

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 68

**Серія:
Педагогічні науки**

ББК 83,3 Ук
Н-37
УКД 8У

Наукові записки. – Випуск 68. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 248 с.

ISBN 966-8089-31-6

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- 1. Радул В.В.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка (відповідальний редактор);
- 2. Величко С.П.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри фізики та методики її викладання КДПУ ім. В. Винниченка;
- 3. Кушнір В.А.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка;
- 4. Мельничук С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри початкової освіти та соціальної педагогіки;
- 5. Растригіна А.М.** – доктор педагогічних наук, зав. кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка;
- 6. Садовий М.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її викладання КДПУ ім. В. Винниченка;
- 7. Дяченко Т.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка (відповідальний секретар).

*Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 14 від 29 травня 2006 року)*

ISBN 966-8089-31-6

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2006

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ЯК ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ СЕРЕДОВИЩ

**Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР
(Кіровоград)**

Розглядається педагогічний процес як зустріч різних світів із відповідним виникненням хаотичності, нестійкості, невизначеності, біфуркацій, порушень логіки.

У пропонованій роботі педагогічний процес розглядається як складна взаємодія різних світів, коли педагогічний процес існує на межі, поміж різними середовищами, що спричиняє низку різного плану складнощів організації й перебігу педагогічного процесу, ставить перед педагогічною наукою нові завдання, зокрема, теоретичних досліджень педагогічного процесу в станах «між» різними середовищами. Метою статті є дослідження особливостей педагогічного процесу як результату зустрічі різних світів, як їхньої взаємодії, що є нагальним завданням теорії педагогіки й практичних досліджень. Ця проблема є частковою стосовно більш загальної проблеми системного дослідження педагогічного процесу як міждисциплінарної проблеми.

Педагогічний процес є зустріччю різних середовищ (світів): науки, культури, цивілізації, соціального світу, світів особистостей; він є «реальним життям» з «науковою організацією» і водночас «науковою організацією», яка міститься у реальному житті. «Зустріч», межа двох і більше середовищ (що має місце у фізиці, хімії, біології, соціології, політиці, мистецтві і т.д.) характеризується неупорядкованістю, хаотичністю, порушенням перебігу, колізіями, стрибками, біфуркаціями, невизначеністю, порушенням логіки і т.п. Педагогічний процес не може бути ні тільки науковим, ні тільки «життєвим», ні тільки соціальним, ні тільки культурним, ні тільки раціональним, ні тільки ірраціональним і ще багато «ні тільки». Саме педагогічна наука покликана розібратися у всій цій «проміжній складності», створити на основі названих світів світ їхніх зустрічей, тобто власний світ педагогіки; на основі наукових теорій, методів, методик, засобів названих світів створити свої. Педагогічний світ – це більше ніж сума інших світів, більше їхньої суміші, і, навіть, більше їх синтезу. Ми називаємо це такою метафорою (яка, до речі, вже використовується у науковій літературі) «зустріччю». Тут одночасно відбуваються процеси синтезу і розпаду, ідентифікації і відособлення, інтеграції і диференціації, логічного впорядкування і хаотичності, формуються і порушуються тенденції і закономірності, щось народжується і щось зникає і т.д. і т.п. «Зустріч» пов'язується з контактом, взаємодією, взаємним проникненням різних світів.

Незважаючи на все своє різноманіття, педагогічний світ не є аморфним утворенням, а є цілісністю, яка забезпечується потребами суспільства, людей, специфічними методами організації та управління. Педагогічний світ – це не

просто «прикордонна зона» зустрічі різних світів. Педагогічний світ, перебуваючи в «прикордонній зоні», є окремою системною цілісністю, має всі ознаки системності, функціонує і розвивається за власними принципами, законами, має свої методи, засоби.

Педагогічний процес є суттєвою і невід'ємною складовою усього педагогічного світу. Його належність до «прикордонної зони» створює складнощі у виробленні власних цілей, цінностей, смислів. На нього «тиснуть» і наука, і соціум, і цивілізація й інші фактори впливу зі своїми цілями, цінностями та смислами. Тому педагогіка розуміє і сприймає різні цілі, цінності й смисли окремих світів як частинні, але не може жоден з них визнати за абсолют. Таке визнання привело б до моноцентризму педагогічного процесу, наприклад антропоцентризму, етноцентризму, раціоцентризму і т.п. Педагогіка не тільки синтезує, об'єднує інші світи, вона містить їх у собі, стає фактором узагальнення. Звідси – педагогіка має справу з цілями, цінностями, смислами більш «високого порядку», ніж окремі світи. У граничному баченні це загальнолюдські цілі, цінності, смисли. Загальнолюдські цінності – це духовні цінності (добро, гідність, справедливість, терпимість, віра, надія, любов, свобода). Саме таким цінностям і повинен відповідати педагогічний процес. З певними обумовленостями можна сказати, що цінність самого педагогічного процесу саме в «дотриманні, орієнтуванні на загальнолюдські цінності». У такому контексті знання як цінності не можуть домінувати в педагогічному процесу, а є частинними цінностями педагогічного процесу.

Створення нових педагогічних технологій, методів, моделей, засобів у багатьох випадках зумовлені практичними потребами, потребами сьогодення, розвитком науки, цивілізації та ін. Вони мають відносний характер – змінюватиметься світ – будуть змінюватися і вимоги до педагогічного процесу і тільки загальнолюдські, духовні цінності залишатимуться вічними, бо вони визначаються самою природою людей, яка за декілька мільйонів років майже не змінилася.

«Мозаїчне різноманіття» педагогічного процесу не дає змоги «втиснути» його взагалю теорію, схему, модель, технологію і т.п. Тут спрацьовує загальний закон розвитку систем, який сформулював У.Ешбі: «Різноманіття можна знищити тільки різноманіттям» [4]. Згідно з цим педагогічний процес як складна система не може функціонувати, а тим більше розвиватися в рамках «одного», «уніфікованого», «загального», «моноцентричного».

Розуміння всієї складності педагогічного процесу привело до вироблення «базових принципів» його функціонування та розвитку: демократизація,

плюралізм, багатокладність, багатоваріативність, народність, національний характер, відкритість, діалог, гуманізація, гуманітаризація, диференціація, розвивальний та діяльнісний характер, неперервність. Усі ці поняття неоднорідні, неоднозначні в тому розумінні, що у реальному педагогічному процесі можуть мати різну ступінь виявлення, сформованості, мати цілий континуум «значень». Оптимізація, а тим більше гармонізація названих принципів при їх реалізації у педагогічному процесі викличе ряд труднощів і вимагає від учителя педагогічної майстерності, досвіду, знань, наполегливості. Педагогічний процес є суперечливим процесом. Реалізація одного з названих принципів справа творча, може суперечити реалізації інших принципів. Отже, оптимізація названих принципів у педагогічному процесі має характер доповнювальності, визначається у кожному випадку окремо, не піддається алгоритмізації. На відміну від загальноприйнятих у педагогіці принципів наступності, доступності, науковості і т.п., без яких педагогічний процес не зможе існувати, названі вище принципи не мають такого «статусу необхідності» – педагогічний процес може існувати і при мінімальній реалізації певного принципу, наприклад принципу гуманітаризації. Однак, загальноосвітня тенденція розвитку суспільних відносин, цивілізації, культури ставить перед педагогічною наукою, педагогічним процесом такі проблеми, розв'язання яких у рамках «класичного підходу» стає все більш проблематичним. Тому «статус необхідності» вищеназваних принципів постійно зростатиме; у протилежному разі освіта стане напівпросвітною, напівосвітною і породжуватиме напівдіяльність, напівнауку.

Шлях від проголошення принципів до їхнього перетворення у «робочий інструмент» педагога, їхнє втілення у реальний педагогічний процес є складним, суперечливим, довгим. Від педагогічної науки чекають нових наукових досліджень, а від керівників органів народної освіти, дирекцій шкіл, педагогів – конкретних дієвих кроків у цьому напрямку. У протилежному разі такі принципи будуть тільки декларативними, фоновими, стануть не вираженнями загальних тенденцій світового розвитку, а певною модою безплідних дискусій.

Педагогіка користується науковими надбаннями інших наук: філософії, психології, кібернетики, соціології, синергетики, біології, медицини, математики, інформатики і т.п. Кожна з цих наук вивчає педагогічний процес у «своїх» площинах, абстрагуючись від багатьох факторів впливу, а отже, від реальності. Можна в певних умовах (наприклад, лабораторних) поставити біологічний, психологічний чи соціальний експерименти. Такі умови будуть «віддаляти» експеримент від реальності. Можливий інший варіант – ставити експеримент у реальних умовах, однак, з вузькими цілями, що також спрощує реальність і, по суті,

зводить до першого виду експерименту. Педагогічний процес – це «жива» реальність, яка не втискується ні в які штучні умови, а намагання «втиснути» викликає опір, породжує конфлікти, дисбаланс, дисфункції. Розвиток педагогічного процесу не може відбуватися за довільним напрямком, а тільки за певними напрямками, які в синергетиці визначені як атрактори – провісники майбутнього. Однією з особливостей педагогіки є те, що вона повинна розглядати педагогічний процес у всій його системній складності, а не тільки за окремими компонентами. Педагог, розв'язуючи частинну проблему, завжди тримає у полі зору увесь педагогічний процес як цілісність, і, навпаки, розглядаючи педагогічний процес як цілісність, розв'язуючи загальні проблеми, тримає у полі зорі частинні проблеми. Так коротко можна охарактеризувати системне мислення, системну діяльність педагога. Окреме, особливе й загальне в педагогічному процесі перебувають у діалектичній взаємодії, діалектичному взаємозв'язку – частинна проблема може перетворитися у загальну і стати актуальною для всього педагогічного процесу, і загальна проблема, яка, на перший погляд, конкретно не стосується окремих учасників педагогічного процесу, може стати проблемою частинною.

Згідно з теорією В.С.Соловйова людська життєдіяльність має три основні сфери: духовну, інтелектуальну і соціальну, що відзначено в праці Є.Б.Рашковського [2, 102]. Кожна людина має свої індивідуальні цінності, які так чи інакше пов'язані з духовними, інтелектуальними, соціальними, тобто з загальними цінностями, і кожна людина, виходячи зі свободи своєї діяльності, мислення, власних передумов, знаходить свій шлях до розуміння і прийняття загальних цінностей, свій унікальний зв'язок з ними. У пошуку таких шляхів і форм, безперечно, бере участь і освіта, яка набуває своєї дієвості в педагогічному процесі. Загальні духовні, інтелектуальні й соціальні цінності є своєрідною системою координат педагогічного процесу, яка так чи інакше розширюється, конкретизується, доповнюється, відображаючи цим самим особливе та окреме в кожному конкретному вияві педагогічного процесу, у кожній конкретній формі його організації.

Спроби «зовнішнього», а, значить, якоюсь мірою вольового «довизначення», «конкретизації» загальних духовних та інтелектуальних цінностей для педагогічного процесу ведуть до тоталітаризму в педагогічному процесі; однобокості його розвитку, моноцентризму, об'єктного рівня управління і т.п. Директивний спуск цінностей для педагогічного процесу, намагання «нав'язати їх педагогічному процесу і в кінцевому підсумку учням виходить з дуже спрощеного уявлення про педагогічний процес. Якби все було так просто, то педагогічний процес можна було б зобразити певною моделлю, наприклад інформаційною, й управляти ним за допомогою

логіки, що закладена в такій моделі, тобто, за допомогою алгоритму. Духовні та інтелектуальні цінності не можна визначити директивами, і тим більше вони не можуть однозначно бути прийнятими різними людьми. Завдання педагогічного процесу, освіти в цілому полягає у створенні умов для розуміння учнями цінностей, залучення до них, прийняття ж – справа особисто кожного. Прийняти цінності в умовах свободи – це пережити, змінити світосприймання, світовідчуття, стати іншою людиною.

Сучасне розуміння у педагогіці про діалектичний зв'язок загального й особливого та окремого стосовно загальних цінностей, цілей, вимог, стратегій доктрин, які спрямовані на педагогічний процес, полягають у не нав'язуванні їх ззовні, а прийнятті самим педагогічним процесом. А оскільки форм педагогічного процесу існує безліч, то таке прийняття в кожному конкретному випадку набуває своїх специфічних форм, свого конкретного розуміння і змісту. Учень у сучасному розумінні не об'єкт прямого впливу, формування, виховання, а суб'єкт навчання, навчальної діяльності. Тільки в діалогічній взаємодії з учнем можна донести до його свідомості смисл цінностей та створити «емоційно-душевні» умови для їхнього прийняття. Нав'язані цілі приймаються з великими труднощами, а то й відкидаються. Як історичний приклад, можна навести цінності «світлого майбутнього» – комунізму, які декларувалися у «Моральному кодексу будівника комунізму». Декларативний, нав'язливий характер залучення до цих цінностей не дав результатів, самі собою добрі декларації не досягли результатів, життя формувало свої цінності, свою мораль, розвивалося своїми шляхами.

Невичерпаність світу цінностей, світу ідей, їхнє переплетіння, змінювальність ставлять педагогічну науку, педагогічний процес перед необхідністю «довизначення» загальних цінностей. Такий процес не є механічним «добавленням», а є складним творчим без гарантії на успіх процесом. Педагог може поставити в центр загальні цінності, а може більш частинні, від чого педагогічний процес буде «ширшим» чи «вужчим». Цінності й цілі педагогічного процесу пов'язані з ідентифікацією. Від того, з ким себе ідентифікує учитель: з наукою, державою, національністю, культурою, навчальним предметом, учнями, буде залежати ціннісно-цільова орієнтація педагогічного процесу. Якщо учитель, наприклад, ідентифікує себе зі своїм предметом, то цінностями для нього (а відповідно і для педагогічного процесу) будуть знання конкретного предмета; якщо з учнями, то цінністю будуть форми спілкування з учнями і т.д. Вважаючи за цінність особистість учня, його емоційний світ, його життя, В.О.Сухомлинський створив «школу радощів», у якій дітей не «навчають» і «формують», а в якій діти «живуть» [3].

Процес цілеутворення у педагогічному процесі – справа тонка й складна. Цілі мають тенденцію до

модифікації у процесі їхнього досягнення. Цілі можуть прийматися, а можуть і не прийматися, і тоді навіть «жорстка система» не в змозі це зробити. І навіть у разі прийняття цілей учителем ще не означає їхнє досягнення. Є ще учні, котрі можуть також як активні суб'єкти прийняти цілі чи займатися своєю справою. Цілеутворення в особистісно зорієнтованому педагогічному процесі є процесом, у якому беруть участь учитель та учні. Педагогічний процес в умовах свободи перебуває у просторі цінностей і цілей. Такий простір є відкритим, змінним, неповністю визначеним. Постійно змінюються цілі й цінності – одні девальвуються і відмирають, інші – виникають, визначаються, набирають силу впливу.

У наш час педагогічний процес має тенденцію до зростання «мозаїчного різноманіття», ускладнення, результатом якого є нові технології, стратегії, підходи і т.п. Зростання різноманітності призводить до виникнення нових проблем. Доброзичливість, терпимість, професійний діалог з новими проблемами, розуміння того, що час змінює учнів і що педагогу потрібно також змінюватися, вишукувати нові методи, форми, засоби спілкування, викладання, виховання. Саме різнопланове різноманіття педагогічного процесу є водночас його цінністю, оскільки є умовою розвитку, удосконалення. Розвиток розуміється як процес «із середини», а не «ззовні», як саморозвиток, самоорганізація. Зовнішні умови, реформаторські дії, директиви створюють поле можливостей для розвитку педагогічного процесу, а отже, учнів та педагогів, можуть сприяти чи перешкоджати їхньому розвитку. Оптимальність розвитку педагогічного процесу і відповідно його учасників, полягає в узгодженості зовнішніх умов, дій, впливів з особливостями самоорганізації, саморозвитку. Оскільки конкретних форм організації педагогічного процесу безліч, то зовнішні фактори розвитку педагогічного процесу сприймаються в кожному конкретному випадку по-різному, виражаючи специфіку форм організації, управління, конкретності умов і т.п. Звідси – «зовнішнє» не повинно бути догматичним, «однаковим для всіх», а виступати не у вигляді жорстких схем, моделей, декретів, а у вигляді поля можливостей, яке, зберігаючи зміст, сутність зовнішнього впливу, допускає варіації його форм реалізації, втілення у педагогічний процес. Поставити педагогічний процес, а отже, учителя та учнів у жорсткі рамки певної технології приведе до однобічного результату (наприклад, засвоєння матеріалу), звужить різноманіття поля можливостей як окремого учасника, так і педагогічного процесу в цілому. Наступить момент, коли звуження різноманіття досягне критичного порогу, нижче якого, згідно з законом мінімального різноманіття, припиняється саморозвиток. Педагогічний процес догматизується, костеніє, схематизується, перетворюється в

одноманітний. Школа чи вищий навчальний заклад у такому разі стануть «тимчасовим місцем, де дістають знання». Знижується гнучкість педагогічного процесу, його гомеостатичні властивості. Різноманіття педагогічного процесу є умовою не тільки розвитку, а й існування, самозбереження.

Педагогічний процес можна порівняти з відкритим суспільством (у розумінні К.Попера), громадським суспільством. Адже для нього властиві культура, «ширина» й «глибина» таких «непрагматичних» цінностей, як свобода, добро, знання, порозуміння, мистецтво, людська думка, повага до особистості, милосердя, віра, надія, любов. Різноманітність педагогічного процесу, його відкритість, хаотичність, невизначеність, плюралізм, багатоваріативність приводять до того, що ніхто не може володіти монополією на істину. Звідси – педагогічному процесу не властиві моноцентризм, монологізм та інші «моно-». Більш природним для педагогічного процесу є стан «поліцентризму», «діалогізму».

Школа, педагогічний процес – це цілий життєвий світ. Тут не тільки передаються знання, а й розвиваються, проходять становлення властивості та здібності особистості. Навчання і виховання відбуваються не тільки через слова, не тільки через інформаційне посередництво, а й через розуміння, порозуміння, працю, спілкування, самостійну діяльність, спілкування в позаурочний час. У школі повинні панувати дух свободи, співпраці, здорового змагання, внутрішньої відповідальності, діалогу, а не страху, насильства, фальшивого авторитету, маніпулювання. Формувати не «покірних підданих», безініціативних виконавців, а відкритих, впевнених у собі людей, які справедливо вважають себе головними цінностями на землі і які сприймають

інших людей також за головні цінності. Відомий російський психолог В.П.Зінченко вважає, що головною цінністю всієї сучасної освіти є її здібності відкрити, сформувати, зміцнити індивідуальні цінності освіти у своїх вихованців.

Педагогічний процес має не тільки свою логіку, свої раціональні цілі. Йому властивий певний дух, він має «душу», стверджує В.П.Зінченко. «Коли дух відлітає від науки, а душа від освіти, вони перестають бути частиною культури, хоч наукова й освітянська діяльність залишаються при цьому цілком раціональними, технологічними і в розумінні досягнення формальних цілей освіти – ефективними, а в розуміння смислу – ефемерними. Їхньою провідною силою стає “сила речей” (цивілізація), а не “зв’язок людей” (культура)». Ця метафорична характеристика культури й цивілізації належить М.Пришвіну [1, 11].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зінченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1977. – № 5. – С. 3 – 16.
2. Рашковский Е.Б. Современное мироздание и философская традиция России: о сегодняшнем прочтении трудов Вл. Соловьева // Вопросы философии. 1996. № 6. – С. 99 – 106.
3. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: В 5-и т. – К.: Радянська школа, 1976 – 1977.
4. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.:ИЛ, 1959. – 450 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кушнір Василь Андрійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: методологічні проблеми теорії педагогічного процесу.

Кушнір Григорій Андрійович – кандидат технічних наук, доцент кафедри ОТ і ПМ Кіровоградського технічного університету.

Наукові інтереси: дослідження складних систем з активним людським фактором.

ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Л.М.ТОЛСТОГО, К.Д.УШИНСЬКОГО Й В.П.ОСТРОГОРСЬКОГО.

Сергій МЕЛЬНИЧУК
(Кіровоград)

У статті розкриті педагогічні погляди вищезазначених особистостей на проблему формування естетичної культури та естетичної підготовки вчителя, окремі ідеї, напрямки, побажання цих визначних педагогів є актуальними і в наш час і можуть бути критично використані в системі підготовки вчителя до навчально-виховної діяльності.

Значна частина пересічних громадян знають Л.М.Толстого (1828–1910 рр.) як видатного письменника, але поряд з літературною діяльністю він активно включився в педагогічну діяльність, створивши 1847 року в Ясній Полянці школу для селянських дітей й одночасно з її відкриттям заснував педагогічний журнал «Ясна Поляна», на сторінках якого друкувалися статті Л.М.Толстого й повідомлення вчителів.

У поглядах Л.М.Толстого на виховання і роль учителя у виховному процесі, як відомо, були деякі протиріччя й окремі помилкові судження. На початку своєї педагогічної діяльності він уважав, що вчитель не повинен займатися вихованням дітей, а лише їхньою освітою, і неправильно трактував взагалі поняття освіти та виховання. Виховання ним визначалося як «примусовий, насильницький вплив однієї особи на іншу з метою сформувати таку людину, яка нам здається доброю, а освіта є вільне спілкування людей, що має своєю основою потребу одного здобувати відомості, а другого — повідомляти уже набуті ним». У зв’язку з тим, що виховання має примусовий характер і призводить

до деспотизму, то воно, на думку Л. Толстого, є незаконним, а «освіта вільна» і тому законна.

Але пізніше Л. М. Толстой прийшов до висновку, що таке розмежування функцій навчання і виховання не виправдане, що без виховання немає навчання і — навпаки. Цим самим він відмовився від обмеження ролі вчителя й надалі розглядав виховну функцію як провідну в діяльності вчителя. Для виконання цієї функції учитель повинен володіти педагогічним мистецтвом або «талантом», великою любов'ю до педагогічної праці й дітей.

Будучи одним із активних учасників суспільно-педагогічного руху 60-х років, Л. М. Толстой різко критикував стан навчання і виховання в школах з їхнім казарменим режимом, муштрою, зубрячкою, і зокрема викладання предметів естетичного циклу.

Він підкреслював, що для викладання дисциплін естетичного циклу потрібні добре підготовлені вчителі. У багатьох народних школах того часу мистецтво або ж взагалі не викладалось, або ж зводилося до розучування молитв і примітивного малювання. Вся виховна функція музики і співів зводилася до релігійно-морального виховання. У зв'язку з цим Толстой відзначав: «Ніщо так не шкідливо у викладанні музики, як те, що схоже на знання музики — виконання хорів на екзаменах, актах і церквах». Він був глибоко переконаним, що в кожній людській особистості є потреба одержувати естетичну насолоду від мистецтва і що «ця потреба має право і повинна бути задоволена». Позбавляти дитину «права насолоди мистецтвом», позбавляти вчителя «права вести в ту галузь високої насолоди, у яку всіма силами душі» проситься його істота, є велика аморальність.

Обов'язок вчителя і школи, на переконання Толстого задовольняти законну потребу дитини в мистецтві. Але реалізувати це завдання можна тільки в тому разі, коли співи і музика будуть перебувати в руках педагога, який має необхідну теоретичну й методичну підготовку, а не буде віддано на відкуп церковним півчим, які здебільшого, не володіють елементарною нотною грамотою, але «самі беруться учить, не маючи понять про ноти, і виявляються зовсім неспроможними, коли починають співати те, чого їм ще не кричали на вухо».

Отже, погляди Л. М. Толстого на роль учителя в школі щодо реалізації завдань естетичного виховання можна звести до таких основних положень: 1) у кожної дитини є велика потреба в спілкуванні з мистецтвом; 2) обов'язком педагогів є задоволення цієї потреби введенням предметів естетичного циклу в число обов'язкових занять у школі; 3) для задоволення потреб дітей у мистецтві школі потрібен учитель із спеціальною підготовкою в галузі мистецтва.

Великий вітчизняний педагог, засновник вітчизняної народної школи і творець стрункої педагогічної системи К. Д. Ушинський (1824–1870)

уважав, що вплив педагога на учнів є тією виховною силою, яку не можна замінити ніякими підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень, що «це плодотворний промінь сонця для молодої душі, яку нічим замінити неможливо».

Великою заслугою Ушинського є розробка системи науково-педагогічної підготовки вчительських кадрів, у якій важливе місце відводиться естетичній підготовці вчителя. У роки піднесення суспільно-педагогічного руху за прогресивну реформу змісту навчання і виховання в школі й педагогічну підготовку вчителя К. Д. Ушинський опублікував «Проект учительської семінарії» (1861 р.), в основу якого покладені ті вимоги, яким, на його думку, повинен відповідати вчитель.

Майбутній педагог у процесі його підготовки в педагогічних закладах повинен оволодіти знаннями не лише з граматики, арифметики, географії, історії, природничих наук, а й «крім того, вміти гарно писати, малювати, креслити, читати ясно і виразно, ... і навіть співати. Лише тоді він буде в змозі повідомляти своїм учням відомості, необхідні або корисні для них у житті». Виходячи з цього, він увів у програму до учительської семінарії цілий ряд предметів естетичного циклу: малювання, креслення, співи, виразне читання і чистопис.

У системі підготовки вчителів К. Д. Ушинський передбачав, крім учительської семінарії, відкривати підготовчу школу, яка готувала б абітурієнтів для семінарії. Характерно, що і в навчальних класах і для цього типу шкіл ним передбачалося введення співів, малювання, креслення, каліграфії.

Коли період піднесення суспільно-педагогічного руху змінився реакцією, прогресивна діяльність Ушинського стала небажаною царському урядові, і він направляє у відрядження за кордон для вивчення стану жіночої освіти й складання підручників з педагогіки. Це відрядження він справедливо розглядав як замасковане заслання.

Відвідавши кілька країн і вивчивши освіту за кордоном, К. Д. Ушинський видав працю «Педагогічна поїздка по Швейцарії». У ній він, зокрема, підкреслює актуальність естетичного виховання та естетичної підготовки вчителя. Він позитивно оцінює стан естетичного виховання майбутніх учителів у швейцарських учительських семінаріях. Вокальні, інструментальні концерти, музично-літературні вечори й спектаклі семінаристів «сприяють створенню того мирного, діяльного та обгородженого життя закладу, яке так сильно впливає на характери молодих людей», а отже, сприяє підготовці вихованців до забезпечення естетичного виховання учнів шкіл.

К. Д. Ушинський не тільки визначив коло навчальних предметів в учительських семінаріях, а й роль та місце кожного з них у педагогічній підготовці вчителя. Він вважає, що коли вчитель набув уміння і навички в галузі малювання, то зможе

урізноманітнити процес навчання і цим самим зацікавити ним учнів. Усі діти, стверджує Ушинський, пристрасні малювальники, і школа повинна задовольнити цю законну й корисну пристрасть. «Малювання є для дитини найприємніший відпочинок після розумової праці, і, отже, дає наставнику можливість урізноманітнити класні заняття, не залишаючи нікого без справи».

Обґрунтовуючи значення співів у навчальному плані, він підкреслює їхню активну роль у здійсненні навчально-виховних завдань. Якщо клас перевтомився, писав він, працює в'яло, появляються позіхання, пустощі, то вчитель, який володіє умінням співати, може використати хорівий спів з метою відновлення працездатності учнів класу, запропонує проспівати яку-небудь пісеньку — і все прийде знову до порядку, енергія відродиться, і діти почнуть працювати з новими силами.

Отже, К.Ушинський підкреслює важливу функцію мистецтва для зняття психічного напруження, розумової перевтоми, переведення дитини в інший вид психічної діяльності. Це особливо важливо в наш час в умовах науково-технічної революції, коли психіка людей у результаті урбанізації, широкого потоку інформації, негативної екологічної обстановки має велике перевантаження. Досвідчені вчителі і в наш час широко використовують поради К.Д.Ушинського, використовуючи мистецтво як стимулювальний засіб активізації розумової діяльності учнів, проводячи під час уроків музичні, ритмічні, художньо-словесні паузи.

Особливе місце в системі естетичного виховання він відводив хорівому співу, яке покликане, на його думку, розв'язанню одного із надзвичайно важливих педагогічних завдань — вихованню почуттів, а отже, і підготовці до цієї справи вчителя. У пісні, і особливо хорівій, є взагалі не лише щось збуджувальне й освіжальне в людині, але щось таке, що організовує працю, приваблює співаків до дружної справи, «ось чому потрібно ввести пісню: вона кілька окремих почуттів зливає в єдине міцне почуття і кілька сердець в одне дуже чуттєве серце, а це дуже важливо в школі, де загальними зусиллями повинні перемагати труднощі у навчанні. У пісні є, крім того, щось таке, що виховує душу й особливо почуття, і причому почуття чисто людське... Який це могутній педагогічний засіб — хорівий спів».

Водночас автор із співчуттям констатує, що в середніх навчальних закладах того часу співи не були обов'язковим предметом, що композитори й поети не зробили майже нічого, щоб створити для школи пісенний репертуар — і все це свідчить про те, що суспільство не виявляє належної турботи про виховання молодого покоління, «а пора б уже давно розбудити і нашу школу дзвінкою, дружною пісенью». Відзначимо, що проблема створення пісенного репертуару для потреб школи і виховання учнів у ті роки була досить актуальною, бо майже в усіх навчальних закладах панівне становище займав

церковний спів. Досить актуальна ця проблема і для сучасної української школи, адже більшість пісенних збірок випущено в період існування колишнього СРСР і мають російськомовний характер.

К.Д.Ушинський уважав, що вчитель повинен володіти й навичками естетичного виховання учнів засобами природи, яку він досить високо цінує як важливий засіб естетичного впливу. «Називайте мене варваром у педагогіці, — писав він, — але я виніс із вражень свого життя глибоке переконання, що прекрасний ландшафт має такий величезний виховний вплив на розвиток молодшої душі, з яким важко змагатися впливові педагога», і розвиваючи цю думку, підкреслював: «...дивно, що виховний вплив природи... так мало оцінено в педагогіці».

Отже, природа, за твердженням К.Д.Ушинського, повинна бути впроваджена школою і вчителем у планомірну роботу з естетичного виховання учнів. Якщо вчитель сам володіє почуттям прекрасного і ставиться до навчання і виховання з великою відповідальністю та розумінням, то при вивченні ботаніки, зоології, географії, фізики й інших предметів його розповіді про живу і неживу природу, навколишній світ, країни, міста, села, небесні тіла з використанням ілюстрацій, демонстрацій, екскурсій у природу і т. п. будуть сприяти формуванню любові до краси й величі природи, що оточує нас, бажання оберігати й примножувати її багатства, а також виконувати чисто специфічну дидактичну функцію — сприяти кращому засвоєнню навчального матеріалу з того чи іншого предмета.

К.Д.Ушинський уважав за необхідне озброїти майбутнього вчителя психолого-педагогічними основами естетичного виховання. Це завдання, на думку автора, повинно бути розв'язане в курсі педагогіки. Працюючи з 1859 по 1862 р. інспектором класів жіночого Смольного інституту, він розробив програму цього курсу для слухачів дворічного педагогічного класу. Один із його розділів присвячений проблемі естетичної підготовки майбутнього вчителя, де передбачено такі теми: художнє почуття і його психічні та фізіологічні основи; прояв цього почуття в музиці, живописі, скульптурі, поезії, у любові до природи і людини; умови, що сприяють і протидіють розвитку художнього почуття; поетичний елемент у вихованні; оцінка різних поетичних творів і їхній вплив на душу дитини; вплив занять мистецтвом і особливо музикою та живописом на загальний розвиток і духовний настрій дітей.

Доцільно відзначити, що в жодній програмі з педагогіки для педагогічних навчальних закладів країни того часу не приділялася така увага проблемі естетичної підготовки вчителя, як це було в програмі, складеною К.Д. Ушинським. При її складанні та реалізації він спирався на такі науки, як фізіологія і психологія, вважаючи їх основоположними для пояснення цілого ряду явищ духовного життя, пов'язаних з формуванням естетичних почуттів,

емоцій, уяви, смаків тощо. Цінним є і те, що автор програми обґрунтував і чітко визначив значення, мету та завдання усіх видів мистецтва й природи в естетичній підготовці вчителя та естетичному вихованні учнів.

Не втратили в наші дні вказівки К.Д.Ушинського щодо ролі й місця народної поезії і художньої літератури в естетичному вихованні. Він відзначав, що вибір творів, вивчення і заучування їх повинні бути досить ретельнішими, вони мають бути високохудожні, доступні дитячому розумінню, збуджувати бадьорість, життєрадість, енергію, та водночас застерігав від зайвої моралізації — «будь-яка щира насолода від прекрасного є уже сама собою джерелом морального почуття. Суха сентенція нітрохи не допоможе справі, але, навпаки, лише зашкодить їй».

Важливе місце в естетичній підготовці вчителя автор згідно з ідеєю народності у навчанні, вихованні відводить ознайомленню з народною поезією (піснями, баладами, казками, поговірками, загадками тощо), бо, за його висловом, з народу ллється чудова народна пісня, із якої черпають своє натхнення і поет, і художник, і музикант; чується влучне глибоке слово, у яке вдумуються філолог і філософ, й викликає дивування глибина та істина цього слова.

Отже, у розробленій системі підготовки народних учителів К.Ушинський визначав шляхи і засоби естетичної освіти та естетичної підготовки майбутніх педагогів. Основні положення цієї системи актуальні і в наш час.

Відомим педагогом 70—80-х років XIX ст., який багато уваги приділяв формуванню естетичної культури та естетичної підготовки вчителів, був професор В.П.Острогорський (1840—1902 р.). Його праці «Бесіди про викладання словесності», «Листи про естетичне виховання». «Виразне читання в школі» мали до 1917 року велику популярність серед педагогів, науковців, батьків. У всіх своїх працях автор особливу увагу приділяв проблемі естетичної підготовки вчителів. Проаналізувавши стан естетичного виховання в середній школі періоду 70—80х років минулого століття, автор прийшов до висновку, що головними причинами низького естетичного смаку та літературної освіти молоді є:

- 1) відсутність добре підготовлених учителів для викладання мови і літератури;
- 2) зовсім неправильне вивчення предмета в школі, а значить, і самих програм з літератури;
- 3) слабка постановка естетичного виховання в сім'ях, у тому числі й інтелігентних, з яких утворюється основний контингент учнів середніх

навчальних закладів (відсутність розвиненого естетичного смаку, дару слова, керівництва літературним читанням тощо).

Для усунення зазначених недоліків В.П.Острогорський визначив три види естетичних вимог до вчителів-філологів: загальні, спеціальні й особисті.

Загальні вимоги: вчитель повинен мати всебічний розвиток; він покликаний, крім передачі формальних знань, мати ще і «високу мету — дати юнацтву етико-естетичний розвиток». Лише при наявності цих умов, стверджує автор, учитель має право брати на себе керівництво літературною освітою молодого покоління.

Спеціальні вимоги до вчителя: володіння теорією естетики і ходом розвитку основних її понять, а також новітньою етикою, теорією прози та поезії.

Особисті вимоги: мати високий «естетичний смак, деяку, так би мовити, поетичну струнку, яка, торкаючись душі самого вчителя, захоплювала б і учнів, даючи їм відчувати красу твору, і, крім того, деякі здібності до виразного читання».

На його думку, вчитель, який не володіє такими якостями, повинен перестати й думати про педагогічну діяльність і обрати іншу професію. Відповідно до вищезазначених вимог автор пропонує і шляхи поліпшення естетичної підготовки вчителя, актуальність яких очевидна й нині. Зокрема, він пропонує увести обов'язковий курс естетики і виразного читання у навчальні плани всіх філологічних факультетів університетів, інститутів і вищих жіночих педагогічних курсів; методично озброїти майбутнього філолога з використання навчального матеріалу в естетичному вихованні молоді в навчальній та позанавчальній діяльності.

Слід відзначити, що погляди визначних вітчизняних педагогів і громадських діячів у галузі естетичної підготовки вчителя зробили великий вплив на визначення її мети, завдань, змісту, форм і методів теорії та практики вітчизняної педагогіки в наступні роки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Толстой Л. Избранные педагогические произведения. М., 1953.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т.1,2.
3. История педагогики и образования. Под ред. А.И.Пискунова. М., 2005.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельничук Сергій Гаврилович — доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім.В.Винниченка.

Наукові інтереси: шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій освіті.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Тетяна БАБЕНКО
(Кіровоград)

У статті розкривається сутність інформаційної культури як складової загальної педагогічної культури та робиться спроба виділити основні компоненти інформаційної культури вчителя.

Швидкий розвиток у світі інформаційно-комунікативних технологій дає змогу говорити про те, що нині вони є одним із найпоширеніших засобів діяльності людини. Ці технології впливають на формування методів і способів діяльності та мислення людини, відкривають нові можливості спілкування й отримання інформації.

