф. Достоєвського: “Світ врятує краса”. Але для самого Солженіцина наявною є триєдність Істини, Добра і Краси. Це не просто парадна старезна формула, як здавалося багатьом у період самовпевненого матеріалізму. “Якщо вершини цих трьох дерев сходяться, як стверджували дослідники, але занадто явні, занадто прямі порості Істини й Добра задавлені, зрубані, їх не пропускають, – то, може бути, вигадливі, непередбачені, неочікувані порослі Краси проб’ються і здіймуться в те ж саме місце і так виконають роботу за всіх трьох?” [6, с. 418].

Взагалі ця проблема глибша, ніж просто суперечності між двома різними поглядами на мистецтво. Потреба етичного виправдання мистецтва займала думки багатьох вітчизняних митців. Внутрішня розколотість людини між слідуванням моральному обов’язку і благоговінням перед тайною Краси, як зауважує М. Назаров, може довести до трагічного протистояння. Вона може загострюватися суперечностями між мистецтвом як творчістю ззовні і внутрішньою творчістю – удосконалюванням самого себе, коли вирішальними для оцінювання життя стають інші, невидимі стороннім цінності: смиренність, боротьба з власною гріховністю, жертовність. Громадянськість як прояв любові до ближнього, до свого народу і світу – одна з таких цінностей, якій

не раз приносилася в жертву творчість. І з іншого боку, художник, захищаючи свободу творчості, може проголосити принцип мистецтва поза мораллю й доходити до власного імморалізму в її запереченні. Тобто десь у несповідимих лабіринтах людської Душі етика й естетика можуть зіштовхуватися [6].

Якщо відступити від позитивістської утилітарності середовища, в якій народилося висловлення: "Поетом можеш ти не бути, але громадянином бути зобов'язаний", то воно вірно відображає і внутрішню ієрархію тріади Істини, Добра і Краси, і моральні вимоги, пропоновані художнику совістю. Тому що слово "громадянин", на думку М. Назарова, у цьому випадку означає не політичного діяча, а насамперед моральну істоту. В російській та українській літературі ця тенденція, у тому числі й у вигляді трагічного протистояння, висвітлено у творчості багатьох геніальних авторів: М. Гоголя, Ф. Достоєвського, Л. Толстого, Т. Шевченка. Цю дилему у менш загостреній формі можна знайти навіть у найбільш гармонійного О. Пушкіна та М. Лермонтова з його печоринською підсвідомою незадоволеністю від гріховності людської сутності, О. Блока з його потребою виправдати етикою естетику. Але найбільш гармонійне поєднання Істини, Добра і Краси як відображення властивостей самого троїчного Бога ми знаходимо у християнському мистецтві.

Сутність християнського мистецтва знаходить своє вичерпне вираження в православному храмі в його цілісності. Тут храм розуміється як той початок, що повинен панувати у світі, сам всесвіт повинен стати храмом Божим. За словами Є. Трубецького, поняття храму виражає собою не дійсність, а ідеал, не здійснену ще надію. Храм уособлює собою іншу дійсність, небесну Батьківщину, небесне майбутнє, що вабить до себе, але якого на сьогодні людство ще не досягло. Храмова архітектура є разом з тим і проповіддю: вона провіщає собою той новий життєвий стиль, що повинен прийти на зміну стилю звіриному. Вона виражає собою той новий світовий порядок і лад, де припиняється кривава боротьба за існування й усе створіння з людством на чолі збирається у храм. Така думка розвивається у безлічі як архітектурних, так й іконописних зображень [8].

Ікона – не портрет, а прообраз, символічне зображення прийдешнього храмового людства. Стоншена тілесність іконописного зображення є, за визначенням Є. Трубецького [8], різко вираженим запереченням того біологізму, що зводить насичення плоті у вищу й безумовну заповідь. Адже саме цією заповіддю виправдовується не тільки грубо-утилітарне й жорстоке ставлення людини до нижчої тварини, але і право кожного народу на криваву розправу з іншими народами, що перешкоджають його насиченню. Виснажені образи святих на іконах протиставляють цьому кривавому царству самодостатньої і ситої плоті не тільки "стоншені почуття", але насамперед – нову норму життєвих відносин. Це те царство, якого плоть і кров не успадковують, та небесна Вітчизна, якої прагнуть досягнути усі: християни – свідомо, люди невіруючі – у смутній тузі по чомусь більш високому, що іменують Істиною.

Треба також зазначити, що в давньоруському іконописі знаходить своє відображення одухотворений народний образ. Не тільки загальнолюдське, але й національне в такий спосіб вводиться і зберігається у прославленому виді на цій граничній висоті релігійної творчості. Тут народна душа виявила своє національне покликання, саме прекрасне й саме інтимне, що в ній є, – ту прозору глибину релігійного натхнення, що згодом явилася світові у класичних творах літератури XIX ст. Саме тут у всій повноті змісту розкривається згадувана нами думка Ф. Достоєвського, що "краса врятує світ". Наші іконописці бачили цю красу, якою врятується світ, і увічнили її у фарбах. І сама думка про силу краси, що цілить, давно вже живе в ідеї чудотворних ікон [8].

Характеризуючи вплив церковного богослужіння і християнського мистецтва на духовний стан особистості, ієромонах Василь (Росляков) говорив, що їхня мета – "облаготворити людину, гранично підняти, виявити Божественну її сутність, дати їй самій її відчути, насолодитися нею і розбудити прагнення до множення цієї духовної краси, що, незважаючи на нашу гріховну завзятість, що доходить до повного заперечення існування цієї краси, усетаки не залишає і не покидає нас" [9, с. 443].

Розуміння сутності вітчизняної духовної ідеї багато в чому співпадає з розумінням сутності православного мистецтва, тому використання християнського мистецтва в духовно-моральному вихованні молоді ми вважаємо сьогодні необхідним.

Висновки. Актуальність проблеми визначення ролі й місця християнського мистецтва у вихованні сучасної молоді стає очевидною в наші часи, коли масова свідомість споживачів мистецтва виявилася вкрай забрудненою, завдяки засобам масової інформації, низькопробною продукцією, сурогатами мистецтва, що пропагують неприховане зло, насильство, розпусту, є аморальними й бездуховними за своєю сутністю. Протидіяти цим негативним тенденціям можливо шляхом застосування в сучасному виховному процесі найкращих зразків світового, національного, релігійного мистецтва, шляхом введення у зміст викладання культурологічних і педагогічних дисциплін кращих досягнень людства у сфері літератури, живопису, музики, кіномистецтва, християнського храмового мистецтва. Оскільки особливо ефективний вплив мистецтва на особистість відбувається тоді й там, де формування ідеалів і переконань особистості протікає у тісній взаємодії і взаємопроникненні інтелектуальних та емоційних засобів впливу на свідомість особистості, християнське мистецво може стати одним із найбільш ефективних засобів духовно-морального виховання сучасної студентської молоді.

Список використаної літератури

1. Флоренский П. Храмовое действо как синтез искусств / П. Флоренский // Избранные труды по искусству. – М., 1996. – 202 с.

2. Здравомыслов А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов // Социология в СССР. – 1966. – Т. 2. – С. 189–208.

3. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 89–105.

4. Падалка Г.М. Фахове навчання і становлення духовної культури особистості: проблеми взаємодії в контексті музично-педагогічної освіти / Г.М. Падалка // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2004. – № 3. – С. 173–177.

5. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности / Р.П. Шульга. – К. : Наукова думка, 1989. – 120 с.

6. Назаров М. Два кредо. Этика и эстетика у Солженицына и у Бродского / М. Назаров // Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси : сборник. – М. : Столица, 1991. – 464 с.

7. Бродский И. Стихотворения / И. Бродский. – Таллин : Ээсти раамат, 1991. – 256 с.

8. Трубецкой Е. Три очерка о русской иконе. Умозрение в красках. Два мира в древне-русской иконописи. Россия в ее иконе / Е. Трубецкой. – М., 1991. – 112 с.

9. Монахи – возлюбленные дети Господни: воспоминания о иеромонахе Василии (Рослякове) и иеромонахе Рафаиле (Огородникове). – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Параклит, 2005. – 703 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2014.

Степина Е.Г. Роль христианского искусства в воспитании современной студенческой молодежи

В статье указано, что наиболее эффективным воздействие искусства может быть там, где формирование идеалов и убеждений личности протекает в тесном взаимодействии и взаимопроникновении интеллектуальных и эмоциональных средств воздействия на её сознание. В связи с этим, рассмотрено христианское искусство как одно из эффективных средств духовно-нравственного воспитания молодежи. Определены роль и место христианского искусства в воспитании современной молодежи в тесной взаимосвязи с определением роли этического и эстетического компонентов искусства в духовно-нравственном воспитании личности.

Ключевые слова: *христианское искусство, духовно-нравственное воспитание, этический и эстетический компоненты искусства.*

Stopina O. The Role of Christian Art in the Education of Modern Students

Human history shows that every nation, every ethnicity has created its own idea of the main values of life, among which spiritual and aesthetic values have always occupied a special place. The ideals of truth, goodness and beauty have always been the leading spiritual guide for the Ukrainian people. Orthodox Christian pedagogy, in which the education of young people was understood as the revelation of the image of God in every person, has always been one of the leading trends of the Ukrainian pedagogical tradition from ancient times until now. A church service in its entirety, and what constitutes the aesthetic dimension of the temple action in particular, has been one of the main methods of spiritual and moral education in Christian pedagogy. Church art as Christian art in general, has a significant educational potential, to the use of which in the spiritual and moral education of young people our article is dedicated. The relevance of definition of the role and place of Christian art in the education of today's youth is becoming obvious these days, when mass mind of consumers of art turned out to be extremely polluted due to the media, by the low-grade media products, promoting undisguised evil, violence, fornication - the surrogate art, which is immoral and spiritless by its nature. To counteract these negative tendencies is possible by the use of the best examples of world, national, and religious art in modern educational process. Because art's particularly effective impact on the individual occurs in the situation where the formation of ideals and beliefs of the individual takes place in close interaction of intellectual and emotional means of influence, we consider that Christian art may be one of the most effective means of spiritual and moral education of the modern students.

Key words: *christian art, the role, modern students.*

УДК 378.147

О.А. ТІТОВА

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В МОТИВУВАННІ СТУДЕНТІВ-МЕХАНІКІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті висвітлено проблеми мотивації студентів-механіків аграрного університету до навчання іноземної мови. Розглянуто поняття мотивації, проаналізовано труднощі, з якими стикаються студенти під час вивчення іноземної мови, а також чинники, що впливають на мотивацію. Проаналізовано роль викладача у процесі формування мотивації, зокрема його можливості впливати на формування позитивної мотивації до навчання іноземної мови студентами-механіками.

Ключові слова: *мотивація, інтегративна мотивація, інструментальна мотивація, мова для спеціальних цілей, навчання іноземної мови, навчання студентів-механіків.*

Підготовка фахівця нині здійснюється в умовах євроінтеграції України, а цей процес зумовлює свої вимоги до спеціаліста на ринку праці. Сучасному агропромисловому виробництву потрібні інженери, які володіють іноземною мовою на достатньому рівні, щоб ефективно розкривати свою високу компетентність, успішно виконуючи професійні обов'язки. У таких умовах навчання майбутніх інженерів іноземної мови набуває особливого значення та потребує формування стійкої позитивної мотивації, яка б стала основою для ефективного опанування іноземною мовою студентами немовного ВНЗ.

Питання ефективності навчання іноземної мови досліджені в наукових працях багатьох учених (В. Артемова, І. Зимньої, В. Ляудіс, Є. Полат, Е. Соловової та ін.). Проблемам оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням, у тому числі формуванню навичок іншомовної комунікації, присвятили публікації чимало вітчизняних і зарубіжних науковців (А. Астадур'ян, І. Берман, Л. Борозенець, Н. Городецька, Н. Зубаль, О. Романенко, Т. Сєров, О. Токменко, Т. Труханов, С. Шатілов, Ш. Гюнтер, М. Макош, Д. Уїлкінс, Д. Хаймз та ін.).

Очевидно, що сучасний спеціаліст має постійно підтримувати себе на відповідному культурному та професійному рівні. Мотивація є ключем для формування у майбутнього фахівця концепції "навчання протягом життя", тобто готовності до безперервної самоосвіти. Дослідженням проблем мотивації присвячені праці Б. Ананьєва, Л. Божович, А. Гебоса, В. Ковальова, В. Лісовського, Н. Пейсахова, М. Рокича, А. Панасюка та ін. Певні аспекти формування особистості інженера агропромислового виробництва, а також проблеми вдосконалення підготовки фахівців аграрного сектору та формування професійної мотивації досліджуються в наукових працях О. Дьоміна, Н. Журавської, Т. Іщенко, О. Колоска, П. Лузана, В. Манька, В. Свистун, Н. Тверезовської та ін. Проблеми мотивації майбутніх фахівців усебічно визначаються, але водночас у викладачів вищої школи виникають усе нові питання, які потребують нових підходів до вирішення означеної проблеми.

© Тітова О.А., 2014

Мета статті – проаналізувати чинники, які впливають на формування мотивації студентів-механіків аграрного ВНЗ до вивчення іноземної мови; визначити можливості викладача у формуванні позитивної мотивації студентів; на основі аналізу та практичного досвіду надати певні рекомендації щодо формування позитивної мотивації до навчання іноземної мови.

Психологи розглядають мотивацію як процес, у результаті якого певна діяльність набуває особистісного значення, що, у свою чергу, породжує сталий інтерес до цієї діяльності та перетворює її зовнішні цілі на внутрішні потреби особистості. Мотивація до навчання, тобто внутрішня потреба у вивченні нового матеріалу, засвоєнні тих чи інших умінь і навичок тощо, активізує пізнавальну діяльність студента. З урахуванням визначення мотивації до навчання як внутрішньої потреби студента існує необхідність дослідити вплив викладача на цей процес.

У психолого-педагогічній літературі зазначено, що мотивація до навчання іноземної мови може бути представлена трьома елементами: зусилля (тобто час, витрачений на процес навчання та наполегливість студента), бажання (визначається тим, наскільки студент хоче оволодіти іноземною мовою) та емоційна реакція студента на процес і результати навчання [2].

Співбесіди та анкетування студентів-механіків різних років навчання дали необхідну для аналізу інформацію. Виявилося, що відповіді студентів суперечливі. Наприклад, більшість студентів першого і другого років навчання (87%), а також майже всі студенти останнього року навчання (94%), які брали участь в опитуванні, хотіли б володіти іноземною мовою. Водночас значний відсоток опитуваних (54% – переважно студенти молодших курсів) вважає, що 1 заняття (2 год) протягом тижня достатньо для успішного оволодіння іноземною мовою. Студенти-випускники впевнені, що оптимальна кількість практичних занять на тиждень – 4–6 год.

Переважна частина студентів (82%) вважає, що володіння іноземною мовою необхідне для вдалого працевлаштування та успішного виконання своїх професійних обов’язків.

Майже всі студенти погоджуються, що робота на занятті повинна підтримуватися самостійною роботою вдома (96%). Велика кількість респондентів (79%) виконує домашні завдання, при тому, що не всі з них виконували, як вони зізналися, домашні завдання в школі.

Багато студентів (68%) на занятті віддають перевагу виконанню письмових завдань над комунікативною діяльністю. Як правило, причина цього – низький рівень комунікативної компетенції, до того ж, багато студентів не знайомі з комунікативними методами навчання іноземної мови.

Під час опитувань було з’ясовано, що студенти старших курсів, як правило, незадоволені своїм рівнем іноземної мови і пояснюють це слабкою самоорганізованістю, тим, що недооцінювали значення іноземної мови для майбутньої професії, недостатньою кількістю навчальних годин, а також нецікавими заняттями.

Результати опитування дають підстави зробити певні висновки:

1) студенти молодших курсів не мають чітко сформованого уявлення про той рівень володіння іноземною мовою, який регламентує освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника, хоча більшість студентів має уявлення про те, які можливості надає майбутньому фахівцеві володіння іноземною мовою;

2) студенти мають бажання володіти іноземною мовою, але слабко розуміють, яких зусиль і скільки реального часу потребує цей процес, і не готові до такої наполегливої довгострокової праці;

3) згодом студенти усвідомлюють необхідність вивчення іноземної мови;

4) низький рівень іноземної мови є основним чинником формування негативної мотивації;

5) бажання вивчати іноземну мову ще не є визначним чинником, який би впливав на формування позитивної мотивації.

Серед майбутніх інженерів аграрного ВНЗ чимало студентів зі слабкою мотивацією. Серед основних причин демотивації студентів-механіків зазначені: низький рівень іноземної мови, відсутність умінь і навичок навчатися, відсутність інтересу до матеріалу, який викладається, слабке розуміння необхідності вивчати іноземну мову майбутнім інженером, відсутність бажання вчитися загалом.

Протягом співбесід окремо поставлено питання: “Чого Ви очікуєте від викладача іноземної мови?”. Думки студентів з цього приводу не виявилися несподіваними, адже подібні результати вже згадувалися в педагогічній літературі, зокрема у Б. Павлія [3]. Аналіз даних дав змогу подати їх таким чином. Студенти-механіки очікують на:

– індивідуальний підхід, який би враховував їх потреби, здатності та можливості вчитися. У цьому виражається хвилювання студентів щодо їх стартового рівня, з яким вони приходять до ВНЗ, темпу навчання і, як результат, їх успіху та невдач. Причому викладач має тонко відчувати динаміку, адже низка неприємних досвідів може стати причиною негативної мотивації;

– “живу людину”, яка б переймалася не тільки їх навчальними результатами, а й розвитком особистості студента. Тобто більшість студентів цінує виховну складову педагогічного процесу й очікує на те, що їх викладач ділитиметься своїм досвідом з ними;

– складні, але посильні завдання, які б змушували їх працювати та зростали, а не викривали їх низький рівень;

– зрозумілих пояснень з будь-яких питань мови з конкретними прикладами, бажано пов’язаними з їх майбутньою професією;

– чітких завдань і прозорих методів оцінювання. Викладач не може дозволити собі втратити інтерес студента до навчання іноземної мови через те, що студент (часто з низьким рівнем) не розуміє, що він повинен зробити, щоб виконати певне завдання, і як будуть оцінюватися його зусилля. Крім того, сам процес оцінювання і його результати також є надзвичайно важли-

вими й повинні підтримувати мотивацію (оцінка має бути адекватною витраченим зусиллям);

– "здорову атмосферу", в якій і викладач, і одногрупники підтримують один одного, створюючи умови для розвитку та отримання високих навчальних результатів.

Теоретичне підґрунтя для аналізу цих питань знаходимо в дослідженнях багатьох науковців. Коли мова йде про підготовку майбутнього фахівця до професійного спілкування з представниками іншомовної спільноти, проблема формування мотивації повинна розглядатися з урахуванням таких складових, як інтегративна (бажання студента інтегруватися до іншомовної спільноти) та інструментальна (бажання отримати практичну вигоду від вивчення іноземної мови, яка, зазвичай, включає задоволення потреби студента застосовувати знання мови для навчальних цілей, а фахівця – для отримання інформації з іншомовної спеціалізованої літератури, співпраці з іноземними фахівцями, отримання більш високооплачуваної роботи тощо), оскільки вони обидві є істотною основою для сталого довгострокового успіху в навчанні іноземної мови. Проте ми погоджуємося з висновком, зробленим Р. Шмідтом [5, с. 13], що жодне з досліджень не з'ясовує, є мотивація причиною чи результатом успішного навчання. Таким чином, для того, щоб зрозуміти природу мотивації, вчені досліджували явище під іншим кутом: у контрасті між внутрішньою та зовнішньою мотивацією [5, с. 14]. Зовнішня мотивація зумовлена можливим отриманням зовнішнього заохочення, тоді як внутрішня мотивація виявляється через можливість отримати заохочення (задоволення) від самої діяльності. У такому аспекті й інструментальна, й інтегративна мотивація є підтипами зовнішньої мотивації, оскільки обидві стосуються результату певної діяльності.

Подальші дані, отримані Р. Шмідтом, дають нам змогу краще зрозуміти причини, які впливають на формування мотивації студента до навчання іноземної мови. Адже нескладно уявити ситуацію, коли студент бажає вивчити іноземну мову для того, щоб спілкуватися з носіями мови, але зовсім не отримує задоволення від процесу навчання, тобто є тільки зовнішня, до тогож, інтегративна мотивація, і немає внутрішньої. Таких комбінацій кілька: студенти з інструментальною мотивацією, які отримують задоволення від процесу навчання; студенти, котрі не мають чітко виражених причин учити іноземну мову, але яким подобається діяльність; учити іноземну мову можуть заради самої мови, а на додаток ще й з конкретними практичними цілями; найгірший варіант, коли студент не має певних зовнішніх цілей і не отримує задоволення від процесу вивчення іноземної мови.

Слід погодитися з Р. Шмідтом, у тому, що під час дослідження проблеми формування внутрішньої мотивації можна шукати відповіді на такі запитання: що може сформувати внутрішню мотивацію до певної діяльності? Чому одні види діяльності викликають задоволення, тоді як інші є нудними? Відповідь на ці запитання можна знайти у М. Чиксентмихаї, який, як відомо, досліджував спад і піднесення ("потік") психологічного стану (мотивації,

концентрації та причетності). Його результати [1] констатують, що мотивація, вплив, активізація та концентрація будуть найвищими, коли і складність завдання, і ті навички, яких набуває людина, приблизно рівні та високі. Коли ж складність висока, а навички слабкі й недостатні, людина перебуває у стані тривоги. Низька складність завдань і мізерні навички викликають нудьгу й апатію. Причому ці результати справедливі для людей будь-якого віку, національності, соціального класу тощо.

На основі цих теоретичних даних можна виокремити ті чинники, які впливають на формування позитивної мотивації до навчання іноземної мови, окрім того, чинники, реалізація яких цілком залежить від викладача (слід наголосити, що подібних висновків свого часу дійшов і Е. Сасс [4]):

– ентузіазм викладача;

– цінність навчального матеріалу;

– організація курсу й занять (кількість годин та вид рубіжного контролю);

– доступність і посильна складність матеріалу;

– застосування активних методів навчання (залучення студентів до різного масштабу проектів: додаткове читання; підготовка повідомлень, презентацій, постерів, публічних виступів; написання есе тощо);

– різноманітність (матеріалу, методів навчання – застосування комунікативних методів, рольових ігор, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій тощо);

– регулярний моніторинг навчальних результатів і звітність між викладачем і студентом про них;

– досяжні, зрозумілі й конкретні цілі. Стосовно процесу постановки цілей слід відзначити його надзвичайну важливість. На основі аналізу опитувань студентів і власного досвіду хотілося б ще раз підкреслити, що роз’яснень потребують як кінцева мета курсу, так і мета кожного заняття, навіть кожного завдання для отримання успішних результатів;

– формування відповідальності студента за його успіхи. Студент має усвідомити, що результати навчання – це не тільки його бажання чи небажання вчитися, це вимога до випускника ВНЗ, що задекларована в галузевому стандарті вищої освіти, що передбачає цілу низку умінь, яких він має набути.

Висновки. Оскільки мотивація до навчання іноземної мови (як і загалом до навчання) – це внутрішня потреба в отриманні знань, умінь і навичок, що активізує пізнавальну діяльність студента, на яку впливають чимало різноманітних чинників, то можливості викладача у формуванні позитивної мотивації небезмежні, проте достатньо широкі.

Процес формування позитивної мотивації до навчання іноземної мови тривалий і копіткий, що потребує від викладача не тільки високої мовної компетенції, а й таких необхідних компонентів педагогічної майстерності, як творчість, терпіння, увага до студента, готовність разом з ним долати його труднощі і страхи.

Подальшого дослідження потребують питання індивідуалізації та диференціації навчання, пошуку нових підходів і розробки ефективних методів

і прийомів оптимізації та інтенсифікації навчального процесу щляхом застосування сучасних методик і технологій навчання іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / М. Чикесентмихайи. – М. : Альпина Нон-фикшн, 2013. – 464 с.

2. Norris-Holt J. Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition [Electronic resource] / J. Norris-Holt // The Internet TESL Journal. – 2001. – Vol. VII. – № 6. – Mode of access: http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html.

3. Pavliy B. A creative approach to teaching foreign languages in technical universities in Japan / B. Pavliy.

4. Sass E.J. Motivation in the College Classroom: What Students Tell Us [Electronic Resource] / E.J. Sass // Teaching of Psychology. – Mode of access: http://top. sagepub. com/content/16/2/86.short.

5. Schmidt R. Foreign language motivation: Internal structure and external connections / R. Schmidt, D. Boraie, O. Kassabgy // Language Learning Motivation: Pathways to the New Century. (Technical Report #11). – Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996. – С. 9–70.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2014.

Титова Е.А. Роль преподавателя в мотивировании студентов-механиков аграрного университета к изучению иностранного языка

В статье освещена проблема мотивации студентов-механиков аграрного университета к изучению иностранного языка. Рассмотрено понятие мотивации, проанализированы трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении иностранного языка, а также факторы, влияющие на мотивацию. Проанализирована роль преподавателя в процессе формирования мотивации, в частности его возможности влиять на формирование положительной мотивации к изучению иностранного языка студентами-механиками.