Інформаційно-комунікативні технології поступово, активно і неупинно вкраплюються й інтегруються в усі сфери діяльності людини та суспільства, стають могутнім каталізатором і визначальним джерелом їхнього об'єктивного розвитку. Цей процес називають інформатизацією суспільства, а саме суспільство набуває ознак інформаційного [5, 3]. Це у свою чергу має як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний з рівнем науково-технічних досягнень, так і опосередкований, пов'язаний з появою нових професійних умінь і навичок. Тому в умовах широкого використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі значно зростають вимоги до професійної підготовки вчителів. Інформаційна культура вчителя стає професійно важливою якістю, складовою частиною його загальної педагогічної культури, важливим показником відповідності світовим стандартам у галузі освіти.

Проблемам інформаційної культури присвячені праці А.П. Єршова, Е.П. Семенюка, М.Г. Вохришева, Б.А. Семеновкера, Л.С. Вінарика, Н.Б. Зінов'євої. Формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів досліджували М.І. Жалдак, М.М. Близнюк, Г.В. Вишпинська, А.Л. Столяревська, І.М. Смирнова.

Об'єктом дослідження статті є процес професійної підготовки вчителів, а предметом умови формування інформаційної культури вчителів. Метою цієї статті є розкриття сутності поняття інформаційна культура вчителя та виділення її основних компонентів. Гіпотезою дослідження буде припущення, що для ефективного формування інформаційної культури вчителя потрібно виділити її структурні компоненти.

На думку А.П. Єршова, поняття “інформаційна культура” повинно бути достатньо містким, широким та конкретним. Сьогодні, незважаючи на те, що це поняття широко використовується, відсутня єдина думка про його зміст. У ряді праць поняття “інформаційна культура” та “комп'ютерна грамотність” фактично отожднюють. Проводячи паралель із звичайною грамотністю, під комп'ютерною грамотністю можна розуміти вміння читати, писати, малювати, шукати інформацію за

допомогою ЕОМ. Слід відзначити, що зміст поняття “інформаційна культура” ширший, ніж “комп'ютерна грамотність”. Воно точніше розкриває взаємодію окремої особистості з навколишнім інформаційним середовищем та інформаційним простором. Якщо зміст поняття “комп'ютерна грамотність” містить у собі окремі загальні знання, що стосуються інформаційної техніки й технології, комп'ютерів, їхніх можливостей для розв'язання різноманітних професійних завдань, а також основи знань та практичних навичок роботи з персональним комп'ютером, то зміст поняття інформаційна культура передбачає наявність у людини набутої звички отримувати знання з використанням можливостей сучасних комп'ютерних технологій, так само, як ми сьогодні здобуємо через книги [13, 1].

Як відомо, культура – складне міждисциплінарне загальнометодологічне поняття. Розрізняють культуру суспільства (цивілізації) та культуру особистості. Культура цивілізації розглядається як соціальна система, котра містить сукупність духовних, моральних та наукових знань і цінностей, створених людством у процесі суспільно-історичної практики. Під культурою особистості розуміють знання, вміння, навички, які реалізуються в діяльності людини; рівень інтелектуального, морального, естетичного розвитку; світогляд; способи та форми спілкування, такі риси, як акуратність, ввічливість, стриманість та ін. Аналогічно розглядають інформаційну культуру спільності людей та інформаційну культуру особистості (людини). Інформаційна культура спільності людей – це рівень досягнутого в розвитку інформаційного спілкування людей, а також характеристика інформаційної сфери життєдіяльності людей, в якій ми можемо відзначити ступінь досягнутого, кількість та якість створеного, тенденції розвитку, ступінь прогнозування майбутнього [4, 13].

Термін “інформаційна культура особистості” був уведений для відображення того факту, що кожна людина повинна мати певний рівень культури роботи з інформацією.

Вперше термін “інформаційна культура” в науковій літературі з'явився 1971 року в монографії Г.Г. Воробйова. Автор у своїй праці торкнувся питань про природу інформації, про інформаційні потоки, про вимоги до інформації. Розглядаючи питання про інформацію, автор звернув увагу на загальність споживання інформації та на дотримання окремих норм інформаційної поведінки. Але визначення поняття “інформаційна культура” у цій праці сформульовано не було.

1982 року була надрукована стаття А.П. Єршова “Інформація: від комп'ютерної грамотності учнів до інформаційної культури”. Формування

інформаційної культури було показано через призму так званого програмного стилю мислення.

У 1993-1995 роках були опубліковані статті Е.П. Семенюка, присвячені, зокрема, й інформаційній культурі. Автор глибоко досліджує питання інформатизації суспільства, а також питання інформаційної і технологічної культури та дає визначення інформаційної культури. За визначенням автора, інформаційна культура – це ступінь розвинутої інформаційної взаємодії та всіх інформаційних взаємин у суспільстві [11, 65–66].

Приведемо ще декілька визначень, щоб зрозуміти багатогранність цього поняття.

На думку М.Г. Вохришева, інформаційна культура – сфера культури, пов'язана з функціонуванням інформації у суспільстві та формуванням інформаційних якостей особистості [7, 57].

З погляду М.В. Макарової, інформаційна культура – вміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання обробки й передачі комп'ютерну інформаційну технологію, сучасні технічні засоби та методи [2, 67].

На думку І.Г. Хангельдієвої, інформаційна культура – якісна характеристика життєдіяльності людини у сфері отримання, передачі, зберігання та використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські духовні цінності [15, 2].

Б.А. Семеновкер вважає, що інформаційна культура – сукупність інформаційних можливостей, які доступні спеціалісту у будь-якій сфері діяльності в момент розвитку цивілізації [11, 12].

Н.Б. Зінов'єва підкреслює, що інформаційна культура особистості – гармонізація внутрішнього світу особистості в ході засвоєння всього обсягу соціально-значущої інформації [7, 141].

На думку Г.В. Вишпинської, інформаційна культура особистості – комплексна характеристика особистісних та професійних якостей, які відповідають вимогам суспільної та професійної діяльності, де визначальним чинником є всебічна інформатизація [3, 6].

Існують й інші підходи до формулювання цього визначення, оскільки лише визначень “культури” в літературі нараховується більше сорока.

На нашу думку, найбільш повно розкриває сутність інформаційної культури визначення Е.П. Семенюка з уточненнями Л.С. Вінарика: інформаційна культура – рівень практичного досягнення розвинутої інформаційної взаємодії та всіх інформаційних стосунків у суспільстві, міра досконалості в оперуванні будь-якої необхідної інформації [2, 68].

Інформаційна культура є продуктом різноманітних творчих здібностей людини і проявляється в наступних аспектах:

– конкретних навиках з використання технічних засобів (від арифмометра до персонального комп'ютера та комп'ютерних мереж);

– здатності використовувати у своїй діяльності комп'ютеризовану інформаційну технологію, базовою складовою якої є численні програмні продукти;

– вміння здобувати інформацію з різних джерел: як з періодичних видань, так і з електронних комунікацій, надавати її у зрозумілому вигляді та вміти ефективно використовувати;

– оволодіння основами аналітичної обробки інформації;

– умінні працювати з різноманітною інформацією;

– знання особливостей інформаційних потоків у своїй галузі діяльності;

– використанні правових актів, що забезпечують інформаційні процеси;

– володінні основами ергономічної та інформаційної безпеки [2, 71].

М. Марданов пропонує наступну модель інформаційної культури:

1. Когнітивний блок (знання та вміння):

1.1. інтернет-грамотність;

1.2. навика роботи з інформацією:

– вміння організувати пошук необхідної інформації;

– вміння працювати з відібраною інформацією: структурувати, систематизувати, узагальнювати, надавати у вигляді понять людям;

– вміння спілкуватися з іншими людьми за допомогою сучасної інформатики.

2. Емоційно-ціннісний блок (установки, оцінки, ставлення):

2.1. зміст інформаційних потреб та інтересів;

2.2. мотиви звернення до різних джерел інформації;

2.3. переважання каналів отримання необхідної інформації;

2.4. ступінь задоволення інформаційних потреб;

2.5. ставлення до девіантної поведінки в Інтернеті.

3. Поведінковий блок (реальна та потенційна поведінка):

3.1. способи пошуку та канали отримання необхідної інформації;

3.2. інтенсивність звернення до різних джерел інформації;

3.3. застосування отриманої інформації у різних видах діяльності;

3.4. способи розповсюдження нової інформації;

3.5. ступінь залучення до Інтернет-спільноти;

3.6. форми діяльності в Інтернеті [9, 1].

Інформаційну культуру вчителя можна розглядати як частину його загальної культури, її гуманістичної і технологічної складових, як упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій та якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичної технології педагогічної діяльності. На думку М.І. Жалдака, Ю.І. Машбиця, С.О.Гунько, “інформаційна культура вчителя” – професійна

здатність педагога на основі глибокого розуміння інформації, знань, вмінь, навичок її обробки, зберігання ефективно здійснювати навчально-виховний процес [6, 5].

М.І. Жалдак специфічними компонентами основ інформаційної культури вчителя вважає:

- вміння використовувати сучасні ІКТ для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління навчальним процесом і навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
- вміння добирати найбільш раціональні методи й засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні запити, нахили й здібності;
- вміння ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікативними технологіями [6, 5].

Науковець М.М. Близнюк називає наступні компоненти інформаційної культури: навички грамотної постановки завдань для їхнього розв'язання за допомогою комп'ютера, вміння формалізованого опису поставлених задач, вміння побудови алгоритмів рішення завдань, знання про побудову та принципи функціонування комп'ютера, навички використання прикладних систем для розв'язання практичних завдань [1, 47].

Основи інформаційної культури викладача містять самостійну роботу з інформацією. Так, робота з джерелами інформації передбачає:

- пошук необхідної інформації (орієнтація в інформаційних потоках та комунікаціях, уміння користуватися довідковим апаратом електронних бібліотек, проведення першочергового та другорядного відбору інформації та ін.);
- знання основ бібліографії в електронних бібліотеках (вміння користуватися джерелами бібліографічної інформації – каталогами, картотеками, знання системи науково-допоміжної та рекомендованої, галузевої та міжгалузевої, поточної, ретроспективної та перспективної бібліографії: навички бібліографічного опису документів складання бібліографічних списків тощо);
- вміння працювати з джерелами інформації (володіння різними методиками читання, а також методиками конспективного, тезисного, реферативного викладу матеріалу);
- робота з різними видами й типами літератури (довідкової, навчальної, методичної, художньої, книгами, періодикою);
- використання технічних засобів, зокрема, комп'ютерів у навчальних, наукових, практичних цілях [12].

До змісту інформаційної культури входить:

- аналіз та синтез отриманої інформації;
- вміння виділяти головне із другорядного;
- переробка (осмислення) інформації;
- запам'ятовування інформаційних одиниць;
- подальше поновлення в пам'яті;
- перетворення отриманої інформації на власне знання;

- процес створення нової інформації та нового знання [10].

Інформаційна культура – це не лише вміння працювати з прикладним програмним забезпеченням (текстовим та графічним редакторами) і навіть не вміння програмувати. Інформаційна культура – це, насамперед, проникнення в суть процесів обробки інформації, і при цьому достатньо глибоке, щоб можна було легко і швидко розв'язувати різноманітні завдання на ПК, подібно до того як грамотна людина може вільно читати й писати.

Під проникненням у суть процесів обробки інформації ми розуміємо вміння правильно сприймати різну інформацію, виділяючи в ній головне, відмітаючи другорядне, застосовувати різні види формалізації інформації, широко використовувати математичне та інформаційне моделювання для вивчення різних об'єктів та явищ, розробляти ефективні алгоритми та реалізовувати їх на ПК, аналізувати отримані результати, проводити експерименти для перевірки правильності побудованих моделей.

Важливою складовою інформаційної культури є вміння обирати та формулювати цілі, здійснювати постановку завдань, будувати інформаційні моделі процесів та явищ, що вивчаються, аналізувати інформаційні моделі за допомогою автоматизованих інформаційних систем та інтерпретувати результати; передбачати наслідки рішень, що приймаються, та робити відповідні висновки; використовувати для аналізу процесів та явищ, що вивчаються, бази даних, знань, системи штучного інтелекту та інші інформаційні технології. При цьому важливі вміння упорядкування, систематизації, структурування даних та знань, розуміння сутності інформаційного моделювання, способів надання даних та знань [10].

В умовах інформатизації освіти загальний комплекс професійно важливих якостей, необхідних для успішності професійної діяльності, доповнюється специфічними якостями, які характеризують рівень інформаційної культури педагога, а саме:

Прагнення:

- інтерес до сучасних способів інформаційного обміну та пошук нових способів інтенсифікації освітнього процесу на інформаційній основі;
- потреба в постійному оновленні знань про можливість застосування інформаційних технологій у професійному та загальнокультурному середовищі;
- професійна мобільність та адаптивність в інформаційному суспільстві.

Особисті якості:

- активність (професійна мобільність);
- відповідальність при роботі з технічними засобами, поєднання особистої свободи та відповідальності за інформаційну безпеку суспільства й особистості;
- впевненість у правильності прийняття нестандартних рішень.

Позиція:

- ставлення до інформації, об'єктів та явищ в інформаційному середовищі, що швидко змінюється, критичне ставлення до інформаційного споживання;
- стиль педагогічного спілкування та взаємодія з людьми всередині інформаційного середовища, самооцінка та рефлексія на рівні інформаційних контактів;
- дотримання толерантності в комп'ютерній комунікації [8].

Таким чином, у результаті аналізу та узагальнення наявного матеріалу ми дійшли висновку про необхідність виділення таких складових інформаційної культури вчителя:

- розуміння сутності інформації та інформаційних процесів;
- вміння працювати з інформацією (пошук, систематизація, аналіз, узагальнення, виділення основного із другорядного та інше);
- широкий кругозір, орієнтація в основних комп'ютерних програмах, знання їхніх можливостей;
- вміння добирати оптимальні програмні засоби для конкретної роботи;
- володіння спеціалізованими педагогічними програмними засобами з навчальних предметів;
- володіння методикою використання комп'ютерної техніки в навчально-виховному процесі;
- наявність набуті звички набувати знання з використанням можливостей комп'ютерних інформаційних технологій, сучасних технічних засобів;
- потреба в постійному оновленні знань про можливості застосування інформаційних технологій у професійному та загальнокультурному середовищі.

Отже, в умовах інформатизації суспільства та освіти як складової частини соціально-економічної політики держави, в умовах широкого використання інформаційних технологій у навчанні інформаційна культура вчителя повинна стати обов'язковим компонентом більш широкого поняття – загальної педагогічної культури сучасного викладача незалежно від змісту дисципліни, що викладається.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Близнюк М.М. Формування основ інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів прикладного

та декоративного мистецтва: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Івано-Франківськ, 2000. – С.47

2. Винарик Л.С., Берсуцкий Я.Г., Щедрин А.Н. Информационная культура в современном обществе: Учеб. пособие. – Донецк: н-т экономики и промышленности, 2003. – С.1.

3. Вишпинська Г.В. Формування інформаційної культури майбутнього офіцера: Автореф. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. – 2003. – С.6.

4. Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры: Сб. ст. Вып. 6 Методология и организация информационно - культурологических исследований / Науч. ред.: Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев. М.; Магнитогорск, 1997. С. 57.

5. Дорогунцов С.І., Куценко В.І. Освітня сфера в інформаційному суспільстві // Вісник Національної Академії наук України. – 2002. № 11. – С.3 –10.

6. Жалдак М.І. Професійна діяльність вчителя та інформаційні технології // Освіта. – 2004. – 3 10 березня. – С. 5.

7. Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс: Учеб. пособие для вузов культуры и искусства / Под ред. И.И. Горловой. Краснодар, 1996. – С.141.

8. Информационная культура // www.mediaedu.ru/modules.hgp.name-pades8pid-19

9. Марданов М.В. Воспитание информационной культуры// Информационная культура // www.mediaedu.ru/modules.hgp.name-pades8pid-19

10. Основные факторы информатизации образования // www.websib.ru/noos/participators/pedcollege2/5

11. Семеновкер Б.А. Информационная культура: от папируса до компактных оптических дисков // Библиогр. 1994. №1. С.12.

12. Соколова И.О. Информационная культура преподавателя как необходимый компонент современного образования // www.rspu.edu.ru/university/publish/rednauka/1_2003/08sokolova

13. Старовикова И.В. Компоненты информационной культуры личности // www.biyk.asu.ru/jurnal/n4-5_2000/aktual_problem/starovikova_dok

14. Суханов А.П. Информация и прогресс. – Новосибирск: Наука, 1988. – С.13.

15. Хангельдиева И.Г. О понятии “информационная культура” // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. науч. конф., Краснодар - Новороссийск, 23-25 сент. 1993 г.: Тез. докл. Краснодар 1993. С.2

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування інформаційної культури вчителів історії.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СТРУКТУРА ВІЛЬНОГО ЧАСУ

Ірина БЄЛЕЦЬКА, Тетяна ГАМІНА
(Луганськ)

В статті розкриваються теоретичні основи сутності вільного часу, виділяються його ознаки, функції, дається характеристика основним типам проведення вільного часу учнівської молоді.

Сучасна цивілізація досягла того ступеня розвитку, коли подальший її рух уперед став повністю залежати від проблеми вдосконалення людини. Зараз наступив період, коли всебічний розвиток особистості стає не тільки її гуманним ідеалом, але й набуває характеру

закономірного розвитку суспільства. Навчальна, трудова діяльність, природний стан кожної людини. У цих умовах матеріальна потреба самовираження спонукає особу активно залучатися до всіх вищезазначених видів діяльності, а також і діяльність у сфері вільного часу.

Відома багато вимірність, поліфонічність вільного часу припускає широкі можливості для розробки різних методологічних підходів, концепцій,

дослідницьких напрямів у теоретичному осмисленні сутності вільного часу. Сутність вільного часу визначається станом усього комплексу соціально-економічних, політичних і культурних чинників, що забезпечують життя суспільства.

Перш ніж приступити до характеристики виховних можливостей вільного часу, способів його раціональної організації, слід чітко й зрозуміло осмислити, що ж варто розуміти під вільним часом учнів. Серед багатьох праць, які присвячені проблемі організації вільного часу, поняття „вільний час школяра” тлумачиться по-різному: деяка частина вчених розглядає вільний час лише як час забав і розваг чи як час, який треба чимось заповнити. У зв'язку з цим ми вважаємо найбільш точним таке визначення: вільний час учня – це та частина його загального бюджету часу, що залишається після виконання ним навчальних обов'язків, задоволення природно-фізіологічних потреб і деяких, що не залежать від волі школяра, непродуктивних витрат. Він використовується ним на власний розсуд. Зміст його визначається загальною спрямованістю особистості, рівнем її духовного розвитку. При цілеспрямованому педагогічному керівництві вільний час сприяє здійсненню основної мети виховання – всебічному гармонійному розвитку особистості [1, 71-74].

Ми ж візьмо за основу наступне визначення вільного часу, а саме: вільний час – частина позаробочого, позанавчального часу, що є сферою формування й вияву різних рівнів вільної життєдіяльності, безпосередньо спрямованих на всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Вільний час виражається, насамперед, у діяльності, що визначається внутрішньою, особистою необхідністю, інакше кажучи, системою життєвих орієнтацій, потреб та інтересів, що виявляються в культурно-дозвіллевій діяльності кожної людини.

У свою чергу, культурно-дозвіллева діяльність є одним з найважливіших засобів реалізації сутнісних сил людини й оптимізації соціально-культурного середовища, що оточує її. У культурно-дозвіллевій діяльності, як звичайно, присутні моменти перетворення, пізнання й оцінки [2].

Культурно-дозвіллева діяльність є також важливим чинником реалізації провідних принципів демократії: гласності, свободи слова, розкріпаченої свідомості.

Культурно-дозвіллева діяльність є процес створення, поширення й примноження духовних цінностей. Це положення підтверджується таким визначенням: «Культурно-дозвіллева діяльність є спеціалізована підсистема духовно-культурного життя суспільства, що функціонально об'єднує соціальні інститути, які покликані забезпечувати розповсюдження духовно-культурних цінностей, їх активне творче освоєння людьми у сфері вільного часу з метою формування творчо активної особи [3, 21].

Аналізуючи сутність вільного часу, виділимо наступні ознаки вільного часу, характеризуючи його сутність:

Перша ознака полягає в можливості мати у своєму розпорядженні вільний час, звільнений, умовно кажучи, від необхідної діяльності. Це ознака містить у собі важливу характеристику як самоцінність проведення часу, що відчувається особою як вільна діяльність. У педагогічному плані важливо мати на увазі, що основною цінністю вважається не сама можливість «робити, що хочу» в процесуальному аспекті, а об'єктивний зміст і суспільна цінність, тобто якою мірою вільна діяльність сприяє всебічному розвитку особистості.

Друга ознака припускає, що свобода вибору занять на власний розсуд більша, ніж в інших сферах життєдіяльності людини. Інакше кажучи, вільний час не має жорсткої правової, технологічної і соціальної регламентації, яка характерна для сфери робочого часу.

Третя ознака характеризується зміною видів діяльності у вільний час, взаємозамінністю занять, їхнім вільним чергуванням і послідовністю.

Ця ознака багато в чому зумовлена пошуком різних форм самореалізації, необхідністю зміни емоційно-духовних станів, фізичного й інтелектуального напрямів.

Четверта ознака – безпосередня спрямованість вільного часу на саморозвиток особи як узагальнювальна, інтеграційна характеристика, її сутність, у якому міститься вся решта ознак.

Необхідно відзначити, що педагогічне значення другої й третьої ознак полягає в тому, що вони дають теоретичні орієнтири для визначення міри педагогічної регламентації, форм педагогічної організації й управління цією сферою, а також припускають творчий підхід педагогів до пошуку розумного поєднання спрямованих і стихійних дій на особистість. Тільки в нерозривній єдності, діалектичному взаємозв'язку всіх ознак реалізується сутність вільного часу.

Говорити про сутність вільного часу безвідносно до його змісту було б неправомірно. Коли ми вживаємо поняття «зміст вільного часу», то маємо на увазі впорядковану сукупність видів діяльності й занять, інакше кажучи, весь реальний процес культурно-дозвіллевої діяльності, що проходить у певних формах.

Необхідно відзначити, що сутність вільного часу реалізується у вільній діяльності, а вся сукупність занять і процесів, що належать до цієї діяльності, утворює зміст вільного часу. Зміст здатний найбільш яскраво виявляти сутність вільного часу молоді, яка вчиться або, навпаки, вуалювати його. Найбільш виразне це положення виявляється в протилежних за своєю спрямованістю видах діяльності учнів ці види реалізуються в суспільно-значущих і соціально-негативних заняттях у вільний час. Звідси й різна роль змісту вільного часу в процесі формування особистості молоді людини! У цьому значенні вільний час може виступати сферою як піднесення особистості, так і деградації.

Суперечність ролі змісту вільного часу, що робить вплив на розвиток особистості, призводить до спроб педагогів вивести за межі вільного часу набір занять, пов'язаних з різними виявами антикультури.

Вивчення взаємозв'язку сутності й змісту вільного часу становить певний інтерес і в інших стосунках. У цьому плані слід зазначити стійкість сутності вільного часу й рухливість, мінливість його змісту в молодіжному середовищі. Це знаходить своє віддзеркалення в інтенсивному поширенні серед учнівської молоді таких занять, як художня і науково-технічна творчість, спорт, туризм, різні види самоосвіти, а також у тих змінах, які відбулися в змісті вільного часу під впливом бурхливого розвитку соціальної інфраструктури дозвілля, засобів масової комунікації: преса, кіно, телебачення й радіо. Нові інформаційні технології, що складаються на основі синтезу комп'ютера з відеотехнікою, засобів зв'язку й каналів інформації, створюють широкі можливості саморозвитку особистості.

Зміст і сутність вільного часу перебуває у прямому зв'язку з його структурою й основними функціями. Під структурою розуміється будова й внутрішня форма організації змісту, що виступає як єдність стійких взаємозв'язків між різними видами діяльності у вільний час.

Специфіка структури вільного часу учнів зумовлена двома обставинами: характером праці й віковими особливостями учнів. У загальному бюджеті часу учнів домінує навчальна діяльність. Вона ж і робить вплив на вільний час школярів, що виявляється в більш виразній спрямованості учнів на творчу діяльність порівняно, наприклад, з робочою молоддю. Інакше кажучи, сам процес навчання стимулює знання науково-технічної, художньої творчості, іншими заняттями, котрі залучають до культурних процесів. Вікові характеристики учнів визначають підвищену потребу в міжособистісному й інтимно-особистісному спілкуванні. Ці специфічні особливості, що належать до структури вільного часу, досить значущі для розстановки педагогічних акцентів, що визначають різні рівні вільної діяльності й встановлюють оптимальні пропорції між ними.

Виділяються два основні структурні компоненти вільного часу: «творча діяльність» і «дозвілля».

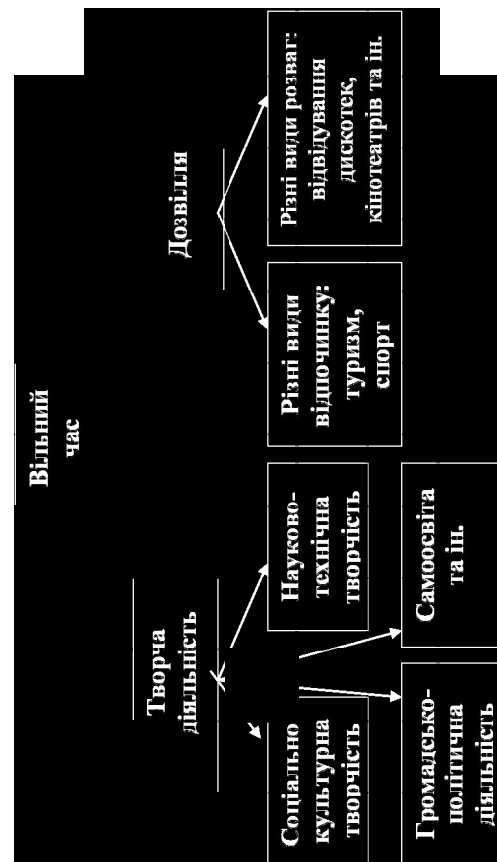
Схематична структура вільного часу зображена на схемі 1.

Творча діяльність – це сукупність занять, що більш інтенсивно впливають на процес всебічного розвитку особистості, а дозвілля – це сукупність видів діяльності, головним чином, із задоволенням культурних потреб оновлювального характеру.

Як дозвілля, так і творча діяльність характеризується специфічними ознаками, а саме:

- свободою вибору дозвіллевої діяльності, свободою від зобов'язань;
- добровільною участю в дозвіллевої діяльності;
- самодостатністю й самоцінністю;
- компенсацією дозвілля [4, 8].

Схематична структура вільного часу



Поза сумнівом, одні й ті ж види діяльності містять у собі 2 функції: відновлення й розвитку. Межі між ними дуже умовні, вони за своєю сутністю принципово не збігаються одна з одною. При цьому для кожного з елементів структури вільного часу є характерними або відпочинок і відновлення сил, або розвиток особистості. При організації і проектуванні тих або інших форм вільного часу педагог повинен чітко уявляти, що є визначальним, домінуючим у цьому процесі, а що виконує допоміжну, підпорядковану роль. Уважний аналіз показує, що не тільки зміст впливає на структуру вільного часу, але й структура, у свою чергу впливає на зміст. Якщо творча діяльність буде провідним компонентом структури, то це гармонізує в цілому весь зміст вільного часу, робить його насиченим більш прогресивними видами діяльності. І навпаки, якщо основним компонентом структури є дозвілля, пов'язане переважно з різними видами відпочинку й розваг, то це значно збіднює зміст вільного часу в цілому. Природно, що соціальна сутність вільного часу при такому розмежуванні не змінюється, обидві складові частини необхідно для розвитку людини (дитини). Як творча діяльність, так і дозвілля перебуває у динамічній взаємодії, зумовлюючи й гармонійно доповнюючи один одного.

Будучи в цілому спрямованим на всебічний гармонійний розвиток особистості, вільний час у кожному конкретному випадку виконує свої специфічні функції. У перекладі з латинської мови

слово „функція” означає обов’язок, коло діяльності, призначення ролі.

Педагогічні функції вільного часу школярів окреслюють те коло виховних завдань, що можуть і повинні розв’язувати під впливом видів діяльності, котрі його наповнюють, і при наявності розумного цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Чітке визначення, осмислення й аналіз виховних можливостей вільного часу має велике значення для визначення доцільності, розумності, ефективності бюджету часу учнів, для його подальшого вдосконалення й чіткої організації. Знання цих функцій допоможе уникнути стихійності, випадковості в організації вільного часу, повніше використовувати його потенційні можливості.

Аналіз сутності вільного часу учнівської молоді дає підставу для визначення його функцій.

Розвивальна функція – комплексно містить у собі завдання духовного, морального, фізичного розвитку підростаючої особистості.

Орієнтаційна, що спрямована на розв’язання завдань соціальної у професійній орієнтації учнів.

Комунікативна – спрямована на задоволення однієї з провідних потреб особистості, особливо тієї яка підрастає, потреби в спілкуванні;

Рекреативна – ця функція спрямована на відновлення фізичних, духовних і психічних сил, витрачених у процесі навчання, праці, громадської діяльності, забезпечення школярів зарядом бадьорості, енергії, життєрадісності.

Розрядка напруження – спрямована на формування та забезпечення умов для проведення дозвілля, для відпочинку та розваги учнівської молоді.

За цими основними напрямками повинна бути організована дозвіллева діяльність школярів.

Одним з найважливіших педагогічних завдань *розвивальної функції* є завдання духовного збагачення школярів, розширення їхнього загального, естетичного кругозору, розвиток і вдосконалення пізнавальних здібностей, інтересів, умінь і навичок. Розвивальні функції вільного часу припускає розв’язання й ще одного важливого завдання – формування морального складу учнівської молоді.

Позакласні заклади мають невичерпні можливості в розв’язанні цього завдання: екскурсії, читальні конференції, предметні вечори, читання науково-популярної літератури, технічна творчість і робота в гуртках – ці та багато інших форм творчої діяльності у сфері вільного часу.

Психологічні особливості шкільного віку роблять значущою *орієнтаційну функцію* вільного часу. Головним мотивом поведінки й діяльності особистості, яка підрастає, є прагнення визначити своє місце в житті. У структурі орієнтаційної функції вільного часу учнівської молоді можна виділити два якоюсь мірою самостійних аспекти: соціальна орієнтація школярів і професійна орієнтація школярів. Способи та методи здійснення першого аспекту у сфері дозвілля дуже численні: бесіди, диспути, зустрічі,

активне залучення до суспільно-трудової, суспільно-політичної роботи тощо. Основними напрямками у сфері дозвілля щодо другого аспекту професійної орієнтації є зустрічі з цікавими людьми, робота в гуртках технічної творчості, майстернях, учнівських кооперативах.

Комунікативну функцію вільного часу відрізняє потреба в спілкуванні. Природним простором для її задоволення є, насамперед, вільний час, де складаються неформальні взаємини учнівської молоді з товаришами по школі, класу, групі, гуртку.

Рекреативна функція вільного часу здатна зняти напруження розумове, фізичне та відновити втрачені сили. Розумно організований вільний час вихованців сприяє зародженню психічного потенціалу, емоційного стану, котрі необхідні для нормальної життєдіяльності школяра. Важливими компонентами їхнього відпочинку повинні стати ігри та забави, жарти та розваги, спортивні ігри й туризм та ін. [5, 71-74].

Такими є основні педагогічні функції вільного часу учнівської молоді. Вони не здійснюються самі собою тільки тому, що в школярів є деяка кількість вільного часу. Куди більш істотним є не тільки й не стільки наявність цього часу, скільки його раціональне використання, змістовне багатство.

Разом з тим треба підкреслити, що накопичувані в одній і тій же діяльності функції вільного часу існують не на рівноцінних початках. Одні з них яскравіше виражені, є домінуючими в даному виді діяльності, а інші ніби вторинні, лише попутно обслуговують певні потреби й інтереси учнівської молоді.

Вільний час молоді в сучасному суспільстві має визначені особливості та протиріччя (Див. табл. 1).

З таблиці ми бачимо, що особливості вільного часу молоді, котра вчиться, багато в чому зумовлені складними й суперечливими процесами, які відбуваються в умовах зрослої урбанізації, кризи основних інститутів соціалізації, збільшуваного розриву між соціальною й фізіологічною зрілістю учнів, подовженням строків їхнього навчання. Психологічні й вікові особливості, пов’язані із соціальним статусом молоді, яка вчиться, автоматизацією її, що посилюється від батьків, а також специфікою становлення підліткової та юнацької самосвідомості накладають істотний відбиток на характер використання вільного часу.

У міру реалізації сутності вільного часу чи, інакше кажучи, за характером впливу основних видів діяльності на формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості всі заняття учнів можна диференціювати на три основних типи проведення вільного часу учнівської молоді:

1. *Культурно-творчий* – набір занять, пов’язаних з ним, характеризується однією загальною ознакою (створенням і відтворенням матеріальних та духовних цінностей) і містить у собі художню й науково-технічну творчість, громадську діяльність, різні форми самоосвіти.

Таблиця 1.

Особливості вільного часу серед молоді

№	Особливості	Протиріччя
1.	Істотна зміна мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій учнів	Відсутність глибокого осмислення й урахування процесів, що відбуваються
2.	Прагнення до зростання соціальної активності учнів	Наявність, живучість застарілих форм, методів, засобів організації вільного часу, які не спрацьовують в умовах змін
3.	Інтенсивний розвиток демократії самоуправлінських початків у суспільстві	Обмеження довіри учням важливих справ, у яких вони могли виявити свою творчу індивідуальність
4.	Спроба реалізації нових потреб у самовизначенні учнів	Нездатність соціальних інститутів, державних установ забезпечити цю реалізацію
5.	Прагнення учнями розпоряджатися своїм вільним часом	Присутність примусу й регламентації діяльності учнів в основних інститутах їхньої соціалізації
6.	Прагнення до поведінкової та нормативної незалежності учнівської молоді від батьків	Непомірна опіка з боку старших, недовіра до дітей, боязнь втратити над ними контроль

2. *Культурно-споживчий*. При всьому розмаїтті вхідних у нього занять їх поєднує одна загальна властивість – споживання духовних цінностей, що роблять порівняно менший вплив на учнів, ніж їхнє створення чи відтворення (читання книг, газет, журналів, відвідування виставок і т.п.).

3. *Рекреативний тип*, що поєднує різні види відпочинку і розваг: туризм, спорт, відпочинок у компаніях, відвідування танцювальних вечорів, дискотек, кав'ярні.

Наведена типологія відповідає диференціації вільного часу, тому що культурно-творчий і культурно-споживчий тип проведення часу характеризують, головним чином, піднесену творчу діяльність, а рекреативний тип виражає дозвілєву діяльність.

Під принципами культурно-дозвілєвої діяльності прийнято розуміти основні вимоги, яких дотримуються соціальні педагоги, соціальні працівники в її організації.

1. Найважливішим принципом культурно-дозвілєвої діяльності є її нерозривний зв'язок з життям, практичними завданнями реформування нашого суспільства.

2. Наступний принцип – це принцип диференційованого підходу до різних верств населення. Цей принцип означає організацію вільного часу з урахуванням специфічних особливостей й інтересів, потреб і запитів молоді, яка вчиться.

3. *Принцип індивідуалізації* полягає в розкритті діалектики соціального й індивідуального, що сприяє виявленню значення культурно-дозвілєвої діяльності. Процес функціонування культурно-дозвілєвої діяльності можна подати як взаємодію двох тенденцій соціалізації та індивідуалізації. Перша полягає в розумінні особою своєї соціальної сутності, а друга – сприяє виробленню в неї індивідуального способу життєдіяльності, завдяки якому вона дістає можливість самовдосконалення згідно з власними природними задатками й суспільними потребами. Індивідуальний підхід указує на таку важливу межу культурно-дозвілєвої діяльності, як його цілісність.

Особливо цінним є принцип доступності в культурно-дозвілєвій діяльності, який здійснюється на основі врахування психологічних особливостей особистості, їхніх соціально-демографічних і соціально-політичних особливостей. Необхідно враховувати рівень розвитку здібностей школярів.

Принцип послідовності полягає у конкретизації цілей культурно-дозвілєвої діяльності, у вибудовуванні її системи, у визначенні завдань та її реалізації. Принцип послідовності здійснюється на основі вивчення низки умов: від відповідності занять рівню інтересів і здібностей школярів; від тимчасової тривалості й від схеми переходу з одних занять на інші. Цей принцип урахує характер занять, а також підрозділяє їх за ознаками зрлої активності й самостійності.