Ключевые слова: *мотивация, интегративная мотивация, инструментальная мотивация, язык для специальных целей, изучение иностранного языка, обучение студентов-механиков.*

Titova O. The teacher's role in the forming of foreign languages learning motivation for the mechanical students of agrarian university

The work is devoted to the problem of mechanical students at agrarian university motivation to learn a foreign language. The significance of motivation as a contributing factor in foreign language acquisition is considered in the article. Motivation definitions are studied in the paper. It is the learner's orientation with regard to the purpose of foreign language learning. Motivation is considered according to two basic types: integrative and instrumental. Integrative type is specified by the student's positive attitudes towards the native speakers and the wish to integrate into that foreign language community. Instrumental motivation is connected with functional reason for language learning and is characterized by the desire to get some practical benefit through foreign language applying.

The students have been interviewed as for the difficulties of the foreign language learning. Their answers were analyzed and some conclusions have been done. The learners would like to have high language level, they realize the benefit and opportunities, but at the same time they are not ready to spend much time and make efforts for the process. The respondents described important features of the foreign language teacher.

Considering theoretical studies on the topic and practical experience the factors which influence on the process of positive motives formation and which are within teacher's control have been defined and commented. The significance of learning purposes consciousness and

realization by students as one more contributing factor in foreign language acquisition is considered in the article.

Much attention was focused on the role of teacher in the forming of foreign languages learning motivation for the mechanical students of agrarian university. To get good results the instructor should take into account his students' level, their learning abilities and motivation degree. The teacher's purpose is to search for new better and more effective approaches to make the teaching of foreign languages successful.

Key words: *motivation, integrative motivation, instrumental motivation, language for specific purposes, foreign language learning, mechanical students teaching.*

УДК 373.13

В.С. УЛЬЯНОВА

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті висвітлено проблему якості сучасної музичної освіти в педагогічному вищому навчальному закладі в наукових підходах філософських і психолого-педагогічних досліджень.

***Ключові слова**: управління, сучасна музична освіта, якість, вищий навчальний заклад.*

Історія свідчить, що зміна освітньої парадигми відбувається в момент епохальних соціокультурних зрушень, визначаючи становлення нових якостей суспільної свідомості і практики, нового типу культури й наукового мислення. При цьому інтенсивність соціокультурних змін залежить від того, наскільки здатна до реформації система освіти. Істотною, субстанційною, самодостатньою основою соціального життя є вищі духовні цінності – Істина, Добро, Краса, які людський дух осягає в процесі своєї еволюції за допомогою освіти. У цьому смислі освіта – це не тільки інституційна система, а й сфера, в якій здійснюється становлення особистості впродовж усього людського життя у світовому й вітчизняному інформаційному просторі. Водночас освіта є специфічною галуззю професійної діяльності, наукове обґрунтування якої полягає в комплексному гуманітарному знанні про людину під час її становлення та самореалізації в природі, культурі й соціумі. Саме це комплексне знання підлягає освоєнню в процесі професійної підготовки сучасного музиканта – виконавця і педагога.

У Законі України “Про освіту”, Указі Президента України про “Стратегію інтеграції України до Європейського Союзу”, документах Уряду та Міністерства освіти і науки України наголошено, що вітчизняні навчальні заклади мають забезпечити своїм випускникам такий рівень підготовки, який водночас давав би їм змогу здобувати освіту в будь-якій країні Євросоюзу та забезпечував конкурентоспроможність на європейському ринку праці.

Тому підготовка майбутнього вчителя музики, розвиток у студентів професійно-інтелектуального, творчого потенціалу, вироблення вмінь щодо практичного використання здобутих знань, на нашу думку, є однією з важливих та актуальних проблем сучасної національної освіти. Отже, сучасна музично-педагогічна освіта покликана створювати нові, якісні підходи до професійного зростання майбутніх учителів музики, насамперед, це стосується розвитку розумово-творчої активності особистості у сфері національної освіти: удосконалення форм і методів викладання навчальних предметів, орієнтація на “знаннєцентризм” (термін О. Щолокової [5, с. 38]), абсолютизацію розумового потенціалу пізнавальної активності, творчої самореалізації та інтелектуального самовдосконалення на засадах гуманізму.

© Ульянова В.С., 2014

Особлива ланка освітянської сфери – педагогічні ВНЗ, які готують майбутніх учителів музики в загальноосвітній школі. Саме ця освітня галузь потребує формування професійного спеціаліста, здатного внести в традиційну систему виховання та навчання конструктивні музично-педагогічні інновації, зокрема постійне оновлення музично-теоретичних знань (МТЗ), які має здобути сучасний викладач-музики. Розгляд цієї проблеми і є ***метою статті***.

Як зазначає В. Рожок, сьогодні для системи музичної освіти складний період. Аналіз професійних та особистісних якостей студентів виявив відсутність цілісного уявлення про професійну діяльність. Студенти не вміють використовувати знання з однієї предметної галузі в іншій. Вони воліють отримувати інформацію в готовому вигляді, заучувати матеріал. Творчі завдання викликають у студентів труднощі. Це є наслідком непідготовленості викладачів до використання сучасних технологій навчання, в основі яких – самостійна продуктивна діяльність студентів. На наш погляд, причина криється в неправильному підході до музичної освіти. Сучасна музична освіта формує молодого фахівця, насамперед як музиканта, а не як викладача. Ще один аспект цієї проблеми – роз'єднаність досліджуваних музичних дисциплін. Вони відірвані одна від одної та від основного завдання музичної освіти – оволодіння музичною мовою. Нагромадження теоретичних знань без навичок їх практичного застосування виявляється непотрібним вантажем. Предмети ізольовані один від одного, у кожного педагога своя вузька спеціалізація, і в підсумку всі компоненти залишаються розрізненими знаннями [3, с. 84]. Особливості професійної підготовки викладачів музики, а також проблеми музично-педагогічного виховання фахівців висвітлені в працях таких науковців, як: А. Баканурський, В. Бутенко, Л. Масол, В. Муцмахер, С. Ничкало, Л. Ніколаєнко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Семашко, В. Шацька, Т. Щериця, О. Щолокова.

Вирішенню проблем методичної підготовки майбутнього вчителя музики присвячені праці російських і зарубіжних учених (О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Н. Вєтлугіна, Р. Джердімалієва, В. Орлова) а також українських (А. Болгарського, Л. Коваль, Л. Матвєєва, Г. Ніколаї, І. Немикіна, В. Яконюк) та багатьох інших.

Ґрунтовно розроблені й упроваджені окремі методики музично-теоретичних знань і навичок, теоретико-аналітичних умінь, зокрема музично-історичний підхід до фахової підготовки (Е. Карпова, І. Малашевська, Т. Панасенко, Н. Провозіна, К. Станіславська, Т. Щериця) системний підхід (В. Афанасьєв, Ю. Полянський, О. Щолокова та ін.); інформаційний підхід у художньо-естетичній галузі знань (Л. Арчажникова, В. Мирошніченко, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна).

Однак у педагогічній теорії майже не розглянуто питання підвищення якості музичної освіти. Вивчення практики музичної підготовки майбутніх учителів музики дало змогу констатувати, що в багатьох випадках мотивація засвоєння музично-теоретичного навчального матеріалу студентів перебуває на низькому рівні, відсутні уявлення про систему музичних знань, студенти

не можуть належним чином застосовувати МТЗ на заняттях з фахових дисциплін.

Зазначені недоліки породжують суперечності між: вимогами ринку праці до рівня професійної підготовки музикантів та якістю підготовки випускників професійних середніх навчальних закладів; вимогами суспільства до особистості викладача музики та недостатнім рівнем розробки теорії його професійної підготовки. Важливим аспектом входження до загальноєвропейської освітньої системи є пошук спільного й відмінного в національних системах навчання країн-підписантів. Досвід іншого, діалог з іншим стає методологічним обґрунтуванням власних важливих кроків реформування. Тим ціннішим на сучасному етапі освітньої євроінтеграції є досвід країн-учасниць Болонського процесу, якому цього року "виповнюється" 10 років. Справді, за цей час європейська спільнота виробила низку стратегій, здолала шлях апробацій і невдач. Весь цей досвід умовно можна поділити на кілька стратегічних секторів. Так, протягом десяти років "процес створення єдиного європейського простору вищої освіти й підвищення престижу європейської системи вищої освіти у світі був спрямований на:

– упровадження системи зрозумілих і порівнюваних наукових ступенів;
– організацію вищої освіти за системою, яка включає два основні рівні – власне вища освіта й аспірантура;
– упровадження єдиної системи залікових одиниць;
– полегшення пересування для студентів та викладачів;
– розвиток європейського співробітництва у сфері забезпечення якості освіти;
– розвиток європейських аспектів вищої освіти [5, с. 52].

Різноманітність національних освітніх традицій у країнах Європи спричинила багатовекторність процесу. Європейці вирішують проблеми уніфікації-розбіжності в національних освітніх системах, розробляючи та впроваджуючи програми з окремих спеціальностей за участю чотирьох-п'ятишести країн на основі власного досвіду в певній сфері, зберігаючи, що особливо цінно в цій ситуації, власну гідність. Природно, що отримані в результаті такої співпраці дипломи та кваліфікації будуть визнаватися саме в цих країнах. Вважаємо, що для України участь у таких програмах може стати перспективною на шляху до втілення принципів Болонської декларації, особливо, якщо почати активно засвоювати досвід сусідніх країн-учасниць Болонського процесу. Тому врахування наслідків євроінтеграції в сусідніх країнах, наприклад у Польщі, сприятиме самоідентифікації вітчизняної системи навчання. Мистецька вища професійна освіта, зокрема музична, має свою специфіку й потребує особливих стратегій для реформування. Відомо, що саме цим зумовлене створення об'єднань вищих навчальних закладів із підготовки музикантів-виконавців. Наведемо приклади головних напрямів співпраці країн-підписантів на шляху реформування вищої професійної музичної освіти. Так, провідною установою з питань втілення резолюції Болонської декларації

на рівні створення європейського простору вищої музичної освіти є європейська тематична мережа під назвою “Поліфонія” (“The “Polifonia”).

Роботу “Поліфонії” умовно називають Дублінським дескриптором у галузі музичної освіти. Дублінські дескриптори були сформульовані в межах Болонського процесу з метою створення структур базових кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА). Дескриптори визначаються за шістнадцятьма положеннями і трьома циклами кваліфікації у сфері вищої музичної освіти. Міністри освіти всіх 45 країн-підписантів на зустрічі в Бергені (травень 2005 р.) вирішили, що Дублінські дескриптори стануть базовими для розвитку національних структур із визнання музичних кваліфікацій. До цих процесів музичної освітньої інтеграції було залучено 60 вищих навчальних закладів із 32 країн континенту; їхніми проблемами опікується і Європейська асоціація консерваторій (Association Europeenne des Conservatoires). Мета заходів з об’єднання зусиль у межах упровадження Болонської декларації – привернути увагу до проблем євроінтеграції вищих музичних навчальних закладів та усвідомити специфіку окремих програм навчання в закладах професійної музичної освіти [3, с. 84].

Ураховуючи особливості функціонування та змістовного наповнення музичної професійної освіти, фігурантами проекту “Поліфонія” нагромаджено інформацію про визначення рівнів музичної освіти, специфіку переходу музичної освіти на дво- і трирівневі системи в різних країнах, здійснено спостереження за міжнародними трендами і змінами в галузі музичних професій і спеціальностей. У межах програми “Поліфонія” працювали п’ять комітетів (робочих груп):

– установча група (The “Polifonia” Tuning working grup);
– група з роботи з училищами (The “Polifonia” Pre-college working grup);
– група триступеневого циклу (The “Polifonia” 3 rd Cycle working grup);
– група зі спеціальностей (The “Polifonia” Profession working grup);
– група з міжнародних зв’язків (The “Polifonia” working grup for international relations cordinators) [5, с. 69].

Так, першому наведеному рівню навчання за всіма ознаками відповідає випускник музичного училища; другий рівень навчання перетинається з кваліфікаційними вимогами до випускника консерваторії (академії). Тобто знову постає питання про доцільність бакалаврату в системі підготовки професійного музиканта-виконавця. Наприклад, у Національній музичній академії України імені П.І. Чайковського розроблено наскрізний, інтегрований навчальний план професійної освіти, який передбачає п’ять років навчання й завершується наданням освітньо-кваліфікаційного рівня “Спеціаліст” або “Магістр”. Справді, для надання кваліфікації магістра студентам окремих спеціальностей, зокрема мистецьких, передує наскрізне навчання студента на двох початкових циклах вищої освіти (на рівні молодшого спеціаліста та бакалавра). Така розбіжність типова для всіх пострадянських держав-учасниць Болонського процесу, бо традиційна (радянська) вища освіта поєднувала як академічну, так і професійну підготовку випускника, а Болонський процес

вимагає реформувати її так, щоб розмежувати ці два напрями у програмах діяльності вищої школи.

Справді, входження до загальної інтегрованої системи європейської освіти потребує певної уніфікації, але на прикладі складного (принаймні, для країн пострадянського простору) переходу до двоступеневої моделі слід, насамперед, порушувати питання про змістовне співвідношення між першим і другим циклами. Іншими словами, формальний розподіл на рівні бакалавра та магістра не вирішує питання якості освіти ні бакалавра, ні магістра. Головним гуманітарним потенціалом Болонського процесу ми вважаємо збереження національної специфіки освіти країн-підписантів, яка ідентифікується із загальними цінностями, без жодного нав'язування думок і позицій, а тим більше, – без перенесення "більш розвинених" навчальних систем на ґрунт "менш розвинених". Не можна перетворювати стандарти змісту освітніх програм на політичний інструмент групи "обраних" країн – членів Зони Європейської вищої освіти. А комплекс меншовартості, за великим рахунком, заважає нам обстоювати власний, століттями напрацьований досвід музичної освіти. Цей комплекс призводить також до нівелювання високих досягнень у галузі професійної музичної освіти радянського періоду. Культурний феномен, коли в Радянському Союзі елітарна культура була культурою мас, не набув адекватного оцінювання серед сучасних дослідників-культурологів, соціологів, філософів через їхню заідеологізованість. По суті, цей феномен вплинув і на формування загальної системи освіти, а точніше – просвітництва, з його ідеологією загальнодоступності будь-якого освітнього рівня та напряму, включаючи й художньо-мистецьку, музичну освіту тощо.

Певним чином ці труднощі відображають і вітчизняні проблеми впровадження принципів Болонської декларації, скажімо, модульно-рейтингової системи, яка в місцевих реформаторських реаліях перетворюється на єдино можливу та єдино правильну форму організації навчального процесу у вищій школі для всіх вищих навчальних закладів і спеціальностей та з усіх дисциплін. Для творчих спеціальностей така формалізація (по суті, властива саме цій системі оцінювання) не може бути єдино правильним варіантом оцінювання успішності студента. Неможливо у сфері творчості й натхнення формалізувати роботу студента-виконавця. Творчі принципи та досвід художнього світосприйняття дуже складно вмістити в жорсткі межі балів і формальних рейтингів. У широкому сенсі, система оцінювання ECTS перетворює студента скоріше на марафонця, який у гонитві за балами часто-густо втрачає ціннісне ставлення до здобутого знання, досвіду спілкування з педагогом або змістовно перетворює власну успішність на ринковий еквівалент годино-витрат тощо. До речі, кредитно-трансферну систему упроваджено лише у 66% університетів Європи, а такі країни, як Естонія, Латвія, Іспанія та Греція взагалі віддають перевагу національним системам навчання [2, с. 97].

Інша суперечність у процесі впровадження системи ECTS у творчих ВНЗ – неможливість діалогічного спілкування "студент–викладач", іноді навіть невербального, а емоційно-чуттєвого, експресивного. У цьому сенсі, зо-

всім незрозуміло є тенденція рейтингового оцінювання роботи студента виключити "суб'єктивність" такого діалогу. Хіба можна замінити творчу майстерню на "обчислювання" балів? Напевне, ні. Входження в Болонський процес, яке наша країна здійснює на різних рівнях і в різних площинах, майже повсякчас спирається на задекларовані та заідеологізовані поняття-фантоми. Такі наскрізні поняття-терміни, як "європейський вектор", "європейські цінності", "європейський простір", не часто супроводжуються поясненнями їх соціокультурного змісту, історичних умов формування та основних смислів, що як певні цінності мають виявлятись у діяльності людини. Така сама проблема постає і з визначенням наскрізного поняття "Болонський процес". З цих причин освітянсько-реформаторська риторика уникає (чи не навмисне?) осмислення цього поняття як руху, який не можна обмежувати остаточними результатами (звітами).

Вектор "кінцевого-належного" принципово спотворює саму ідею зміни- перевтілення. Можливо, у цьому й полягає стратегічна помилка механічного наслідування позитивного й негативного досвіду інших країн-підписантів декларації? Та система, яка склалась у країнах Західної Європи, не завжди "підлаштується" під вітчизняні культурні реалії. Процесуальний феномен – це рух, який охоплює всі типи змін і взаємодій. У контексті європейської культури процес завжди є аксіологічно акцентованим поняттям, що має варіативність і обов'язково спрямоване на розвиток, а не на кінцеву мету. Тому, щоб уникнути соціокультурної колонізації, яка в такому перебігу подій, на наш погляд, нам реально загрожує, варто навчитися захищати власні позиції, а не догматично впроваджувати досвід інших. Зрештою, не можна відмовляти національній культурі у праві мати власну систему освіти. Завдання сучасного вчителя музики мають достатньо широкий спектр: розвивати творчий потенціал учнів, формувати естетичний смак, естетичне ставлення до навколишньої дійсності, навчити відчувати й відтворювати красу змісту музичного твору. Вирішення цих завдань сприятиме формуванню музичної культури учнів, вихованню гармонійно розвиненої особистості. Здатність мистецтва (музики) впливати на процес формування особистості було визнано з найдавніших часів і протягом багатьох сторіч музика включалася до системи виховання людини [1, с. 23].

Багатовіковий досвід і спеціальні дослідження свідчать, що музика комплексно діє на людину: вона впливає на її психіку, фізіологію; може заспокоювати і збуджувати, викликати позитивні та негативні емоції; розвивати психічні властивості особистості (мислення, уяву, увагу, пам'ять); виховує емоційну й душевну чутливість. Для того, щоб розвивати духовні, моральні сторони душі дитини, вчитель музики повинен бути творчим, ініціативним, виявляти високий рівень професіоналізму, досконало володіти ефективними методами і прийомами організації навчально-виховного процесу. Іншими словами – робота викладачів ВНЗ культури і мистецтва має бути спрямована на підготовку не тільки музикантів-виконавців, а й музикантів-педагогів. Залучення підростаючого покоління до духовних та естетичних цінностей віт-

чизняної і світової культури є основним завданням музичної освіти. Ще в античній Елладі музика не лише сприяла етичному вихованню людини, а й відігравала важливу державну роль, входячи до переліку обов'язкових навчальних дисциплін. Серед дев'яти обов'язкових шкільних дисциплін Римської імперії ми також знаходимо музику, а потім як одна з дисциплін квадривіума музика стає повноправним членом "семи вільних мистецтв" і вивчається у школах упродовж тисячоліття. Величезну емоційну дію музики на слухачів помітили служителі церкви ще в ранньому Середньовіччі й затвердили її як обов'язковий елемент служби. Ця традиція музично-звукового супроводу культового обряду збереглася до сьогодні завдяки здатності музики вводити паству в стан духовного очищення через співпереживання (катарсис).

Сучасні опитування та дослідження серед майбутніх абітурієнтів середніх та вищих навчальних закладів виявляють такий вектор музичних пристрастей, бажань і прагнень:

– виконувати естрадну музику під акомпанемент гітари або синтезатора, а в більшості випадків – фонограми;

– грати в естрадному ансамблі;

– навчитися співати, грати на гітарі або синтезаторі, що дає можливість виступати на естрадних концертах;

– відвідувати естрадні концерти рок- або поп-гуртів тощо [3, с. 84].

Така однобічна пристрасть учнів до сучасної естрадної музики – дуже тривожний симптом, який безпосередньо свідчить про те, що одногодинний урок музики у школі не в змозі конкурувати з масовою атакою шлягерів ЗМІ на свідомість підростаючого покоління.

Шкільна музична програма заснована на класично-романтичній та фольклорній музиці, зміст якої несе в собі величезний етичний і патріотичний потенціал. На жаль, визначні зразки вітчизняної і світової класики поза шкільними стінами звучать украй рідко. Натомість сучасна (естрадна) музика за останні десятиліття зробила величезний стрибок у розвитку, але не стільки в плані ладогармонічного й композиційного оновлення, скільки в плані технічних нововведень, пов'язаних з можливостями музичних інструментів. Електронні технології проникли в музичне мистецтво й докорінно змінили свідомість молоді. Школярі хотіли б оволодіти не "архаїчними", на їх погляд, баяном і фортепіано, а синтезатором і музичними програмами для персонального комп'ютера. Таке прагнення суперечить ортодоксальній музичній педагогіці, система навчання якої заснована переважно на фортепіано, якщо не як основному, то обов'язково додатковому музичному інструменті [2, с. 97].

На перший погляд, між фортепіано й синтезатором багато спільного, однак це виключно зовнішня схожість, заснована на візуальному сприйнятті клавіатури. Принцип звуковидобуття на цих інструментах абсолютно різний. Для натиснення на клавішу фортепіано необхідно докласти певне зусилля, щоб подолати природний опір молоточкового механізму. При натисненні на клавішу електронної клавіатури опір молоточкового механізму відсутній. Для музикантів, які звикли до фортепіано, це дуже незручно: адже зусилля,

достатнє для натискання на клавішу, тут настільки незначне, що регулювати його ступінь просто неможливо. Наступна і, мабуть, найважливіша відмінність між цими музичними інструментами полягає в тому, що синтезатор дає виконавцеві змогу скористатися запрограмованими музичними стилями, створити гармонійну послідовність, вибрати темброве забарвлення для різних голосів і ввести все це в програму інструменту для подальшого звукового відтворення (автоакомпанемент). Ще більші, практично необмежені можливості в композиційному плані й аранжуванні надає музикантам персональний комп'ютер, оснащений музичними програмами. Використання синтезатора та комп'ютера на уроці музики і в процесі підготовки до нього значно розширює можливості викладача. Такі форми роботи, як спів під власний акомпанемент, сольне виконання на інструменті, транспонування, гармонізація, гра в ансамблі, підбір мелодії й супроводу, імпровізація, набувають сучасних ознак, що відповідають естетичним уявленням підлітків.

Очевидно, що сучасні музичні запити школярів і студентів вимагають від викладача інших, нових форм роботи: створення сучасного аранжування класичних і фольклорних доробків, що сприятиме їх популяризації; уміння записувати фонограми для сольних, ансамблевих і хорових концертних виступів. Логічним є передбачення розвитку музичного мистецтва з подальшим упровадженням новітніх технологій і вдосконаленням музичних інструментів, замін багатьох з них, подібно до того, як арфа прийшла на зміну лірі, клавесин – домашньому органу, а фортепіано – клавесину.

Комп'ютеризація процесу музично-педагогічної освіти лише починається. Труднощі пов'язані з відсутністю навчально-методичної літератури з циклу спеціальних музичних дисциплін (історія української та зарубіжної музики, гармонія, сольфеджіо, поліфонія тощо), викладеної в електронному форматі. Розробка електронних посібників і практикумів неможлива без створення творчих колективів, що включають музикантів-педагогів, методистів, програмістів. Процес розширення музичного інструментарію в класі основного музичного інструменту, комп'ютеризація навчального процесу й самостійної роботи студентів – незворотний. Він створює передумови для використання повною мірою величезних можливостей особистісно-орієнтованого розвитку студентів та учнів, що полягають в індивідуальному характері навчання.

Висновки. З аналізу сучасного стану вітчизняної освіти можна зробити висновок про взаємодію двох різноспрямованих чинників. Так, зовнішній пов'язаний із драматичною зміною ціннісних орієнтирів, зниженням рівня фінансування, погіршенням матеріального забезпечення освітніх закладів; внутрішній свідчить про те, що рушійною силою розвитку сучасної освіти є інноваційний рух, який набуває дедалі більшої масштабності. З цього приводу академік А. Щербакова зазначає: "Під інноваціями починають розуміти особливу організацію діяльності і мислення, що охоплює всю сферу освіти і підготовки кадрів. Найелементарніша інновація володіє величезним системним ефектом у плані впливу на інші компоненти навчального процесу, загальну структуру навчального змісту і діяльність педагогічних колективів" [5, с. 36].