Оцінка можливостей залучення особистості до тієї або іншої форми колективних або індивідуально організованих занять дає змогу виділити принцип системного підходу до розв'язання культурно-дозвілєвих завдань. Наприклад, завдання формування видів занять, що позитивно виховують у різних соціально-демографічних групах населення, боротьбу з деструктивними заняттями тощо. Вибудовування структури занять на основі раціонального використання вільного часу сприяє підняти рівень соціальної й індивідуальної активності школярів. Поліпшується система педагогічного керівництва процесом самовиховання через форми культурно-дозвілєвої діяльності, в індивідуальних видах занять відбувається процес переходу керівництва в самокерівництво.

Таким чином, педагогічна сутність вільного часу учнівської молоді полягає в необхідності надання їй фактичної волі проведення вільного часу, волі зміни занять, у рухливості й мінливості змісту вільного часу, у чітко вираженій спрямованості на творчу діяльність, у діалектичній єдності педагогічного виховання і самодіяльності учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бушканеч М.Г. Педагогическая сущность свободного времени школьников // Нач. шк. – 1988. – № 8.
2. Сургаев В.Я. Социально-педагогичні особливості молодіжного дозвілля. – Ростов-на-Дону, 1997.
3. Аксютін Н.Ф. Культурно-досуговая деятельность. – Казань, 1995.
4. Петрова І.В. Дозвілля в зарубіжних країнах. – К., 2005.
5. Бушканец М.Г. Педагогическая сущность современного времени школьников // Нач. шк. – 1988.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білецька Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Гаміна Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: організація вільного часу молоді.

СЛУЖБОВЕ ЛИСТУВАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Валентина ВЛАДИМИРОВА
(Кіровоград)

У статті зроблено спробу розкрити характерну особливість службового листування як засобу обміну інформацією й оперативного управління найрізноманітнішими процесами.

Управлінська діяльність усіх галузей виробництва розкривається у різних документах, за допомогою яких здійснюються багатогранні функції організації, планування, фінансування матеріально-технічного забезпечення та обміну інформацією. Від культури ведення службового листування, яке є універсальним механізмом зовнішнього зв'язку, залежить успіх в організації виробничих та ділових контактів. Ця проблема є актуальною, оскільки від об'єктивності, достовірності, оперативності, юридичної сили документа залежить прийняття управлінських рішень, а комплекс методів, способів та прийомів роботи з документами згідно з вимогами Національного стандарту сприяє поліпшенню організаційної культури. Значну увагу питанням документування та культурі управлінської діяльності приділено в працях А.Головача, Г.Глушика, О.Дияк, В.Кудіна, В.Козоріза, Н.Лапицької, Ю.Палехи та інших. Метою статті є розкрити особливість службового листа як правового документа, що є носієм певних інформацій.

На нашу думку, аналіз службового листа за характерними властивостями дасть можливість привернути увагу до цього важливого засобу ділових контактів. Службові листи залежно від законодавчо-нормативно визначених функцій того чи іншого документа поділяються на такі види: інформаційні, рекламні, листи-запрошення, супровідні, листи-повідомлення, листи-підтвердження, листи-нагадування, гарантійні, ініціативні, листи-відповіді, листи-прохання.

Розкриємо характерні особливості кожного виду службового листа залежно від визначених функцій. Інформаційні, де інформується про якість події, заходи або пропонуються послуги та вироби.

Рекламні є різновидом інформаційних листів, які містять детальний опис товарів та послуг з метою їхнього рекламування.

Листи-запрошення пропонують узяти участь у певних заходах.

Супровідні листи інформують адресата про направлення документів, що додаються до листа.

Листи-повідомлення стверджують якісь факти або повідомляють про щось.

Листи-нагадування нагадують про строки виконання певних завдань, про проведення заходів і необхідність відповідного їхнього втілення.

Гарантійні листи містять відомості фінансового або матеріального характеру, гарантують виконання певних послуг, оплати тощо.

Ініціативні листи спонукають адресата дати певну відповідь.

Листи-відповіді дають відповідь на ініціативні листи.

Зупинившись на детальній характеристиці за видами службових листів, доречно акцентувати увагу на класифікації листів за кількістю адресатів. Вони бувають звичайні, циркулярні та колективні. Звичайні листи надсилають на адресу однієї інстанції. Циркулярні направляють багатьом адресатам, а колективні приходять на одну адресу, але від імені кількох установ, підприємств, організацій. За структурними ознаками ділові листи поділяються на стандартні (регламентовані) та нестандартні (нерегламентовані).

Перші - з'ясовують різнотипові проблеми економіко-правових ситуацій і мають чітко окреслену структуру: вступ, основну та заключну частини.

Нестандартному діловому листу притаманні експресивні мовні елементи. Автор такого листа використовує різноманітні мовленнєві засоби для викладу думок. Важливо зазначити, що за композиційними особливостями службові листи поділяються на одноаспектні та багатоаспектні залежно від кількості окреслених питань.

Документування всієї управлінської діяльності вимагає організаційної культури, особливо це стосується службових листів. Для ведення ділової кореспонденції існують певні вимоги. Службовий лист як документ має бути кваліфікованим та бездоганно оформленим, а також повинен мати естетичний вигляд. З метою досягнення успіху необхідно подбати, щоб лист друкувався на бланках організації гарної поліграфічної якості, на високоякісному папері.

При підготовці листа необхідно дотримуватись операційної технології, чітко окресливши тему, з'ясувати певну проблему, до якої привертається увага, подбати про логічну структуру викладу, дотримання ділового стилю, доброзичливого тону. Основна увага повинна приділятися текстовій частині службового листа як головному елементу документа, у якому розкривається культура ділового мовлення. Текст від латинського *textum* означає поєднання, тканину, тобто мовленнєвий масив документа, у якому розкривається причина, мета написання документа, суть справи з урахуванням етикету ділового спілкування.

Текст листа складається з трьох основних частин:

1) вступ – посилання на підрядний або стисла констатація фактів, подій, обставин, що спричинили написання листа;

2) основний зміст – це виклад головної мети у формі пропозиції, відмови, гарантії тощо;

3) заключна частина – подяка, підсумок сказаного і за потреби повідомляється прізвище, посада, адреса та номер телефону особи, яка має розв'язати зазначені питання тощо.

За способом викладу матеріалу існують такі види текстів: розповідні, описові, тексти-міркування. Розповідні - акцентують увагу на подіях, явищах, фактах. Описові тексти подають перелік ознак, властивостей, загальну характеристику явища. Міркування - це спосіб викладу, у якому судження та висновки розкривають внутрішній зв'язок змісту. Доказовість документа формується за допомогою міркування.

У чистому вигляді названі види текстів не існують. Текст службового листа є поєднанням трьох способів викладу, у якому до адресата звертаються від третьої особи, не вживають емоційно-забарвленої лексики та використовують скорочення слів за загально-прийнятими правилами.

Як зазначає Ю. Палеха, «Основними рисами тексту ділових документів є:

- нейтральний тон викладу змісту лише в прямому значенні;
- точність та ясність повинні поєднуватися з лаконічністю, стислістю та послідовністю викладу фактів;
- документальність (кожний папір повинен мати характер документа), наявність реквізитів, котрі мають свою черговість, що дає змогу довго зберігати традиційні стабільні форми;
- наявність усталених одноманітних мовних зворотів, висока стандартизація вислову;
- суворе регламентація тексту» [6,133].

Однією із суттєвих особливостей тексту службового листа є послідовне та логічне викладення інформації з наведенням чіткої, суттєвої аргументації.

Розкриття змісту листа здійснюється за допомогою текстової частини, що складається зі вступу, у якому наводиться посилання на попередній

лист або коротка інформація про певні події та факти; основного змісту, що розкриває його головну мету у формі пропозиції, відмови, гарантії, зауваження; та закінчення, у якому висловлюються надії на подальше співробітництво або виконане замовлення, інші сподівання, залежно від виду службового листа. Всі ці частини мають бути логічно взаємопов'язані. Обсяг листа не повинен перевищувати двох аркушів. Якщо в листі проводиться певний аналіз та поширений виклад, що збільшує його обсяг, у такому разі виникає необхідність дотримуватися рубрикації, яка є зовнішнім вираженням композиційної будови документа. Членування тексту на складові частини відбувається таким чином:

- зазначається номер розділу - 1, 2, 3;
- зазначаються номери підрозділів - 1.1,1.2,1.3 тощо;
- зазначаються номери пунктів - 1.1.1,1.1.2.

Заголовки тексту потрібно не лише пронумерувати, а й правильно оформити та назвати. Вони повинні точно відповідати змістові документа та його частинам.

На думку науковців, застосування мовних засобів у ділових паперах, що відповідають нормам літературної мови, сприяють підвищенню рівня культури у всіх сферах спілкування та володіння лексико-граматичними нормами української літературної мови.

Як стверджує Т. Грищенко, нормами літературної мови є сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються як зразок суспільного спілкування, тому значне місце в службовому листі відводиться лексичним, графічним, орфографічним, граматичним, пунктуаційним нормам [3]. Зосередимо увагу на використанні кожної норми. Лексичні - встановлюють слововживання, графічні регулюють запис звуків на письмі, граматичні - застосовуються при вживанні граматичних форм слів та побудови словосполучення і речень, пунктуаційні - регулюють постановку розділових знаків, а стилістичні використовуються при відборі мовних засобів відповідно до умов спілкування. Однією з важливих ознак мовленнєвої культури листа є розрізнення у слововживанні паронімів, тобто слів, які близькі за звучанням, але різні за значенням. Наприклад, такі пароніми, як адресат – адресант, адрес – адреса, що об'єднуються антонімічними зв'язками і для уникнення невмотивованого вживання таких слів необхідно з'ясувати відтінки їхніх значень. У діловому мовленні необхідно використовувати слова та вирази, які сприяли б результативності офіційного спілкування, уникаючи надмірного вживання стандартних фраз.

Оскільки текст службового листа є засобом соціальної комунікації, то варто дотримуватися стилістичної диференціації мовних стилів, акцентуючи увагу на коректності, логічності, доказовості, стандартизації висловів, уникаючи неправомірних скорочень.

При викладі тексту листа необхідно дотримуватись писемної мови. Як зазначає О.Пономарів, мовний стиль - це сукупність засобів, вибір яких зумовлюється змістом, метою та характером висловлювання [7]. Існують такі стилі різновиди літературної мови: публіцистичний, офіційно-діловий та науковий. Офіційно-діловий стиль - це стиль ділових паперів і спеціального спілкування в економічній та юридичних сферах. Кожен із стилів виступає у певній соціально значущій сфері. Зазначимо, що основною рисою офіційно-ділового стилю є точність викладу, стереотипність мовних засобів, застосування стандартних форм висловлювання та високий ступінь уніфікації. При викладі текстової частини листа необхідно враховувати своєрідний фундамент етичної будови людських взаємин, уникаючи вживання дієслівних конструкцій у формі наказового способу.

Практичний досвід свідчить, що перше речення - звертання у листі створює враження про адресанта, тому воно має бути виваженим, без вияву гостроти стосунків з партнером.

Друкують документ на бланку службового листа, надаючи перевагу кутовому розташуванню основних реквізитів, або на чистому аркуші паперу. Залежно від обсягу тексту використовують бланки формату А4 або А5. Текст листа друкується з полями з урахуванням співвідношення формату та обсягу. Згідно зі стандартом поля мають бути таких розмірів: ліве - 30 мм, праве - 10 мм, верхнє - 20 мм, нижнє - 25 мм. Поля потрібні для поміток, підшивання паперів та нанесення поправок.

Перша сторінка великого за обсягом листа друкується на бланку, інший - на звичайних аркушах. У тексті документа цифри необхідно записувати за певними вимогами:

- цифри від слів відокремлюються проміжком, але букви, що входять до складу словесно-цифрових позначень, не відокремлюються від цифр;
- із відмінковими закінченнями потрібно писати порядкові числівники;
- десяткові дроби слід записувати через кому;
- прості дроби записуються через просту риску;
- знаки відсотка та часового позначення пишуться із цифрою разом;
- від цифр відокремлюється проміжком в один знак такі позначки: плюс, мінус, множення, ділення та дорівнює;
- без проміжку скорочених слів записуються цифри на позначення мір площі та об'єму.

Реквізити - це сукупність обов'язкових даних у листі, без яких він не може бути підставою для обліку й не має юридичної сили.

Основні аспекти формування зводяться до моделі побудови форми листа із зазначенням таких реквізитів згідно з ДСТУ 4163 - 2003.

- 28 - дата (проставляють у день підписання листа);
- 29 - індекс (проставляють у день підписання листа);
- 30 - посилання на індекс і дату відповідного документа (роблять у листах-відповідях);
- 31 - гриф обмеження доступу до документа (проставляють у разі потреби);
- 32 - адресат;
- 33 - резолюція;
- 34 - заголовок до тексту;
- 35 - відмітка про контроль;
- 36 - текст документа;
- 37 - відмітка про наявність додатків (оформляють у разі потреби);
- 38 - підпис;
- 39 - гриф погодження документа;
- 40 - візи документа (оформляють у разі потреби);
- 41 - відбиток печатки (оформляють у разі потреби);
- 42 - прізвище виконавця та номер його телефону;
- 43 - відмітка про виконання документа і направлення його до справи
- 44 - відмітка про наявність документа в електронній формі;
- 45 - відмітка про надходження документа до організації (проставляє адресат у день надходження документа).

Доцільно зазначити, що згідно із стандартом необхідно назву організації автора документа подавати відповідно до назви, яка зазначена в установчих документах. Скорочену назву організації зазначають у разі, коли її офіційно зафіксовано в статуті (положення про організацію).

Таким чином, у статті на підставі тезисного розкриття технологічного процесу побудови службового листа як універсального механізму обміну інформацією, ми намагалися привернути увагу до такого важливого особливого елемента ділової комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Головач А.С. Зразки оформлення документів: для підприємств та громадян. - Донецьк: Стакер, 1999.
2. Глушик С.В. та інші. Сучасні ділові папери. - К.: Видавництво А.С.К., 2003.
3. Грищенко Т.Б. Українська мова та культура: навчальний посібник для студентів аграрних вищих навчальних закладів та коледжів. - К.: Центр навчальної літератури, 2003.
4. Діденко А.В. Сучасне діловодство: навчальний посібник. - К.: Либідь, 2001.
5. Козоріз В.П. Лапінська Н.І. - Загальне діловодство: навч. посібник. - К.: МАУП, 2002.
6. Палеха Ю. Управлінське документування: навч. посібник: У2ч. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003
7. Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної української мови: Підручник. - К.: Либідь, 1993.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Владимирова Валентина Іванівна - доцент кафедри правознавства КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування правової культури.

ФОРМУВАННЯ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ – ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Тетяна ВОЄВОДИНА
(Кіровоград)

У статті розглядається поняття самовизначення учнів, аналізується стан процесу в сучасній школі. Подаються результати соціологічних опитувань школярів.

Реформування системи освіти спрямовано на наближення України до світових стандартів, на демократизацію, гуманізацію навчального процесу. Перехід загальноосвітніх шкіл на 12-річний строк навчання здійснений з метою привести українське шкільництво у відповідність з нормами світового співтовариства. Збільшення строку навчання в школі має подолати розрив між дошкіллям і початковою школою, між загальноосвітньою і профтехшколою. До того ж 12-річна школа – економічно доцільна й ефективна форма зайнятості молоді 17-18 років, яка в умовах конкуренції на ринку праці не завжди може знайти роботу. Перед освітянами поставлені оновлені завдання, що стосуються як змісту освіти, так і методів, форм виховання особистостей нової генерації. Суспільство очікує активних, всебічно розвинутих, освічених, національно свідомих випускників шкіл, які гармонійно ввійдуть у суспільне життя держави. Виховання рис людини 21-го століття є необхідним у виконанні головного завдання школи – підготувати школяра до самостійного життя. Саме для цього ми озброюємо учня знаннями, уміннями, формуюмо навички, ніби без відома і згоди дітей створюємо їм духовне обличчя, застосовуючи різноманітні засоби навчання і виховання, заздалегідь визначивши мету: виростити порядну й самодостатню особистість. Молода людина набувши певну суму знань, пропустивши потік інформації через призму своїх уявлень про світ, суспільство, про себе, у певний час постає перед вибором. Цей вибір стосується вибору професії та навчального закладу, де її здобувати, а також вибору соціальної ролі в суспільстві, оточення, способу життя, що є причиною, і стане наслідком обрання певної спеціальності. Процес вибору тривалий у часі, має велику кількість передумов, без розуміння яких неможливо об'єктивно оцінювати здійснений вибір.

Розв'язуючи освітні питання сьогодення, неможливо не поглянути назад, у минуле. За часів Радянського Союзу в школі, як і в суспільстві в цілому, переважав авторитарний стиль керування та спілкування між учасниками навчального процесу. Кожного члена суспільства намагалися загнати в певні шаблонні рамки, „усереднити” особистості. Головною цінністю вважався колектив, і не варто було вирізнятися з однорідної маси. При використанні дещо спотворених моральних установок державі вдавалося виховувати громадян з досить чіткою громадянською позицією (дійсно, підтримувати моральні ідеали за допомогою сили легше, ніж формувати їх у

демократичному суспільстві). При виборі професії головними мотивами значилися служіння державі та людям. Навіть діти змалку знали, „що всі професії важливі та потрібні”. Дефіцит в кадрах розв'язувався за допомогою партійних закликів, молодь віддано працювала в найтяжчих місцях, спираючись на ентузіазм та високі моральні цінності. У свою чергу країна достатньо забезпечувала лікаря, і металурга, і залізничника, і робітника сільського господарства. Усі мали можливість безкоштовно здобути освіту, працювати та відпочивати, забезпечити пенсією старість. Як дяка державі – високий патріотизм, горде несення звання „громадянина Радянської республіки”. Така безконфліктна картина радянського життя вималюється в багатьох кінострічках минулих років: молоді, енергійні, веселі люди легко знаходять своє місце в розмаїтій професій, всюди відчуваючи свою важливість та необхідність, успіх неодмінно супроводжує героя.

Після підняття залізної зависи був розвінчаний міф про досконалість радянської системи освіти. Освіта набуває особистісно орієнтованого характеру. Постає питання про оновлення не тільки змісту освіти, підвищення якості знань, а й про формування таких необхідних якостей, як соціальна зрілість молоді, активність, здатність до найоптимальнішої самореалізації у сучасному суспільстві внаслідок свідомого самовизначення. „Забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією” – одне з головних завдань школи 21-го століття. Воно осучаснює погляди відомого радянського педагога П.П.Блонського, який відзначав роль школи в процесі самовизначення – „виховання полягає в формуванні здатності до самовизначення. Виховуватися – означає самовизначатись” (Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогіка, 1979. – Т. 1. – с. 5).

Звичайно, у роки існування Радянського Союзу вже був відомий принцип „пірамід” у співвідношенні між кількістю охочих оволодіти престижною професією та потребою суспільства. Радянська наука працювала над проблемою оптимізації професійного вибору. Відзначаючи провідних науковців, які займалися питанням самовизначення особистості, слід зазначити, що це явище стало предметом дослідження і соціологів, і психологів, і філософів, і педагогів, й економістів. З'являючись у контексті багатьох наук, категорія самовизначення постає як складне, багатогранне явище, різні аспекти якого вивчають різноманітні галузі наук.

Проблема самовизначення в педагогічній теорії та практиці не втратила актуальності в наш час, навіть постала зі ще тому гостротою. Реформування освіти відбувається у кризовому соціумі правомірно говорити про глибоку моральну кризу всього суспільства й молоді в тому числі. Ми відійшли від образу життя за Радянських часів, та не сповна розуміємо, як жити за новими стандартами. У складній ситуації вибору життєвого шляху молодь потребує порад, діагностик, корекцій з боку компетентних джерел. Адже стан процесу самовизначення свідчить не тільки про готовність юнаків до дорослого життя, а й розкриває світоглядні орієнтири, ціннісні установки, мотиви поведінки в усіх сферах діяльності – розкриває сутність внутрішнього світу підростаючого покоління.

Перш ніж перейти до аналізу процесу самовизначення конкретизуємо поняття, яким ми будемо оперувати. Самовизначення – це певна сходинка соціалізації особистості, процес визначення індивідом своїх життєвих цілей, змісту життя, побудова життєвих планів, що ґрунтуються на власних бажаннях, наявних здібностях, якостях та усвідомленні вимог навколишнього світу. Виходячи з такого формулювання поняття самовизначення, ми розуміємо, що процес вибору (адже самовизначення в багатьох випадках вимагає здійснення конкретної вибіркової дії) охоплює не лише трудову сферу, а й усі інші середі життєдіяльності людини. Готуючи відповідь на запитання “ким я буду?”, людина має відповісти на питання „яким я буду?”, “навіщо?”, “чи зможу?”, “яким чином досягну цього?” При наявності відповідей (які ґрунтуються на міцних моральних засадах, знаннях про себе, про суспільні вимоги) на всі запитання можна припускати, що вибір буде зроблений свідомо, життєвий шлях такого індивіда буде чіткий, напевно, принесе йому задоволення, буде сприяти його творчому розвитку. Важливо, що в розв’язанні проблеми життєвого вибору кожної людини є декілька зацікавлених сторін: країна у вигляді підприємств, фірм, які бажають отримати талановитого й здібного працівника; держава, котра опікується підвищенням соціально-економічних показників життя громадян та намагається створити умови для виховання *щасливої* нації; і, звичайно, сам суб’єкт вибору, який мріє про забезпечене, повноцінне в усіх сферах життя.

Для конкретизації сфер, що потребують самовизначення, слід розглянути співзвучні терміни: соціальне самовизначення, професійне самовизначення, життєве самовизначення. Професійне самовизначення є найзрозумілішим та простим поняттям, яке містить у собі процес безпосереднього вибору певної спеціальності. Кожна людина усвідомлює необхідність обрання певної професії. 3-річні діти в змозі відповісти на запитання “ким ти хочеш бути?”, і як більш вагому відповідь наслідують в ігровій діяльності дії працівників улюбленої галузі. Але водночас професійне самовизначення є ключовим на початку життєвого

шляху кожної особистості: обираючи спеціальність, ми обираємо й певну соціальну нішу, яку займають суб’єкти певного виду діяльності, і коло вимушеного спілкування, і навіть місцепроживання як наслідок вибору спеціальності іншого регіону. Велике значення при виборі сфери життєдіяльності відіграє вже наявна соціальна сходинка, яку людина зайняла завдяки своїм батькам. У ситуації вибору можливі як збереження місця в соціальному прошарку суспільства, так і переорієнтація на нову роль у суспільних відносинах.

Паралельно з необхідністю визначення у сфері навчання та подальшого працевлаштування проходить процес сімейного самовизначення, формується образ супутника життя, формулюються критерії вибору своєї пари, виховуються особисті якості, необхідні для щасливого подружнього життя.

Протягом нескінченного процесу вибору людина перебуває в соціумі, постійно беручи участь у спілкуванні як вимушено, так і вибірково, свідомо обираючи певне коло друзів, приятелів, товаришів. Таким чином розв’язується питання конвенційно-рольового самовизначення.

Дослідники виділяють ще декілька типів самовизначення: релігійне, громадянське та ін. Усі види самовизначення є сходинками до впровадження особистісного образу життя, ідеал якого свідомо формує соціально активна особистість. Людина окреслює свій життєвий шлях, зробивши вибір професії, супутника життя, коло спілкування, дотримуючись обраних релігійних заповідей. Уважаємо доречним всі види вибору охоплювати поняттям *соціального самовизначення*, що може виступати синонімічним до життєвого або особистісного. На нашу думку, поняття „соціальне самовизначення” найбільш повно окреслює вибір життєвих орієнтирів у системі *особистість-суспільство*.

Процес самовизначення є закономірним і відбувається на певних етапах розвитку особистості. Внаслідок особливих історичних умов кульмінаційний момент ситуації вибору настає у період навчання в старших класах середньої школи. Саме в цей період учні мають здійснити перший вибір, що потребує конкретної вибіркової дії: обрати спеціальність, за якою мають працювати в майбутньому. Які ж психологічні особливості дітей цього віку та соціальна ситуація розвитку? що є основою для здійснення вибору?

Кант відзначив: “Роки юності – найважчі роки”.

Віковий період 15–17 років, коли учень обирає майбутню професію, відповідає завершенню підліткового віку та віку старшокласника. Підліток переживає бурхливі фізіологічні зміни, відбувається статеве дозрівання організму. Змінюється і соціальна ситуація розвитку: зростають вимоги, розширюється коло спілкування, надається більша самостійність. Провідним видом діяльності стає навчально-пізнавальна, вона набуває професійної спрямованості, зростає свідоме ставлення до змісту навчального матеріалу, і воно набуває життєво важливого значення.

На фоні фізичного подорослішання формується і внутрішнє почуття дорослості, яке в зрілій формі виражається в суб'єктивному відчутті дорослості: відчуття соціальної відповідальності, вміння приймати рішення, будувати свою поведінку. У самосвідомості проходять процеси самооцінки, самопізнання, формуються ідеали, ціннісні орієнтації, світогляд. Відбувається активне становлення особистості. Індивід готується до виконання найважливішої ролі свого життя: ролі самостійного члена суспільної спільноти. Такими психологічними особливостями характеризується учень, який уже зараз змушений зробити важливий крок у житті: продовжити навчання в загальноосвітній школі чи вступити до професійних закладів. Ми використали характеристики, які надає нам психологічна наука, та, як відомо, психологічний вік не завжди збігається з віком хронологічним. Це означає, що кожний окремих індивід теоретично має розвиватися за таким „сценарієм”, а практично формування тих чи інших новоутворень може не збігатися з окресленими віковими рамками. Для виявлення відповідності між теоретично можливим і необхідним та наявним ступенем розвитку певних аспектів самосвідомості необхідні спеціально організовані заходи. Дослідження рівня соціальної зрілості молоді, проведені раніше, свідчили про недостатній розвиток їхньої мотиваційної сфери, відсутності громадянської позиції, неінформованості з певних життєво важливих питань. Для визначення ступеня готовності до дорослого життя, з'ясування життєвих планів та моральних засад їхнього формування у сучасної молоді нами було проведено опитування серед учнів старших класів середньої загальноосвітньої школи.

Як ми зазначали раніше, найбільш чітким та зрозумілим є питання з вибору професії, спеціальності. Саме визначеність у цій сфері спрямовує пізнавальну активність школяра в певному напрямку. Та акту вибору має передувати велика внутрішня робота, яка полягає у накопиченні інформації про світ професій, про себе, свої здібності та нахили, самоаналіз своїх бажань, оцінювання можливих варіантів з позицій своїх моральних принципів, проектування різних наслідків, а також можливостей, що відкриваються перед суб'єктом вибору.

Уже на кінець 90-х років в Україні налічувалося понад 7800 різних професій. Можливості для професійного вибору дуже широкі. Однак сучасний модернізований рівень виробництва, насиченість технікою, перехід до складних електронних систем вимагає від виробництва глибокого конкурсного підходу до претендентів на кожне робоче місце. Планка відбору стоїть дуже високо, і, як не парадоксально, особливо для молодих спеціалістів. Це дійсно вимагає дуже свідомого ставлення до своєї майбутньої роботи. Окрім матеріального показника задоволеності, людина має відчувати позитивні психологічні емоції від виконання роботи, від перебування в певному

робочому колективі, мати успіхи й відповідно зростати як у кар'єрному плані, так і в процесі самоаналізу та самооцінки.

Опитані нами школярі показали досить високий рівень визначеності в плані вибору професії – 83,8% школярів. Ними було названо 33 різновиди трудових спеціальностей. Та, на жаль, при заглибленні в мотиваційну сферу відповіді свідчили про негрунтовність вибору – „просто подобається” – 29%; „не знаю” – 10,7%; „вигідно” – 5,3%, „просто хочу” – 3,2%. Невелика кількість опитаних спиралася на суспільну значущість професії – „допомога людям” – 10,7%; на патріотичні почуття – „хочу захищати державу” – 2,1%; „мрія” – 2,1%. Лише 3,2% звернули увагу на наявність здібностей до обраної трудової сфери. Були й відверто інфантильні відповіді – „так хочуть батьки” – 1%. Без сумніву, що батьки повинні та зобов'язані надавати своїй дитині поради, орієнтувати її на правильний свідомий вибір, спираючись на багатий досвід, життєву мудрість, але в цьому разі учень, як бачимо, не пропустив батьківські наставлення через свій внутрішній світ, не прийняв, але й не відмовився від обраного батьками життєвого шляху. Школяр навіть не спромігся вказати причини, через яких батьки вирішили направити його в певний навчальний заклад, а тим більше не видає їхній вибір за свій. Припускаємо, що батьки використали свій негативний досвід, спроектувавши свою модель нездійснених бажань на життєві плани своєї дитини.

Наступна серія питань була спрямована на виявлення рівня обізнаності учня із специфікою обраної спеціальності та співвіднесення її з особистісними рисами та якостями. Адже доцільність вибору спеціальності вимірюється за критерієм наявності психофізіологічних якостей, потенційних можливостей для успішного оволодіння певним видом діяльності. 59,5% респондентів не змогли назвати жодної якості, необхідної для опанування обраної спеціальності; 24,3% виділили від 1 до 3 особливостей характеру, та, на жаль, не всі учні спостерігають такі риси в собі.

Найпоширенішими виявилися думки, що для становлення доброго спеціаліста в будь-якій галузі *достатньо* – добре вчитись у школі, здобути відповідну освіту, а *необхідно* – „наявність розуму”.

Хочемо звернути увагу на один дуже важливий момент. Опитування проводилося в школі районного центру, який можна охарактеризувати як сільського типу. Парадоксальним здалася нам відсутність бажання працювати в сфері сільського господарства.

Наступні питання анкет стосувалися поглядів старшокласників на сучасну родину – ролі чоловіка та дружини, віку шлюбних партнерів, способу поєднання навчання та сімейного життя.

Певні негативні процеси в суспільстві можна охарактеризувати за допомогою цифр, інші – неможливо піддати статистиці. Кількість людей, незадоволених своїм шлюбом, неможливо виявити в

масштабах держави, та певні тенденції свідчать про негативні явища, що відбуваються в цій сфері. На сьогодні кількість реєстрацій шлюбів майже дорівнює кількості розлучень. Гостро постає питання дітей-сиріт, дітей, покинутих батьками, лякає кількість появ немовлят з уродженими вадами, збільшилася кількість самогубств через сімейні негаразди, спостерігаються шоквальні випадки жорстокості саме в родинному колі. Серед багатьох різних причин розпаду сімей залишається ранній шлюб, психологічна незрілість партнерів.

Юнацький вік характеризується фізіологічним дозріванням організму. Це вселяє почуття дорослості в юнаків, але для створення міцної повноцінної здорової родини здатності до біологічного відтворення замало. Відповіді старшокласників продемонстрували, що роздуми на цю тему їх займають частіше, картини майбутнього сімейного життя окреслені чіткіше, ніж їхня трудова діяльність. Питання цього блоку розв'язувались легше і швидше, потребували менших затрат часу.

100 % 17-річних юнаків уже уявляють себе чоловіками, і лише половина 17-річних дівчат гадають, що готові до сімейного життя. Загальновізнана істина, що дівчата дорослішають раніше за хлопців. Із загальної кількості респондентів 55% хлопців і 36% дівчат уявляють себе в ролі шлюбних партнерів. Респондентам було запропоновано висунути вимоги до членів сімейного союзу, виконання яких є запорукою родинного щастя. 24,5% хлопців та 30% дівчат не виконали поставлене завдання. Кількість висунутих вимог подана у табл. 1.

Переважає більшість хлопців висуває по 1 вимозі, дівчата 2-3.

Кількість вимог	дівчата	хлопці
однакова	40%	47,5%
до себе більше	4%	3,2%
до партнера більше	24%	9,8%
до партнера відсутні	2%	14,7%

Школярі назвали 26 різноманітних якостей, необхідних для сімейного життя. Найважливіша – це можливість матеріально забезпечити родину; вірність; взаєморозуміння; на 4-му місці за частотністю вибору – кохання. Були названі такі якості, як готовність підтримати, надійність, дбайливість. Краса зазначена тільки 1 раз. На жаль, невелика кількість опитаних здатна описати моральні засади, на яких ґрунтується міцна родина.

Цікавими виявилися відповіді старшокласників про способи поєднання подальшого навчання та створення родини. 27% дівчат та 22,5% хлопців не знають, як поєднати ці 2 етапи, не визначилися, що потрібно їм першочергово робити.

У нашому дослідженні містилися питання, спрямовані на аналіз таких типів самовизначення, як

конвенційно-рольове (або колективістське) та громадянське. Ми намагалися виявити критерії обрання учнями кола їхнього спілкування. 41,5% учнів не змогли назвати жодної якості, що відрізняє їхніх друзів від інших підлітків. Для багатьох вирішальним у виборі товаришів для спілкування є невживання ними наркотиків.

Аналізуючи результати опитування дітей, переважна більшість яких є українцями і всі вони проживають в Україні, довелося констатувати, що 27% з них ніколи не замислювалися, що вони могли б зробити для своєї держави. Відповіді учнів, сповнені теплотою та любов'ю до рідного краю, розкривають почуття ймовірніше до друзів, родини, села – маленької батьківщини, яка в кожного своя. Вона не ототожнюється з Україною-державою, суспільною спільнотою. Лише 3 з 111 опитаних учнів намагатимуться бути „законослухняними громадянами, сумлінно виконуватимуть свою роботу, стануть добрими фахівцями своєї справи” – цим сприятимуть розквіту держави. Про такий посильний та достатньо важливий внесок має знати кожен член нашого суспільства!

Дуже показовим виявилось питання про внесок школи в процес самовизначення школярів – лише 1% учнів завдячує школі в окресленні їхнього життєвого шляху.

Відповіді школярів на світоглядні питання дають дуже багатий матеріал для опису їхніх особистостей. Це і визначення рівня готовності до самостійного вибору, рівня їхнього морального розвитку, здатності до самоаналізу та самооцінки, наявності сформованого світогляду. Дослідження процесу самовизначення органічно необхідне при складанні характеристики особистості. Воно характеризує результати активності в усіх сферах людської життєдіяльності: навчанні, спілкуванні, праці. Проведене нами опитування показало, що рівень розвитку процесу самовизначення не відповідає віковим рамкам респондентів. Школярі не інформовані про специфіку різної трудової діяльності, не усвідомлюють необхідності співвіднесення цієї специфіки з особистими якостями, не сформована громадянська позиція, принципи вибору оточення формулює лише половина юнаків.

Дослідження процесу самовизначення – складний та довготривалий процес. Ми можемо судити про стан процесу за здійсненими конкретними вибірковими діями суб'єкта, опитувати його та вірити йому на слово, діагностувати його, та розуміння правильності рішень прийде тільки через певну кількість років, коли людина реалізує свої життєві плани, втілить свій образ життя в реальність, спробує себе в обраній сфері. Добре, якщо життєвий шлях принесе задоволення, зробить людину щасливою, сприятиме розвитку здібностей особистості. А якщо залишиться відчуття хибності обраних життєвих планів?..

Педагогічна наука має вдосконалювати свої діагностичні та прогностичні функції, виховувати

здатність до проектування майбутнього в кожного школяра з метою найоптимальнішої для нього та суспільства самореалізації. Школа повинна ставити перед собою завдання досить віддалені в часовому просторі, має відійти від позиції невідповідальності за подальшу долю своїх випускників. При побудові навчально-виховного процесу маємо пам'ятати, що нам треба „вчити учнів визначати мету свого життя, способи її досягнення, формувати вміння йти на ризик, виявляти свої творчі здібності” (думки, висловлені на Міжнародній конференції „Керівництво глобальною освітою” в м. Бостоні, 1997 р.). І в цьому процесі вчитель повинен підходити до вихання дітей з принципу „загальної талановитості” – безталанних немає, є лише ті, що зайняті не своєю справою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) / [Сохань Л.В., Злобина Е.Г. и др.] / Киев.: Изд-во «Наукова думка», 1987. – 277с.
2. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи. – К., 2000.
3. Копачов І.П. Школа і формування активної життєвої позиції в учнів. – Київ: Знання, 1978. – 46 с.
4. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя: [Монографія]. – К.: Вища шк., 1997. –269 с.
5. Шубкин В. Начало пути: Проблемы молодежи в зеркале социологии и литературы. – Москва, 1979. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Восводіна Тетяна Юрївна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім.В.Винниченка.

Наукові інтереси: соціальне самовизначення, життяса позиція учнів.

ДО ПРОБЛЕМИ ПОШУКУ НОВИХ СПОСОБІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ І КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Валентина ВОЛОВНИК
(Одеса)

У статті розглядаються нові способи й підходи до організації та вдосконалення системи управління навчальним процесом у вищих закладах освіти. Визначаються та обґрунтовуються основні принципи логістичного підходу в педагогіці вищої школи.