Таким чином, сучасна вітчизняна музична освіта перебуває в процесі реформування і спрямована на виконання триєдиного завдання: інтегруватися до світового і європейського простору вищої музичної освіти, адаптуватися до нових суспільних демократично-ринкових відносин і водночас зберігати свою національну самобутність, ідентичність. Ураховуючи філософський світогляд, духовно-моральні традиції вітчизняної освіти й виховання, сьогодні необхідні пошук і впровадження таких практично орієнтованих технологій, які б відповідали сучасним умовам підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України // Інформаційний збірник. – К., 1996.
2. Освіта : Державна національна програма (Україна XX1 ст.). – К., 1994.
3. Концепція безперервної системи національного виховання. – К. : Освіта, 1994.
4. Аматьєва О.П. Розвиток творчих здібностей дошкільників у театрально ігровій діяльності / О.П. Аматьєва // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
5. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония : в 3 ч. / Ш.А. Амонашвили. – Екатеринбург, 1993. – 320 с.
6. Барбина Е.С. Педагогическое мастерство – искусство и наука быть человеком / Е.С. Барбина. – К., 1995. – 105 с.
7. Барбина Е.С. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих учителей : науч.-метод. пособ. / Е.С. Барбина. – Херсон, 2001. – 70 с.
8. Булатова О. Общность и различие актерско-режиссерской и педагогической деятельности / О. Булатова // Искусство и образование. – 2004. – № 1. – С. 45–53.
9. Булатова О.С. Артистизм как компонент творческой личности педагога / О.С. Булатова // Школа. – 2001. – № 2. – С. 18–19.
10. Булатова О.С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / О.С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
11. Бутенко В.Г. Естетичні орієнтири педагогічної праці / В.Г. Бутенко // Етноестетика праці вчителя. – К., 1995. – С. 7–12.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Ульянова В.С. Проблема качества современного музыкального образования в высшем педагогическом учебном заведении

В статье освещаются проблемы качества музыкального образования в высшем педагогическом учебном заведении в научных подходах философских и психолого-педагогических исследований.

Ключевые слова: *управление, качество музыкального образования, критерии, результативность.*

Ulyanova V. The problem of quality contemporary music education in pedagogical higher education institution

History shows that a change of paradigm occurs at the moment of epochal social and cultural changes, identifying the emergence of new quality of social consciousness and practice, a new type of cultural and scientific thinking. Thus the intensity of social and cultural change depends on how capable the Reformation education system. However, education is a specific branch of professional activity, academic study which is integrated Humanities of man during its development and fulfillment in nature, culture and society. It is a complex subject knowledge assimilation in the training of the modern musician – performer and teacher. Support for Ukraine of the Bologna Declaration has set national education objectives, including relevant training are now experts in the field of education, expanding global and national experience in

education, humanization of education as well as providing conditions to facilitate personal development. Thus, the modern musical-pedagogical education aims to create new, high-quality approaches to professional development of future teachers of music in the first place, it refers to the development of mental and creative activity of the individual in national education: improving the forms and methods of teaching subjects, focus on "znannyetsentryzm" (O. Shchelokova term), absolute mental capacity cognitive activity, creative self-cultivation based on humanism.

Special link educational sector – teaching universities that train future teachers in secondary school. This is an educational sector requires the formation of a professional specialist that can make the traditional system of education and training design musical and pedagogical innovations, including continuous updating music theory knowledge (MTP), which is to get the current music teacher. Music education in modern Ukraine – a wide range of complex and multifaceted, but do not fully studied problems. The combination of performance and teacher training student is due, above all, original music as an art and as a process of transmission and assimilation of musical education. Preparation of musicians has a feature that graduates along with the performing qualification ("Artist Ensemble ", " Concert Artist"), are more qualified "teacher." As pointed out by V. Rozhok nowadays system of music education is undergoing a difficult period. Analysis of professional and personal qualities of the students found the lack of a holistic understanding of professional activities. Students are not able to use the knowledge from one domain to another. They prefer to receive information in a finished product, memorize the material. Creative tasks cause students difficulties. This is due to lack of training teachers to use modern learning technologies, based – independent productive activity of students. We think the reason is, first, the wrong approach to music education. Modern music education forms the young professionals, first as a musician, not as a teacher. Another aspect of this problem – disunity studied musical disciplines. They are separated from each other and from the main task of music education – mastering a musical language. The accumulation of theoretical knowledge with practical application of skills manifested unnecessary burden. Objects are isolated from each other, each teacher's own specialization, and eventually all the components remain fragmented knowledge. But in pedagogical theory hardly considered improving the quality of music education. Exploring music practice training future teachers allowed to say that in many cases the motivation mastering music theory teaching material students is low, there is no notion of a system of musical knowledge, students can not properly apply the lessons of the MTZ in professional disciplines. These shortcomings raise contradictions between: labor market to the level of training of musicians and the quality of professional training of graduates of secondary schools, the requirements of society to the individual teacher of music and an insufficient level of development of the theory of his training. More valuable at the present stage of European integration is the educational experience of the Bologna Process, which this year " celebrate " 10 years. Indeed, during the European community has developed a number of strategies that overcome path approvals and failures. The whole experience can be divided into several strategic sectors. Yes, for ten years, " the process of creating a single European Higher Education Area and enhance the prestige of the European system of higher education in the world was focused on:

– Introduction of clear and comparable academic degrees;

– The organization of higher education in the system, which includes two main levels – the actual higher education and postgraduate study;

– The introduction of a common credit system;

– To facilitate the movement of students and teachers;

– The development of European cooperation in quality assurance;

– Developing the European aspects of higher education.

Key words: *management, the quality of music education, the criteria, performance.*

УДК 378.147.134: 811.111

О.А. ШАУЕРМАН

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ СПОНТАННОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЗА ЗМІСТОМ ПРОЧИТАНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ

У статті на основі аналізу літератури розкрито дефініцію поняття "текст"; висвітлено взаємозв'язок навчання читання й говоріння на основі навчального тексту; узагальнено основні вимоги до навчального тексту; охарактеризовано поетапно вправи з навчальним тестом як основою для формування навичок спонтанного говоріння на основі прочитаного англомовного тексту.

Ключові слова: *навчальний текст, спонтанне мовлення, діалогічне мовлення.*

Актуальність дослідження зумовлена низкою чинників. По-перше, за умов комунікативно-когнітивного підходу, на якому ґрунтується сучасна методика навчання іноземних мов, текст як результат мовленнєвої діяльності перебуває в центрі процесу навчання, оскільки головною практичною метою навчання є формування в студентів умінь розуміння текстів (щодо рецептивних видів мовленнєвої діяльності) і вмінь самостійного породження текстів (щодо продуктивних видів). Отже, текстоцентризм є однією з визначальних характеристик процесу навчання іноземних мов на сучасному етапі [7].

По-друге, відповідно до вимог програми дисципліни "Іноземна мова", метою навчання іноземних мов є оволодіння студентами іншомовною комунікативною компетентністю, основу якої становлять комунікативні вміння говоріння, читання, аудіювання та письма. За таких умов навчання читання англійською мовою може стати основою для вдосконалення інших видів мовленнєвої діяльності відповідно до принципу взаємозв'язку навчання основних видів мовленнєвої діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні взаємозв'язку навчання читання й говоріння та практичній розробці методичних рекомендацій щодо навчання спонтанного висловлювання на основі прочитаних англомовних текстів. Відповідно до мети дослідження поставлено такі завдання: на основі аналізу літератури розкрити дефініцію поняття "текст"; висвітлити взаємозв'язок навчання читання й говоріння на основі навчального тексту; обґрунтувати основні вимоги до навчального тексту; охарактеризувати систему вправ з навчальним тестом як основою формування навичок говоріння; подати алгоритм методики навчання спонтанного обговорення на основі прочитаного англомовного тексту.

Аналізуючи дефініцію поняття "текст", не можна не погодитися з Л. Бабенко [1] та її співавторами, які в дослідженні, присвяченому лінгвістичному аналізу художнього тексту, стверджують, що загальновизнаного визначення тексту дотепер не існує. Відповідаючи на запитання, що таке текст, різні автори акцентують на різних аспектах цього явища: Д. Лихачов – на іс-

© Шауерман О.А., 2014

нуванні його творця, що реалізує в тексті якийсь задум; О. Каменська – на основній ролі тексту як засобу вербальної комунікації; О. Леонтьєв – на функціональній завершеності цього мовленнєвого здобутку тощо. Слід зазначити, що текст як предмет дослідження цікавить не лише лінгвістів, а й методистів. Висвітлимо погляди цих учених на природу тексту.

Лінгвіст Є. Кубрякова [4], розмірковуючи про критерії визначення тексту, вважає, що основою є розуміння тексту як інформаційно самодостатнього мовленнєвого повідомлення із чітко визначеною метою, що за своїм задумом орієнтоване на свого адресата. Однак усі названі автори стверджують, що визначення І. Гальперіна ще в 1981 р. [2] лаконічно розкриває природу тексту й найбільш часто цитується в науковій літературі з цієї проблеми. Згідно з цим визначенням, "текст – це твір мовленнєво-творчого процесу, якому притаманна завершеність, об'єктивована у вигляді письмового документа, він складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що має певну цілеспрямованість і прагматичну установку".

На основі аналізу методичної літератури можемо говорити про основні вимоги до навчального тексту: студент має відчувати задоволення й відчуття реальних досягнень; слова повинні запам'ятовуватися з реальної практики читання, в процесі читання, а не заучуватися, як вокабули; чим менший словник, тим вищою має бути його уживаність; цікавим є той текст, який містить нову/проблемну інформацію, відкриває "вікно" у світ іншої культури, торкається їх почуттів і емоцій тощо; текст також повинен мати ідейно-виховну й пізнавальну цінність [3].

Нового звучання в сучасній методиці навчання іноземної мови набув один з основоположних принципів навчання іноземних мов, а саме принцип взаємозв'язку навчання видів мовленнєвої діяльності [5]. Говоріння на основі тексту – це передумова якісного здійснення ситуативного (непідготовленого) говоріння.

Говоріння виступає у двох формах – монологічному та діалогічному. Ці форми мають розбіжності не тільки в лінгвістичних характеристиках, а й у психологічному плані. Розглянемо кожну форму з погляду розкриття психологічного змісту навчання. Почнемо з монологічного мовлення.

Монологічне мовлення – це мова однієї особи, що складається з низки логічно, послідовно пов'язаних між собою пропозицій, інтонаційно оформлених і об'єднаних єдиним змістом і метою висловлювання. Побудова зв'язного висловлювання передбачає здійснення таких операцій: 1) визначення мети, "прийняття" предмета повідомлення, іншими словами, про що говорити; 2) проведення "інвентаризації" мовленнєвих засобів, наявних у пам'яті, й відбір тих, які необхідні для реалізації задуму; 3) логічне побудування висловлювання відповідно до задуму, надання йому впливовості, емоційно виразної забарвленості в зовнішній промові [3; 7].

Діалог – це процес спілкування двох або більше співрозмовників-партнерів, тому в межах одного мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і мовець. Діалогічне мовлення не можна спланувати, "запро-

грамувати", адже мовленнєва поведінка одного партнера залежить від мовленнєвої поведінки іншого. Діалогічне мовлення більшою мірою ситуативно зумовлене, ніж монологічне, йому властива велика емоційність і експресивність, що виявляється, зокрема, у використанні невербальних засобів: міміки, жестів тощо. Діалог пов'язаний з низкою вмінь, що забезпечують хід бесіди. Першим є стимулювання співрозмовника до висловлювання. Стимулом для бесіди можуть бути: 1) запитання типу: Are you going home? Can you play football or hockey?; 2) твердження, наприклад: I am going home, яке може стимулювати різну за формою реакцію; 3) прохання, пропозиція, наприклад: Help me please. Let's go there together. Will you open the window?

Друге вміння – це реагувати на мовленнєвий стимул. Репліка-стимул і репліка-реакція становлять ділогічну єдність. Найпоширенішими є чотири типи діалогічних єдностей: запитання-твердження, запитання-запитання, твердження-твердження, твердження-запитання [3; 7].

На вищому етапі вивчення іноземної мови взаємозв'язок навчання читання та говоріння є особливо важливим, тому що ускладнюється проблематика мовлення і текст може бути стимулом для обговорення різних проблем, пов'язаних із сучасною молодіжною тематикою, з питаннями історії, культурою країни, мова якої вивчається і своєї власної країни тощо. Адже часто студент "здійснює тільки окремі мовленнєві дії, але не мовленнєву діяльність, бо не має перед собою справжнього предмета діяльності – думки" (І. Зимня) [3].

Ґрунтуючись на даних методики, психології та психолінгвістики, І. Зимня дає таке визначення процесу взаємозв'язку навчання читання й говоріння. Під взаємопов'язаним навчанням читання та говоріння розуміється навчання, спрямоване на одночасне формування вмінь читання й говоріння, що має на увазі використання кожного із цих видів мовленнєвої діяльності і як мети, і як засобу навчання, що забезпечує позитивний взаємний вплив цих двох видів мовленнєвої діяльності на розвиток кожного з них.