Пошук нових способів і підходів до організації та вдосконалення систем управління навчальним процесом і контролю якості освіти зумовлюється завданнями адаптації вищої освіти нашої країни до європейського освітнього простору, насамперед, стосовно довгострокової стратегії системної модернізації системи освіти та запровадження системи контролю якості освіти, відповідно до стандартів ЄС, потреб ринкової економіки, внутрішнього розвитку держави та суспільства [1,24-25].

Аналіз педагогічної літератури, останніх досліджень і публікацій щодо педагогічного менеджменту, організації систем управління і контролю [1-5] засвідчив нагальну потребу їхнього вдосконалення та оптимізації, адже вдосконалення управління освітою і контроль її якості визнані основними стратегічними напрямками її реформування поряд з економікою освіти, розвитком змісту та забезпеченням рівного доступу до якісної освіти [2,10]. Крім того, аналіз досліджень і публікацій щодо нового міждисциплінарного наукового напрямку – логістики [6-14] свідчить про можливість використання для досягнення цієї мети принципів і концептуальних положень означеного наукового напрямку. Цей висновок ґрунтується на працях вітчизняних і закордонних учених, теоретиків і практиків у галузі логістики Б.А.Анікіна, Д.Дж.Бауерсокса, Р.Г.Баллоу, А.М.Гаджинського, Н.Гриніва, А.Г.Кальченка, Д.Дж.Клосса, Є.Крикавського, І.А.Леншина, Л.Б.Міротіна,

А.Г.Некрасова, Ю.В.Пономарьової, Б.К.Плоткіна, В.І.Сергєєва, Ю.І.Смольнякова, І.Таранського, В.М.Ясененка та ін., які, досліджуючи системні структурні перетворення, орієнтовані на логістику, неодноразово доводили, що сучасна логістика виступає не тільки новою теоретичною концепцією і новою стратегією, яка практично реалізується за підставі нетрадиційних тактичних принципів, засобів і методів управління матеріальними та інформаційними потоковими процесами в системах, але й новим способом мислення, який визначив новий науково-практичний напрям удосконалення організації систем управління і став стратегічною зброєю в організаційно-управлінських перетвореннях, значення якого, за світовим досвідом, в останні роки суттєво зросло і продовжує прогресувати [5,8; 6,7; 132-134; 8,14]. Однак, у педагогіці принципи й концептуальні положення теорії логістики ще не використовувалися, і логістичний підхід як спосіб удосконалення організації систем управління і контролю якості освіти не був предметом науково-педагогічних досліджень.

Автором у попередніх працях уже було визначено сутність і обґрунтовано актуальність логістичного підходу до організації управління й контролю якості навчання саме в сучасних умовах поступової інтеграції та адаптації до Європейського простору вищої освіти, проведено порівняльний аналіз традиційної та логістичної концепції організації й управління процесом навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) [10], доведено доцільність використання принципів і концептуальних положень логістики для вдосконалення управління і запровадження системи моніторингу якості освіти [9]. Проте використання

логістичних систем управління, розроблених й апробованих закордонними фахівцями з логістики, для побудови на її принципах логістичних моделей навчання або систем організації і управління навчально-виховним процесом (НВП) та контролю якості навчання у ВНЗ ще не досліджувалося.

Отже, цілями і завданнями цієї статті є: 1) визначення та обґрунтування основних принципів логістичного підходу в педагогіці вищої школи, як способу вдосконалення організації, управління і контролю якості НВП ВНЗ, 2) розробка логістичних моделей навчання у ВНЗ на основі вже наявних у логістиці систем управління та їхній аналіз за критеріями діяльності суб'єктів навчання.

Як було визначено автором, логістичний підхід у педагогіці полягає у використанні логістичних принципів і концептуальних положень, методів, організаційних форм і технологічних прийомів логістики для вдосконалення побудови педагогічних процесів як систем, організації й управління інформаційними та відповідними їм матеріальними потоковими процесами у внутрішньому й зовнішньому відносно певної педагогічної системи освітньому просторі, зокрема для організації об'єктивного контролю якості освіти. Під інформаційним потоком у НВП ВНЗ розуміється поєднання і зв'язки всіх процесів та операцій з добування, обробки, передачі, переробки й контролю навчальної інформації. Зрозуміло, що будь-який інформаційний потік реалізується на певних матеріальних носіях, отже усі потоки можна вважати матеріальними. Стосовно педагогічної системи інформаційні потоки поділяються на внутрішні, що циркулюють безпосередньо у НВП, і зовнішні, що виходять за межі НВП, але перебувають у сфері його впливу. Загалом логістичний підхід у педагогіці виступає організаційно-управлінським механізмом, який, пересікаючи функціональні межі структурних підрозділів (ланок) педагогічної системи, за рахунок більш гнучкої координації спрямовує їхні дії на досягнення єдиних цілей навчання, насамперед, високоякісної та ефективної підготовки майбутніх фахівців, забезпечення їхньої захищеності та мобільності на ринку праці в сучасних умовах інтеграції в ЄС, модернізації вищої освіти і розвитку освітніх послуг [10, 205-206; 11].

На нашу думку, за останнє десятиліття логістичне мислення поширилося й на геополітичні процеси, адже, з позицій макрологістики, глобальна логістична стратегія, що проводиться не однією, а групою країн, може оформлюватися як найважливіші політичні рішення [12;18]. Отже, і створення Європейського Союзу з єдиним внутрішнім ринком, і Болонський процес, суть якого полягає у формуванні загальноєвропейської системи вищої освіти, є яскравими прикладами дії логістичного підходу, практичної реалізації ключових принципів логістики, зокрема в шести основних цілях і завданнях Болонського процесу.

За власним баченням і за аналізом першоджерел [6,9-13; 7,18; 8,15-19; 11,8-9; 12,12-14], основними принципами і концептуальними положеннями логістики, що покладені в теоретико-методологічну основу логістичного підходу до організації й управління будь-якою діяльністю, зокрема до навчально-виховного процесу ВНЗ, та відбиваються в його організаційних формах, методах і технологічних прийомах, є наступні принципи.

Принципи реалізації системного підходу й системної побудови управлінської структури на основі методології загальної кібернетичної теорії систем. Ці принципи відповідають загальновідомим у педагогіці підходам до навчання: системному (С.У.Гончаренко, С.Корчинський, С.О.Смирнов, Л.Д.Столяренко, І.Ф.Харламов та ін.) та управлінському (К.І.Васильєв, О.С.Падалка, В.П.Симонов, Н.Ф.Тализіна, Н.Д.Хмель, В.О.Якунін та ін.) і виступають провідними положеннями логістичної концепції, оскільки є складовими методології наукового пізнання, в основі якої лежить розгляд об'єктів як систем, що є інтегрованим цілим навіть тоді, коли складаються з розрізнених компонентів (підсистем). На основі цих принципів логістична система визнана адаптивною системою зі зворотним зв'язком, яка виконує певні логістичні функції (операції), складається з підсистем і має розвинуті внутрішньосистемні зв'язки та зв'язки із зовнішнім середовищем [12,32; 13,23]. Виходячи з цього, педагогічний процес, що розглядається вченими як цілісна система, специфіка якої виявляється при виокремленні головних функцій процесів навчання, виховання, формування і розвитку особистості (Ф.Кумбс, Ю.К.Бабанський, І.П.Підласий, І.П.Радченко та ін.) і в якій зворотний зв'язок забезпечується функцією контролю, є саме логістичною системою, котра виконує ці специфічні функції.

Щоб проілюструвати організаційну структуру логістичних систем, окремі логістичні ланки поєднують у логістичні ланцюги, під якими вчені-фахівці логістики розуміють і сукупність виконуваних послідовно логістичних операцій, і лінійно впорядковану множину учасників логістичного процесу, котрі здійснюють логістичні операції [12,36]. Аналогом цього в педагогіці є досить поширене використання таких понять, як "ланки", "цикли", "ланцюжки процесів навчання", "дидактичні зв'язки в ланцюжках", що були розкриті в працях Ю.К.Бабанського, Е.В.Лузік, Н.Мойсеюк, І.П.Підласого, М.М.Скаткіна та ін.

Принципи інтеграції та інтегрального цілепокладання. За цими принципами всі процеси, що проходять у різних, але взаємопов'язаних середовищах, розглядаються як єдине ціле. Використання цих принципів у НВП ВНЗ зумовлює, насамперед, дидактичну інтеграцію навчальних дисциплін, як окремих ланок процесу навчання, що розглядається як логістичний ланцюг. На відміну, при традиційній організації НВП спостерігається прагнення до

збільшення кількості навчальних предметів, а їх інтеграція розглядається як другорядне питання. Отже, логістичний підхід до організацій НВП забезпечує підтримку високого ступеня інтеграції навчальних дисциплін і розробку інтегрованих курсів навчання. Зауважимо, що найбільш сприяє розробці інтегрованих курсів навчання його модульна організація, обґрунтована в працях А.М.Алексюка, І.І.Бабіна, І.М.Богданової, П.Я.Юцявічене та ін.

Принцип рішення інформаційних проблем через стандартизацію даних і нормування. Аналогом цього у світовій педагогіці є міжнародна та європейська система стандартів та сертифікації, зокрема Міжнародна стандартна класифікація занять (ISCO-88), Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED-97), Міжнародний стандарт якості серії ISO 9000. У педагогіці нашої країни це положення логістики відбивається в упровадженні системи стандартів вищої освіти, складовими якої є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки фахівців і засоби діагностики рівня якості їхньої підготовки, розроблені згідно з “Комплексом нормативних документів”, що, як додаток до відповідного наказу Міносвіти №285 вступив у дію 2001 р. і в тому, що реформування вищої освіти нашої країни проводиться з урахуванням вимог перелічених вище міжнародних документів та вимог, критеріїв і стандартів, які узгодили країни-учасниці Болонського процесу [1,5].

Принципи пріоритетного врахування потреб ринку, потреб споживачів, і пріоритету розподілу над виробництвом. Застосування принципу пріоритетного врахування потреб ринку в освіті означає пріоритет потреб тих, хто навчається, що, передусім, стосується їхнього майбутнього працевлаштування, можливості молодих фахівців бути захищеними і мобільними на ринку праці. А принцип пріоритету розподілу над виробництвом, за яким у логістиці вважається, що важливіше спланувати й передбачити розподіл і збут результатів праці, аніж їхнього виробництва, зумовлює випереджальне задоволення потреб замовників щодо рівня професійної компетентності та розвитку професійно важливих якостей випускників. Отже, під час управління й організації сучасних освітніх систем важливіше визначити які, у якій кількості й кому потрібні фахівці, що будуть випускатися ВНЗ, аніж яким чином їх готувати. Узагальнення логістичних принципів пріоритетного врахування потреб ринку, потреб споживачів і пріоритету розподілу над виробництвом призводить до *принципу орієнтації організаційно-управлінських систем на кінцевий результат*, з якого органічно випливає *принцип доцільності аналізування логістичного ланцюга з кінця процесу*.

Принцип орієнтації організаційно-управлінських систем, зокрема НВП ВНЗ, на кінцевий результат. Означений принцип спрямовує традиційно вузькоспеціалізовану систему підготовки у вищій

школі на випуск всебічно розвинених багатопрофільних фахівців. Звичайно, це потребує окремих досліджень, оскільки передбачає суттєві зміни у НВП ВНЗ щодо цілей, змісту й технологій професійної підготовки фахівців: гуманізацію і гуманітаризацію НВП; перевагу фундаментальних дисциплін у навчальних планах ВНЗ, викладання дисциплін за інтегрованими курсами та багато іншого.

Принципи пріоритетного врахування потреб ринку і орієнтації на кінцевий результат покладені в завдання Болонського процесу щодо розширення мобільності студентів і забезпечення працевлаштування випускників.

Принцип відповідності всіх рішень з планування, організації, управління і контролю поточкових процесів загальної стратегії логістичної системи. Яскравим прикладом дії цього принципу в освіті є, як уже було відзначено вище, шість цілей Болонського процесу.

Принцип наявності і використання найбільш повної інформації про всі етапи поточкових процесів. Реалізація цього принципу в освіті передбачає використання у НВП ВНЗ різноманітних методів і засобів діагностики якості навчання, насамперед, необхідність розробки і впровадження тестових технологій об'єктивного педагогічного контролю знань тих, хто навчається, що потребує законодавчого врегулювання процедур контролю якості освіти.

Принципи взаємодії всіх елементів логістичної системи й координації дій спеціалістів різних служб, що беруть участь в управлінні поточковими процесами. Ці принципи передбачають упровадження таких організаційно-управлінських механізмів, результат діяльності яких залежить від того, наскільки успішно вдається зв'язати в систему комплекс заходів щодо оптимізації цих процесів. Якщо оптимізації НВП здійснюється за цими принципами, то це зумовлює її узагальнювальний характер, тобто охоплення інноваційними педагогічними технологіями якомога більшої кількості складових (ланок) НВП.

Принципи координації дій і системного підходу покладені в основу таких цілей Болонського процесу, як уведення двоциклового навчання, запровадження кредитної системи і формування системи контролю якості освіти, насамперед прийняття єдиної моделі Додатку до диплома.

Принципи творчого підходу, компромісів і гармонізації інтересів учасників інформаційних і матеріальних поточкових процесів. Означені принципи свідчать, що в логістичному управлінні велике значення має творче начало. Недаремно вчені розглядають логістику не тільки як науку, але і як мистецтво визначення потреб та підтримування в належному стані впродовж усього життєвого циклу всього того, що забезпечує ці потреби [12,11]. А це також зближує логістику з педагогікою і свідчить про доцільність логістичного підходу в освіті, адже педагогіка також загальноновизнана і наукою, і мистецтвом одночасно.

Забезпечення привабливості європейської системи освіти, як одне із основних завдань Болонського процесу ґрунтується саме на цих принципах. Прикладом використання принципу компромісів і гармонізації інтересів учасників процесів є й розроблена експертами Європейської комісії за даними, поданими 80 навчальними закладами із 84 закладів – учасників ECTS, полегшена шкала оцінювання ECTS [1,18], зрозуміла всюди в Європі.

Принцип оптимізації логістичних систем і вибору їхніх варіантів на підставі порівняння якісних і кількісних (техніко-економічних) показників. Використання цих принципів у процесі навчання у ВНЗ зумовлює загальну оптимізацію НВП, упровадження інноваційних педагогічних технологій, які охоплюють НВП загалом, як інформаційний і відповідний йому матеріальний потоковий процес, на відміну від традиційної організації навчання у ВНЗ, при якій, як завжди, оптимізуються окремі складові НВП, коли інноваційні технології навчання впроваджуються окремими викладачами, внаслідок чого оптимізується викладання окремих навчальних дисциплін. Прикладом загальної оптимізації НВП у деяких ВНЗ нашої країни може бути запровадження ними модульно-рейтингової технології навчання, а в європейському просторі вищої освіти – кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Щодо якісних і кількісних показників, то в останні роки в освітніх дослідженнях набуває розвитку педагогічна кваліметрія - науковий метод кількісного оцінювання якості (ефективності) педагогічних об'єктів (процесів), що також свідчить про актуальність і доцільність логістичного підходу в освіті.

Принцип проектування або вдосконалення кожної логістичної операції у логістичному ланцюзі таким чином, щоб якнайкраще відповідати потребам й умовам наступних операцій. Відповідно до цього принципу, під час удосконалення або проектування будь-якої окремої ланки логістичного ланцюга варто розглядати не ізольовано цю ланку, а весь логістичний ланцюг, і проаналізувати, як зміни в одній ланці логістичного ланцюга вплинуть на весь процес та його загальні результати. Застосування цього принципу поруч з принципом доцільності аналізування логістичного ланцюга з кінця процесу дає змогу на більш високому рівні контролювати всі основні й допоміжні складові НВП. Зрозуміло, що структура системи контролю якості навчання залежить від особливостей НВП, однак, ці принципи вимагають обов'язкового визначення вузлових точок, вхідних і вихідних шляхів інформаційних потоків та їхній тестовий моніторинг.

Принципи забезпечення координації, управління і контролю за процесом у цілому, можливості постійного узгодження і взаємного коректування планів, програм і дій усіх ланок логістичного ланцюга. В логістиці основою такої організації є створення логістичного центру управління (або надання його функцій уже наявного органу

управління), у якому зосереджується інформація та управління всіма зв'язками, що й уможливує здійснювати координацію, управління і контроль за процесом у цілому, у нашому разі за НВП ВНЗ. За цими принципами побудова педагогічної системи й організація НВП повинні забезпечувати можливість постійного узгодження і взаємного коректування планів, програм і дій усіх ланок НВП. Окремі навчальні дисципліни також виступають ланками НВП, його підсистемами, які перебувають у відносинах і зв'язках одна з одною, утворюють певну цілісність, єдність, що й зумовлює спрямованість управлінського компонента НВП, організованого за принципами логістики, на їхню дидактичну інтеграцію.

Принцип спроможності логістичних систем до адаптації в умовах ринку. Використання логістичного підходу загалом і цього принципу зокрема в НВП ВНЗ передбачає пристосування розроблених і апробованих логістичних стратегій управління й організації до процесу навчання у ВНЗ.

Стратегії управління в логістиці найчастіше класифікуються дослідниками за двома основними категоріями: "ті, що штовхають" або "push-метод" і "ті, що тягнуть" або "pull-метод" [7,26].

Закордонними фахівцями з логістики розроблено і впроваджено декілька різних систем управління, що ґрунтуються на цих методах організації матеріальних та інформаційних поточкових процесів й утворюють дві принципово різні організаційні форми: push-системи і pull-системи. У push-системах, тобто таких, що виштовхують, штовхають, потоки виштовхуються адресатам чітко за розпорядженням (командою), що надходить з центру управління, або за певною програмою завчасно розробленою центром управління. У pull-системах, тобто тих, що витягають або тягнуть, центр управління не встановлює поточних завдань і практично не втручається в інформаційний і матеріальний потокообмін, що здійснюється за замовленням адресатів, у міру необхідності, яка визначається самими керованими адресатами, тобто окремі програми розробляються відповідно до розміру кожного замовлення. Основною функцією центра управління систем, що тягнуть, є постановка завдання перед кінцевою ланкою логістичного ланцюга [7,27; 12,69]. Зрозуміло, що push-системи логістичного управління (штовхачі) є суворо централізованими системами з високим рівнем стратегічного управління, тоді як pull-системи ті, що тягнуть є деякою мірою децентралізованими, у яких забезпечується підвищення рівня оперативного-тактичного управління.

Використання цих систем організації і управління у НВП ВНЗ надає дві різні моделі навчання: push-модель або ту, що штовхає, яка за деякими параметрами дещо наближена до пасивних суб'єкт-об'єктних, за О.Пометун [14,14], моделей навчання, але принципово відрізняється від останніх насамперед наявністю постійного зворотного зв'язку, і pull-модель, або ту, що тягне, більш наближену до активних

та інтерактивних суб'єкт-суб'єктних моделей навчання.

При використанні push-моделі викладач виступає організатором і проміжним (між керівництвом ВНЗ і студентами) центром управління процесом навчання, джерелом знань, яке передає ("виштовхує") велику за обсягом інформацію великій кількості студентів за короткий час особливо, якщо інформація виштовхується у структурованому вигляді. Обсяг інформації залежить від програми навчання, розробленої у центрі управління. Співпраця викладача з кожним студентом при push-моделі навчання досить обмежена. Ступінь диференціації навчання також досить невеликий, однак, найбільш сильні студенти можуть навчатися за посиленою програмою, затвердженою центром управління.

Діяльність студентів при організації навчання за push-моделлю відносно пасивна, оскільки вони не приймають важливих рішень щодо процесу навчання, особливо щодо темпу власного навчання, перевищення якого викладачем означає вилучення слабких студентів з процесу навчання, а зниження - вилучення сильних студентів. При використанні push-моделі колективна взаємодія і спілкування студентів у процесі навчання значно обмежені, навіть практично відсутні. Розвиваються пізнавальні вміння слухати, сприймати й конспектувати велику кількість інформації та її відтворювати.

Контроль якості навчання при використанні push-моделі здійснюється безпосередньо викладачем, який контролює хід процесу, глибину та обсяг навчального матеріалу, темп його подання за можливостями середнього студента. Контроль засвоєння навчальної інформації найчастіше тестовий для охоплення великій кількості студентів за короткий час. Відсоток засвоєння навчальної інформації кожним студентом при push-методі навчання коливається у значних межах, оскільки залежить тільки від здібностей та рівня активності студента, що передбачає диференціацію контролю, застосування індивідуальних тестових завдань для сильних студентів, які навчалися за посиленою програмою.

При використанні pull-моделі навчання викладач виступає насамперед координатором навчання, а організує його тільки тією мірою, й відносно того обсягу інформації, яка замовляється студентами. Посилюється диференціація та індивідуалізація навчання й особистісна орієнтованість НВП. При цьому, за pull-моделлю, однаково можливі й групові (колективні), і попарні, й індивідуальні форми та способи організації навчання. Широко використовуються індивідуальні програми навчання. Підвищується роль викладача як фалісатора дискусій при груповій формі навчання і консультанта при індивідуальному навчанні. Однак, на вивчення студентами порівняно невеликого обсягу інформації може витратитися досить значний час.

Діяльність студентів при організації навчання за pull-моделлю досить активна; приймання ними

рішень щодо процесу навчання відносно самостійне, внаслідок чого підвищується їхня відповідальність. Pull-модель навчання потребує й високої дисциплінованості студентів. Між викладачем і студентами утворюються партнерські взаємостосунки. При індивідуальному навчанні його темп визначається за власним рішенням студента. При груповій формі темп навчання залежить від лідерів групи, одним з яких повинен бути викладач. Активна колективна взаємодія і міжособистісне спілкування та взаємонавчання студентів. Розвиваються пізнавальні вміння, навички здобування і використання інформації, її аналізу і синтезу, соціальні здатності та громадянська позиція.

Контроль викладача за процесом та якістю навчання при використанні pull-моделі за обсягом, глибиною і темпом засвоєння знань здійснюється здебільшого опосередковано. Поширюється самоконтроль і взаємоконтроль навчання студентами. При використанні pull-моделі навчання однаково можливі різні форми контролю. Відсоток засвоєння навчальної інформації, як завжди, високий і менш залежний від особистісних здібностей студента, але на засвоєння часто витрачається значний час. Окрім того, після застосування цієї моделі навчання може виникнути необхідність коригування самостійно засвоєних знань. При pull-методі передбачається застосування комплексних індивідуальних завдань для студентів, які навчалися за індивідуальними програмами.

Як видно із проведеного за суб'єктно-діяльнісними критеріями аналізу push- і pull-моделей навчання, кожна й означених логістичних моделей навчання і контролю має власні переваги і недоліки, чим і зумовлюються їхні сфери застосування як на рівні загальної організації та управління процесом навчання у ВНЗ, так і на рівні організації навчання на кожному окремому занятті.

На загальноорганізаційному рівні, за аналізом праць фахівців логістики, "pull-метод" використовується тоді, коли ймовірним є нестабільний попит, зокрема на ринку праці або на ринку освіти, і коли його звичайно, дуже важко передбачити, а "push-метод" – у протилежному випадку. Однак, фахівці рекомендують використовувати комбінацію цих методів [7,27; 12,68-70].

Зауважимо, що динамічність і невизначеність попиту на ринку праці або на ринку освіти виникає в умовах конкурентної боротьби, коли потенційна пропозиція перевищує попит. За таких умов стає недоцільною як вузька спеціалізація фахівців, так і наявність великої кількості фахівців однакового, нехай навіть широкого, профілю, і перевага на ринку праці надається багатопрофільним фахівцям, а на ринку освіти – тим ВНЗ, які спроможні їх підготувати.

Щодо рівня організації навчання на кожному окремому занятті, то зміст суб'єктно-діяльнісних критеріїв поданих логістичних моделей навчання свідчить, що при push-моделі навчання найбільш

важливими є професійні якості викладача, особливо як автора структурованої навчальної інформації, а особистісні якості залишаються в тіні, тоді як у pull-моделі навчання не тільки професійна майстерність, а й особистість педагога, його ціннісна орієнтація, його акмеологічна позиція набувають особливого значення.

Результати пілотажних досліджень засвідчили, що push-модель навчання або “ту, що штовхає” краще застосовувати на лекційних заняттях, а pull-модель навчання або “ту, що тягне” - на семінарських і лабораторно-практичних заняттях, тобто таких, які потребують тривалої підготовки студентів і на яких спілкування викладача і студентів є більш безпосереднім.

Висновок. Визначено та обгрунтовано основні принципи логістичного підходу в педагогіці вищої школи й доцільність його застосування як способу вдосконалення організації, управління і контролю якості навчального процесу; проаналізовано за діяльними критеріями моделі навчання, розроблені на основі push- і pull-методів організації логістичних систем управління та визначених принципів логістичного підходу. Подальші дослідження доцільно вести в напрямку практичного використання можливостей логістичних систем управління й організації інформаційних і матеріальних потокових процесів, розроблених push- і pull-моделей навчання для вдосконалення НВП у ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болобаш, К.М.Лемківський, Ю.В.Сухарніков / Відп.ред. М.Ф.Степко. – К., МОНУ НМЦВО, 2004. – 27 с.

2. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003. – 296 с.

3. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М., 1999. – С. 3-52.

4. Цокур О.С. Педагогічний менеджмент / Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. - Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2002.-Р.4.4.–С.222-272.

5. Гаджинский А.М. Логистика. – М.: Информационно-внедренческий центр “Маркетинг”, 2000. – 375 с.

6. Кальченко А.Г. Основы логистики: Навчальний посібник. – К.: Товариство “Знання”, КОО, 1999. – 135 с.

7. Крикавський Є., Гринів Н., Таранський І. Логістика та розвиток організацій. – Львів: Держ. ун-т “Львівська політехніка”, 1999. – 148 с.

8. Bowersox D.J., Closs D.J. Logistical Management. The Integrated Supply Chain Progress. – The McGRAW-HILL Companies, inc. New York, 1996. – P.12-23.

9. Воловник В.Є. Використання принципів та концептуальних положень логістики – один із можливих шляхів удосконалення управління і запровадження системи моніторингу якості військової освіти // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2005. – Вип. 7-8. – С.203 – 211.

10. Воловник В.Є. Логістичний підхід до організації управління і контролю якості навчального процесу у вищій школі // Наука і освіта: Науково-практ. журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2005. - № 7-8.

11. Логистика: Учебник / Под ред. Б.А.Аникина.– М.: ИНФРА-М, 2000.–С.4-45.

12. Пономарьова Ю.В. Логистика: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 192 с.

13. Леншин И.А., Смольняков Ю.И. Логистика. В 2 ч.: Ч.1. – М.: Машиностроение, 1996. – 246 с.

14. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять // Шлях освіти. – К.: Вид. “Педагогічна преса”. – 2004. - №3. – С.10 - 15.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Воловник Валентина Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент Одеського інституту Сухопутних військ.

Наукові інтереси: організація управління навчальним процесом у вищих закладах освіти.

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК РІЗНОВИД ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Максим ВОРНІКОВ
(Кіровоград)

Нові підходи до розв’язання проблем освіти висувають нові вимоги до підготовки вчителя, його кваліфікаційної характеристики, де на перший план виходить вміння реалізувати саме комунікативно-навчальну функцію.

У статті розглядаються особливості педагогічного спілкування, а також передумови його ефективності.

Оновлення змісту освіти є визначальним складником реформування освіти в Україні й передбачає приведення його відповідно до сучасних потреб суспільства. За таких обставин національна школа потребує педагога, здатного до нестандартних дій, до використання новітніх технологій навчання, до принципової переорієнтації на гуманізацію та демократизацію взаємин між учасниками педагогічного процесу, до творчого підходу в розв’язанні педагогічних завдань, що, у свою чергу, вимагає відповідного розвитку комунікативних можливостей педагога. Успішне розв’язання цього завдання визначається рівнем особистісної та

професійної культури вчителя, його професійною компетентністю. Розвиток педагогічної науки невідворотно призводить до пошуку нових методів і технологій навчання, результатом чого стала тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу.

У зв’язку із вищезазначеним актуальною є проблема ефективності міжособистісного спілкування, дослідженням якої займалися О.О. Бодальов, Б.Ф. Ломов, Є.С. Кузьмін, Є.Н. Лльїн та інші, а також проблема ефективності професійно-педагогічного спілкування, значну увагу якій приділили В.А. Кан-Калік, О.О. Леонтьєв, В.С. Грехнев, І.О. Зимня, Я.Л. Коломинський, В.Ф. Орлов, В.Є. Сорочинська, а також Дж. Кірбі, К.Мур, Р. Арендс, Д.Майєрс, К.Роджерс та інші.

Спілкування є процесом безпосередніх взаємостосунків між людьми, що ґрунтується на розумному сприйманні та спрямованій передачі

знань, думок та переживань згідно із соціальними нормами та умовами діяльності, яка здійснюється учасниками комунікації [3,9]. Різні види та форми діяльності, які виконує індивід, створюють відповідні форми й способи спілкування. Очевидно, що спілкування не є можливим поза конкретними видами діяльності, саме тому воно виступає як засіб реалізації діяльності і як її обов'язкова умова.

Спілкування так само, як знання і поведінка індивіда, є результатом розвитку суспільної історії, зазнає впливу культури, одночасно будучи її підґрунтям і засобом розвитку суспільства та людства. У процесі спілкування забезпечується єдність діяльності людей, що складають певну групу, здійснюється їхня консолідація і впорядковується цілеспрямована діяльність. Взаєморозуміння та злагодженість поведінки є результатом саме процесу спілкування, наслідком чого є формування якості людини як суб'єкта пізнання та перетворення навколишньої дійсності [3,10–11].

Професійне спілкування від т.зв. «буденного» спілкування відрізняється фактичною відсутністю спонтанності, оскільки воно перетворюється на спеціальне завдання, якому притаманна ситуативність, наявність певної мети, спрямованість на обов'язковий результат тощо. Здійснюючи педагогічну діяльність, педагог має знати закони педагогічного спілкування, мати комунікативні здібності та комунікативну культуру, а також певні вміння комунікативної поведінки. Завдання здійснення професійного спілкування є значно важчим, оскільки звичайні форми комунікації одержують тут професійно-функціональне навантаження, тобто професіоналізуються.

Спілкування присутнє у всіх видах людської діяльності, оскільки воно є надзвичайно важливою частиною людського буття. Але в ряді видів професійної діяльності, у тому числі й педагогічній, воно з фактору, що супроводжує діяльність, перетворюється у професійно значущу категорію, таку, що лежить у природній основі професії [8,82]. Зрозуміло, що педагогічне спілкування має бути засвоєне кожним вчителем, оскільки всі ефективні методи навчання мають бути підкріплені відповідними прийомами педагогічного спілкування. Специфіка педагогічного спілкування, взаємодії вчителя та учня полягає у пріоритетності ролі вчителя, особливо в тих галузях діяльності, що для учня становлять зону його найближчого розвитку. Тут спілкування виступає як інструмент впливу, при цьому звичайні умови та функції спілкування отримують додаткове навантаження.

Під час здійснення педагогічної діяльності спілкування перестає бути повсякденною формою людської взаємодії, а виступає функціональною категорією. Воно стає професійно значущим, оскільки перетворюється на інструмент впливу, і звичайні умови та функція набувають тут додаткового навантаження [Там само].

За В.А. Кан-Каликом, під професійно-педагогічним спілкуванням розуміється система органічної соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, змістом якого є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, пізнання особистості вихованця, організація взаємостосунків за допомогою комунікативних засобів, ініціатором, організатором і керівником якого є педагог [8,83; 4,12].

Для здійснення успішної педагогічної діяльності знання вчителем свого предмета не є достатньою умовою. Вчитель має володіти не лише методикою його викладання, а й певними комунікативними вміннями, оскільки його знання й соціальний досвід передаються лише в процесі безпосереднього спілкування з ними. Очевидно, що відсутність чи недостатня сформованість умінь комунікативної поведінки є серйозною перешкодою для здійснення максимально ефективного професійного спілкування, що, у свою чергу, призводить до зниження якості передачі знань та соціального досвіду, прямим наслідком чого є зниження якості засвоєння знань та зменшення дієвості виховного впливу педагога на вихованців.

Під час конструювання комунікативного завдання педагог спирається на педагогічні завдання, наявний рівень спілкування з учнями, принципи керування спілкуванням, індивідуальні особливості учнів, які беруть участь у ситуації, індивідуальні особливості власного спілкування, методи впливу, якими педагог планує послуговуватися. Адекватність комунікативного та педагогічного завдання, співвідносність комунікативного завдання з обраною методикою впливу і організація їхньої єдності забезпечують продуктивність процесу спілкування і педагогічного впливу в цілому. При цьому існує така залежність: з одного боку, методика роботи з учнями опосередковується системою спілкування, з іншого боку, вибір методів спілкування і розв'язання актуальних комунікативних завдань зумовлюється стратегією обраної методики педагогічного впливу [8,87]. За таких умов, на нашу думку, надзвичайно важливу роль відіграє професійне самовиховання, в процесі якого можна оволодіти основами професійного педагогічного спілкування.

Як зазначає В.А. Кан-Калик, існує два шляхи цієї роботи: по-перше, вивчення, осмислення сутності, структури та законів безперервного процесу професійного педагогічного спілкування; по-друге, оволодіння процедурою і технологією педагогічного спілкування, що передбачає формування умінь та навичок професійного педагогічного спілкування, розвиток комунікативних здібностей. Крім того, обов'язковою умовою є постійне співвідношення загальних творчих позицій з досвідом власної професійно-педагогічної та суспільної діяльності, уточнення для себе її структури, логіки проходження, оптимальних індивідуальних форм, а також апробування правильності теоретичних положень на основі власного професійного досвіду [Там само].

Вміння педагога організувати взаємодію з учнями, спілкуватися з ними та керувати їхньою діяльністю є однією із найважливіших якостей. У психолого-педагогічній літературі ця проблема розглядається як комунікативні вміння, що є необхідними для здійснення плідної педагогічної діяльності [8,82]. Зауважимо, що здатність спілкуватися з учнями має ґрунтуватися на професійно-педагогічній спрямованості особистості вчителя [6,6]. Міжособистісна комунікативна взаємодія зумовлена професійним володінням лінгвістичними, паралінгвістичними засобами, механізмами психологічного впливу, багатоманітням виховних засобів, прийомів, методів та форм роботи та усвідомленням індивідуальних експресивних можливостей. Уважаємо, що надзвичайно важливим елементом педагогічної діяльності є налагодження саме психологічного контакту педагога з вихованцями, взаєморозуміння, тобто спілкування. Діяльність та спілкування є самостійними психологічними реаліями з власними структурою та законами, між якими існують органічні зв'язки. Існує спілкування, що принципово конструюється за законами діяльності, і навпаки, види діяльності, що будуються за законами спілкування [2,163].

Спілкування у навчально-виховній діяльності виконує ряд функцій, що сприяють досягненню її цілей, а саме: забезпечує реальний психологічний контакт з учнями, сприяє формуванню позитивної мотивації навчання, створює психологічні передумови для колективного пізнавального пошуку та спільних роздумів; сприяє налагодженню виховних та педагогічних стосунків, педагогічного контакту між педагогом та вихованцями, що значною мірою сприяє успішній навчальній діяльності, формуванню пізнавальної спрямованості особистості, подоланню психологічних бар'єрів, формуванню міжособистісних стосунків в учнівському колективі. Через спілкування створюються такі психологічні ситуації, що стимулюють самоосвіту та самовиховання учнів, допомагають подолати соціально-психологічні фактори, які стримують розвиток особистості в процесі спілкування, створюють можливості для виявлення та фіксування індивідуально-типологічних особливостей учнів, здійснюють соціально-психологічну корекцію розвитку та становлення найважливіших якостей особистості, мовлення та розумової діяльності [4,13].

Оскільки спілкування конкретизується в педагогічній діяльності, то воно виступає і як процес розв'язання педагогічних задач, і як його результат. У процесі спілкування педагог здійснює психологічний і комунікативний пошук, пов'язаний із пізнанням індивідуальних властивостей вихованця, наслідком чого є відбір специфічного інструментарію доцільних педагогічних впливів на даного вихованця. Необхідність постійного розв'язання педагогом комунікативних задач (як наслідок розв'язання педагогічних задач) надає

комунікативній структурі педагогічної діяльності евристичний характер. При цьому необхідно зауважити, що педагогічне спілкування включає в себе не лише комунікативну діяльність вчителя, а і його здатність стимулювати ініціативне спілкування учнів. Саме ці аспекти педагогічної комунікації забезпечують оптимізацію виховання і навчання окремого предмета, мотивацію оволодіння цим предметом, розширення пізнавальної сфери учнів, створення умов для вироблення умінь та навичок самоосвіти, самовиховання та самоконтролю.

У професійному педагогічному спілкуванні виділяються два взаємопов'язані компоненти: по-перше, це загальні принципи (основи) спілкування, закладені власне характером наявних на даному етапі суспільних відносин, успадковані цінності минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність вчителя, єдині мета і завдання навчання та виховання; по-друге, це індивідуальні принципи (основи) спілкування, або його стиль, під яким розуміється сукупність конкретних прийомів і засобів, які вчитель використовує своєрідно, залежно від конкретних умов та можливостей навчання та виховання на основі наявних у нього особистих знань, професійного досвіду, умінь та здібностей [3,18].

Педагогічне спілкування реалізується в суб'єкт-суб'єктних стосунках з учнями, незважаючи на те, що останні виступають в ролі об'єкта навчання і виховання в системі навчально-пізнавальної діяльності. У педагогічному спілкуванні на фоні суб'єкт-суб'єктних стосунків учнів та педагога реалізуються взаємні потреби спілкування. Для вчителя вони полягають у виконанні своєї соціально значущої функції навчання та виховання, для учнів – у формуванні світосприйняття та світогляду, особистісного розвитку, в оволодінні різними видами діяльності (навчальної, трудової, ігрової, пізнавальної) в процесі соціалізації. Взаємостосунки суб'єктів навчання у будь-якому випадку є предметом спілкування. Саме у взаємостосунках реалізується потреба учасників комунікації у спілкуванні, в результаті чого вона перетворюється в мотив їхньої діяльності. Мета спілкування також пов'язана із взаємостосунками: вона полягає у вирішенні певних завдань, їх врегулюванні, модифікації. Результатом спілкування завжди виступають змінені взаємостосунки.

Ефективність педагогічного спілкування залежить від вміння педагога швидко й правильно орієнтуватися в динамічних умовах спілкування, планувати та здійснювати систему комунікації, особливо мовленнєвий вплив, швидко й точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, що водночас відповідають як творчій індивідуальності педагога, так і ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця, постійно відчувати та підтримувати зворотний зв'язок, тобто здійснювати педагогічну рефлексію [8,95].

В.Ф. Орлов наголошує на тому, що професійне становлення фахівця зумовлюється його готовністю до рефлексивної діяльності, зокрема до педагогічної рефлексії [7,43]. На нашу думку, цей взаємозв'язок є обґрунтований тим, що однією з найважливіших умов професійного педагогічного спілкування є його діалогічність, а здатність до педагогічної рефлексії є обов'язковим підґрунтям для реалізації цього аспекту.

Професійно-особистісна рефлексія вчителя є виявом спрямованості свідомості особистості «на саму себе», є тією основою, яка пов'язує функціональність професійної діяльності з найважливішими з професійного погляду складовими – інтересами, потребами, перевагами. Вона характеризується теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю емоційно-чуттєвої й логічної складових, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю.

На операційному рівні професійно-особистісна рефлексія – це самопізнання, оцінка й аналіз своєї професійної особистості, пошуки особистісного смислу й методологічних сутностей професійної діяльності від смислу окремих дій і вчинків до суті й смислу художньо-педагогічної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму [7, 44].

Професійну рефлексію слід розглядати як спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, якими є і розвиток професійних якостей. У такому значенні професійна рефлексія є специфічним механізмом, який може бути використаний у технології професійного становлення. Згідно з особистісною парадигмою, професійну рефлексію розглядають як один із методів самопізнання й самовдосконалення, як невід'ємну складову, внутрішній зміст виховної технології. Рефлексивність є однією з суттєвих характеристик готовності вчителя до педагогічної діяльності, показником переходу її на особистісно-смысловий рівень. Рефлексія в професійному становленні майбутнього вчителя є не лише засобом, але й метою навчання, не лише процесом самопізнання, але і змістом, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації розвитку професійної культури. Професійне становлення на основі розвитку професійної рефлексії та самовдосконалення охоплює оцінювання своїх можливостей і набуття відповідних якостей, потрібних для виконання професійних обов'язків [Там само].

Зауважимо, що результативність педагогічної діяльності залежить від глибини вивчення педагогом особистості учня, адекватності та вичерпності пізнання. Педагог має бути здатним відображати стійкі інтегративні якості особистості, виявляти пріоритетні мотиви й цілі поведінки, об'єктивність оціночних суджень тощо. Таким чином, очевидним стає зв'язок між продуктивністю педагогічної

діяльності та ефективністю пізнання педагогом особистості учня, що здійснюється в процесі професійно-педагогічного спілкування. Зауважимо, що велику роль відіграє механізм стереотипізації, який не можна абсолютизувати й надавати йому домінуючого значення в процесі пізнання [2,166].

Наголошуючи на значущості дидактично-виховних функцій педагогічного спілкування, потрібно зауважити, що оптимальним педагогічним спілкуванням є таке, що створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості учня, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (подолання т.зв. «психологічного бар'єра»), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в учнівському колективі й уможливорює максимально використовувати в процесі навчання особистісні якості вчителя [6,8].

Для оптимального педагогічного спілкування вчитель має володіти такими вміннями: вміння керувати власною поведінкою; якості уваги; вміння соціальної перцепції; вміння адекватного моделювання особистості учня, його психічного стану за зовнішніми ознаками; вміння мовленнєвого спілкування, що полягає в оптимальній побудові мовлення в психологічному плані; вміння немовленнєвого контакту з учнями [Там само].

Однією із складових оптимального педагогічного спілкування є досконале володіння вчителем засобами педагогічного впливу – педагогічною технікою, всіма вербальними і невербальними засобами спілкування з учнями.

Ефективність педагогічного спілкування визначається також тим, якою мірою педагог здатен залишатися в співпраці з учнями саме учасником, а не суб'єктом, для якого учень є лише об'єктом докладавання його педагогічних впливів і зусиль.

Поряд з поняттям «оптимальне педагогічне спілкування» існує термін «продуктивне спілкування», котре розуміється як процес, що має забезпечити реальний психологічний контакт, який має виникнути між педагогом та вихованцями і перетворити процес спілкування у суб'єкт-суб'єктний процес; подолання бар'єрів, котрі виникають у процесі взаємодії педагогів та вихованців (вікові, соціально-психологічні, мотиваційні, настановчі, пізнавальні тощо); перехід учнів з позиції тих, що зазнають абсолютного впливу на позицію співробітництва, перетворюючи їх, таким чином, у суб'єктів педагогічного процесу [5,6].

Поняття «продуктивності» педагогічної діяльності неоднозначне, оскільки мова може йти про функціональну та психологічну продуктивність. Під функціональними продуктами діяльності зазвичай розуміється створення системи дидактичних методів та прийомів, комунікативні вміння тощо, під психологічними – новоутворення в особистості учня. Водночас між функціональними та психологічними

продуктами немає жорсткої залежності, адже високому функціональному рівню не завжди відповідає високий психологічний [2, 163].

Надзвичайно важливим елементом педагогічного спілкування, що значною мірою визначає його ефективність, є комунікативна компетентність педагога.

Комунікативна компетентність, як зазначає І.І. Барахович, є метою і результатом процесу професійної підготовки, оволодіння знаннями в певній галузі і здатність обміну ними у взаємодії, яка забезпечує суб'єкту ефективність спілкування. Комунікативна компетентність вчителя – це сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських умінь, здатності до самоконтролю, емпатії, культури вербальної та невербальної взаємодії [1,11].

Особливість комунікативної компетентності особистості вчителя полягає у ступені його теоретичної підготовки в галузі міжособистісного пізнання та міжособистісних стосунків, законів логіки та аргументації, професійного та мовленнєвого етикету.

Комунікативна компетентність розглядається у зв'язку з характеристикою взаємодії людей, знаннями і вміннями в галузі міжособистісних стосунків і як особиста якість, що виявляється у взаємостосунках з людьми. Комунікативні та організаторські вміння, пов'язані з обміном інформації і пізнанням людьми одне одного, з формуванням міжособистісних взаємовідносин та управлінням власною поведінкою та поведінкою інших, а також з організацією діяльності, розкриваються у ставленні до людей, до себе, в особливостях взаємостосунків між людьми, вмінні контролювати та регулювати власну поведінку, доводити та грамотно аргументувати свою позицію і виявляється в умінні моделювати особистість співбесідника, домагатися реалізації комунікативної інтенції за допомогою вербальних та невербальних засобів та технологій, тобто продуктивно виходити з конфліктної ситуації [Там само].

Комунікативна компетентність вчителя зумовлюється гуманістичною спрямованістю, здатністю відчувати іншого, адекватно сприймати його, бути готовим то кооперації та взаємодії, бути особисто зацікавленим у добробуті інших, тобто емпатією.

Основними показниками й ознаками комунікативної компетентності є ступінь сформованості її головних структурних компонентів, як-то теоретичні знання в галузі комунікативних дисциплін, комунікативні та організаторські вміння, комунікативний самоконтроль, вміння продуктивно виходити з конфліктної ситуації, комунікативні якості мовлення та емпатія [1,12].

Педагогічне спілкування виступає як фактор, що оптимізує навчально-виховний процес, забезпечує реалізацію будь-якого з його компонентів. Ефективне педагогічне спілкування завжди спрямоване на розвиток позитивної Я-концепції особистості, на розвиток в учнів впевненості в собі, своїх силах і потенціалі. Позитивне ставлення до учня сприяє розвитку в ньому позитивних якостей, у той час як негативне знищує позитивні задатки, закладають основу його майбутнього комплексу неповноцінності, що може вилитися у психічні відхилення, які, у свою чергу, можуть характеризуватися девіантною, різко антисоціальною поведінкою. Позитивне ставлення до особистості учня вчитель може виявляти через систему заохочень, що в разі їхнього ефективного використання не тільки сприяє встановленню сприятливого емоційного клімату в класі, але й допомагає учневі відчутти себе активним учасником суспільної діяльності.

Таким чином, педагогічне спілкування – це професійне спілкування педагога з учнями в процесі навчання та виховання, спрямоване на розв'язання певних завдань і реалізацію педагогічних функцій. Міжособистісні стосунки мають формуватися педагогом цілеспрямовано в процесі педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування має бути оптимальним та продуктивним, передумовами до чого є володіння вчителем спеціальними вміннями та навичками, та засобами педагогічного впливу. Надзвичайно важливим елементом педагогічного спілкування, що значною мірою визначає його ефективність, є комунікативна компетентність педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барахович И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Красноярск, 2000. – 24 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 260 с.
3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3–18.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979.
7. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1. – С. 42–49.
8. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ворніков Максим Олексійович – аспірант КДПУ ім.Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування комунікативної компетентності студентів.

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ДЖОНА ЛОККА

Олена ГАБЕЛКО
(Кіровоград)

У статті викладаються основні філософсько-педагогічні ідеї англійського просвітителя Джона Локка (1632–1704), який розвинув у своїх працях теорію матеріалістичного сенсуалізму.

Культурний рух Просвітництва, який отримав всій початок в Англії, викликав глобальні зміни в усіх сферах суспільної свідомості. Дослідник Т.А. Лабутіна відзначила, що провідною ідеєю і спрямованістю діяльності Просвітництва було успадкування гуманістичних традицій Відродження. Появі просвітницьких ідей передував значний прогрес у наукових знаннях.

Просвітництво, на думку Т.А. Лабутіної, було плодом та результатом буржуазної революції середини 40-х років XVII ст. Роздуми про людину та способи її вдосконалення склали основу філософських концепцій просвітителів.

На думку Л.І. Ваховського, під Просвітництвом слід розуміти цілий комплекс ідей (у тому числі й педагогічних), суспільних настроїв, форм історичної поведінки, культурних уподобань, які хронологічно замкнені між англійською та французькою буржуазними революціями [1, 65]. Хронологічні рамки цієї епохи є доволі умовними, адже Просвітництво зовсім не пов'язане з певним періодом у розвитку капіталізму, це закономірне явище, яке повторюється та є характерним для багатьох регіонів земної кулі.

Це особлива стадія соціокультурної динаміки, яка характеризується переходом від суспільства релігійного традиціоналізму до суспільства зі змішаною системою цінностей. Серед них істотне місце займають цінності раціоналістичні – ті, які належать передусім до наукового пізнання та розуміння світобудови, до образу людини та суспільства [1, 65–66]. У період Просвітництва було створене філософське вчення про людину, яке називають філософсько-педагогічною антропологією. Основні його положення сформульовані видатним англійським мислителем, засновником класичного сенсуалізму Джоном Локком (1632–1704).

Попередник Локка Ф. Бекон виступав проти прийомів схоластичної науки, яка займалася тільки дослідженням понять та слів, не перевіряючи їх досвідом. Наполягаючи на докорінній зміні методів наукового дослідження, Бекон уважає наукове **спостереження** та **досвід** єдиним способами пізнання природи. На його думку, схоластична діалектика породжувала лише примари та вигадані знання. Бекон та його послідовник Т. Гоббс розвивали сенсуалістичний підхід до пізнання реальних явищ природи, хоча сам механізм нагромадження та засвоєння знань індивідуумом залишався неосмисленим. Безперечним є той факт,

що локківські педагогічні ідеї походять з його філософського вчення.

Спираючись на праці Ф. Бекона, Джон Локк у своїй фундаментальній праці „Досвід про людський розум” (1690) намагався вивести всі знання та уявлення людини із чуттєвого досвіду (сенсуалізм). Локк полемізує із теорією природжених ідей Декарта. Декартовському *cogito ergo sum* (я мислю, отже, я існую) Локк протиставляє *nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu* (в розумінні немає нічого, чого б раніше не було у відчуттях). Відкидаючи теорію „природжених ідей” Локк зазначає, що саме в активній діяльності людина отримує та засвоює поняття, ідеї та моральні норми.

Локк у своїй праці рішуче виступає проти нативізму та стверджує, що в людини немає і не може бути жодних природжених принципів. Наш розум – білий аркуш паперу без будь-яких знаків та ідей. Люди, на думку філософа, можуть „досягнути знання і дійти до істини без початкових понять або принципів”. Не існує жодних загальних законів, з часом усі вони змінюються.

І в наш час існують у різних країнах повністю протилежні моральні правила. Цього не могло б бути, якби існувала одна природжена ідея моральності, до якої можна б було звести всі інші [3, 46]. Більше того, ідея Бога теж не є природженою, хоча найбільш може вважатися такою. Це пояснюється тим, що не все людство і не завжди мало поняття про бога. Теорія природжених ідей вигідна, на думку Локка, тим, хто бажає керувати людьми. Однак філософ не заперечує той факт, що деякі потреби і навіть особливості поведінки є природженими, а душа здатна пізнавати різноманітні істини. Але природженою є лише здатність пізнавати, знання ж завжди здобуваються.

У той же час Локк визнає, що кожна дитина народжується з певними схильностями та задатками. Наприклад, одні діти від природи сміливі, інші – боягузи, одні – гордовиті, інші – сором'язливі.

Люди відрізняються один від одного не тільки зовнішністю, але й душею. Спираючись на природженість задатків та здібності кожної дитини, Локк наполягає, щоб у процесі виховання завжди виходили з індивідуальності дитини і не нав'язували їй нічого чужого та незрозумілого. Основне завдання вихователя полягає у досконалому вивченні свого вихованця, тоді йому відкриються кращі сторони дитячої душі, а водночас і негативні нахили дитини. Наступним завданням виховання є розвиток усього найкращого в дитині й боротьба з усіма поганими нахилами.

Важливе місце у своєму філософському трактаті Локк приділяє психологічним проблемам. Значна частина другої книги трактату присвячена різноманітним способам, за допомогою яких ми

пізнаємо світ: дослідженню розумових операцій, таких, як розпізнавання, запам'ятовування та порівняння. Особлива увага приділяється психологічним основам функціонування розуму дитини. Локка як вченого і насамперед як медика завжди цікавив людський організм у цілому, а також його взаємозв'язок з фізичною, психічною та розумовою стороною [7, 18]. У цьому, на думку багатьох учених і полягає новаторство Джона Локка як педагога та філософа. Адже педагогічна теорія Локка ґрунтується саме на єдності цих 3-х складових фізичного, психічного та розумового розвитку людини.

Ми погоджуємося з думкою Л.І. Ваховського, що сферу філософських ідей Д. Локка можна виділити досить чітко – педагогічна діяльність, спрямована на формування людини, здатної до істинного пізнання навколишнього світу з метою забезпечення власного блага.

Отже, Локк визнає існування природних задатків, які є різними в різних людей, а вправи і досвід виступають найважливішим засобом їхнього розвитку. Але дослідники філософсько-педагогічної спадщини англійського філософа наголошують, що вчений все ж таки недооцінює значення природних задатків у процесі розвитку розуму. На думку педагога, у більшості своїй природна обдарованість є продуктом вправ і практики. Різниця в розумі та здібностях людей зумовлена не стільки природними задатками, скільки надбаними навичками. Локк упевнений, що слабкість людського розуму зумовлена лише недоліками його вдосконалення, виховання ж є визначальним фактором людської досконалості [1, 132].

Англійські просвітителі визнавали, що здатність до вдосконалення є однією з переваг людської природи. На думку Л.І. Ваховського, у філософсько-педагогічній антропології Джона Локка були закладені основи формування новоевропейського суб'єкта вільного від сліпого поклоніння авторитетам, здатного всю відповідальність взяти на свої плечі [1, 158]. Людей передусім необхідно навчити користуватися власним розумом. Адже люди досить нечасто розмірковують самі, а більше зважають на думку інших. Звичайно, Локк не радить відкидати думку іншої людини, попередньо не ознайомившись з нею.

Досить чітко Локк висловлюється про те, що ніхто не має права, у тому числі і вчитель, нав'язувати свій розум як мірила іншій людині. Але коли діти маленькі, вихователь може впливати на їхню думку. Загалом педагог радить ставитися до дитини, як до рівноправного учасника педагогічного процесу, як до суб'єкта пізнання. Але недопустимо розв'язувати питання про істинність або хибність думок за допомогою авторитету.

Відкинувши ідею наявності в людини будь-яких природжених знань, англійський філософ приходить до думки, що все наше знання засноване тільки на досвіді та має виходити з нього. Досвід може бути зовнішнім або внутрішнім відчуттям та рефлексією (sensation та reflexion). Рефлексія як внутрішнє джерело

дає розуму знання предметів матеріального світу. У внутрішньому досвіді або рефлексії людина відкриває та аналізує власні пізнавальні здібності, а також психічні – вольові та емоційні процеси [4, 116]. Локк упевнений, що зовнішній та внутрішній досвід взаємопов'язані. Один з них (зовнішній) є вторинним стосовно об'єктивного світу, інший (внутрішній) – стосовно зовнішнього досвіду. Подібний розподіл указує на необхідність розрізняти чуттєве та раціональне пізнання.

Складовими знання, на думку Локка, є ідеї, які він поділяє на прості та складні. Прості ідеї людина отримує від почуттів та рефлексії. З цих ідей виникають складні, які у свою чергу поділяються на 3 класи: модуси, субстанції та відношення. Для їхнього утворення розум проводить три дії: перша полягає у простому підбитті підсумків, при поєднанні простих ідей в одну складну; друга – зіставлення простих ідей без їхнього поєднання в одну (ідеї відношень); третя спрямована на відокремлення ідей від усіх інших (абстрагування) [1, 208].

У досвіді Локк визначав клас простих чуттєвих ідей та намагався виділити властивості предметів і явищ навколишньої дійсності, які їх викликають. Згідно з Локком відчуття викликаються двома видами властивостей зовнішніх об'єктів – первинними та вторинними. Ідеї поділяються також на дві групи: на ідеї первинних та вторинних властивостей. До первинних Локк відносить ідеї довжини, форми, руху та спокою, тобто якості, які, на думку вченого, реально існують у тілах і є невід'ємними від них. Вторинними властивостями Локк вважає ті властивості, які не знаходяться в речах, але викликають у нас різні відчуття своїми первинними властивостями. Ідеї вторинних властивостей виникають у свідомості суб'єкта лише при відповідних умовах сприйняття. Вони відділимі від тіл, і без них пізнання є цілком можливим. Вторинні властивості пов'язані з будь-яким одним різновидом відчуттів: колір – із зором, звук – зі слухом тощо. Первинні ж властивості – це ті, які можна досягнути більш, ніж одним відчуттям [4, 367].

На думку Л. І. Ваховського, відповідаючи на два питання про походження знань, Локк виділяє 2 джерела знань – відчуття та рефлексію. Виходячи з цього, Локк виділяє зовнішній досвід, пов'язаний із чуттєвим сприйняттям, та внутрішній, який має стосунок до процесу мислення та вказує на їхній зв'язок, тобто на взаємозв'язок чуттєвого та раціонального пізнання. Вчення про первинні та вторинні властивості уможливило визначити об'єктивну та суб'єктивну складову знань. Аналіз переходу від простих до складних ідей робить акцент на активності об'єкта, який пізнає світ. Саме такими, на думку вчених, є головні теоретичні досягнення Джона Локка в розв'язанні проблеми походження та природи знань.

Таким чином, філософсько-педагогічні ідеї Джона Локка склали цілу епоху в становленні педагогічної науки і знайшли свій розвиток у роботах відомих педагогів Франції XVIII ст.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ваховский Л.И. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения: [Монография]. – Луганск: Альма-матер, 2000. – 290 с.
2. Всемирная история. Под ред. Я.Я.Зутиса. – М.: 1958. Том V. – С.481–507.
3. Габелко О.М. Проблеми морального виховання в педагогічній спадщині Джона Локка// Наукові записки – Серія: Педагогічні науки. Вип. 54. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2004. – С.45–48.
4. Заиченко Г.А. Философия Джона Локка. М., 1959.

5. Локк Джон. Сочинения: В 3-х т. /Примечания И.С. Нарского и А.Л. Субботина/ М.: Мысль, 1985. – Философ. наследие: Т.1. – 622 с.
6. Соколов П. История педагогических систем. – Пб., 1916. – 708 с.
7. Шнейдер М.Я. Антология гуманной педагогики: Локк. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили 2000. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Габелко Олена Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: історія зарубіжної педагогіки.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Ярослав ГАЛЕТА
(Кіровоград)

У статті пропонується аналіз поняття “інформаційна культура” та досліджується її роль у процесі розвитку особистості.

Людство протягом більш ніж двох тисячоліть було в двозначному становищі, адже культура попередніх епох не знала іншого способу збереження інформації поза кінцевістю живої пам’яті, окрім писання. Принципово інше становище склалося з виникненням нових унікальних можливостей збереження й передачі інформації. Комп’ютери й нові інформаційні технології неухильно підштовхують людство в бік нового інформаційного світовлаштування. Сьогодні інформація стала провідним чинником соціально-економічного, політико-правового й духовно-культурного розвитку сучасного суспільства. Інформаційно-комунікаційні технології усе більше проникають у різні сфери життя, науки, освіти, виробництва, що вимагає відповідних знань та вмінь їхнього використання. Але зростання інформаційних ресурсів неминуче призвело до протиріччя між виробництвом та використанням інформації. Як відмічає А.І. Арнольдов [1], почали спостерігатися парадоксальні випадки: інколи легше винайти щось знову, ніж відшукати креслення й опис раніше винайденого. Інформаційний надлишок почав перетворюватися дефіцитом необхідної інформації. Величезний лавиноподібний потік інформації, який отримав назву “інформаційної кризи”, прискорив процес інформатизації сучасного суспільства. Інформатизація суспільства та комп’ютеризація усіх сфер людської діяльності стали провідними тенденціями світового розвитку.

На відміну від комп’ютеризації й електронізації (явищ суто технічних), інформатизація суспільства є доволі складним феноменом загальносоціального походження. На думку вчених, зокрема А.І. Ракітова [6], інформатизація – це процес, у якому соціальні, технологічні, економічні, політичні та культурні механізми не просто пов’язані, а буквально сплавлені, злиті воедино. Головне в його змісті – якісні перетворення (на основі новітніх технічних й інших досягнень) всього інформаційного середовища життя суспільства з метою оптимізації результатів довірливої соціально-значущої діяльності.

Отже, ми спостерігаємо за процесом переходу суспільства до якісно нової епохи, яку вчені визначають як інформаційне суспільство.

А.І. Ракітов у своїй праці [6], виокремлює наступні ознаки інформаційного суспільства:

– кожний індивід, група осіб, підприємство або організація у будь-якій точці країни і в будь-який час можуть отримати на підставі автоматизованого доступу і систем зв’язку будь-які інформацію і знання, які необхідні для їхньої життєдіяльності та розв’язання особистих і соціально значущих завдань;

– продукується, функціонує й доступна будь-якому індивіду, групі або організації сучасна інформаційна технологія, що забезпечує виконання попереднього пункту;

– є розвинуті інфраструктури, які забезпечують створення національних інформаційних ресурсів в обсязі, необхідному для підтримки науково-технічного та соціально-історичного прогресу, що постійно прискорюється;

– відбувається процес прискореної автоматизації та роботизації всіх сфер і галузей виробництва та управління;

– відбуваються радикальні зміни соціальних структур, наслідком котрих є розширення сфери інформаційної діяльності й послуг.

Становлення інформаційного суспільства зумовило значний інтерес до проблем готовності людини жити в такому суспільстві. Як найважливішу умову, що забезпечує людині успішність, комфортність життя в інформаційному суспільстві, усе частіше стали називати інформаційну грамотність, а невід’ємною складовою культури особистості сучасної людини стала інформаційна культура. Всі ці проблеми є предметом пильної уваги міжнародного співтовариства і, насамперед, такої авторитетної міжнародної організації, як ЮНЕСКО.

На сучасному етапі, коли формується інформаційне суспільство, висувається нова парадигма відкритої і безперервної освіти, однією з основних вимог до фахівця є наявність критичного мислення, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі. Зростає

потреба у висококваліфікованих спеціалістах, які володіють інформаційною культурою, тому оволодіння знаннями та вміннями використання інформаційно-комунікаційних технологій стало важливою складовою професійної підготовки. А тому, це питання знайшло сьогодні відбиття в цілеспрямованій державній політиці України щодо формування інформаційно-технологічного суспільства й відображено в “Національній доктрині розвитку освіти”, Державній програмі “Вчитель” і законах України “Про національну програму інформатизації”, “Про освіту” та “Про вищу освіту”.

У сучасному суспільстві оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями та використання комп’ютера як прикладного інструмента стає невід’ємною розв’язкою особистості. Це зумовлює соціальну та педагогічну значущість проблеми формування інформаційної культури особистості, необхідність її розв’язання на сучасних методологічних і теоретичних засадах щодо нових цілей та можливостей освіти.

Поняття “інформаційна культура” з’явилося у науковій літературі відносно недавно. Основна причина його появи, як уже відмічалось раніше, – значне посилення ролі інформації, інформаційних технологій та інформаційної діяльності в житті суспільства. Однак, одразу позначилася трудність визначення цього феномена, оскільки це поняття виникло на базі двох понять: “інформація” й “культура”.

Інформація і культура – два феномени, у яких існують багато загальних рис. До цих рис, насамперед, варто віднести їхню глобальність, універсальність, що мають виражав у наявності в них зв’язків із найрізноманітнішими формами людської життєдіяльності. Інформація і культура начебто пронизує різні способи людської діяльності, забезпечуючи їй такі характерні риси, як творчий характер, цілепокладання й ін. Також варто мати на увазі, що існування інформації і культури взаємозумовлюють один одного: культурні процеси реалізуються через інформаційні, і навпаки. Культура може ефективно впливати на людину та суспільство лише через механізм збору й поширення інформації про наявне середовище, у якому вона функціонує, і про саму культуру. Нарешті, інформація і культура утворюють органічну єдність у процесі освіти. Культура й інформація являють собою єдине різноманітне ціле. Як зазначає І.А. Негодаєв: “Інформація і культура можуть бути подані як дві сфери, що перетинаються, у зоні яких утворюється простір, котрий визначається як інформаційна культура. Це культура взаємодії людини з інформацією на рівні суспільства й особистості” [4, 176].

Однак ця єдність діалектично суперечлива і містить розбіжності. Розбіжність між інформацією і культурою полягає у способах освоєння світу. Різні й самі внутрішні ідеї розвитку: для культури – філософсько-естетичні норми, для інформації – науково-технічні елементи.

Суперечлива єдність інформації і культури є конкретним виявом протиріччя між технократією і культурою, що є характерним для сучасного суспільства. “Напруженість, що існує між технократією і культурою, – пише Д. Белл, – однаковою мірою є однією з основних проблем сучасного суспільства” [2, 460]. Річ у тому, що техніка й інформаційні технології уможливають розвиток культури, і вони ж породжують деградацію, а іноді й знищення духовних цінностей. Виникає парадоксальна ситуація: з одного боку, відбувається широке впровадження передової техніки й технології, а з іншого – гостра критика технократії. Це парадоксальне положення тільки підтверджує наявність істотного зв’язку між культурою і технікою. Кращим уособленням цього зв’язку є інформаційна культура. “На мій погляд, – пише К.С. Разлогов, – ХХ століття не тільки і не стільки породило конфлікт між технікою і культурою, скільки поглибило взаємодію між ними, тому що сучасні форми культури (кіно, радіо, звукозапис, телебачення, відео, комп’ютери у сфері дозвілля і творчості) пов’язані з технікою, виростають з техніки” [5, 17].

Отже, аналіз понять “культура” та “інформація” вказує на особливу якісну складність поняття “інформаційна культура”, внаслідок чого в науковій літературі пропонується велика кількість визначень інформаційної культури.

В одному випадку вона визначається як інформаційні якості особистості (М.Г. Вохришев, Ю.С. Зубов), як “гармонізація внутрішнього світу особистості під час освоєння всього обсягу соціально значущої інформації” (Н.Б. Зінов’єва), в іншому – як інформаційна діяльність (І.Г. Хангельдієва), як “інформаційна діяльність аксиологічного характеру, тобто зумовлена цінностями культури” (А.А. Гречихін). Іноді інформаційну культуру пов’язують з певним рівнем знань, “що дає змогу людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його формуванні й сприяти інформаційній взаємодії” (С.А. Медведєва), з новим типом спілкування (В.Н. Михайловський). Трапляється розуміння інформаційної культури як характеристики рівня розвитку суспільства (Т.М. Сосніна). Такий різнобій у розумінні інформаційної культури характеризує як рівень її осмислення в соціально-філософській і культурологічній літературі, так складність і різноплановість цього феномена.

Відомо, що при аналізі складних феноменів правомірне застосування системного підходу, що дає можливість робити різні структурні “зрізи” досліджуваних об’єктів, виділяти його різні аспекти. “При дослідженні інформаційної культури, – на думку І.А. Негодаєва, – можливе виділення двох основних таких аспектів, що в першому наближенні можна назвати соціологічним і технологічним. У першому випадку ми розглядаємо інформаційну культуру як соціокультурний феномен, у другому – як феномен техніко-технологічний” [4, 168].

У соціокультурному сенсі інформаційна культура – це сукупність принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етичних і національних культур, їхнє поєднання в спільний досвід людства. У цьому аспекті інформаційна культура є елементом загальної культури людства, найважливішим засобом формування світового культурного співтовариства, створення світового інформаційного простору. Вона визначає рівень інформаційного спілкування – принципово нові форми зв'язків без особистої присутності індивідів у режимі діалогу. В епоху інформатизації суспільства інформаційна культура являє собою готовність до освоєння нового способу життя на базі використання інформації, побудову нової (інформаційної) картини світу і визначення свого місця у світі, що швидко змінюється. Як частина загальної культури особистості, інформаційна культура повинна засвоїти етику й естетику, ергономіку і питання інформаційної безпеки.

У техніко-технологічному розумінні інформаційна культура – це оптимальні способи поведінки зі знаками, даними, інформацією і надання їх зацікавленому споживачу для розв'язання теоретичних і практичних завдань, механізми вдосконалювання технічних засобів виробництва, збереження і передачі інформації. У такому розумінні вона є показником не загальної, а ймовірніше професійної культури. Інформаційна культура в такому аспекті вбирає у себе знання наук, використання досягнень яких є необхідним для успішної інформаційної діяльності, і вміння застосовувати ці знання у своїй практичній діяльності. До них, насамперед, можна віднести кібернетику, інформатику, математику, теорію проектування баз даних і ряд інших дисциплін. Невід'ємною складовою інформаційної культури в цьому аспекті є знання нової інформаційної технології й уміння її застосовувати як для автоматизації рутинних операцій, так і в неординарних ситуаціях, що вимагає відступу від стандартів і нетрадиційного творчого мислення. У цьому аспекті інформаційна культура – це знання про способи одержання, обробки, збереження, надання і використання інформації, а також уміння цілеспрямованої роботи з інформацією для її використання в практичних цілях.

Слід зазначити, що інформаційна культура на сьогодні ще є в основному показником не загальної культури в її соціотехнічному аспекті, а професійної культури. Уміння працювати з інформаційною технікою часто поєднується, у кращому разі, зі знанням інформатики, математики й англійської мови, тобто тих галузей знання, що забезпечують практичну взаємодію людини з технічними засобами одержання й надання інформації. Однак, розглядаючи інформаційну культуру більш широко, варто сказати, що загальні методи надання знань й вмінь не слід шукати лише в околі комп'ютерної ситуації. Реальні межі застосування інформаційної культури є набагато ширшими, діапазон її змісту значно багатший.

Інформаційна культура, як і культура взагалі, – справа думок і рук людських. Ні в якій іншій галузі діяльності так сильно не виявився творчий характер діяльності людського розуму, як у галузі культури. На думку І.А. Негодаєва: “Культура – найважливіший засіб розвитку людини як біологічної істоти й найважливіший засіб її соціалізації, розвитку особистості” [4, 190].

Це повною мірою можна віднести й до ролі інформаційної культури в розвитку людини як біологічної і соціальної істоти.

Раніше було відзначено, що інформаційна культура виступає у різних аспектах – техніко-технологічному й соціальному. Ці аспекти інформаційної культури по-різному впливають на розвиток особистості.

У техніко-технологічному аспекті інформаційна культура являє собою знання про технічні інформаційні засоби й оптимальні способи їхнього використання для одержання, обробки, збереження і надання інформації. У такому розумінні інформаційна культура характеризує не загальну, а професійну культуру особистості. Суб'єкт має справу з технологією як з інструментальним способом раціональної дії. Розуміючи технологію в такому ключі, варто сказати, що в процесі технологічної дії людина ставить перед собою визначені завдання й раціонально (тобто на основі знань) використовує техніку для реалізації поставленої мети. Отже, технологія пов'язана з раціональним використанням знань. Не випадково технологія у такому розумінні визначається як “застосування наукового знання для виявлення способів здійснювати відтворювані дії” [2, 38].

Отже, людина повинна володіти для своєї раціональної дії знанням низки наук, уміти їх застосовувати у своїй практичній діяльності, уміти швидко і вчасно відібрати з усього масиву інформації потрібну. У цьому сенсі, інформаційна культура в техніко-технологічному аспекті впливає позитивно на розвиток особистості. Уже саме ознайомлення з великою інформацією розширює інтелектуальний простір особистості, робить її зорієнтованою у подіях, що відбуваються. Але емоції відіграють у пізнавально-практичній діяльності людини не менш важливе значення, ніж розум. Емоції є стимулювальним засобом, що спонукує розум до нових започаткувань, а волю – до завзятості.

Однак, було б просто помилкою ігнорувати розвиток техніки і її вплив на людину й суспільство в цілому, оскільки вона являє собою матеріальний засіб людської діяльності, а, отже, і культури. Тому нагальною потребою є не обмежуватися розумінням інформаційної культури в суто професійному плані, а розуміти цю культуру в більш широкому, соціальному контексті як частину загальної культури людства.

Усе це робить необхідним створення системи освіти, що відповідає вимогам епохи інформатизації. Така освіта не може обмежуватися засвоєнням особистістю наукових знань. “Освіта як спосіб життя

не може бути науковою, – справедливо пише В.В. Кутирєв. – Життя не зводиться до доказів і логіки” [3, 170]. Воно повинне бути духовним – філософським і культурним. Саме тому сучасна освіта повинна мати на меті формування нового типу особистості як носія інформаційної культури. Для цього необхідний увесь величезний світ культури – минулий і сучасний – як засіб для формування “багатомірної людини”, здатної опанувати світ сучасних проблем і вільно в ньому орієнтуватися.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольдєв А.И. Информация – общечеловеческая ценность // Проблемы информатизации культуры: Сб. статей. – Вып. 3.–М., 1996.–С.13–24.

2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.: Academia – 1999. – 956 с.

3. Кутирєв В.А. Культура и технология: борьба миров. – М.: Прогресс- Традиция. – 2001.– 240 с.