Оскільки зміст навчання іноземної мови має забезпечити інтелектуальний розвиток особистості студентів, задовольнити їхні пізнавально-комунікативні потреби й інтереси, тому, розробляючи методику навчання спонтанного обговорення проблем, висвітлених у англомовних текстах, ми вважаємо доцільним обговорювати такі проблеми, що є актуальними для представників юнацького віку: вибір професії; стосунки між батьками й дітьми; навчання та відносини з наставниками; між однолітками; отримання підробітку; молодіжна мода й зовнішній вигляд; юнацька агресивність; злочинність серед неповнолітніх; паління; вплив телебачення на молодь; проведення вільного часу; залежність від Інтернету; моральні проблеми; наркоманія та СНІД; алкоголізм.

Процес навчання спонтанного обговорення прочитаних англомовних текстів слід організовувати у три етапи: пропедевтичний, підготовчий та основний.

Пропедевтичний етап є не обов'язковим і проводиться, якщо рівень володіння студентами мовленнєвими формулами, необхідними для обговорення проблем, є низьким. Він визначається викладачем за допомогою тестів, що

призначені для перевірки володіння мовленнєвими формулами, які використовуються для обговорення проблем за умови неофіційного й офіційного спілкування. Якщо результати не є задовільними, то виникає потреба в пропедевтичному етапі, на якому студенти виконують вправи для оволодіння навичками та вміннями вживання мовленнєвих формул.

Зазначимо, що мовленнєві формули повинні бути в студентів у зошитах, а вправи безпосередньо спрямовані на відпрацювання вмінь їх використовувати у власному мовленні. Наведемо зразки мовленнєвих формул для висловлення згоди–незгоди. *Agreement*: Just so. / The very thing... / That's true. / Yes, I think so. / That's right. / Yes, indeed. / I can't help thinking the same. / I agree. /How right that is. / True enough. / You're right. *Disagreement*: Oh, no! / No, in fact. / I want to speak against. / You can't mean that. / I don't say so. / It's out of the question. / I see what you mean but... / Yes. That may be true but...

Наведемо зразки вправ пропедевтичного етапу навчання спонтанного обговорення прочитаного.

1. ***Work with a partner to discuss the question:*** 'Should the parents who wish to educate their children themselves, at home, be free to do so?' ***in the following situations:***

Situation 1. You're a British teenager whose parents want to educate your little sister at home. You don't think it's a good idea. You consider your parents don't have any right to prevent your sister from communication with peers. Tell your mother / father your opinion giving some arguments.

Situation 2. You're a teacher at a British primary school. You're the mother/father of a five-year-old girl. You've come for advice whether to send your daughter to school or to give her primary education at home.

What are the arguments for and against? Start giving arguments to support your viewpoints.

2. You are two American teachers who have opposite opinions on peer pressure at school: 1) teachers shouldn't be involved in teens' relationships; 2) teachers should control teens' relationships when students are at school. The rest of the group are other teachers. Start a conversation with them in turn. Express your viewpoint, they will agree or disagree with it.

3. You are teachers of a British primary school. You've been discussing an article about primary schoolchildren in Great Britain who grow up with computers as part of their everyday life. You are going to finish this discussion summing it up one way or another. Tell your partners what your final opinion is.

Підготовчий етап пов'язаний з власне читанням текстів та виконанням низки вправ. Охарактеризуємо їх. На цьому етапі виокремлюємо *вправи із заголовком тексту та вправи на смислове прогнозування тексту*. Визначимо алгоритм вправ.

1. Прочитайте заголовок і скажіть, про що (про кого), на вашу думку, буде йти мова в тексті.

2. Прочитайте заголовок і скажіть, у чому, на вашу думку, полягає основний зміст тексту.

3. Перекладіть заголовок і дайте відповідь на запитання:

А. За яким словом заголовка можна встановити, що мова йде про...?

Б. Яке словосполучення наводить на думку про те, що...?

В. За яким словом ви визначили, що це інформація про...?

4. Прочитайте заголовки текстів. Припустіть, про які конкретні факти може йти мова в тексті. Перегляньте їх.

5. Скажіть, яку, на Вашу думку, мету ставив перед собою автор, включаючи в заголовок слова, що не повторюються в тексті.

6. Придумайте заголовок, яким можна об'єднати три названих факти.

7. Прочитайте заголовок тексту і подумайте, з чим він асоціюється у вашому уявленні.

8. Уважно прочитайте заголовок і виділіть у ньому ключове слово (найчастіше воно виражене іменником).

9. Перегляньте текст і зверніть увагу на те, як часто зустрічається виділене вами домінуюче слово заголовка в тексті.

10. Знайдіть слова-заступники для домінуючого слова й усього заголовка в тексті.

11. Перефразуйте заголовок, використовуючи синонімічні слова з тексту.

Подамо алгоритм *вправ на смислове прогнозування тексту.* При складанні вправ цієї групи слід пам'ятати, що існують дві категорії слів-сигналів, що сприяють прогнозуванню руху думки автора: слова, що вказують на рух думки автора в оповіданні; слова, що вказують на зміну напрямку думки, поворот думки, заперечення попереднього твердження.

1. Не читаючи текст, вкажіть структурний компонент, у якому виражена тема. Прочитайте цю частину тексту, назвіть тему. У низці назв підкресліть ту, що взята з повідомлення про...

2. Розподіліть заголовки за вказаними темами.

3. Скажіть, чи виражена тема в заголовку тексту.

4. Визначте структурний компонент тексту, в якому міститься тема (вступна частина, основна частина).

5. Випишіть з тексту слова-сигнали і встановіть, до якої частини мови вони належать.

6. Визначте слова-сигнали з наведених нижче, після яких відбувається розвиток попередньої тези.

7. Визначте слова-сигнали з наведених нижче, після яких викладено новий матеріал.

8. Встановіть, до якої смислової категорії належать ці слова-сигнали: а) повторення думки; б) роз'яснення думки; в) висновок; г) зміна точки зору.

9. Придумайте закінчення після виявлення слова-сигналу.

10. Визначте, після яких з поданих слів-сигналів іде інформація, яку можна пропустити, якщо метою того, хто читає, є розуміння тільки найважливішої інформації.

11. Визначте, після яких з поданих слів-сигналів може йти головна думка в тексті.

12. Перегляньте виділені в тексті слова. Припустіть, про що йдеться в тексті.

13. Щоб краще зрозуміти текст, перегляньте його ще раз. Підберіть до суб'єктів, поданих у лівій колонці, відповідні предикати з правої.

14. Перегляньте кілька статей на тему … і доведіть, що...

15. Перегляньте текст ще раз. Визначте його композиційно-мовленнєву форму (це може бути повідомлення, розповідь чи міркування).

На *основному* етапі навчання спонтанного обговорення прочитаного англомовного тексту студенти розглядають проблему, використовуючи набуті на двох попередніх етапах навички й уміння. Вправи цього етапу спрямовані на контроль за розумінням і розподіляються на репродуктивні, частково-репродуктивні та творчі з домінуванням останніх.

1. Скажіть, які питання висвітлюються в тексті.
2. Скажіть, яка проблема випливає зі змісту.
3. Поставте до тексту кілька запитань і задайте їх вашому товаришеві, потім дайте відповідь на його запитання.
4. Підтвердіть точку зору, викладену в тексті, використовуючи власний приклад.
5. Висловіть думку про прочитане. Повідомте відому вам додаткову інформацію. Наведіть приклади, факти, подібні тим, що описані в тексті.
6. Подумайте, як і де ви можете використовувати інформацію з тексту.

Особливу увагу хотілося б звернути на завдання, що стоять перед викладачем у процесі навчання студентів на різних етапах роботи з текстом:

– *на пропедевтичному етапі* треба створити необхідний рівень мотивації студентів, активізувати фонові знання мовного, мовленнєвого й соціокультурного характеру, підготувати їх до адекватного сприйняття складних у мовному та мовленнєвому значенні моментів тексту, звернути увагу на важливі й значущі уривки тексту, доцільно використати завдання випереджального характеру;

– *на підготовчому етапі* необхідно проконтролювати рівень сформованості різних мовних навичок і мовленнєвих умінь, розвивати вміння інтерпретації тексту;

– *на основному етапі* слід використовувати текст як мовну, мовленнєву або змістову основу для розвитку вмінь усного й писемного мовлення; розвивати в студентів інформаційно-комунікативні вміння, пов'язані з уміннями систематизувати й узагальнювати інформацію, а також навчити їх інтерпретувати образно-схематичну інформацію, компресувати текст і виділяти в ньому основне, використовувати отриману інформацію в подальшій діяльності.

Висновки. Отже, вважаємо, що запропонована методика навчання спонтанного обговорення прочитаних англомовних текстів є ефективною, оскільки саме поетапне навчання забезпечує сформованість мовленнєвих навичок у студентів. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в укладанні циклу текстів, що висвітлюють актуальні проблеми сьогодення, та розробці до них системи вправ за визначеним алгоритмом.

Список використаної літератури

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 365 с.
2. Гальперин И.Р. Что такое текст? Работа над текстом / И.Р. Гальперин. – М., 1975. – 387 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Кубрякова Е.С. Текст. Структура и семантика / Е.С. Кубрякова. – М. : Просвещение, 2001. – 428 с.
5. Нуждина М.А. Вопросы управления процессом порождения речевого произведения на основе текста / М.А. Нуждина // Иностранные языки в школе-2. – Рязань, 2002. – 97 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 267 с.
7. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : пособ. [для учителя] / В.Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Шауерман Э.А. Обучение студентов неязыковых вузов спонтанному высказыванию по содержанию прочитанных англоязычных текстов

В статье на основе анализа литературы раскрыта дефиниция понятия “текст”; доказана взаимосвязь обучения чтению и говорению на основе учебного текста; обобщены основные требования к учебному тексту; поэтапно охарактеризованы упражнения с учебным тестом как основой для формирования навыков спонтанного говорения на основе прочитанного англоязычного текста.

Ключевые слова: *учебный текст, спонтанная речь, диалогическая речь.*

Shauerman H. Teaching students to produce spontaneous utterance on the basis of the read english texts

The importance of the chosen problem is evident. Nowadays an educational text is at the center of the learning process as the main practical purpose of students’ training to develop skills in understanding (receptive types of speech activity) and skills in self-generating (productive species). In addition, according to the program for higher educational establishments on discipline “Foreign Language for Special Learning”, the main aim of teaching and learning English is students’ achieving the communicative competence. Under these conditions, learning to read English can be served the basis for improving other types of speech activity, especially speaking.

In the first part of the article the authors analyze text as a philological and methodological category. On the basis of analysis of the literature, the definition of the term “text” is given; the relationship of teaching reading and speaking on the basis of the educational text is proved, the main requirements for the training text are summarized; training exercises on the educational text are characterized by stages.

The researchers highlight the linguistic peculiarities of spontaneous speech, in particular, verbal and non-verbal means of communication which are characteristic features of native speakers.

The second part of the article is devoted to the analyse of the current program, which indicated a gradual complication of the requirements for students’ utterance. The authors prove that the learning process of spontaneous discussion of the read English texts should be organized in three phases: propaedeutic, preparatory and basic. Detailed characteristics of each stage is given.

The propaedeutic stage is not obligatory and is carried out if the level of students’ proficiency in the speech formulas, necessary for discussion of problems, is low. It is defined by a teacher by means of the tests intended for checking up the possession of speech formulas.

The preparatory stage is connected with actually reading texts and performance of a number of exercises. At this stage we allocate exercises with text and exercise heading for semantic forecasting of the text.

At the main stagestudents discuss the specified problem, using the skills acquired at two previous stages. The exercises of this stage directed on control of understanding. They also are subdivided into: reproductive, partially – reproductive and creative. Creative exercises dominate on this stage.

It is proved that discussion of the problems, which are actual for youth age is wide: choice of profession; the relations between parents and children; training and relation with mentors; the relations between contemporaries; job hunting; youth fashion and appearance; youthful aggression; crime among teenagers; smoking; influence of television on the youth; carrying out free time; dependence on the Internet; moral problems; drug addiction and AIDS; alcoholism.

Key words: *educational text, spontaneous speech, dialogue speech.*

УДК 37.01

О.О. ЯРОШИНСЬКА

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК КОНТИНУУМ ДЛЯ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті досліджено категорію "освітній простір". Узагальнено основні аспекти використання в педагогіці цього поняття. Наведено результати порівняльного аналізу сутності понять "освітнє середовище" та "освітній простір", досліджено їх зумовленість та обґрунтовано взаємозалежність. Особливу увагу приділено дослідженню сутності поняття "освітній простір вищого навчального закладу", подано власну інтерпретацію. Обґрунтовано визначення освітнього середовища професійної підготовки майбутнього фахівця як цілісної педагогічно організованої системи умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього простору вищого навчального закладу з метою особистісного розвитку майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: *простір, середовище, освітній простір, освітнє середовище, освітній простір вищого навчального закладу, освітнє середовище професійної підготовки майбутніх фахівців.*

Динамічні зміни суспільного буття, глобалізація та інформатизація освітнього простору висувають нові вимоги до освіти, яка не може бути лише "транслятором" нагромаджених людством знань. Також сьогодні все більшої значущості набувають особистісні аспекти освіти, пов'язані з тим, наскільки враховані нові соціально-психологічні умови існування людини, наскільки освіта сприяє "входженню" у швидкозмінний світ. Освіта все більше набуває характеру педагогічно організованої соціалізації, здійснюваної в інтересах особистості й суспільства, а її результат – це не лише нагромаджена когнітивна система та діяльнісні характеристики особистості, це обов'язково загальнокультурні цінності, сформовані на основі фахової компетентності.

З метою підвищення ефективності професійної освіти актуалізовано завдання конструювання педагогічної реальності, яка б не тільки передбачала включення особистості в процес освіти, а створювала умови використання майбутнім фахівцем освіти для розвитку особистісних та професійних компетенцій, а також забезпечення соціальної успішності впродовж життя. У практичному плані реалізація цього завдання передбачає проектування освітнього простору навчального закладу та середовища професійної підготовки майбутнього фахівця, які б стимулювали розвиток особистості не тільки як суб'єкта пізнавальних процесів, а й суб'єкта професійної діяльності.

Останнім часом усе частіше поруч з категорією "освітнє середовище" вживається поняття "освітній простір". І хоча в психолого-педагогічній літературі ці терміни часто використовують як синонімічні, проте ми підтримуємо думку дослідників А. Артюхіної, Л. Карпової, О. Лінник, Ю. Мануйлова,

© Ярошинська О.О., 2014

В. Моштук, А. Цимбалару, І. Щендрик та ін., що вони взаємозумовлені, але не тотожні.

У зв'язку з актуалізацією просторового подання організації навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах та застосування середовищного підходу в реалізації освітянських завдань, окремої уваги потребують порівняльний аналіз сутності понять "освітнє середовище" та "освітній простір", дослідження їх взаємозалежності та обґрунтування взаємозумовленості понять "освітній простір вищого навчального закладу" та "освітнє середовище професійної підготовки майбутнього фахівця", що й визначено ***метою статті.***

Простір як філософська категорія пов'язаний з категорією часу (спочатку поняття "простір" і "час" не відокремлювалися одне від одного) і розглядається як форма існування матерії. Це поняття ґрунтовніше, ніж середовище, представлене в ідеях представників різних філософських шкіл (Арістотель, В. Виноградський, Г. Зборовський, Демокріт, Н. Куранцев, І. Кант, І. Ньютон, Платон, П. Сорокін, М. Хайдеггер, В. Черников, П. Флоренський та ін.).

Сучасне розуміння простору розглянуто в працях Я. Бойана, К. Гауса, Б. Римана, Є. Федорова та інших учених, які обґрунтували залежність просторових властивостей від фізичної природи матеріальних тіл, зумовленість фізичних, хімічних властивостей матерії просторовим розташуванням атомів. Авторами виокремлено три напрями розуміння поняття "простір": об'єктний (картина світу як сукупність зовнішніх об'єктів), суб'єктний (світ є відображенням почуттів та бажань суб'єктів), діяльнісний (суб'єкта з об'єктом поєднує діяльність, що створює не лише речі, а і їх сенси).

Філософська категорія "простір" достатньо повно досліджена, що дає змогу виявити в ній загальні характеристики, які пояснюють і багато проявів середовища. Простір є формою буття і як остання орієнтує нас на взаємодію як усередині простору, якщо він обмежений, так і поза ним. Взаємодія виявляється через буття, тобто визначає зв'язок з категорією часу. Простір власне і задає зовнішній масштаб, вихідну орієнтацію й зумовлює більш конкретні просторові рухи. Виражаючи зміст понять "порядок", "розташування" об'єктів, що одночасно існують у ньому, простір у контексті синергетики можна уявити як поєднання хаосу й порядку [5, с. 109].

На думку А. Цимбалару, "як форма існування об'єктивної реальності простір виражає відношення між існуючими об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує всі форми і траєкторії руху матерії" [11]. У сучасних дослідженнях доводиться, що простір може бути самоорганізованим або бути організованим ззовні. Поряд з фізичним простором виділено біологічний, соціальний, культурний, соціокультурний простір тощо.

Отже, незважаючи на те, що поняття "середовище" та "простір" як філософські категорії впродовж століть уживаються взаємозумовлено, у контексті нашого дослідження ми акцентуємо увагу на їх не синонімічності.

У контексті актуалізації питань потенційних можливостей освітнього взаємовпливу та позиції учасників взаємодії розгляду потребує поняття

"освітній простір", оскільки саме *educational space* (освітній простір) означає існуюче в соціумі "місце", де суб'єктивно задається безліч відносин і зв'язків, де здійснюються спеціальні діяльності різних систем (державних, суспільних і змішаних), що спрямовані на розвиток індивіда і його соціалізацію. Також можливим є й внутрішньо сформований індивідуальний освітній простір, становлення якого відбувається на досвіді кожного [8, с. 50].

Введення цього терміна в науковий обіг, на думку дослідників, пов'язане з відмовою від прийнятого раніше розуміння про освітні процеси як лінії, траєкторії або якийсь канал, по якому нормативно повинен рухатися той, хто навчається (учень, студент тощо).

На думку І. Фруміна, найбільш поширене метафоричне розуміння освітнього простору. Так називають освітні процеси (або інститут, систему), що подаються як безліч індивідуальних форм розвитку й різноманітності освітніх можливостей. Таке розуміння дитячо-дорослої групи, класу або школи дає змогу, по-перше, побачити їх як простір (одночасне співіснування) можливостей і виборів, включених у ширший соціальний простір. По-друге, долається парне (вчитель – учень) бачення педагогічної діяльності. Фактично предметом аналізу та дії педагога стають процеси, розподілені (що існують) у групі.

Інше розуміння освітнього простору будується за аналогією. Конкретна освітня система уявляється як, по-перше, місце, вмістилище, по-друге, набір підпросторів, місць, об'єктів, що наповнюють простір. Проте це аналогія, а не ототожнення. Тому в освітньому просторі розміщені не стільки парти або окремі школи, скільки різні чинники, умови, зв'язки та взаємодії суб'єктів освіти, що визначають характер освітніх процесів загалом [8, с. 50–51].

Важливо, що уявлення про складну й багаторівневу просторову організацію та самоорганізацію слугує сполучною ланкою між простим емпіричним поданням освітнього закладу (як інституту) і уявленням його як системи.

Освітній простір як духовна складова життя людини став предметом пошуку в культурно-історичних дослідженнях (Б. Ананьєв, А. Асмолов, С. Бондирева, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Леонтьєв, А. Лосєв та ін.). Так, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та інші дослідники психології особистості неодноразово підкреслювали багатофакторність і багатовимірність процесів розвитку особистості, використовуючи поняття "простір". Зокрема, для аналізу реального, різнобічно зумовленого розвитку дитини Д. Фельдштейн скористався терміном "простір дитинства", підкреслюючи складну вписуваність його в соціум і одночасно характеризуючи його як особливу цілісність.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дає можливість констатувати різноплановість та багатоаспектність цього феномену. Розглянемо дослідження, які, на нашу думку, найбільш цілісно обґрунтовують сутність феноменологічного явища "освітній простір" та його відмінність від категорії "освітнє середовище".

На думку І. Шендрика, матриця просторовості освіти базується на чотирьох елементарних поняттях – "територія", "район", "місце" і "простір".

Територія відповідає цілому, район – частині; простір – загальному, місце – приватному [12].

Так, більшість дослідників означеної проблеми (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецинський, Б. Єльконін, Б. Сєриков, В. Слободчиков та ін.) під поняттям "освітній простір" розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти: як певну частину соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо.

Говорячи про освітній простір, деякі дослідники мають на увазі конкретну інституційну форму, яка вміщає в себе менші за обсягом підпростори, "елементарним" з яких вважають внутрішньо сформований окремою особистістю індивідуальний освітній простір. У такому розумінні суть освітнього простору становлять такі складні освітні процеси, як "процеси особистісних змін людей (їх груп, спільностей) під впливом навчання й виховання", при цьому зміст навчання й виховання полягає у створенні умов для саморозвитку особистості в сучасному розумінні освіченості.

Оскільки компонентів освітнього простору безліч (як реальних, так і віртуальних), кожна людина існує одночасно в різних освітніх просторах, взаємопов'язаних або автономних. Саме тому, дослідниця А. Ніколаєва доводить, що можна говорити про формування особистістю індивідуального освітнього простору суб'єкта освіти в площині перетину різних освітніх просторів [7, с. 71].

Поняття "освітній простір" М. Громкова розкриває через категорію "суб'єктивне" як те, що існує в думках, в ідеальному, й "об'єктивне" – те, що є в реальному. Одиницею аналізу цих відносин, так само, як і одиницею аналізу індивідуального освітнього простору, є інтерес суб'єкта. Під час його освіти здійснюється взаємопроникнення ідеального й реального, яке творить усвідомлення. При усвідомленні, у свою чергу, відбувається проектування контакту особистості з навколишнім світом, власних дій, поведінки, діяльності. Усвідомлення як проникнення буття у свідомість та їх контакт є рефлексія, отже, освітній простір, на думку дослідниці, можна розглядати як комунікативний простір між суб'єктивним і об'єктивним [3, с. 45]. Освітній простір суб'єкта в цьому випадку являє собою простір, у якому відбувається становлення його образу світу.

Вітчизняна дослідниця А. Цимбалару під поняттям "освітній простір" розуміє педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з елементами-носіями культури, що її оточують (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання [11]. У зміст цього педагогічного феномену вона вкладає суть спеціально організованого педагогічного середовища як структурованої системи педагогічних чинників та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення. Таке розуміння освітнього простору, на

думку дослідниці, зміщує акценти у визначенні цілей шкільного навчання та засобів вирішення проблем, які виникають у зв'язку зі змінами парадигми освіти.

Отже, поняття "освітній простір" розглядається в педагогіці в трьох основних аспектах: 1) місце, що існує в соціумі, де суб'єктивно задається безліч відносин і зв'язків і здійснюється діяльність різних систем з розвитку особистості та її соціалізації (простір школи, мікрорайону, міста, країни тощо); 2) цілісний багатофункціональний комплекс можливостей навколишнього середовища, який має педагогічно доцільну організацію з метою розвитку, освіти і виховання людини (освітній, виховний, соціальний, природний, розвивальний простір та ін.); 3) певний результат освоєння суб'єктом навколишнього середовища, рівень пізнання і присвоєння ним можливостей середовища на основі його суб'єктивного сприйняття (індивідуальний освітній простір, простір професійного розвитку тощо).

У контексті нашого дослідження важливим є розкриття взаємозумовленості понять "освітній простір" та "освітнє середовище". Достатньо вдало обґрунтовує суміжність, додатковість, але не взаємозамінність цих понять Ю. Мануйлов. Середовище, на його думку, на відміну від освітнього простору, не є простором особливих світів з їх внутрішнім життям. Середовище – лише та частина простору, з якою суб'єкт взаємодіє, в якій живе. Середовище є те, серед чого перебуває індивід, що слугує посередником його активності, опосередковує його розвиток і осередовищнює його.

Середовище не абстраговане як освітній простір від форм співбуття конкретного індивіда. Це екзистенціальний феномен. Простір віддалено від способів буття й актів переживання людиною самої себе і розглядається поза дійсних обставин і реальних засобів життєдіяльності конкретного суб'єкта. Простір не дає людині змоги виявити її власне буття. Він лише простір середовищетворення, лише ареал, з якого кожен черпає стільки, скільки може. Освітній простір – це ресурс, ніби резерв, потенціал формування інтегрального та масштабного засобу становлення людської особистості. Конкретна людина в освітньому просторі не живе, лише мислиться. А от у середовищі людина, безумовно, живе і перебуває в постійній з ним взаємодії [6, с. 15–16].

Дослідник робить висновок, що освітній простір, так само, як і виховний простір, не є частиною середовища, бо середовище зовсім не даність. "У світлі нового знання здається некоректним мислити й уявити простір через середовище. Але зворотне можливо. При цьому не слід забувати про метафізично тонкі, але принципові відмінності понять, у яких різне призначення. Простір (освітній, виховний) слугує матеріалом моделювання освітніх систем, комплексів, середовищ" [6, с. 18].

І. Слободчиков, аналізуючи зміст понять, розрізняє: "місце освіти", "освітній простір", "освітнє середовище". Поняття "місце освіти", на його думку, пов'язане з адміністративно-нормативною позицією. Клас, школа, шкільні та навчальні округи є освітніми місцями, які не мають конкретних

кордонів. Розміри місця освіти, а часто і його характер, визначаються нормативно [10, с. 176].