4. Негодаєв И.А. Информатизация культуры. – Ростов-на-Дону: Изд-во ДГТУ, 1999. – 324 с.

5. Разлогов К.Э. Наука, техника, культура: проблемы гуманизации и социальной ответственности // Вопр. философии.–1989.– № 1. – С. 3–26.

6. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. –М.: Политиздат, 1991. –286 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галета Ярослав Володимирович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування інформаційної культури особистості.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОМУ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ

Лариса ГАПОНЕНКО
(Кіровоград)

У статті розглядаються актуальні питання, використання технології моделювання комунікативних ситуацій при навчанні студентів професійно орієнтованого іномовного спілкуванні.

В умовах стрімкого розвитку зовнішньо-економічних зв'язків України та розширення відносин між Україною та іншими країнами опанування іноземної мови та професійного іномовного спілкування набуває нового змісту. У зв'язку з цим актуальним стає питання формування у студентів практичних умінь і навичок практичного володіння іноземною мовою та для здійснення іномовного спілкування для професійних цілей.

Вивченням проблеми професійно спрямованого навчання іноземної мови та іномовної усномовленневої діяльності студентів немовних спеціальностей займалося чимало дослідників (О.С.Большакова, Л.О.Смельянова, А.Л.Мірзоян, С.І.Тітов, V. Benson, P.Stevens, A. Waters та інші).

Але на сучасному етапі існують дослідження з методики професійно спрямованого навчання іноземних мов лише для таких спеціальностей: економісти (Є.В.Мірошніченко), юристи (Г.П.Савченко), медики (О.П.Петрашук), технічні спеціальності (О.Б.Тарнопольський), торговельно-економічні (Л.Ф.Манякіна), залізничники (Ю.В.Дегтярьова), спеціалісти морського флоту (С.В.Козак). А педагогічна наука і підготовка особистості до професійного іномовного спілкування студентів педагогічних нефахових спеціальностей залишаються малодослідженими.

Мета нашого дослідження полягає в вивченні можливостей технології моделювання комунікативних ситуацій під час навчання студентів професійно спрямованого іномовного спілкування.

Мета й завдання курсу іноземної мови професійно спрямованої у педагогічному університеті ставлять

завданням оволодіння певними знаннями, вміннями та навичками використання іноземної мови для майбутньої професійної діяльності. Відповідно до сучасних освітніх вимог щодо рівня володіння іноземною мовою, що висвітлені в типовій програмі з іноземної мови, випускник педагогічного немовного університету має володіти вміннями вільно висловлюватися в процесі досягнення ним соціальних, академічних і професійних цілей. При безпосередньому контакті з носіями мови та іноземними колегами сучасний фахівець потребує умінь не лише читати та перекладати фахові тексти іноземною мовою зі словником, на що робився акцент декілька років тому. Сучасний фахівець має володіти навичками сприймати інформацію на слух, брати участь в обговоренні предмета спілкування за фахом; вміти аналізувати предмет обговорення та знаходження його сильних і слабких сторін.. При цьому важливою рисою під час такого виду діяльності виділяються вміння оперувати професійною лексикою і термінологією.

У зв'язку з цим у студентів підвищується мотиваційна сторона навчання іноземної мови, вони все більше відчують нагальну необхідність застосування набутих знань з іноземної мови у своїй професійній діяльності.

Тому в нашій статті ми акцентуємо увагу на технології моделювання комунікативних ситуацій як одному із шляхів активізації розумової діяльності студентів на заняттях з іноземної мови і як одному із засобів підготовки до професійно спрямованого іномовного спілкування студентів педагогічного університету.

Основу технології моделювання комунікативних ситуацій іномовного спілкування становить навчальний мовленнєвий матеріал, розподілений у

вигляді проблемної моделі. Зміст цієї моделі складають комунікативні ситуації з рольовими завданнями для студентів. Необхідність застосування технології моделювання комунікативних ситуацій у процесі навчання студентів іноземної мови та іншомовного професійного спілкування зумовлена складністю і багатогранністю реального процесу комунікації іноземною мовою.

Структура навчальних мовленнєвих ситуацій у технології комунікативно-ситуативного моделювання акцентує увагу на стосунках партнерів по спілкуванню як умову досягнення позитивних результатів взаємодії. Тому, беручи участь у спілкуванні, студенти виступають не як абстрактні особистості, а як носії певних соціальних ролей. Таку роль у ситуації В.Л.Скалкін назвав соціально-комунікативною роллю. А тому в технології комунікативно-ситуативного моделювання за основу взято штучні ситуації, у яких студентам пропонуються ролі, що максимально враховують їхні особистісні можливості, професійний і комунікативний досвід.

Фактором результативності застосовуваної технології є розв'язання питань щодо добору мовленнєвого навчального матеріалу. На заняттях студентам найчастіше пропонується виконати завдання, що пов'язані зі змістом тексту для читання чи аудіювання у той час, коли технологія комунікативно-ситуативного моделювання повинна становити єдність власне комунікації, міжрольової, міжіндивідуальної і міжособистісної взаємодії та сприйняття на матеріалі мови, що вивчається, з урахуванням прийнятих у спільності її носіїв норм і правил спілкування. Об'єктом навчального впливу в цьому разі має бути комунікативна (зокрема й мовленнєва) здатність тих, кого навчають.

На практиці ми дуже часто зіштовхуємося з тим, що багато чого з того матеріалу, який поданий у програмних підручниках з англійської мови, є примітивним і не відповідає дійсним ситуаціям спілкування. Такий матеріал Ю.І.Пассов цілком справедливо назвав "комунікативно мертвим". А те, що буде справді необхідним у реальній комунікації, взагалі не торкається. Тому, щоб мовленнєвий матеріал був дійсно цінний з погляду його комунікативності, необхідно відбирати такі проблеми й предмети обговорення, які становлять змістовну сторону спілкування. Навчальні тексти повинні бути не тільки зразками того, як побудована мова, але й емоційними, інформативними й цікавими для студентів.

У цьому зв'язку технологія моделювання комунікативних ситуацій передбачає використання різних логіко-функціональних опор і схем мовленнєвої взаємодії. Ці "функціональні опори" (термін Ю.І.Пассова) можуть бути подані в різних варіантах залежно від етапу навчання і їхнього цільового призначення, а саме: у вигляді назв мовних функцій, які розташовані в необхідній послідовності для обох мовних партнерів таким чином, що в цілому утворюється функціональна модель діалогу,

схематично подана тактика мовного спілкування; у вигляді цілих фраз; у вигляді окремих слів чи словосполучень; у вигляді слів у поєднанні з граматичними схемами тощо.

Використання різного роду опор є виправданим з погляду забезпечення правильності мови студентів, її логічності та зв'язаності і слугує для створення комунікативної мотивації у навчанні іншомовного спілкування.

Крім цього, технологія моделювання комунікативних ситуацій припускала обов'язковою умовою те, що спілкування є головною над іншими видами діяльністю на заняттях у процесі навчання студентів професійно спрямованого спілкування іноземною мовою. Виконання цієї умови уможливить наблизити моделювальну навчальну діяльність до реального використання студентами іноземної мови як засобу спілкування та готувати їх до іншомовного професійного спілкування.

Успішність технології моделювання комунікативних ситуацій зумовлюється також системою розміщення студентів на заняттях з іноземної мови. Просторова організація студентів під час спілкування передбачає врахування орієнтації, тобто кута повороту співрозмовників один до одного. У діадному спілкуванні загальноприйнятими є такі орієнтири: навпроти, паралельно і під кутом один до одного. Полеміку в діаді ведуть навпроти, співпрацюють під кутом, а спільну діяльність виконують поруч. Розташування студентів по колу створює атмосферу рівноцінності і взаємної відкритості кожного. Подібне, а не традиційне розташування студентів, коли вони бачать тільки потилицю співрозмовника, стимулює взаємне емоційне охоплення процесом спілкування й гарантує взаєморозуміння. Крім того, така просторова рівність буде сприяти перетворенню аудиторії з безликої, підлеглої маси в комунікативне співтовариство, у якому кожен студент відчує себе особистістю і спробує виявити себе на очах у всіх, увійти в певну рольову позицію. Розташування студентів по колу унеможливує ухилення від навчальної роботи, спонукає майбутніх педагогів до активної спільної роботи.

Використання унаочнень при технології моделювання певної комунікативної ситуації створює такий мікроклімат, який сприяє закріпленню здобутих навичок при розігруванні поведінкових моделей не тільки на зоровому рівні, але й на вербальному. Саме це наближає навчальну комунікативну ситуацію до реальності, сприяє тому, що студенти зосереджуються на діяльності, що відбувається; виховує в студентів почуття відповідальності за свої вчинки і за вчинки комунікативних партнерів по ситуації. У технології моделювання комунікативних ситуацій студенти наповнюють іншомовне спілкування предметним змістом, навчання набуває вираженої професійної спрямованості. Активно використовуючи в навчальних ситуаціях моделі й мовленнєві зразки,

фахову термінологію та граматичні структури, студенти вчать конструювати й імітувати окремі випадки професійної діяльності, такі, як, наприклад, ділова зустріч, презентація тощо.

Технологія моделювання комунікативних ситуацій іншомовного спілкування сприяє закріпленню та перенесенню мовленнєвих навичок та вмінь студентів у практику використання ними іноземної мови для спеціальних цілей. Знайомство з найбільш типовими ситуаціями спілкування, різними способами здійснення комунікативної функції допомагає розширити набір мовленнєвих засобів студентів, виробити в них загальну мовленнєву стратегію щодо цих засобів, аналогічну тій, яка формується в результаті оволодіння рідною мовою. Таким чином, ми можемо здійснювати моделювання комунікативних ситуацій. Так, наприклад, моделювання ситуації *“П’ять слів”* на закріплення лексичних одиниць теми, що вивчається. Студенти однієї команди рахують до п’яти, а студент другої команди записує на дошці п’ять слів з вивченої теми. Потім команда складає з цими словами словосполучення чи короткі речення.

Або схожа ситуація *“Остання літера”*, у якій група поділяється на дві команди, але студенти працюють тільки усно. Представник першої команди називає нове слово з вивченої теми, а представник другої команди називає слово на останню літеру, якою закінчується це слово. Потім команди міняються ролями. Виграє та команда, яка останньою називає слово.

Можна також моделювати комунікативні ситуації на закріплення граматичних навичок студентів. Так, наприклад, ситуація *“Продемонструй дію”*, мета якої автоматизація навичок використання дієслів подовжених часів в усному мовленні. Група поділяється на діади (пари). Один студент зображає якусь дію, а другий коментує цю дію, вживаючи правильну форму дієслова.

Найбільш цікаво використовуються комунікативні ситуації, спрямовані на закріплення лексичних і граматичних навичок для відпрацювання навичок мовленнєвого спілкування й оформлення мовленнєвих висловлювань. Наприклад, ситуація *“Режисери й актори”*. Студентів поділяють на дві групи, одна група – це режисери, друга – актори. Режисери розташовують акторів певним чином або пропонують зайняти певну позу, а актори пояснюють свої пози чи дії й описують ситуації, у яких можуть проявитися певні пози чи дії. Потім студенти обмінюються ролями.

Інша ситуація *“Біографія людини”*, мета якої формування навичок і вмінь описувати предмет чи об’єкт за певних обставин без попередньої підготовки. Викладач пропонує студентам, використовуючи вивчений матеріал, зорову пам’ять і фантазію, змалювати випадкового перехожого або попутника в транспорті. Студенти мають описати його поведінку, реакції на певні події, що відбуваються, особливості зовнішнього вигляду тощо і зробити висновок: що це за людина, ким і де може працювати, куди йде (їде), чи має сім’ю і таке інше. Довести правильність вигаданої біографії – мета того, хто буде її розповідати. Цю ситуацію можна провести, використовуючи фотографії різних за характером і за виглядом людей (можливо навіть відомих, але не всім знайомих).

Практика використання технології моделювання комунікативних ситуацій показала високу ефективність у навчанні студентів професійно спрямованого іншомовного спілкування. Це пояснюється тим, що навчання проходить у моделювальних ситуаціях, які досить повно імітують умови природного спілкування іноземною мовою. Студенти, у яких виникає інтерес і закріплюється внутрішня мотивація, одержують можливість висловити свою думку, розкрити професійні погляди та установки, перебороти страх перед спілкуванням іноземною мовою. У результаті мовленнєва діяльність стає особистісно значущою і невід’ємною частиною професійної діяльності майбутнього педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию: На материале английского языка. Пособие для учителей. – К.: Радянська школа, 1983. – 118с.
2. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие / Е.А.Маслыко, П.К. Бабинская, Я.Ф.Будько, С.И. Петрова. – 7-е изд., стер. – Мн.: Выш. шк., 2001. – 522с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
4. Процесс обучения в высшей школе: Учебное пособие / Л.В.Кондрашова. – Кр.Рог : ИВИ, 2000. – 170с.
5. A Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. A Guide for Users. Council of European Publishing. Language Policy Division, 2002. – 232p.
6. Ellis, Mark, And Christine Johnson. Teaching Business English. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 243 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гапоненко Лариса Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: дослідження технологій моделювання комунікативного спілкування.

ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ ШКОЛЯРІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Оксана ГУР’ЯНОВА
(Кіровоград)

МОН України 2000 року запровадило 12-бальну систему оцінювання знань учнів. Ця подія привернула увагу науковців і педагогічну громадськість до проблем шкільної оцінки. На

наш погляд, у публікаціях, які з’явилися з цієї теми, бракує дослідження історичного аспекту проблеми. Саме історії оцінювання знань учнів автор і присвячує цю публікацію. Викладено різні підходи до проблеми оцінювання знань учнів

у гімназіях і комерційних училищах у XIX – початку XX століття.

Запровадження 12-бальної системи оцінювання знань учнів привернуло увагу науковців і освітян до проблем, пов'язаних із шкільною оцінкою. З'явилися публікації М. Антонця [1, 11], В. Семиченко й В. Заслуженюка [2, 3], В. Паламарчука [3, 3], В. Пителишкіна-Потанича [4, 51], О. Барановської [5, 48], П. Сікорського [6, 3], В. Хайруліної [7, 19] та інших. У той же час в цих та інших сучасних публікаціях недостатню увагу, на наш погляд, звернуто на історичний аспект проблеми.

На початку 60-х років XIX ст. в навчальних закладах імперії відмінили тілесні покарання. Багато хто вважав, що слідом за ними повинна піти в небуття й шкільна оцінка. Дебати з цього приводу, періодичні спроби працювати без оцінок тривали півстоліття. За цей час було накопичено унікальний педагогічний досвід (ідеї, аргументи, експерименти), який не втратив актуальності й зараз, особливо у світлі реформ, які зачіпають шкільну й університетську оцінки.

Однією з найвизначніших і найскравіших подій першого пошуку розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних із оцінкою, без сумніву, були педагогічні слухання з цих питань у Петербурзькому педагогічному товаристві 1873 р. Вони були безприкладними як за своєю тривалістю (тривали більше року), так і за зірковим складом учасників (у обговоренні проблеми балів узяли участь кращі педагоги північної столиці імперії). Ні до, ні після петербурзьких дебатів, проблеми, пов'язані з шкільною оцінкою, не обговорювалися так довго, так емоційно, так прискіпливо й аргументовано.

Після короткого проблемного виступу в січні 1873 р. на одному з засідань Петербурзького педагогічного товариства відомий педагог К.К. Сент-Ілер запропонував колегам обговорити 7 питань про шкільні оцінки; перше й основне з яких було таким: "Потрібно чи ні успіхи учнів виражати цифрами?" [8, 326]. Дебати, започатковані К.К. Сент-Ілером, тривали більше року, що говорило, в першу чергу, про те, що питання, які обговорювалися, хвилювали тогочасне суспільство й педагогів. Сам ініціатор дебатів К.К. Сент-Ілер так прокоментував це: "Хоча питання про бали й вважається другорядними, але, на мою думку, воно відноситься до числа найважливіших у педагогічній справі питань і кожному, хто вчив у закладах, відомо, як зловживають цим засобом" [9, 25]. У ході обговорення члени педтовариства розділилися на два протилежних табори. Більшість висловлювалася проти шкільної оцінки, вважала, що вона віджила свій час. Меншість з ними не погоджувалася й наполягала, що оцінка повинна залишитися в школі.

Говорячи про бали, К.К. Сент-Ілер зауважував, що "прослідкувати їхній історичний розвиток досить складно" [9, 73]. Історія балів така ж древня, як і школа, але на відміну від останньої зовсім не досліджена. Вважається очевидним, що вже перші вчителі схвально або негативно з більшим або меншим педагогічним

тактом відгукувалися про знання, здібності, старанність та інші якості своїх учнів. В ході індивідуальних занять з учнями учитель обмежувався стислими або детальнішими усними характеристиками ходу занять і успіхів вихованця. Але коли з'явився клас і в ньому до півсотні учнів, без оцінки вже було важко.

Найдревнішою системою балів у Німеччині була та, яка мала лише три оцінки: кращу, середню й гіршу. Ці оцінки умовно поділяли клас на три групи й указували, до якої саме слід віднести того чи іншого учня. Більшість учнів відносили до середньої групи, тому з часом з'явилася ще дві оцінки саме для поділу цієї основної найчисельнішої групи на підгрупи. Так зародилася п'ятибальна система, яка з Німеччини прийшла і до нас [10, 101]. Поступово бали перестали бути розрядом, номером групи, до якої вчитель відносив учня, і перетворилися в оцінку його успіхів у навчанні. Але на цю трансформацію знадобився час. А в 70-х роках XIX ст. ще досить поширеною була думка про те, що оскільки п'ятибальна система встановлює лише розряди, до якого слід віднести того чи іншого учня, то з цих оцінок не можна виводити середній бал, ставити ту чи іншу оцінку з плюсом чи з мінусом, ставити дробові оцінки: 1,5 чи 3,5 тощо.

Автором 12-бальної системи вважають відомого німецького педагога XVIII ст. І.-Б. Базедова. Він 1774 р. заснував у Дессау навчальний заклад нового типу – філантропін. В основу його діяльності були покладені ідеї Ж.-Ж. Руссо й власні педагогічні погляди І.-Б. Базедова. У цьому навчальному закладі учням за гарні успіхи в навчанні й зразкову поведінку ставили крапки схвалення. За числом цих крапок визначали успіхи учнів і набір пільг, які він у зв'язку з цим одержував [10, 101]. Катерина II виявляла чималий інтерес до педагогічної діяльності І.Б. Базедова [11, 204]. При ній погляди німецького педагога на шкільну оцінку набули поширення і в Росії. Так як учитель міг ставити будь-яку кількість крапок, то у нас ввели певну обмежувальну норму – 12 (дюжину). Потім почали ставити від одиниці до 12-ї й за конкретну відповідь. "У цьому розумінні бал був абстрагованим числом, за допомогою якого вчитель намагався, так би мовити, вимірювати пізнання учня", – резюмував Ф. Ерн [10, 102].

На початку другої половини XIX ст. В Росії в різних типах середніх навчальних закладів паралельно співіснували п'ятибальна й 12-бальна системи оцінок. Крім того, в початковій школі, вчительських навчальних закладах [12, 104], деяких новаторських середніх школах балів взагалі не було (наприклад, в гімназіях Гавловського, Спешневої, Оболенської [11, 79], пізніше – Стоюніної [11, 262] в Петербурзі, деяких інших).

Так, у приватній жіночій гімназії подружжя Стоюніних (школа формально належала М.Н. Стоюніній, але діяла у відповідності з педагогічними принципами й поглядами її чоловіка, відомого російського педагога В.Я. Стоюніна) бальну систему в молодших класах було відмінено й замінено

її загальною атестацією педагогічної ради, що сприяло поліпшенню навчального процесу [13, 25]. В.Я.Стоюнін був проти того, щоб викладачі гімназій «займалися боротьбою з учнями за бали», щоб «балопромисловість поглинала всю діяльність і їхню, і гімназистів» [13, 34].

Крім вказаних систем в різних навчальних закладах і в різних країнах використовували ще двобальну (зараховано, не зараховано), 60- бальну і 100- бальну системи [12, 106]. У деяких випадках замість цифрових балів користувалися стислими або розгорнутими словесними характеристиками. У стислих характеристиках уживали слова на зразок: “відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”, “зовсім незадовільно”, які по суті були аналогом цифрової оцінки. Розгорнуті характеристики в тій чи іншій формі мали констатувати рівень знань учня, його старанність а також дослідити причини невстигання, якщо таке мало місце. У французькій школі практикувалося встановлення певного ранжиру серед учнів: перший учень класу чи з якогось предмету; другий, третій... У ряді закордонних жіночих католицьких шкіл для заохочення учениць використовували різні стрічки, жетони. А в деяких російських школах існували червоні й чорні дошки пошани й ганьби для прізвиськ кращих і гірших учнів [9, 26].

Таким чином, у часи, коли в петербурзькому педагогічному товаристві відбувалася дискусія про шкільну оцінку, єдиних поглядів на неї ні світова педагогічна теорія, ні шкільна практика не виробили. З цього питання як щодо змісту, так і щодо форм спостерігалася велика розбіжність поглядів, аж до діаметрально протилежних. Знайшла вона своє віддзеркалення й на перебігу дебатів у педагогічному товаристві.

Учасники обговорення відзначали різні **основні функції шкільних балів**, у першу чергу, тих, які були пов’язані з організацією навчально-виховного процесу: дозволяє поділити клас на ті чи інші розряди кращих, середніх і слабших учнів; є мірилом успіхів у навчанні; є оцінкою праці учня; стимулює старанність і сумлінність учня; сприяє вихованню почуття обов’язку; є засобом заохочення й покарання учнів. Крім того було відмічено різнобічні інформаційні й статистичні функції шкільних балів: дозволяють учителю фіксувати успіхи учнів, простежувати їхню динаміку, помічати теми, які учень достатньо не засвоїв тощо, тобто шкільні оцінки – це фіксація інформації вчителя про навчання дітей для самого себе; служать для інформування учня про його успіхи у навчанні; для інформування батьків про успіхи їхніх дітей; для взаємного інформування вчителів-предметників про стан навчання учнів; засіб інформування керівників й контролюючих органів про роботу школи й учителів, а також засіб контролю за ними.

Палким опонентом бальної системи був Іван Федорович Рашевський (1831-1897 рр.). Він уважав, що “балопромисловість” “штучно збуджує самолюбство” [9, 26], що “бал до такої степені

в’їдається в плоть і в кров, що перестають помічати те, що він виражає, а гоняться лише за цифрою” [9, 27]. Порівнюючи бали з тілесними покараннями, він говорив, що вони є “більш делікатним батогом” [9, 31]. Педагог наголошував на деяких об’єктивних недоліках балів, коли починають учитися не заради знань, а заради балів, добиваючись їх від учителя різними, часом досить сумнівними шляхами. Він говорив: “...Бал зрісся з умовами закладу, він складає основу, на якій тримається заклад. . . Всі сили, вся увага дітей спрямована не на те, щоб набути знань більше інших, мати з деякого предмету перевагу й досягти чогось кращого, ніж інші; а кожен тільки й дивиться, як би одержати кращий бал” [9, 53]. Особливо недопустимими вважав педагог бали в початковій школі. Він говорив: “...У молодших класах краще було б замістити її (цифру – авт.) словесним відзивом, тому що це зблизило б батьків зі школою і давало б їм більше відомостей... Допущення ж балів у молодших класах елементарної школи є швидше шкідливим, ніж корисним, бо там цифра стає метою в очах учнів, а не знання; між тим, як при відсутності цієї цифри справа ні скільки не стає гіршою” [9, 54].

У таборі противників бальної системи був також Олександр Миколайович Страннолюбський (1839-1903 рр.). Педагог заявляв: “Я, власне, заперечую бали зовсім; мені здається, що в них немає ніякої потреби” [9, 37]. Він уважав “бали швидше шкідливими, ніж корисними», що вони «приводять учнів до небажаних у виховному плані результатів” [9, 57]. Він близько підійшов до усвідомлення необхідності існування єдиних критеріїв оцінювання знань учнів [12, 97]. Оцінювання знань, на думку вченого, викликає незадоволення учнів, приводить до боротьби між ними й учителем. Навіть деякі опоненти О.М.Страннолюбського змушені були погодитися, що єдиних критеріїв оцінювання знань не було, що “у кожного є своя мірка” і навіть наводили приклад безглуздя, коли один з професорів, здається, Казанського університету, нікому не ставив більше трьох бо, вважав, що лише Бог знає на п’ять, особисто він – на чотири, всі інші – максимум на три [9, 59]. Можливості модернізації, удосконалення бальної системи О.М.Страннолюбський не допускав.

Одним з найпослідовніших прихильників бальної системи був Василь Адріанович Євтушевський (1836 – 1888). Педагог уважав, що негативні наслідки використання бальної системи найчастіше бувають через невміння або непорядність учителів, тому “в руках таких людей не тільки бали, але й усе інше буде шкідливим” [9, 52]. Він говорив: “Надаючи цифри певного значення, нею можна добре визначати й успіхи й знання учня; цифра зробилася такою ходячою монетою, що всякий розуміє її значення, і по ряду цих цифр, які поставлені учню, спостерігаючи їхнє підвищення або зниження, можна досить вірно судити про успіхи занять учнів. Тобто, я стояв би за збереження старої цифри, якою користувалися скрізь в Європі і у нас і яка ніде особливої шкоди не

приносила” [9, 58]. Хоча вчений і допускав, що в ході їхніх дебатів може з’ясуватися, що бал “потрібен взагалі і не потрібен в елементарних школах” [9, 54].

К.К.Сент-Ілер не раз брав слово, коли позиції нечисленних захисників бальної системи, здавалося, ось-ось остаточно впадуть, коли найяскравіші виступи супротивників цієї системи зривали гучні й тривалі оплески, й наголошував на незмінності своїх позицій. Полемізуючи з тими, хто пропонував замінити бали характеристиками, вчений говорив, що бачив у Німеччині такі школи і прийшов до висновку, що “в цих школах значно більше грішать проти особистості учня, ніж у тих, де існує бальна система” [9, 72]. Адже коли ставимо оцінку, то “ми обережно висловлюємо свою думку... у вигляді цифри, якщо ж знищити бали, то вчитель змушений буде прямо говорити батькам: учень лінується, учень малоздібний, тобто, вчитель візьме на себе більше, ніж може взяти” [9, 73]. Основоположний принцип К.К.Сент-Ілера був таким: “...Якщо ви хочете знищити бали, то ви повинні, – я стою тут за дітей, – утвердити дуже міцні підвалини, які не дозволили б учителям деспотичніше чинити з учнями, ніж вони чинять тепер при існуванні бальної системи” [9, 73]. Висновок вченого: “...Наша система не тільки обережніша, але й навіть гуманніша” [9, 73]. Вчителі “дорожать тим, що в досить невизначеній, але дуже зручній для учня і батьків його формі висловлюють свою думку про учня, яку вони не можуть не висловити, а тому краще висловлювати її менш виразно, ніж більш, тому що у більш чіткій думці є більше несправедливості” [9, 73]. К.К.Сент-Ілер уважав найзручнішою системою п’ятибальну [12, 100], де кожне число означало умовну групу, розряд, до якого потрібно віднести того чи іншого учня чи його конкретну відповідь. І зробити це точніше, ніж дозволяє ця система, на думку вченого, – важко [12, 101].

Дебати про бали в Петербурзькому педтоваристві через рік було припинено. Сторони виснажили, але не переконали одна одну. Питання про бали залишилося відкритим. Обговорення проблеми балів 1873 р. в Петербурзькому педагогічному товаристві не було забуто. Ф.Ерн у журналі “Вестник воспитания” надрукував про ті давні події об’ємну історичну довідку “Що думали про бали наші батьки” [10, 98]. Підсумовуючи з позицій 1901р. стару дискусію, Ф.Ерн констатував: “Не можна сказати, що й тепер ці й інші питання, які близько дотикаються з проблемами балів, остаточно розв’язані теоретичною педагогікою. Для вирішення усіх цих питань знадобиться ще багато часу й багато праці” [10, 121].

На межі століть прогресивна громадськість почала замислюватися над підвалинами, принциповими засадами школи й освіти. Одним з проявів серйозної хвороби тогочасної середньої школи була епідемія самогубств її учнів. Альф 1908 р. на сторінках одного з педагогічних часописів порівняв російську школу з “огидним чудовиськом, що пожирає дітей” [14, 2]. Тогочасні періодичні видання рясніли повідомленнями про самогубства школярів. Журнал

“Вестник воспитания”, близький до Міністерства народної освіти, в одному з номерів за 1911 р. наводив хроніку останніх 18 випадків самогубств учнів, повідомлення про які потрапили на сторінки газет [15, 93]. Багато хто розумів, що робити щось потрібно не стільки з оцінкою, скільки зі школою. Відомий київський педагог М.М.Володкевич писав, що “реформувати школу можна лише в цілому, а не частинами” [16, 34]. У цей час пропонувалися різні авторські моделі шкільного устрою, нові підходи й нове бачення освітніх проблем.

На рубежі століть в Європі почали з’являтися “нові школи”. В таких школах широко користувалися вільними методами навчання й виховання. Звичайно, переосмислювалися завдання й функції оцінювання успіхів дітей. С.Русова з інтересом приглядалася до таких шкіл, високо цінувала “підвалини правдивої доброї школи, нові відносини учителя до учнів і до батьків” і вважала, що “нова школа потрібна й нам: українцям” [17, 208].

Вітчизняна громадськість була широко обізнана з найновітнішими педагогічними новаціями та технологіями Заходу. Певний педагогічний досвід було накопичено і в наших кращих приватних середніх навчальних закладах. У той же час більш-менш широке їхнє впровадження в роботу гімназій, реальних училищ було неможливим через реакційну політику Міністерства народної освіти Росії. Але комерційні училища, які давали вихованцям як загальну середню, так і спеціальну комерційну освіту, були у віданні Міністерства фінансів, пізніше – Міністерства торгівлі й промисловості. Ці міністерства надавали засновникам комерційних училищ досить велику свободу в організації навчально-виховного процесу, не заперечували проти запровадження ними всіляких педагогічних новацій, зокрема, і з оцінками.

Сім’я київських педагогів Микола Миколайович і Людмила Миколаївна Володкевичі мріяли створити свій власний середній навчальний заклад нового типу на засадах добра й справедливості, свою школу радості й щастя. Але про такий заклад годі було й мріяти в системі Міністерства народної освіти. Тому вони заснували 1900 р. у Києві перше в імперії жіноче комерційне училище. Хоча, як зазначав пізніше, в жовтні 1917 р. в.о. директора цього училища Г.В.Александровський, “крок цей був вимушений, волею-неволею доводилося йти в інші відомства й там шукати можливості прокласти нові шляхи в навчально-виховній справі. Але й батьки і самі учні шукали й шукають у нашому училищі не стільки спеціальну школу, скільки загальноосвітню” [18, 37]. Про спрямування навчально-виховного процесу в училищі Л.Володкевич у Пам’ятній книжці цього закладу сказано так: “Необхідно й пора визнати за суспільством право цікавитися вихованням своїх дітей; необхідно визнати і за дітьми право на увагу до їхніх інтересів з боку суспільства, право на одержання ними справді гуманного виховання, яке мало б, найперше, на увазі інтереси людської особистості” [19,

1]. А Микола Володкевич, уважав, що виховання “повинно допомагати розвитку всіх сторін духовного й фізичного життя людини, щоб вона сама, живучи повним життям і сприяючи повноті життя інших істот, вносила б у світ найбільшу суму щастя, що відповідає її силам” [16, 20]. Детальний опис цього унікального педагогічного експерименту є окремою темою розповіді, проте про його вагомість говорить те, що 1913 р. на Київській всеросійській виставці великими золотими медалями були нагороджені як саме училище Л.Володкевич, так і автор новації М.Володкевич [18, 6]. Звичайно, в такій школі не могло бути оцінок. Їх там і не було. В училищі виключалися будь-які засоби зовнішнього впливу, покарання й нагороди. Так як, на думку Володкевичів, вони обмежували внутрішню самодіяльність учнів. Крім того, зовнішній вплив вихователів, як шкільних, так і домашніх, рано чи пізно закінчувався, тому головним уважалася самодіяльність та самодисципліна. Оцінки в училищі було замінено характеристиками учнів з кожного предмета, оскільки вважалося, що оцінка негативно впливає на психіку багатьох дітей, має низку негативних виховних моментів і не стимулює навчання ні кращих учнів, ні гірших. Відсутність оцінок не знижувала інтересу дітей до навчання, інтенсивності їхньої навчальної роботи. Вимогливість вчителів теж була відповідною. Наприкінці першого 1900-01 навчального року з 114 одержали роботу на літо 52 учениці, бо їхні “успіхи з деяких предметів виявилися безумовно недостатніми” [18, 19], а 9 з них все ж було залишено на другий рік [18, 39]. Ці цифри були в межах тодішніх середньостатистичних. Наприкінці 1917-18 навчального року з 49 випускниць 9 одержали золоті медалі і 2 – срібні [18, 66]. А це вже було значно вище середньостатистичних показників.

Відомий український вчений-мовознавець і педагог Василь Іванович Харцієв організував роботу Єлисаветградського громадського комерційного училища на засадах нової школи [20, 6]. У цьому училищі теж було здійснено спробу відмовитися від бальної системи й замінити її розгорнутими характеристиками учнів, які склалися на класних комісіях на підставі спостережень за дітьми викладачами, класними наставниками, лікарем і представником від ради батьків.

У Полтавському комерційному училищі А.Байєра була своя система оцінок, яка стимулювала навчання кращих і спонукала до навчання гірших учнів. Поточні кращі відповіді тут могли не оцінювати, але відмічали незадовільним балом або поміткою про невивчене гіршими учнями. Якщо перших атестували раз у півріччя й переводили до наступного класу за річними оцінками, то про навчання других батькам повідомлялося щомісячно. Для невстигаючих у кінці навчального року організувалися додаткові місячні заняття для повторення пройденого матеріалу. Частина з цих учнів влаштовувалися повторні серпневі переєкзаменовки, дехто залишався на другий рік [21, 156-158].

Слід відзначити, що експерименти з оцінюванням знань учнів у комерційних училищах були досить поширеними. Крім тих училищ, про які говорилося вище, свої доробки мали й інші навчальні заклади. Так, у Сумському комерційному училищі успішність учнів відмічалася лише підсумковими оцінками за четверті, іноді третини навчального року, а також короткими місячними характеристиками. Перевідних екзаменів в училищі не було. Лише для невстигаючих наприкінці серпня проводилися іспити з метою перевірки якості виконання роботи, яку давали на літо [22, 165]. У Нікопольському комерційному училищі у I–VI класах успішність відмічалася характеристиками, а в старших VII–VIII класах підсумковими оцінками за четверті або третини навчального року [22, 169].

Не завжди зміни шкільного устрою давали бажані позитивні результати. Ось як описували очевидці систему організації навчально-виховної роботи на межі століть в Одеському комерційному училищі: “Виховне завдання школи зводилося лише до реєстрації порушень всіякого роду правил, а задовільна постановка виховної частини визнавалася за ступінню більшого або меншого числа зареєстрованих порушень, то, зрозуміло, що подібна система могла сприяти лише підсиленню шкільної деморалізації, але не підйому морального складу вихованців...” [23, 279]. Тож цілком зрозумілим було прагнення нового директора училища Н.А.Іванцова на початку 1902-03 навчального року змінити внутрішній устрій училища. Запропоновані ним заходи, зокрема, передбачали виробити нові правила для учнів, відмовитися від п’ятибальної системи. Але педагогічний комітет училища ініціативи директора підтримав лише частково. Зокрема, щодо оцінок було прийняте рішення “за розсудом учителя, використовувати будь-який спосіб оцінки, щоб мати можливість з накопиченням матеріалу, обговорити це питання детально” [23, 291]. Спроба директора насаджати демократичні зміни в училищі, використовуючи своє службове становище, закінчилася ганебно. Коли в кінці навчального року було оголошено велику кількість незадовільних підсумкових оцінок, учні вдалися до протестних дій. Ось яку хроніку тих подій давав сухий протокол засідання педагогічного комітету: “...**Відмічено:** 1) безлад, який мав місце в приміщенні училища, на подвір’ї й на прилеглих до училища кварталах вулиць, який улаштували учні й деякі батьки учнів після оголошення результатів річних занять; 2) ряд грубих і зухвалих відповідей й образ з боку учнів особам наглядового персоналу, які намагалися їх заспокоїти. При розгляді фактів, які мали місце в житті училища протягом року і які викликали безлад 7 травня (1903 р. – авт.), **встановлено:** 1) що учні, з відміною старої системи щотижневої видачі оцінок, і з введенням тієї, що діє нині, були поставлені у повне невідання про оцінку своїх знань, через що багато хто з них зовсім не чекали тієї кількості двійок, яка з’явилася у них у підсумку за рік; 2) що викладачі були позбавлені можливості за нової системи встановити контроль

знань учнів, їм довелося йти навпомацки; 3) що учні остаточно перестали розуміти свої обов'язки і не знають, чи потрібно їм відвідувати уроки; 4) що в середовищі учнів з'явилися переконання, що в даний час господарями училища є вони – учні; 5) що обговорення в комітеті нових порядків не допускалося, тому кожен викладач діяв за своїм розумінням і весь час перебував у повному невіданні відносно всього, що діялося в училищі; 6) що училище в справі безладу рушило по похилій площині і що в минулому році порушень в устрої й житті училища спостерігалось більше, ніж у попередні роки; і 7) що безлад став наслідком відсутності всякої планомірної системи” [23, 296].