Психолог доводить, що поняття "освітній простір" і "освітнє середовище" визначаються, перш за все, професійно-діяльнісною позицією. Загалом освітній простір утворюється сукупністю освітніх інститутів, процесів і середовищ; він похідний від них, але до них не зводиться. Кордони освітнього простору можуть розширюватися і звужуватися, вони визначаються масштабом професійної діяльності педагогів, масштабом залучення соціокультурного середовища в саму освітню діяльність [10, с. 176]. Ця діяльність, на його думку, згорнута до розмірів окремого закладу, однієї програми, одного предмета, перетворює простір у набір атомізованих місць освіти, знищуючи її єдність і неперервність. Поняття "освітнє середовище", на думку І. Слободчикова, також визначається професійно-діяльнісною (але вже управлінською) позицією, оскільки специфічною властивістю середовища є його насиченість освітніми ресурсами. Саме поняття ресурсу – його формування, збагачення і розподіл – є, перш за все, предмет організаційно-управлінської діяльності [10, с. 176]. Висновки психолога є надзвичайно важливими для нашого дослідження, оскільки саме професійно-діяльнісній підхід до обґрунтування сутності досліджуваних феноменів взято нами за основу в інтерпретуванні понять.

На думку Е. Зеєра та І. Мєшкової, "співвідношення понять середовища і простору аналогічне співвідношенню частини й цілого. Середовище може бути включене в простір, оскільки простір є багатовимірним, а середовище – лише один з його вимірів. Простір включає в себе одночасно минуле, сьогодення й майбутнє, а середовище містить представленість подій щоразу в цей час. Евристичність поняття "простір" полягає в тому, що воно дає змогу об'єднати різноякісні соціально-психологічні явища, які не мають загальної логічної підстави. Упорядкування здійснюється для вирішення певної проблеми на основі смислової взаємодії конструктів, що детермінують розвиток один одного" [4].

На думку О. Артюхіної, відмінність між освітнім простором і освітнім середовищем також полягає в тому, що освітнє середовище містить у собі й таку характеристику матерії, як час, тобто освітнє середовище, на відміну від сталих просторових структур, має довжину й мінливість у часі. Поняття простору фіксує увагу дослідників на впорядкованій безлічі систем, створених людиною, тоді як освітнє середовище описує різноманітність чинників, які як безпосередньо стосуються суб'єкта, так і нейтральні для нього. В організованому просторі ВНЗ, на думку дослідниці, студент знаходить своє середовище, так би мовити, нішу [1, с. 47–48]. Ми не можемо повністю погодитись із дослідницею, оскільки вважаємо, що основною характеристикою освітнього середовище є безпосередня взаємодія учасників, а не часова характеристика, проте підтримуємо дослідницю у твердженні, що середовище більш індивідуальне для кожної людини, ніж простір.

Підтвердженням нашої думки є дослідження Е. Ракітіної, В. Лискова, В. Козирева, адже в них розмежовано обґрунтування цих понять за характеристикою включеності в них людини. Доведено думку, що простір може існувати незалежно від людини як суб'єкта освітнього процесу, тоді як поняття "освітнє середовище", відбиваючи взаємозв'язок чинників і умов, що забезпечують освіту й розвиток людини, припускає обов'язкову включеність у нього суб'єктів освітнього процесу – учнів і педагогів – як основного компонента.

Російські дослідники Л. Редько, А. Шумакова, В. Веселова на основі проведеного дослідження стверджують, що освітній простір як соціально-педагогічний феномен відображає територіальний аспект організації діяльності різних освітніх систем, що забезпечує формування у майбутніх фахівців поліфункціональних професійних знань у єдності з практичним досвідом; породжує безліч відносин і зв'язків у сфері педагогічної діяльності; сприяє усвідомленню суб'єктами різноманітних освітніх пропозицій і професійно значущого соціального досвіду, який задається освітнім середовищем [9, с. 58].

Вітчизняна дослідниця М. Ватковська зазначає, що в контексті проектування освітнього простору актуалізується питання самореалізації особистості в ньому. На думку авторки, освітній простір є складовою соціального простору, у якому в системі освітніх інститутів, відносин і зв'язків відбувається становлення та саморозвиток особистості [2, с. 17]. Безпосереднім середовищем самореалізації особистості вона визначає індивідуальний освітній простір, у межах якого відбувається як освоєння особистістю зовнішнього освітнього простору, так і перебудова останнього під впливом внутрішньої сутності особистості, тобто інтеграція внутрішньоіндивідуального та зовнішньосоціального в єдиний багатовимірний освітній простір індивіда.

У межах проведеного дослідження вони визначають змістову характеристику поняття "освітній простір": протяжність; відкритість; "розімкнення" в життя, визначається обсягом освітніх послуг ВНЗ; багатомірність і інтенсивність освітньої інформації, що забезпечує створення різноманітних умов для визначення траєкторії особистісного розвитку суб'єктів. Важливим системоутворювальним елементом освітнього простору ВНЗ, на їх думку, є наявність індивідуального особистого "місця" для розвитку й саморозвитку суб'єкта в усіх його духовних і культурних іпостасях.

Дослідження феномену "освітній простір" дає змогу стверджувати, що різними авторами конкретизовано надзвичайно широке коло напрямів вивчення цього феномену: як частини середовища, в якій діє певний педагогічно сформований спосіб життя; як простору, в якому відбуваються процеси освіти, навчання, виховання; як сфери взаємодії учасників навчального процесу; як спеціально організованого педагогічного середовища, структурованої системи чинників і умов становлення особистості; як динамічної системи взаємопов'язаних педагогічних подій, освітньої інформації та освітніх послуг, створюваних зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня; як форми емпіричного буття системи освіти, соціокультурного конкретного місця освоєння особистістю життєво необхідного і професійно значущого соціального досвіду тощо.

Аналіз наукової літератури підтвердив думку про те, що єдиного погляду на співвідношення понять “освітнє середовища” й “освітній простір” не існує. Проте у значній кількості психолого-педагогічних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців визначення освітнього середовища формулюється через поняття простору як частини освітнього простору, яка безпосередньо оточує суб’єктів освітнього процесу й передбачає включання їх у себе.

На нашу думку, освітній простір є багаторівневим соціокультурним сегментом, у межах якого на певній території реалізуються різні рівні взаємодії, що створюють потенційні можливості для розвитку особистості.

Умовно освітній простір можна поділити на макро-, мезо- і мікрорівні. На макрорівні – це єдиний світовий (глобальний) освітній простір. Його необхідність пояснюється тенденціями розвитку освіти в усьому світі – глобалізацією, що визначає єдиний ринок праці й освітніх послуг, та інформатизацією, яка обґрунтовує існування єдиного інформаційного простору завдяки глобальній мережі Інтернет. На мезорівні це може бути освітній простір країни, регіону, міста, освітньої установи. Його організація зумовлена такими світовими тенденціями в освіті, як гуманізація та індивідуалізація, які визначають загальнодоступність освіти і свободу вибору освітньої установи, освітніх програм тощо. На мікрорівні – це освітній простір особистості. У контексті підготовки фахівця тут важливі тенденції професіоналізації та аксіологізації, які визначають важливість особистісного і професійного розвитку та їх результату.

Освітній простір вищого навчального закладу відображає мезорівень розгляду цієї категорії та розуміється нами як цілісний багатофункціональний комплекс можливостей освітньої установи, що породжує безліч відносин і зв’язків, спрямованих на забезпечення особистісних і професійних потреб майбутніх фахівців.

Структурованість освітнього простору вищого навчального закладу, про яку згадують науковці, на нашу думку, представлена взаємодоповнюваними освітніми середовищами професійної підготовки. Освітній простір ВНЗ виступає як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього фахівця.

Основою існування будь-якого освітнього середовища є суб’єкт, який має внутрішню позицію і є одночасно головним системоутворювальним структурним компонентом. Головною фігурою у професійній підготовці є майбутній фахівець, який активно взаємодіє із суб’єктами та можливостями освітнього простору з метою забезпечення гармонізації соціального замовлення та особистісних освітніх запитів.

Висновки. Отже, освітнє середовище професійної підготовки, на нашу думку, – це цілісна педагогічно організована система умов, що забезпечують активну взаємодію суб’єктів освітнього простору вищого навчального закладу з метою особистісного розвитку майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності.

Освітнє середовище професійної підготовки майбутнього фахівця формується як відкрита система й акумулює в собі цілеспрямовано створювані в осві-

тньому просторі навчального закладу взаємодії між усіма його суб'єктами, які безпосередньо залучені до освітнього процесу. Водночас важливо зазначити, що освітні можливості середовища професійної підготовки забезпечуються не лише розвитком освітнього простору ВНЗ, а й завдяки активній, творчій діяльності й розвитку суб'єктів взаємодії – педагогів і майбутніх фахівців.

Подальшого дослідження потребує аналіз структури освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки детальне вивчення цього питання допоможе конкретизувати особливості формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : дисс. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / А.И. Артюхина. – Волгоград, 2007. – 377 с.

2. Ватковська М.Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі : автореф. дис. … канд. філос. наук : 09.00.10 / М.Г. Ватковська. – Одеса, 2010 – 20 с.

3. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособ. для вузов / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 416 с.

4. Зеер Э.Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов / Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 205–211.

5. Карпова Л.Г. Суть поняття "середовище" / Л.Г. Карпова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2011. – Вип. 16. – С. 109–117.

6. Мануйлов Ю.С. Соотношение понятий "пространство" и "среда" в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Материалы Интернет-конференции "Топологические понятия в образовании". – 2010. – Режим доступа: http://vospitanie.fo.ru/page/Мануйлов_Ю.С.

7. Николаева А.А. Проблема индивидуального образовательного пространства в современной педагогике / А.А. Николаева // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 4. – С. 70–73.

8. Новые ценности образования : Тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М., 1995. – Вып. 1.– 110 с.

9. Редько Л.Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза : монография / Л.Л. Редько, А.В. Шумакова, В.Г. Веселова. – Ставрополь : СГПИ, 2010. – 282 с.

10. Слободчиков И.В. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / И.В. Слободчиков // Вторая Российская конференция по экологической психологии : материалы, г. Москва, 12–14 апреля 2000 г. / под. ред. В.И. Панова. – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 172–176.

11. Цимбалару А.Д. Компонентно-структурний аналіз поняття "освітній простір" [Електронний ресурс] // Перспективные разработки науки и техники – 2007 : материалы Международной научно-практической конференции. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm.

12. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование : монография / И.Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 156 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Ярошинская Е.А. Образовательное пространство высшего учебного заведения как континуум для проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих специалистов

В статье исследована категория “образовательное пространство”. Обобщены основные аспекты использования в педагогике данного понятия. Представлены результаты сравнительного анализа сущности понятий “образовательная среда” и “образовательное пространство”, исследована их обусловленность и обоснована взаимозависимость. Особое внимание уделено исследованию сущности понятия “образовательное пространство вуза”, представлена собственная интерпретация. Обосновано определение образовательной среды профессиональной подготовки будущего специалиста как целостной педагогически организованной системы условий, обеспечивающих активное взаимодействие субъектов образовательного пространства вуза с целью личностного развития будущего специалиста и формирования его готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *пространство, среда, образовательное пространство, образовательная среда, образовательное пространство вуза, образовательная среда профессиональной подготовки будущих специалистов.*

Yaroshynska O. Educational space of higher educational institution as a continuum for the design of educational environment of training future experts

This article attempts to thorough research of the category “educational space”. The key aspects summarize of the use of this concept in teaching. The results of the comparative analysis of the meaning of concepts “educational environment” and “educational space”. Their dependence and interdependence are grounded and investigated. Special attention is given to the research of nature of the concept of “educational environment of higher educational institution”, represented by its own interpretation. The author believes that educational environment of higher educational institution reflects the mesolevel of the category consideration and it is understood as a holistic multi-used complex of features the educational institution, generating a lot of relationships and connections to ensure personal and professional needs of future experts.

In the article it is also grounded the definitions of educational environment training as an integrated pedagogically organized system of conditions that ensure active cooperation of educational space subjects of higher educational institution for the purpose of personal development of future expert and the formation of his readiness for professional activity. We prove that the basis for the existence of any educational environment is a subject that has an internal position and it is the main backbone structural component. The principal figure in the training advocates the future expert who interacts with subjects and features educational environment to ensure the harmonization of social order and personal educational needs.

Key words: *space, environment, educational space, educational environment, educational environment of higher educational institution, educational environment of training future experts.*

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 35 (88)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І.Ю. Антоненко, А.О. Бессараб, А.О. Купіна
Технічні редактори: Н.А. Ананьїна, Ю.В. Волошина, О.В. Дрига

Підписано до друку 18.04.2014.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 40,62. Обл.-вид. арк. 40,62. Тираж 500 пр. Зам. № 24-14Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.