Звичайно, певних помилок припустився молодий директор, який нові ідеї намагався впроваджувати старими волонтаристськими методами, але є в цій постанові й торжество тих, хто не прийняв і саботував демократичні зміни. Новації наступного 1903-04 навчального року було згорнуто, а наприкінці року директор залишив училище [23, 297].

Чи не найдалі відійшов від старої системи організації навчально-виховного процесу, яка передбачала максимальну вимогливість до знань і поведінки учнів, систему покарань за ті чи інші порушення, чільне місце в якій відводилося шкільній оцінці, Костянтин Миколайович Вентцель. Він був послідовним прихильником ідеї вільного невимушеного розвитку дитини, як розумового, так і морального. К.Вентцель виголошував: “Справжня педагогічна діяльність буде намагатися усунути всякий гніт та всяке насилля зі свого шляху, тому що гніт та насилля, в яких би пом'якшених формах вони не виступали, по суті своїй антипедагогічні та антиетичні і ведуть не до розвитку, а до затримки розвитку, не до розгортання духовних сил, а до їхнього спотворення та применшення” [24; 642]. Філософсько-педагогічну концепцію К.Вентцеля група московських педагогів у середині першого десятиріччя ХХ ст. намагалася втілити в життя в умовах позашкільного навчально-виховного закладу “Дому вільної дитини”. Свобода дітей у цьому домі нічим не обмежувалася, в тому числі, ні оцінками, ні характеристиками, ні покараннями. Дебатуючи з прихильниками теорії вільного виховання, А.Макаренко пізніше напише у “Педагогічній поемі”: “В умовах чистої природи могло вирости тільки те, що природньо могло вирости, тобто звичайний польовий бур'ян” [25, 390].

Протягом століть розгорталася цікава й драматична, захоплююча й повчальна полеміка між авторитарною і гуманістичною педагогіками. Дебати прихильників різних поглядів часто стосувалися й шкільної оцінки. Оцінка протягом своєї довгої історії була або безжальною зброєю в руках бездушного вчителя-чиновника, або ж її виганяли геть зі школи, або нівелювали.

Як реформатори освіти, так і її практичні працівники повинні добре знати історію шкільної оцінки, різні погляди на неї, мотивацію сторін,

розуміти, що оцінка – то лише одна із складових навчально-виховного процесу, лише один з його інструментаріїв. Це знаряддя має бути максимально простим, зручним у користуванні, ефективним, зрозумілим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонєв М. В. О. Сухомлинський про оцінювання навчальних досягнень учнів // Рідна школа.– 2001.– №10.– С. 11-13.
2. Семиченко В., Заслуженюк В. Проблема педагогічного оцінювання // Рідна школа.– 2001.– №7.– С. 3-9.
3. Паламарчук В. Дванадцятибальна система: оцінювання знань, умінь і навичок учнів // Рідна школа.– 2001.– №1.– С. 3-6.
4. Пятишкін-Потанич В. Оцінювання знань школярів // Рідна школа.– 1999.– №11.– С. 51-53.
5. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки // Рідна школа.– 2000.– №7.– С. 48-50.
6. Сікорський П. До проблеми переходу на 12-бальну систему оцінювання // Рідна школа.– 2001.– №2.– С. 3-6.
7. Хайруліна В. Без оціночне навчання у початковій школі // Початкова школа.– 2000.– №9.– С. 19
8. Стенографические записки С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа – 1873 год. – Книга 1.
9. Стенографические записки С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа – 1874 год. – Книга 2.
10. Эрн Ф. Что думали о баллах наши отцы // Вестник воспитания, 1901. – №3.
11. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли. – Москва: Владос-пресс, 2004.
12. Стенографические записки С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа – 1875 год. – Книга 1.
13. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – Москва: Педагогика, 1991.
14. Альф. Безмятежное жительство // Образование. – 1908. – №9.
15. Хроника самоубийств учащихся средней школы // Вестник воспитания. – 1911. – №4.
16. Володкевич Н.Н. Задачи педагогической деятельности. – К., 1905.
17. Русова С. Нова школа // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта. – 1996.
18. Державний архів м. Кисва, ф. 203, оп.1, спр.81.
19. Памятная книжечка (первая) женского коммерческого училища Л.Н.Володкевич. – К., 1906.
20. Постолатий В., Гур'янова О. Творець нової школи в Єлисаветграді // Освітнє слово. – 2005. – листопад.
21. Отчет о состоянии училища с 1 сентября 1900г. по 1 сентября 1912г. – Полтава: Тип. Маркевича, 1913.
22. Державний архів м. Києва, ф. 94, оп.1, ч. III, спр.2456.
23. Исторический очерк 50-летия Одесского коммерческого училища. – Одесса: «Центральная» типография, 1912.
24. Вентцель К. Этика и педагогика творческой личности. – Москва: Изд. К.Тихомирова, 1912.
25. Макаренко А. Педагогическая поэма // Пед. сочинения в 8 т. – Т.3. – Москва: Педагогика, 1984.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гур'янова Оксана Віталіївна – аспірантка кафедри початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія освіти України кінця ХІХ – початку ХХ століття.

ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ РОЗВИВАЛЬНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ

Тетяна ДОВГА
(Кіровоград)

У статті зроблено спробу пошуку можливостей для інтелектуального розвитку молодших школярів з урахуванням історико-педагогічних надбань та розвивального змісту навчальних предметів у початковій школі.

Стан суспільства в умовах сьогодення вимагає від людини духовного здоров'я, різнобічності розвитку, широти й гнучкості професійної підготовки, прагнення до творчості та вміння розв'язувати нестандартні завдання. Школа, що працює на майбутнє, повинна давати освіту, націлену на: "формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості" [5].

Обов'язок кожного вчителя – допомогти учням у процесі їхнього сходження на новий рівень розвитку, соціалізації, у процесі якої індивід стає особистістю, набуває необхідних для життя знань, умінь і навичок. Важливим аспектом соціалізації є інтелектуальний розвиток (інтелектуалізація) особистості, чому значною мірою сприяє раціональна організація розумової праці в умовах шкільного навчання, а також робота з розвитку розумових сил та здібностей, формування мислительних операцій та інтелектуальних умінь, починаючи вже з дошкільного та молодшого шкільного віку.

Метою цієї статті є аналіз та зіставлення наявних поглядів на проблеми розумової праці та інтелектуального розвитку школярів, що знайшли своє місце в історії вітчизняної педагогічної думки та в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості шкільного навчання, їхня проекція на пошук можливостей нових можливостей, які закладені в змісті навчальних предметів початкової ланки освіти.

На важливості залучення учнів до розумової праці у свій час наполягав К.Д. Ушинський, порушуючи це питання в книзі "Праця в її психічному і виховному значенні": "... жоден наставник не повинен забувати, що його найголовніший обов'язок полягає в тому, щоб привчати вихованців до розумової праці і що цей обов'язок важливіший, ніж викладання самого предмета" [11, 230].

Уважаючи таку працю конче необхідною для школяра, він, однак, застерігав учителя від надмірних зусиль у цьому напрямі, що може зашкодити дитині, зробити подальшу розумову працю небажаною й непосильною: "Організм людини повинен привчатися до розумової праці поступово, обережно, але, діючи таким способом, можна привчити його легко й без усякої шкоди для здоров'я виконувати тривалу розумову працю. Разом з цією звичкою працювати розумово набувається і любов до такої праці або, краще сказати, жадоба її. Людина, що звикла

працювати розумово, нудьгує без такої праці, шукає її і, звичайно, знаходить на кожному кроці" [11, 229].

Розумова праця, яка є серцевиною процесу навчання, забезпечує його сутність і одночасно сприяє розумовому розвитку школяра, тобто розвиває його розумові сили й здібності, формує інтелект, виховує потребу в систематичному самонавчанні.

Значення інтелектуального розвитку людини для її пристосування до умов суспільства та систематичну потребу в ньому, що має задовольнятися самою людиною протягом життя, неодноразово підкреслювала дослідниця Софія Русова: "Школа сучасна сама намагається дати учневі щось найвище й дає його шляхом навчання. Навчання стає частиною, галузкою виховання, яка, підлягаючи цьому завданню, плекає інтелектуальну частину виховання, розвиток розуму, уявлень, думки, ідей, поглядів, знання; воно дає ті скарби, що керують відносинами людини. ... Якщо праця виховна закінчується тоді, коли вихованець може далі сам продовжувати своє виховання, так і навчання – закінчене тоді, коли учень навчився і має бажання сам продовжувати свій інтелектуальний розвиток" [6, 358].

Подаючи власне бачення завдань розумового виховання української молоді та його змістового наповнення, дослідник проблем вітчизняної освіти радянського періоду Г.Г. Ващенко пише наступне: "До вищих інтелектуальних процесів, крім уяви, належить також логічне мислення. Воно теж в основному полягає в переробці вражень, що їх отримує людина. Але наслідком переробки їх уявою стають конкретні образи, тоді як наслідки переробки логічним мисленням є поняття, міркування, або їх система. Різниця між людьми щодо процесів мислення можуть полягати: 1) в загальному рівні розвитку логічного мислення або в рівні здібності до такого розвитку; 2) в більшій або меншій залежності мислення від ситуацій, в яких воно відбувається; 3) в практичному або теоретичному спрямуванні його; 4) вузькості або ширини мислення; 5) в певному співвідношенні аналізу й синтезу в процесі мислення" [1, 451–452].

У зв'язку з цим Г.Г. Ващенко вважає за необхідне невідкладне розв'язання наступного завдання: "розвинути в молоді так звані формальні здібності інтелекту, як спостережливість, пам'ять, творчу уяву і логічне мислення, враховуючи при цьому психічні властивості українського народу" [Там само, 455].

Ці позиції зумовлені рядом фундаментальних досліджень, що стосуються процесу навчання та його складових.

Так, Л.В. Виготський висунув як основну мету ідею навчання, що випереджає розвиток та орієнтоване на розвиток дитини. Згідно з його гіпотезою, знання є не кінцевою метою навчання, а лише засобом розвитку

учнів. Під навчанням розуміють спеціально організований процес впливу на дитину. Психологічний розвиток відбувається в навчанні – організованому регулюванні процесів взаємодії дитини з тою ідеальною формою, якої вона повинна досягти.

Одну з перших спроб реалізувати ці ідеї здійснено Л.В. Занковим, який у 50-60-х роках минулого століття розробив систему інтенсивного всебічного розвитку дітей у початковій школі.

У 60-і роки Д.В. Ельконін і В.В. Давидовим було розроблено технологію, спрямовану на розвиток інтелектуальних здібностей у дитини. Сам термін “розвивальне навчання” запроваджено В.В. Давидовим.

Розробку ідеї зв’язку розумового розвитку з навчанням, розв’язання завдань розумового виховання дитини в умовах шкільного навчання продовжив і збагатив видатний український педагог В.О. Сухомлинський.

Розглядаючи розумове виховання як важливий аспект всебічного розвитку особистості, В.О. Сухомлинський писав: “... завдання вчителя полягає в тому, щоб розумова праця, необхідна для засвоєння певного кола знань, була засобом розвитку розумових сил і здібностей [9, 85].

Розвиваючи цю думку, далі він зазначає: “Ми вважаємо однією з найважливіших практичних і теоретичних проблем школи створення гармонії умінь і знань. Вихованці можуть успішно вчитися тільки тоді, коли вони вміють *спостерігати, думати, висловлювати думки, читати, писати, думаючи читати і читаючи думати*. Цей комплекс основних умінь – ціла галузь педагогічного процесу. Дуже важливо, щоб робота у цій галузі ніколи не зупинялась, а її результати розглядалися педагогічним колективом як невідмінна передумова успішного навчання” [Там само, 99].

Убачаючи тісний зв’язок між процесом навчання та розумовим розвитком, В.О. Сухомлинський застерігав учителів від здійснення можливих помилок таким чином: “...між опануванням знань та розумовим розвитком часто утворюється розрив, поскільки опанування обсягу знань учитель часто розглядає як мету навчання, не бачаючи в навчанні засобу виховання розвинутого розуму, якому в міру опанування нових знань вчитися ставало б дедалі легше. Запобігти відриву процесу навчання від розумового розвитку – в цьому ми вбачаємо чи не найважливіше виховне завдання” [8, 238].

Отже, поява в 20-му столітті фундаментальних праць з теорії розвивального навчання (Л.С. Виготський, Л.В. Занков, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін), дослідження процесу навчально-пізнавальної діяльності учнів у цілому та окремих її аспектів (А.К. Маркова, А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, В.В. Репкін, Н.Ф. Талізін, Г.І. Щукіна, І.С. Якиманська), педагогічних творів В.О. Сухомлинського засвідчує той незаперечний

факт, що в сучасній школі, поряд з традиційним навчанням належне місце посідає навчання, що забезпечує розвиток пізнавальних можливостей дитини, формування творчої, а в подальшому – креативної особистості, здатної працювати самостійно й продуктивно, без стимулювання зовнішніми факторами.

На сьогодні в педагогічній науці існують різноманітні погляди на проблему розвивального навчання, як от:

– під розвивальним навчанням розуміють новий, активно-діяльний спосіб (тип) навчання, що приходить на зміну пояснювально-ілюстративному способу (типу);

– розвивальне навчання враховує й використовує закономірності розвитку, пристосовується до рівня й особливостей індивідууму;

– у розвивальному навчанні педагогічні впливи випереджають, стимулюють, спрямовують і прискорюють розвиток успадкованих властивостей особистості;

– розвивальне навчання спрямоване на розвиток усієї цілісної сукупності якостей особистості.

У педагогічній літературі співіснують також різні тлумачення цього феномена, а саме:

“Розвивальне навчання – такий процес діяльності учнів, у ході якого кожна дитина повинна самостійно або з допомогою вчителя осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах та свідомо запам’ятати для подальшого навчання. При цьому відбувається самовдосконалення та самовираження дитини” [4].

“Розвивальне навчання – спрямованість принципів, методів і прийомів у навчанні на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам’яті, уяви тощо. Спираючись на незавершені цикли психічного розвитку дитини, розвивальне навчання формує мислительні здібності, самостійність школярів, інтерес до навчання, а також удосконалює різні форми сприймання” [2].

Таким чином, вище зазначені погляди та підходи різняться залежно від уявлень про розвиток і завдання розвивального навчання.

У зв’язку з цим нашу увагу привернули праці Н.Ф. Талізінної [10] та І.С. Якиманської [12], у яких досліджується операційний аспект мислення, навчальні дії та прийоми, що забезпечують повноцінну навчальну діяльність.

Особливу групу серед навчальних дій складають загальнологічні (за термінологією Н.Ф. Талізінної) або ті, що складають прийоми логічного мислення. До них належать прийоми виділення ознак, порівняння, класифікації, підведення під поняття, виведення наслідків тощо.

Н.Ф. Талізінна наголошує на універсальності цих прийомів: “Важливо відзначити, що хоча логічні прийоми формуються й застосовуються на якомусь конкретному предметному матеріалі, у той же час

вони не залежать від цього матеріалу, мають загальний, універсальний характер. У силу цього логічні прийоми, будучи засвоєними при вивченні одного навчального матеріалу, можуть у подальшому широко застосовуватися при засвоєнні інших навчальних предметів як готові пізнавальні засоби” [10, 40].

Цю думку продовжує І.С. Якиманська в контексті розвивального навчання: “... організація розвивального навчання передбачає створення умов для оволодіння школярами прийомами розумової діяльності. Оволодіння ними не лише забезпечує якісно новий рівень засвоєння, але й дає суттєві зрушення в розумовому розвитку. Оволодівши цими прийомами, учні стають більш самостійними в розв’язанні навчальних завдань, можуть раціонально будувати свою діяльність із засвоєння знань” [12, 70].

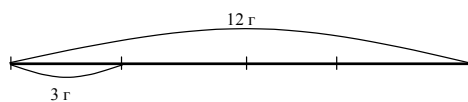
За нашими спостереженнями, у практиці початкової школи широко використовується мислительний прийом порівняння. З приводу формування цього прийому в молодших школярів Н.Ф. Гализіна зазначала: “Порівняння буде коректним лише тоді, коли воно використовується, по-перше, при зіставленні однорідних предметів і явищ дійсності; по-друге, коли порівняння проводиться за суттєвими ознаками. Порівняння передбачає уміння виконувати наступні дії:

- 1) виділення ознак в об’єктах;
- 2) встановлення спільних ознак;
- 3) виділення підстави для порівняння (однієї із суттєвих ознак);
- 4) зіставлення об’єктів за даною підставою” [10, 26-27].

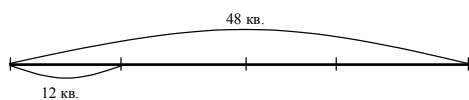
Наведемо приклади завдань, які можуть використовуватися учителем початкових класів у процесі формування відповідного прийому на матеріалі навчальних предметів різного змісту.

1. Порівняй дві задачі. Чим вони схожі і чим різняться?

Землерийка за добу з’їла 12 г їжі. Яка маса тварини, якщо її маса становить $\frac{1}{4}$ маси з’їденого?



У будинку 12 однокімнатних квартир, що становить $\frac{1}{4}$ квартир цього будинку. Скільки разом у ньому квартир?



2. Порівняй дробі:

$$\frac{32}{65} \square \frac{49}{65}, \frac{7}{96} \square \frac{7}{12}, \frac{14}{23} \square \frac{14}{37}, \frac{18}{19} \square \frac{16}{19}.$$

3. Порівняй:

$$\begin{array}{ll} 7 \text{ дм } 5 \text{ мм} \square 75 \text{ мм} & 6 \text{ т } 8 \text{ ц} \square 6800 \text{ кг} \\ 9 \text{ м } 2 \text{ дм} \square 920 \text{ дм} & 6 \text{ кг } 8 \text{ г} \square 6800 \text{ г} \\ 2 \text{ км } 32 \text{ м} \square 203200 \text{ см} & 6 \text{ год. } 8 \text{ хв.} \square 68 \text{ хв.} \end{array}$$

4. Порівняй два літературні твори:

Святкове вбрання

На узліссі стоїть старезний дуб. Видно йому і липи гіллясті, і берези кремезні, і клени співучі, Бачить і поле широке, а на ньому трактор ниву оре.

Усі дерева вже поскидали листя, Один дуб стоїть на узліссі в своєму барвистому вбранні. Пишається багряним листям. Сів на дуб дятел та й питає:

- Дубе, чому ти не скидаєш свого вбрання? Уже зима не за горами, сніги не за морями.

- А дуб і каже:

- Не хочеться розставатися зі своїм убранням. Хай зима на нього подивиться.

- Ось і зима прийшла з-за далеких гір. Застелила білим килимом землю. Стоїть дуб у своєму святковому вбранні – аж зима здивувалася.

Василь Сухомлинський.

Дуб

Осички люблять
Рости в гурті.
А дуб – той любить
На самоті.
Дуб дуже гордий,
Отож тому,
Йому не страшно
І одному.

Д. Кировський.

5. Порівняй вірш і загадку:

Цвітуть соняшники

Ще вчора соняхи були
Непоказні, незрячі,
А нині наче розлили
Моря жовтогогарчі.
Біжить до сонця по росиці
За соняшником сонях,
Як вершники золотолиці
На невидимих конях.

В.Кочевський.

Схожий на сонце

Хто це, хто це у віконце
заглядає, діти?
Дуже схожий він на сонце,
Лиш не вмє гріти.
Ціле літо п’є проміння,
щоб малій Оксані
Принести смачне насіння
В золотій крисані.

(Соняшник)

П.Ребро.

Отже, у змісті початкового навчання закладено досить багато можливостей для того, щоб учитель міг не лише донести учням знання, але й сформувати в них повноцінну навчальну діяльність, орієнтуючись на соціальну значущість цієї діяльності, що готує учнів до самостійного життя. При цьому дуже важливо не тільки забезпечити засвоєння знань, але й розвинути ціннісні якості особистості: допитливість, спостережливість, кмітливість, працездатність, моральну та емоційну стійкість, і зокрема, інтелектуальні якості особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання/ В кн.: Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя.–Київ: Знання, 2005. – С. 448-458.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. –Київ: Либідь, 1997. –376 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. –240 с.
4. Любарська О.М. Технології розвивального навчання/ У кн.: Освітні технології: Навч.-мет. посібник / За ред. О.М. Пехоти. –К.: Вид-во А.С.К., 2003.–С.91-108.
5. Національна доктрина розвитку освіти. Затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 року.
6. Русова С. Дидактика/ В кн.: Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя.–Київ: Знання, 2005. –С. 358-368.
7. Савченко О.Я. Развивай свої здібності: Навч. посіб. для молод. школярів.–К.: Освіта, 1988.–160 с.

8. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. твори: В 5 т.–К.: Рад. школа, 1977.– Т.4.–С. 71-90.

9. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості//Вибр. твори: В 5 т.–К.: Рад. школа, 1977.– Т.1. І С.55-1208.

10.Тальзина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя.–М.: Просвещение, 1988.–175 с.

11.Ушинский К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні / В кн.: Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя.–Київ: Знання, 2005. –С. 234-244.

12.Якиманская И.С. Развивающее обучение.–М.: Педагогика, 1979.–144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Довга Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: розвивальне навчання, навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів.

ДО ПРОБЛЕМ ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

О. ДУБІНА
(Кіровоград)

Розглянуто підходи до визначення структури та змісту моделі професійної компетентності фахівців у сучасній педагогічній теорії і практиці. Визначені критерії професійної компетентності сучасного фахівця, перспективні напрямки дослідження в цьому напрямку.

Постановка проблеми

В останні роки в теорії та практиці професійної освіти як альтернатива цільовим моделям підготовки фахівців виникли моделі професійної компетентності фахівця.

Компетентнісний підхід до підготовки фахівців надав можливість на якісно новому рівні визначити еталонну модель майбутнього фахівця, зробити її більш гнучкою та адаптивною.

Але, незважаючи на останні дослідження у цій галузі, [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9], окремі питання, що стосуються визначення структури та компонентів професійної компетентності, критеріїв та методів оцінки досягнутого рівня компетентності, шляхів, методів та засобів ефективної реалізації компетентнісного підходу, залишилися нерозв'язаними.

Підготувати майбутнього фахівця до успішної та ефективної професійної діяльності – означає сформувати в нього необхідний рівень професійної компетентності.

Формування професійної компетентності фахівців на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики є актуальною проблемою, яка полягає насамперед у необхідності розробки та наукового обґрунтування моделей професійної компетентності для різних напрямків підготовки фахівців в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Дослідженням проблем визначення моделі професійної компетентності фахівців присвятили свої

праці багато науковців: Ю. В. Варданян, М. О. Чошанов, О. Г. Бремус, Н. М. Бібік, А. С. Марков, Ю. Сухарніков, Л. Г. Карпова, Л. І. Шевчук, Н. І. Шиян, А. Г. Черноштан, Е. Ф. Зеєр, А. М. Павлова, Н. О. Садовнікова, С. Ф. Артюх, О. Є. Коваленко, Н. Є. Костилова, Ю. Г. Татур, С. В. Цимбал, О. В. Вознюк, С. О. Кубіцький та ін.

У психолого-педагогічній літературі питанню професійної компетентності присвячено багато видань, але переважна їхня більшість стосується педагогічної компетентності. [1; 4; 7; 8; 9].

Щодо проблем професійної підготовки фахівців з програмування, то на сьогодні існують лише поодинокі дослідження: В. П. Тарасенко, О. В. Корочкин та Т. Д. Сакада [5] провели аналіз стану проблеми розробки стандартів підготовки бакалаврів з комп'ютерної інженерії.

Російські науковці провели дослідження щодо особливостей навчання програмістів іноземної мови, формування мовної складової професійної компетентності програмістів (І. І. Мороз) та проектування інформаційно-предметного середовища інженерів-програмістів (Т. М. Шалкіна).

Незважаючи на різні підходи та різні сфери наукових досліджень, усі дослідники професійної компетентності фахівців сходяться на тому, що професійна компетентність є необхідною якістю сучасного фахівця і має складну структуру.

Актуальність цієї проблеми зумовлює необхідність пошуку оптимальних способів, методів та засобів формування професійної компетентності майбутнього фахівців.

На жаль, ґрунтовних наукових досліджень у галузі професійної підготовки фахівців з програмування немає. Тому проблема визначення структури та змісту

моделі професійної компетентності фахівців у галузі програмування потребує системного дослідження.

Формулювання цілей статті

Метою пропонованої статті є: уточнити зміст поняття “професійна компетентність фахівця”, уточнити її структуру та визначити критерії професійної компетентності сучасного фахівця.

Виклад основного матеріалу

Аналіз наукових досліджень та публікацій останніх років показав, що до визначення структури та змісту професійної компетентності існує багато підходів. Визначення структури та способів формування професійної компетентності багато в чому залежить від фахового спрямування майбутніх фахівців.

Провідні науковці визначають, що професійна компетентність – це:

- властивість особистості, що дає змогу ефективно взаємодіяти з професійним середовищем завдяки наявності необхідного об’єму переживань, знань, стосунків (атрибутів свідомості), що виступає провідним регулятором професійного розвитку особистості; визначає глибоке розуміння професійного середовища і свого місця в ньому (Ю. В. Варданян) [1];

- головний когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості та діяльності, сфера професійного впливу, коло розв’язуваних питань, постійно розширювальна система знань, що уможлиблюють виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю (А. О. Деркач, В. Г. Зазікін) [2];

- глибоке знання сутності виконуваної роботи, способів та засобів досягнення намічених цілей, а також наявність відповідного обсягу знань та умінь актуалізувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій (Е. Ф. Зеєр, А. М. Павлова, Н. О. Садовнікова) [3];

- інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність до виконання професійної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації (Л. Г. Карпова) [4];

- складна інтегративна структура, яка виступає визначальною характеристикою особистості фахівця і якісно виявляється у виборі оптимального розв’язання професійного завдання з числа можливих (А. Г. Черноштан) [9];

Що стосується структури професійної компетентності, то вона визначається у контексті особливостей професійної діяльності фахівця.

Науковці визначають у структурі моделі професійної компетентності такі складові:

- мотиваційна сфера, предметно-практична сфера, сфера саморегуляції (Л. Г. Карпова);

- спеціальна компетентність, соціальна компетентність, особистісна компетентність, індивідуальна компетентність (А. С. Марков);

- професійно-особистісна спрямованість, ґрунтовність і мобільність знань, відповідність теоретичних знань і практичних умінь і навичок, оптимізм у роботі, любов до професії, творчість, критичне мислення (Н. І. Шиян);

- нормативна компетентність, реконструктивна компетентність, конструктивна компетентність (А. Г. Черноштан).

На основі аналізу результатів багатьох наукових досліджень [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9] можна зробити наступні висновки щодо змісту та структури професійної компетентності сучасного фахівця:

1) професійна компетентність є інтегративною характеристикою особистості фахівця, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, досвіді діяльності та особистісному ставленню до них;

2) професійна компетентність як інтегративна якість фахівця є метою, якій підпорядковується процес професійного формування та розвитку фахівця незалежно від професійної галузі;

3) професійна компетентність виявляється через діяльність та має діалектичний характер, вона охоплює усі сфери розвитку особистості;

4) структура та склад моделі професійної компетентності фахівця значною мірою залежить від виду та галузі діяльності фахівця.

Оскільки рівень професійної компетентності можна визначити тільки через оцінку здійснення практичної діяльності, то модель професійної компетентності потрібно визначати на основі аналізу діяльності фахівця певної галузі.

Моделювання – вивчення об’єкта (оригіналу) через створення та дослідження його копії (моделі), що відбиває оригінал з певних сторін. Тобто модель повинна відповідати об’єкту-оригіналу в тих якостях, які підлягають вивченню, але в той же час відрізняються від нього за рядом інших ознак. Модель виступає передусім як джерело інформації про оригінал та слугує засобом її фіксації.

Моделювання передбачає визначення мети існування об’єкта, виявлення його структури, визначення зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на об’єкт, визначення поточного стану об’єкта та показників, які його характеризують, прогнозування майбутнього стану об’єкта, визначення напрямків його розвитку, аналіз рушійних сил, що спонукатимуть об’єкт до розвитку.

Розробка моделі формування професійної компетентності сучасного фахівця потребує розгляду процесу формування компетентності на трьох рівнях:

- 1) методологічному;
- 2) теоретичному;
- 3) прикладному.

На методологічному рівні проводиться розробка концептуальної моделі професійної компетентності фахівця певного напрямку.

На теоретичному рівні проводиться розробка нормативної моделі змісту сучасних наукових знань, умінь та навичок, що забезпечують відповідний

рівень професійної компетентності фахівця певного напрямку.

На прикладному рівні проводиться добір та використання ефективних технологій, методів та засобів формування професійної компетентності.

В основу моделі професійної компетентності може бути покладена кваліфікаційна характеристика, яка визначає місце і роль фахівця у соціальній структурі суспільства та фіксує систему вимог до компетентності фахівця певного освітнього рівня та напрямку.

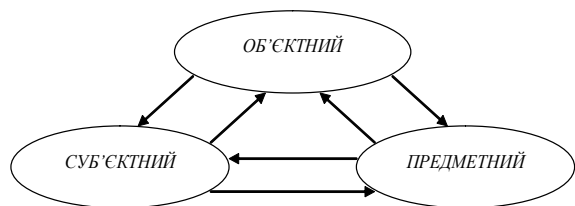


Рис. 1. Загальна компонентна модель формування професійної компетентності фахівця

Модель формування професійної компетентності сучасного фахівця у загальному вигляді можна представити у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів:

Об'єктний компонент – відображає структуру професійної діяльності фахівця певного напрямку з урахуванням прогнозованого розвитку ринку праці та відповідної галузі.

Суб'єктний компонент – відображає змістовне наповнення, розвиток та підтримання досягнутого рівня професійної компетентності.

Предметний компонент відображає досягнуті у формуванні професійної компетентності фахівця результати.

Сьогодні зміст професійної компетентності фахівця з програмування тієї чи іншої спеціалізації визначається у кваліфікаційній характеристиці фахівця. Кваліфікаційна характеристика фахівця є нормативною моделлю професійної компетентності фахівця і являє собою науково обгрунтований склад професійних знань, умінь та навичок.

Модель професійної компетентності фахівця повинна бути збудована так, щоб на її основі було можливо побудувати модель підготовки майбутнього фахівця, яка є проєкцією вимог до фахівця на вимоги до організації навчального процесу, змісту навчальних планів, програм, методів навчання і т.ін.

Важливу роль у розробці та апробації моделі професійної компетентності відіграє інструментарій визначення ступеня відповідності сформованої професійної компетентності та визначеної еталонної моделі.

Для ефективності процесу формування професійної компетентності фахівця необхідно проводити не тільки підсумковий контроль за результатом, але й моніторинг розвитку професійної компетентності в майбутніх фахівців на всіх етапах її розвитку.

Моніторинг – це система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, методів їхньої розробки й постійного спостереження за цими показниками (стандартами) за станом та динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджального визначення диспропорцій, відпрацювання та коректування управлінських рішень.

Оцінити поточний стан розвитку та сформованості професійної компетентності фахівця можна, встановивши параметри цього розвитку й формування, і кожний параметр забезпечити чіткими критеріями й технологією контролю.

Впровадивши процедуру спостереження за динамікою якісних та кількісних змін цих параметрів, можна не тільки отримати загальну картину розвитку й формування професійної компетентності майбутнього фахівця, але й дані для прогнозування напрямку цього розвитку, вироблення коригувальних дій для спрямування процесу формування компетентності в потрібному напрямку.

Моніторингові процедури мають бути уніфікованими та зручними для застосування, разом з тим вони повинні мати достатній ступінь деталізації рівня досягнутої професійної компетентності.

Для проведення моніторингу формування професійної компетентності ми пропонуємо використовувати факторно-критеріальну модель, де факторами будуть виступати структурні компоненти професійної компетентності.

Зважаючи на попередні міркування, ми пропонуємо визначити наступні критерії професійної компетентності сучасного фахівця (що будуть використовуватися у факторно-критеріальній моделі компетентності):

- рівень узагальнених професійних знань, навичок і вмінь;
- рівень володіння системою узагальнених прийомів діяльності та вміння ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких виробничих функцій у галузі своєї професії;
- рівень досвіду в галузі професійної діяльності;
- позитивне ставлення, любов та повага до професії.

Таким чином, для впровадження процедури моніторингу формування професійної компетентності фахівця потрібно:

1) створити нормативну модель (стандарт) професійної компетентності фахівця певного напрямку;

2) визначити параметри та критерії розвитку й сформованості професійної компетентності фахівця;

3) визначити методи спостереження за цими параметрами та критеріями.

Висновки

Професійна компетентність фахівця є інтегративною характеристикою особистості фахівця, що ґрунтується на знаннях, вміннях, навичках, досвіді діяльності та особистісному ставленню до них.

Створення моделі професійної компетентності фахівця потребує детального аналізу діяльності фахівців певного напрямку, на основі якого визначаються зміст, структурні компоненти та критерії професійної компетентності фахівця.

Для забезпечення ефективності процесу формування професійної компетентності необхідно не тільки розробити та науково обґрунтувати модель формування професійної компетентності, але й розробити зручний для використання інструментарій моніторингу за розвитком компетентності в майбутніх фахівців.

Компетентісний підхід до підготовки фахівців потребує значних змін як у змісті освіти, так і в методах та засобах його реалізації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у:

- 1) розробці та науковому обґрунтуванні моделі професійної компетентності сучасного фахівця з програмування;
- 2) визначення критеріїв та методів оцінки досягнутого рівня професійної компетентності;
- 3) визначення ефективних методів та засобів реалізації компетентісного підходу до підготовки сучасних фахівців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Варданян Ю. В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01/ Московский педагогический государственный университет – Москва., 1999. – 25 с.
2. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: Теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.

4. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Харківський держ. пед. унів-т. – Х., 2004. – 21 с.

5. Тарасенко В.П., Корочкин О.В., Сакада Т. Д. Досвід розробки стандарту підготовки бакалавра з комп'ютерної інженерії // Проблеми освіти: Наук.-метод.зб./ кол. авт. – К.: НМЦВО, 2003. – Вип. 30. – С. 217 – 221.

6. Цимбал С. В., Вознюк О. В., Кубицький С. О. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів //Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Кол. авт. – К.: НМЦВО, 2005. – Вип. 40. – С. 141-147

7. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України, Київ, 2001.

8. Шиян Н. І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Харківський держ. пед. унів-т. – Х., 1999. – 22 с.

9. Черноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. – Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ, 2002. – 222 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубіна Оксана Євгенівна – аспірант третього року навчання Державної Льотної академії України.

Наукові інтереси: дослідження проблеми професійної компетентності сучасного фахівця.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Микола ДУБІНКА
(Кіровоград)

У статті розкривається специфіка педагогічної діяльності викладача у вузі, показуються її характерні особливості, окреслюються основні структурні елементи, вказується на способах удосконалення такої діяльності.

Професія викладача вищого навчального закладу – одна із найбільш творчих професій, у якій поєднано науку та мистецтво, саме цим визначається її складність та неповторність. Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу, на нашу думку, інтегрує у собі працю педагога, психолога та науковця. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера й постановника (створення задуму та його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача). У ній органічно поєднані знання та ерудиція вченого й мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку й почуття відповідальності.

Сутність професії педагога вищої школи виявляється у діяльності, яку здійснюють її представники і яка має загальну назву – педагогічна.

У науково-педагогічній літературі проблема професійної діяльності педагога розглядається науковцями: як цілісна педагогічна система (І.Д. Бех, С.С. Вітвицька, В.О. Сластьонін); як система керування (П.К. Анохін, Н.Ф. Тализіна); як творчий процес (М.Б. Євтух, В.А. Кан-Калік); як вищий рівень творчості (акмеологічний підхід) (Н.В. Кузьміна, М.Й. Станкін).

Ми в цій статті спробуємо розкрити сутність професійної діяльності педагога вузу, окреслити її особливості, зробити характеристику структурних елементів через основні сфери діяльності викладача.

У загальному розумінні педагогічна діяльність – це особливий вид суспільно корисної діяльності людини, свідомо спрямованої на підготовку

особистості до життя згідно з економічними, політичними, моральними, естетичними цілями.

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу нагромаджених людством культури й досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їхнього всебічного гармонійного розвитку й підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [5, 36].

У цілому, педагогічна діяльність є складною організованою системою ряду діяльностей. Результатом діяльності викладача вузу у більш широкому розумінні є проєкт людини (особистості студента), а в більш вузькому змісті – проєкт спеціаліста (фахівця). Незаперечним є той факт, що студентство є особливою соціальною категорією, специфічною соціальною групою, організаційно об'єднаною інститутом вищої освіти. У соціально-психологічному аспекті студентство порівняно з іншими групами населення має більш високий освітній рівень, найвищий рівень пізнавальної мотивації, є найбільш активним здобувачем культурних цінностей, має найвищий рівень соціальної активності. Урахування цих особливостей студентства лежить в основі ставлення викладача до кожного студента як до партнера педагогічного спілкування, самобутньої, самоцінної особистості, яка здатна та прагне до самоосвіти й самовдосконалення, а також має свої вікові закономірності. Саме в цей час відбувається дійсне становлення соціальної самостійності особистості. Отже, викладач вузу має справу вже з дорослою людиною, особистістю, яка сама приймає рішення щодо самого себе і має безумовне право на індивідуальність.

Тому не випадково діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості й духовної культури українського суспільства. Професійна педагогічна діяльність викладача може розглядатися як цілісна динамічна система. Звідси педагог вищої школи, здійснюючи навчально-виховний вплив на студента, одночасно виступає у декількох ролях: як педагог-викладач певної навчальної дисципліни, як науковець-дослідник, як керівник освітньо-пізнавальною активністю студентів, як куратор-організатор академічної групи. І як цілісне явище професійно-педагогічна діяльність є особливою життєвою реальністю в її предметному, часовому й просторовому аспектах. Для нас є більш важливим предметний розгляд. При цьому педагогічна діяльність характеризується певним об'єктом (те, на що спрямована діяльність) та суб'єктом (той, хто реалізовує діяльність), метою (передбачуваний, очікуваний результат, на досягнення якого спрямована діяльність), способами (етапи досягнення цілі) і засобами (сукупність матеріальних елементів, завдяки яким досягається мета) досягнення цілей і завдань, функціями (зовнішні вияви, значення діяльності) й

умовами (елементи навколишнього середовища, без яких діяльність не може існувати) [5, 42]. У системному аналізі структури педагогічної діяльності деякі автори виокремлюють такі компоненти: а) мета; б) мотив; в) об'єкт впливу; г) зразок, на який орієнтується діяльність; д) характер перебігу процесу; е) фіксація результатів; є) корекція. Узагальненням цих підходів можна вважати думку Н.В. Кузьміної, яка виділяє такі структурні складники й функціональні компоненти педагогічної діяльності. Її модель містить п'ять структурних елементів: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їхньої спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. Ці компоненти становлять систему, бо жоден з них не може бути замінений іншим або їхньою сукупністю. Усі вони перебувають у прямій та зворотній взаємозалежності. Отже, праця викладача вищого навчального закладу являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання і розвитку студентів.

Професійна діяльність має свою специфіку, яка полягає, головним чином, у наступному: 1) у сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, завдяки яким він успішно здійснює доцільну діяльність щодо виховання і навчання студента; серед них найважливішими є організаторські здібності; 2) у своєрідності об'єкта педагогічної праці, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності; активність студентів як суб'єктів педагогічної праці багато в чому визначається рівнем їхніх організаційних знань та вмій; 3) у своєрідності засобів праці викладача, значна частина яких – духовні; 4) у специфіці взаємозв'язку між трьома підсистемами (сукупність інтелектуальних і фізичних сил педагога, сукупність певних даних об'єкта праці й сукупність засобів та структури діяльності) [4, 60].

Таким чином, праця викладача вищого навчального закладу – це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки й виховання спеціалістів вищої кваліфікації з усіх галузей народного господарства, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції.

Питання змісту структурних елементів професійної педагогічної діяльності педагога вищої школи залишається одним із найбільш нерозв'язаних для сучасної педагогіки вищої школи. Це виявляється у наявності незначного ряду наукових праць, у яких сутність професійної діяльності викладача вузу визначається згідно зі специфікою процесу навчання саме у вищій школі. При цьому, розглядаючи сутність професійної діяльності педагога, необхідно постійно усвідомлювати її специфічні особливості, які зумовлюються специфікою навчання у вищій школі.

Так, дослідник О.І. Гура розкриває основні специфічні особливості навчального процесу у вищому навчальному закладі. По-перше, це спрямованість навчання у вищій школі на науку в її розвитку: студент має оволодіти науковими знаннями й методами самої науки, з її проблемами та

можливостями їхнього розв'язання. По-друге, єдність науково та навчального, яка передбачає, що викладач вищої школи виступає, передусім, ученим, він не тільки здійснює навчання студентів, але й самостійно є активним дослідником у тій науці, яку він викладає. По-третє, спрямованість навчального процесу вищої школи на самостійну роботу студентів, при цьому самостійна навчально-пізнавальна активність студентів має поєднуватися з дослідницькою роботою. По-четверте, наскрізна професійна спрямованість усього навчального процесу у вищій школі: усі науки, що викладаються у ВНЗ (фундаментальні, загальногуманітарні та спеціальні, професійно спрямовані), мають бути спрямовані на майбутню професію студента, щоб сприяти в подальшому високій ефективності його професійної діяльності. По-п'яте, єдність та оптимальне співвідношення теоретичної та практичної підготовки студентів, оскільки «теорія без практики сліпа, а практика без теорії безплідна». По-шосте, гуманістична спрямованість навчального процесу у вищій школі, впровадження особистісного підходу як базової цінності, що визначає характер взаємодії викладача та студента. По-сьоме, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів як суб'єктів освітнього процесу [5, 36-38, 40].

Необхідно наголосити, що сучасний педагог – це індивідуальність, особистість, яка прагне, щоб її зрозуміли, і застосовує всі можливі засоби для цього. Але така особистість і сама намагається розуміти інших як особистостей, що мають право на слово, на мислення. Саме це і є засобом педагогічної роботи, керування, фактом самосвідомості.

У науково-педагогічній літературі є різні підходи щодо окреслення функцій педагога. Так, одні науковці вважають, що основний зміст діяльності вузівського викладача охоплює виконання декількох функцій – навчальної, виховної, організаторської і дослідницької. Автор С.С.Вітвицька зазначає, що викладач вищого навчального закладу виконує такі функції: організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок); інформаційну (носій найновішої інформації); трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання); орієнтовно-регулятивну (структура знань педагога визначає структуру знань студента); мобілізаційну (переведення об'єкта виховання у суб'єкт, самовиховання, саморух, самоутвердження) [4, 62]. Ці функції виявляються в єдності, хоча в багатьох викладачів одна з них домінує над іншими.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогу важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії і професійно важливі вміння й психологічні якості, необхідні для її реалізації. Взагалі, як стверджують дослідники, усіх вузівських викладачів можна умовно розподілити на три групи: 1) з перевагою педагогічної спрямованості (приблизно

2/5 від загальної кількості); 2) з перевагою дослідницької спрямованості (приблизно 1/5); 3) з однаковою виразністю педагогічної і дослідницької спрямованості (ледве більше 1/3).

Визначальним і найбільшим за обсягом компонентом праці викладача є навчально-педагогічна діяльність. За своїм змістом навчальна робота у вищому навчальному закладі – це частина цілеспрямованої трудової діяльності щодо підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, що містить види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності. Таких видів робіт налічується більше сорока.

Навчально-педагогічна діяльність спрямована на організацію процесу навчання у вищій школі відповідно до вимог суспільства. Для навчального процесу у вищій школі характерним є органічне поєднання навчального й науково-дослідного аспектів, підвищення активності й самостійної роботи студента (навчаючись, студент учиться сам). У педагогічній діяльності поєднується *теоретична* складова, пов'язана з розкриттям нових закономірностей, сутності науки, а також *практична*, спрямована на перетворення конкретних ситуацій, на розв'язання системи педагогічних задач. Викладач визначає мету та завдання навчання з конкретного предмета у взаємозв'язку з іншими навчальними предметами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю; здійснює виховання студента і виховує потребу в самовихованні. Основними видами цієї діяльності є читання лекцій, проведення лабораторних, практичних, семінарських, консультацій, заліків, екзаменів, рецензування і прийом захисту курсових робіт та проєктів, керівництво практикою і навчально-дослідною роботою студентів, керівництво дипломними роботами та інше.

З навчальною роботою тісно пов'язана навчально-методична діяльність щодо підготовки навчального процесу, його забезпечення та вдосконалення. У педагогічному університеті передбачається 29 конкретних видів навчально-методичної діяльності. У їхньому числі: підготовка до лекційних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розробка, переробка й підготовка до видання конспектів лекцій, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів та інших навчально-методичних матеріалів, методичних матеріалів з курсових і дипломних робіт; поточна робота стосовно підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної і навчальної, науково-методичної літератури); вивчення передового досвіду з поданням звітності й рецензування конспектів лекцій, збірників задач і лабораторних практикумів; складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розробка графіків самостійної роботи студентів; взаємовідвідування тощо.

Робочий день викладача поділяється на дві частини: здійснення усіх вищезазначених видів робіт і підготовка

до їх проведення. Таким чином, зміст навчально-методичної роботи перебуває у безпосередньому зв'язку з навчальною роботою, її обсягом і структурою. Уведення комп'ютерів допомагає у розробці методики використання програмованого навчання, створення карток для програмованого контролю, розробки методики використання ТЗН та інше [4, 64-65].

Праця викладача вищого навчального закладу обов'язково передбачає організаційно-методичну роботу, основними видами якої є діяльність деканату довузівської підготовки, організація педагогічних практик, робота в приймальній комісії, підготовка матеріалів на засідання кафедри, ради факультету, ради університету, методична робота на допомогу вчителям, робота з підготовки науково-методичних семінарів тощо.

Органічною частиною викладацької діяльності є виховання студентів. Вона містить такі види робіт: контроль за самостійною роботою студентів щодо вивчення першоджерел, перевірку конспектів, колоквиуми, співбесіди, роботу куратора, керівника наукового гуртка, виховну роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо.

Обов'язковим елементом у роботі викладача вузу є науково-дослідна робота, яка охоплює такі види: виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт, колективних договорів; написання і видання підручників, посібників, монографій, наукових статей і тез, доповідей на конференціях; редагування підручників, їхнє рецензування, написання відзивів на дисертації та автореферати; робота в редколегіях наукових журналів; керівництво науково-дослідною роботою студентів; участь у наукових радах тощо.

Сучасна тенденція в розвитку вищої школи полягає у розширенні науково-дослідної діяльності, наукового співробітництва.

Одночасно посилюється вплив вузівської науки й на процес підготовки спеціалістів, його зміст і характер, оскільки розвиток науково-дослідної роботи спрямований на вдосконалення навчально-виховного процесу та залучення студентів до дослідницької діяльності, що сприяє залученню талановитої молоді у науку. Загалом дослідницька робота розкриває певні якості теоретичного мислення і системи вмінь: уміння спостерігати явища і збирати факти, проникати в сутність процесу, що вивчається, будувати наукові гіпотези; проводити експерименти, робити висновки та узагальнення, встановлювати міжпредметні зв'язки; здійснювати системно-комплексний підхід до проблеми дослідження [4, 66]. Отже, викладач вищого закладу освіти зобов'язаний вести дослідницьку роботу, поєднуючи її з педагогічною, при цьому основою має виступати наукова творчість викладача та інтерес до методологічних проблем науки й мистецтва навчання.

Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу – це також і особливий різновид

творчої інтелектуальної праці. Творчість викладача полягає, насамперед, у доборі методів і розробці технологій реалізації мети й завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх спеціалістів фундаментальними знаннями; привчання студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час і розвитку творчого мислення; озброєння вміннями наукового дослідження; виховання різнобічної, досвідченої і культурної людини. Тому сутність і структура педагогічної діяльності, а також пов'язана з ними продуктивність – одне з найактуальніших питань педагогічної науки і практики.

Розробляючи проблему педагогічної діяльності, Н.В.Кузьміна визначила психологічну структуру діяльності педагога, де виокремила конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний функціональні компоненти [4, 68].

Гностичний компонент є своєрідним стрижнем усіх вищеназваних компонентів. Це система знань і вмінь викладача, що становлять основу його професійної діяльності, а також визначені властивості пізнавальної діяльності, які впливають на її ефективність. До останнього належать уміння будувати й перевіряти гіпотези, бути чутливим до протиріч, критично оцінювати отримані результати. Система знань містить *світоглядний, загальнокультурний* рівні й рівень *спеціальних знань*. До загальнокультурних знань належать знання в галузі мистецтва й літератури, поінформованість і вміння орієнтуватися в питаннях релігії, права, політики, економіки й соціальному житті, екологічних проблемах; наявність змістовних захоплень і хобі. Низький рівень їхнього розвитку призводить до однобічності особистості й обмежує можливості виховання студентів. Спеціальні знання охоплюють знання предмета, а також знання з педагогіки, психології і методики викладання. У цілому гностичний компонент містить у собі вивчення: 1) змісту і способів впливу на студентів; 2) вікових та індивідуальних особливостей студентів; 3) особливостей навчально-виховного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

Конструктивні здібності забезпечують реалізацію тактичних цілей: структурування курсу, підбір конкретного змісту для окремих розділів, вибір форм проведення занять і т.п. Розв'язувати проблеми конструювання освітньо-виховного процесу у вузі доводиться щодня кожному педагогу-практику. Це має вияв: у варіюванні стимуляції на учіння; у формуванні пізнавальної зацікавленості; у педагогічно грамотному підбитті підсумків заняття чи його окремої частини; у використанні пауз чи невербальних засобів комунікації (погляду, міміки, жестів); у майстерному застосуванні системи позитивних і негативних підкріплень; у використанні ілюстрацій і прикладів тощо.

Конструктивний компонент містить у собі: 1) добір і композицію змісту інформації, яка стає надбанням

студентів; 2) проектування діяльності студентів, у якій необхідна інформація може бути засвоєна; 3) проектування власної майбутньої діяльності й поведінки, якими вони мають бути в процесі взаємодії зі студентами. У навчальній діяльності конструктивні вміння виявляються у доборі й композиції навчальної інформації, проектуванні власної діяльності й діяльності студентів щодо засвоєння інформації.

Організаційний компонент містить організацію: 1) інформації у процесі її повідомлення студентам; 2) різних видів діяльності студентів таким чином, щоб результати відповідали цілям системи; 3) власної діяльності й поведінки в процесі безпосередньої взаємодії зі студентами.

Організаторські здібності слугують не тільки організації власне процесу навчання студентів, але й самоорганізації діяльності викладача у вузі. Довгий час їм приписувалася підлегла роль: умови підготовки фахівців у вузах традиційно залишалися незмінними, а в організації навчальної діяльності студентів перевага віддавалася перевіреним часом і добре освоєним формам і методам. До речі, встановлено, що організаторські здібності, на відміну від гностичних і конструктивних, знижуються з віком.

Комунікативний компонент містить: 1) встановлення педагогічно доцільних стосунків з тими, на кого спрямований вплив (на основі визнання моральної, інтелектуальної і політичної зверхності в ролі керівника та організатора – «взаємини по горизонталі»); 2) установка правильних взаємин з тими, хто виступає у ролі керівників відповідної системи (дисциплінованість, принциповість, творчість – «взаємини по вертикалі») і партнерів по діяльності; 3) співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, що ставиться до керівника як громадянина своєї держави.

Від рівня розвитку **комунікативної здатності** й компетентності в спілкуванні залежить легкість встановлення контактів викладача зі студентами й іншими викладачами, а також ефективність цього спілкування з погляду розв'язання педагогічних завдань. Спілкування не зводиться тільки до передачі знань, воно виконує також функцію емоційного зараження, сприяє розвитку інтересу, спонукає до спільної діяльності тощо. Тому викладачі вузу повинні тепер стати не стільки носіями й передавачами наукової інформації, скільки організаторами пізнавальної діяльності студентів, їхньої самостійної роботи, наукової творчості.

Роль викладача змінюється, при цьому зростає роль студента, який не тільки починає самостійно планувати й здійснювати пізнавальну діяльність, але і вперше одержує можливість досягти соціально значущих результатів у цій діяльності, тобто зробити творчий внесок в об'єктивну систему знань, відкрити те, чого не знав викладач і до чого він не міг підвести студента, детально плануючи й розписуючи його діяльність.

Щоб керувати процесом розвитку й формування студентів вузів, необхідно правильно визначити

особливості властивостей особистості кожного з них, ретельно аналізувати умови їхнього життя і діяльності, перспективи й можливості вироблення кращих якостей. Без використання психологічних знань не можна виробити всебічну підготовленість і готовність студентів до успішної професійної діяльності, забезпечити високий рівень їхнього навчання і виховання, єдність теоретичної і практичної підготовки з урахуванням профілю вузу й спеціалізації випускників. Це стає особливо важливим у сучасних умовах, умовах кризи суспільства, коли зі сфери політики й економіки криза перейшла в галузь культури, формування і виховання людини.

Саме тому нова концепція освіти і виховання у вищій школі вимагає удосконалення педагогічної діяльності викладачів вищого навчального закладу й досягнення ними професіоналізму. Професіоналізм викладача вузу в педагогічній діяльності виявляється в умінні бачити й формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їхнього розв'язання. Заздалегідь описати все різноманіття ситуацій, що розв'язує педагог у ході роботи зі студентами, неможливо. Приймати рішення необхідно щораз у новій ситуації, яка завжди своєрідна й швидко змінюється. При цьому однією з найважливіших характеристик педагогічної діяльності є її творчий характер [7]. Тому не випадково питання про продуктивність педагогічної діяльності в ряді досліджень розглядається в контексті акмеологічного (найбільш продуктивного, творчого) підходу.

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури, результатів педагогічної практики дає можливість визначити професіоналізм як інтегровану якість, уважаючи, що це результат інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності, і вона як результат передбачає високий рівень продуктивності праці. У структурі професійної педагогічної діяльності можна виділити три складових компоненти: **професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення** [2, 12].

Професіоналізм знань є основою, підґрунтям формування професіоналізму загалом. Важливими особливостями професіоналізму знань є: а) комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки в процесі викладання певного закону, тенденції; б) особистісна забарвленість, тобто знання, «пропущені» через власну позицію; в) формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування – це готовність і вміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними. При цьому обов'язковою нормою професійної

поведінки викладача є дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські стосунки зі студентами і між ними. В основі моральної норми професійної поведінки викладача має бути повага до особистості студента і водночас максимальна вимогливість до нього. Професіоналізм спілкування передбачає його позитивну позицію стосовно студента. Відомо, що підвищення ефективності якості праці у всіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективах, від настрою кожної людини. У сфері спілкування викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм. Мажор викладача залежить від індивідуальних особливостей особистості, отже, набуває у кожному випадку своїх особистісних форм вираження. Ідея, однак, залишається незмінною: постійна бадьорість, готовність до дії, веселий добрий настрій. Безумовно, нормою професійної поведінки викладача є **педагогічний такт**. (Більш детально щодо розкриття проблеми педагогічного такту дивись у статті: М.М. Дубінка «Тактовність учителя як форма вияву педагогічної моралі» у науково-фаховому журналі «Наукові записки». – Вип. 63. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2005. – С. 64-69).

Щодо професіоналізму самовдосконалення, то цей компонент містить у собі: по-перше, професійне самовдосконалення через самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими досягненнями психолого-педагогічної науки, нагромадження передового педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег і на цій основі реконструювання навчально-виховної інформації і організації власних пошуків); по-друге, через самовиховання – особистісне самовдосконалення (перебудова особистісних якостей, установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів поведінки). Це є фундаментом професіонального зростання викладача як спеціаліста, формування в нього соціально цінних і професійно-значущих якостей [4, 71-72].

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога. У педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані та взаємозумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість педагогічного професіоналізму.

Враховуючи все вищезазначене, можна уявити своєрідний психологічний портрет педагога, складовими якого будуть такі **структурні компоненти**: 1) індивідуальні якості людини, тобто його особливості як індивіда – темперамент, задатки та інше; 2) його особистісні якості, тобто його особливості як особистості – соціальної сутності людини; 3) комунікативні (інтерактивні) якості; 4) статусно-позиційні, тобто особливості положення, ролі, стосунків у колективі; 5) діяльнісні (професійно-предметні); 6) показники внутрішньої поведінки [7].

Однією з основних професійно значущих якостей особистості педагога є його «особистісна спрямованість». Згідно з Н.В. Кузьміною, особистісна спрямованість є одним з найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини у професійно-педагогічній діяльності. Вибір головних стратегій діяльності зумовлює, за Н.В. Кузьміною, **три типи спрямованості**: 1) істинно педагогічну, 2) формально педагогічну, 3) хибно педагогічну. Тільки перший тип спрямованості сприяє досягненню високих результатів у педагогічній діяльності.

Основним мотивом істинно педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності (більш ніж для 85% студентів педагогічного вузу, за даними Н.В. Кузьміної, характерний цей мотив). У педагогічну спрямованість як вищий її рівень входить покликання, що співвідноситься у своєму розвитку з потребою в обраній діяльності. На цьому вищому етапі розвитку, як стверджує Н.В. Кузьміна, педагог не мислить себе без вузу, без організації життя і діяльності своїх вихованців.

Отже, майстер педагогічної праці – це насамперед компетентний у психолого-педагогічній і у власне предметній галузі фахівець, що вміє репродукувати на високому рівні професійні знання, вміння і навички. Існує два види результатів педагогічної діяльності: один з них – функціональні продукти діяльності: лекція, семінар тощо). Інший (і головний) – психологічні продукти діяльності (психічні новоутворення в особистості студента). **Головним, кінцевим результатом педагогічної діяльності є сам студент, розвиток його особистості, здібностей, знань і навичок** [7].

Рівень професіоналізму педагога залежить від його компетентності, а також від міри розвитку професійно-педагогічного мислення. Педагогічна творчість ефективна там і тоді, коли вона спирається на високу професійно-педагогічну компетентність. Хоча педагогів, які створюють об'єктивно нові технології навчання чи виховання, дуже мало, але вже будь-який вид заняття, що вдало комбінує відомі методи і методики, тією чи іншою мірою є результатом творчості. Створення нової системи з відомих елементів – уже вияв творчості. Побудова і проведення кожного заняття вимагає творчого підходу, тому що заняття – це завжди різний соціально-психологічний стан групи, різні індивідуальності й відповідно різні схеми проведення уроку, різні методи навчання.

У цілому ж особливістю професійної діяльності педагога вищої школи є її змістовна багатоаспектність, яка містить у собі наступні компоненти: гносеологічний або науково-дослідний (здійснення наукових досліджень, аналіз власного та іншого педагогічного досвіду, пошук нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей студентської групи, труднощів педагогічної діяльності тощо); конструктивний (планування власної педагогічної діяльності, прогнозування її результатів тощо); прогностичний (передбачення можливої поведінки

студентів за різних умов, прогнозування ефективності впроваджені педагогічної системи тощо); організаторський (організації власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередня реалізація плану діяльності, мобілізація студентської групи тощо); та, власне, комунікативний.

Специфічною особливістю професійної діяльності педагога вищої школи є її загальний комунікативний характер. Адже кожна форма організації навчання у вищій школі – це певним чином побудоване професійно-педагогічне спілкування викладача зі студентом, яке потребує від педагога не тільки знання певного спеціального матеріалу – змісту викладання, а, насамперед, високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей, професійної культури.

Отже, професійна діяльність педагога вищої школи є поліфункціональною, вона передбачає єдність викладання як подання науки, наукової діяльності; керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів за допомогою логіки викладеної науки, її теорії, перспектив розвитку та наявних наукових проблем; навчання методів роботи в лабораторіях, використання ТЗН, методик спостереження та експерименту; керівництво та стимулювання самостійної роботи студентів; сприяння розвитку їхніх

загальнолюдських якостей; формування світогляду, професійних якостей майбутніх спеціалістів та інше.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авершин В.И. Пути повышения учительского мастерства в современных условиях // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 66-69.
2. Багаева И.Д. Учителю о профессионализме педагогической деятельности и путях его формирования. – Усть-Каменогорск, 1988. – 99 с.
3. Бех І.Д. Стадії професійної готовності вчителя. – Освіта. – 1999. – № 11 (листопад).
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 59-73.
5. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2005. – С. 25-47.
6. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – М., 1987.
7. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
8. Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя / Під ред. М.Б. Євтуха. – К., 1991. – 103 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.
Наукові інтереси: творче самовиявлення особистості педагога, педагогіка вищої школи, вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

ПЕДАГОГІКА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДЖОНА ЛОККА

Тетяна ДЯЧЕНКО
 (Кіровоград)

В статті автор розкриває основні морально-гуманістичні ідеї змісту виховання Джона Локка, аналізує основні прийоми, засоби, правила, які необхідні для виховання морально-гуманістичних ідей.

Пріоритетність соціальної функціональності в структурі особистості сучасної людини очевидна; установка “знати і вміти” взяла гору над здатністю “відчувати і співпереживати”. Тим часом суспільство, що ставиться зі зневагою до духовної сфери людини, рано чи пізно виявиться віч-на-віч перед тривожною проблемою: швидкий прогрес чи неминуче виродження. У цьому зв’язку цікаві педагогічні ідеї Джона Локка, який угадав цю тенденцію у суспільному розвитку й порушив питання про автономний особистісний розвиток, який здатний гармонізувати професійно-ділові й духовні потреби.

У міркуваннях Локка спостерігається і твереза оцінка сучасного йому суспільства й утопічна мрія про виховання моральних людей в аморальному суспільстві.

Педагогічні погляди Локка тісно пов’язані з його філософським ученням; вони мали в цілому прогресивний характер і були спрямовані проти педагогіки, яка панувала в XVII столітті, що зберегла основні риси середньовічної церковної школи й була побудована на залякуванні дитини та придушенні її особистості, на механічному зубрінні. Найбільш

важливим Локк уважав вироблення характеру й волі в дітей, їхнє моральне виховання.

Джон Локк намагався виховати особистість з високими моральними ідеалами через внутрішній самодостатній розум, здатний самостійно, за власною волею контролювати свої потяги.

Основні морально-гуманістичні ідеї змісту виховання Локка можна сформулювати так:

1. Всебічний розвиток особистості, через який індивід не “загубиться в житті”, а зможе спробувати свої сили в різних видах діяльності, відповідно до внутрішніх амбіцій своєї природи. (3, 217–218).

Джон Локк розглядає у своїй концепції єдність фізичного й морального виховання (виховання тіла і виховання душі): “Здоровий дух у здоровому тілі - ось короткий, але повний опис щасливого стану в цьому світі” (4, 412). Педагог стверджує, що ні однією з двох сторін людської сутності: фізичною і духовною зневажати не слід. У роздумах з приводу фізичного розвитку дитини він, по-перше, значно перевершив античних педагогів, більш глибоко й системно розробляючи принципи фізичного виховання дітей і пов’язуючи їх не тільки з фізичною досконалістю дитини, але й з більш активною роботою Розуму; по-друге, фізичне виховання він розглядає в комплексі з моральним, що в педагогіці того часу було явищем

новим і прогресивним. Його думки привели до позитивних наслідків.

У ті часи переважав аскетичний погляд на виховання, а тіло було в повній зневазі в тодішніх педагогів. Джон Локк першим з компетентністю педагога й лікаря порушив питання про фізичне здоров'я як необхідну умову для “духовної міцності” людини.

Велику увагу Джон Локк приділяє ставленню дитини до ручної праці й виховання в неї працьовитості. Він наполягає на тому, що дитину необхідно навчити ремесла – для дворянського стану це було явищем незвичайним. Людина, яка не володіє ніяким ремеслом і не має звички до ручної праці, приречена на шкідливі заняття (карти, кісти, пиятика і т.д.); ці заняття Джон Локк називає “марнотратами корисного часу” [4, 600].

У педагогічних поглядах педагога можна знайти чимало суджень, що стосуються естетичного виховання дітей. Хоча філософ не досить добре ставився до захоплення віршуванням, музикою, живописом, проте він не вилучає їх зі своєї системи виховання. Для нього головне в подібних заняттях, як саме вони впливають на душу дитини, тому все повинно бути в міру. Цим почуттям міри повинен в досконалості володіти вихователь і прищеплювати його вихованцю.

2. Самоосвіта як: а) необхідна умова вдосконалення людини; б) найважливіший спосіб удосконалити розум у повній мірі його здібностей. Немає потреби, відзначає Джон Локк, піклуватися про те, щоб молода людина була глибоким ученим чи володіла досконало тими науками, знання яких для неї необхідно лише в “загальному вигляді”. Якби вихованець захотів згодом ґрунтовно вивчити ту чи іншу науку, то він повинен досягти цього своїми власними силами. Завдання вихователя полягає не стільки в тому, щоб навчити вихованця різних наук, скільки в тім, щоб розвинути до них любов і повагу, вказати шлях до самостійного вдосконалення, “якщо в нього з'явилася необхідність” (4, 590). Головне при цьому, вважає Джон Локк, розвинути інтерес, який є в дитини, як стійку властивість особистості.

Думка про безперервну освіту індивіда несе в собі великий особистісний і соціальний зміст. „Справжній джентльмен” не тільки здатний мудро керувати своїм розумом, але цю здатність він несе і в суспільство.

3. Доброчинність як головна сутнісна характеристика індивіда. На шляху зближення моральності й гуманізму доброчинність відіграє основну роль. Джон Локк тим самим віддає перевагу суспільству не “освіченому”, а суспільству “доброчинному”; життєздатність і розвиток “союзу людей” він пов'язує з умінням дружно жити, а не з умінням “сяяти знаннями” і займатися “порожніми диспуатами, вихваляючись ученістю”. Завданням морального виховання, за Локком, є здатність відмовлятися від своїх бажань, робити вчинки всупереч своїм нахилам і наслідувати те, на що вказує розум.

Таким чином, процес виховання – це постійне подолання “шкідливих потягів”, причому вада полягає не в тому, щоб мати бажання, а “у невмінні підкоряти їх правилам і обмеженням розуму” (4, 434).

Новий тип особистості несе в собі, на перший погляд, традиційні моральні якості: патріотизм, працьовитість, мужність, вихованість, правдивість, але Джон Локк так синтезує в них античні й християнські погляди, що ці якості набувають гуманістичну спрямованість (правдивість, наприклад, філософ розглядає як “великий зв'язок, що поєднує рід людський” [4, 34], вихованість, цю “першу і найпривабливішу з усіх соціальних чеснот”, як здатність порозумітися з усіма людьми, не принижуючи їх, тобто ототожнює вихованість з толерантністю). Крім того, такий тип особистості має яскраво виражені гуманістичні якості: милосердя, гуманність, щедрість. Ці властивості людського характеру він хоче внести в суспільство, додати йому гуманістичний дух, перенести образ “справжнього джентльмена” на образ усього суспільства; передумовою успішності такої ідеї виступає переконання у всесильності виховання [4, 10].

Таким чином, у новому типі особистості Джон Локк намагається примирити моральність і гуманізм, перебороти односторонність морального виховання за допомогою його “олюднення”, а гуманістичні установки наблизити до реального життя.

4. “Знання Бога” як основа доброчесності. Джон Локк обмежує спроби людини “зрозуміти” Бога, тому що в цьому прагненні можна легко впасти в атеїзм чи у віру. Не намагайся нав'язати дитині свої уявлення про Бога, істоту, “яку усі повинні визнати недосяжною” [4, 33], за допомогою Божественного стимулювати діяльність розуму – ось основне завдання Джона Локка.

Джон Локк для виховання морально-гуманістичних ідей пропонує ряд прийомів, засобів, правил:

1. Звичка – це, власне, основа морального виховання. Джон Локк наполягає на природному розвитку дитини в поєднанні з умілим напрямком його розуму. Особливість формування звички, за Джоном Локком, полягає у тому, що не допускаються будь-які авторитарні і тим більше насильницькі дії, а також нотації і зазубрювання правил. Шлях до звички природний: через приклад, наслідування, вправу. На кожному етапі мислитель задіює властиві дитині вияви: наслідування, цікавість, активність. Завдання вихователя полягає у вмілому поєднанні цих природні властивостей. Звичка, яка виховується з раннього віку, у кінцевому підсумку стає природною належністю, яку діти повинні засвоювати через необхідну практику. Мудрість вихователя полягає у тому, щоб актуалізувати ситуацію морального вибору, підвести дитину до постановки нею самою мети і до організації своєї активності, у якій відбулося б набуття норми; тим самим суб'єкт-об'єктні зв'язки перевести в суб'єкт-суб'єктні й додати виховному процесу

гуманістичний характер. Набуття моральної вимоги при такому підході відбувається з волі дитини. Сучасною педагогічною мовою ця думка Локка означає створення “проблемних ситуацій”. Дослідники відзначають: якщо ми хочемо створити вільних людей, те їх потрібно навчити ставати такими.

2. Заохочення і покарання. Локк уводить покарання при вивченні предметів, однак у вихованні вважає їхнє застосування об’єктивно зумовленими природними особливостями дитячого віку, коли нездатність самостійно засвоювати сенсорну інформацію і вибирати адекватний спосіб поведінки, вступає у конфлікт із педагогічною вимогою. Більш того, він допускає фізичний вплив на вихованця в крайніх випадках (усвідомлена неправда й усвідомлена непокірність вимогам батьків і вихователя).

Дж. Локк керується двома поняттями: покарання повинно викликати в дитини почуття сорому, і воно має стимулювати його розум до міркувань, що, власне, ведуть до бажаної здатності керувати собою. У такому розумінні покарання: а) відповідають природі людини, виступаючи бар’єром для стихійних потягів, поки розум ще не в силах їх контролювати; б) дають можливість індивіду розвиватися в напрямку добродійності, а не вади, тобто виконують позитивну роль для людини. У такому контексті Джон Локк розглядає і заохочення, що виступають у нього як стимул добрих намірів і вчинків.

У цих поглядах Джона Локка простежуються протиріччя. Локк наполягає на вихованні, що не пригнічує, а розвиває особистість дитини, її волю і розум і в той же час, покладаючи всі надії на вихователя, наполягає на його “абсолютній владі” над дитиною, вимагає “шанобливого страху” вихованця перед вихователем. Локк говорить про шкідливість фізичного покарання і водночас вимагає “силою і побоями” переборювати неслухняність дитини, обмежувати її волю, коли вона протистоїть волі вихователя, доходячи при цьому у своїх практичних порадах до прямої жорстокості.

3. Міркування. Ідея спілкуватися з дитиною несе в собі глибокий гуманістичний зміст, тому що “жива бесіда” сприяє розвитку дитини; через мову формується мислення. Джон Локк радить вибирати міркування, „відповідно до дитячих здібностей” [4, 474], а також покладається на мистецтво вихователя.

4. Почуття любові і страху. Генезис виховання в Джона Локка – рух вихованця від статусу “підданого” до статусу “друга”. На цьому шляху як виховний засіб використовуються почуття любові і страху, які виникли в дитини в діяльності, грі, спілкуванні. Страх перед покаранням за провини спонукає дитину міркувати, перш ніж вибрати той чи інший спосіб поведінки, звертатися до совісті. Страх виступає як інстинкт самозбереження: безстрашна людина так само мінімально життєздатна, як і людина, котра боїться абсолютно всього. Таким чином, страх сприяє життєдіяльності людини. Джон Локк вимагає від вихователя доброго ставлення до дитини навіть тоді,

коли вона перебуває ще в статусі “підданого”, тим самим стираючи негативну сторону страху образом добросердечного вихователя.

Умови, що забезпечують ефективність педагогіки Джона Локка, також не позбавлені морально-гуманістичної орієнтації. Джон Локк робить сприятливими насамперед умови спілкування дитини з вихователем і батьками. Він уводить своє “золоте правило” моральності: “Хто бажає, щоб його син ставився з повагою до нього і до його розпоряджень, той повинен сам ставитися з великою повагою до свого сина... Ви нічого не повинні робити в його присутності такого, у чому ви б не хотіли, щоб він наслідував вас” [4, 465]. Джон Локк вважає, що чим раніше батьки почнуть спілкуватися з дитиною як з дорослою людиною, тим раніше вона стане такою.

Відзначимо також характерний для педагогічних поглядів Джона Локка “факт сумнівів” у стосунках батьків з дитиною. Педагог постійно примушує дорослих уважно спостерігати за характером дитини з метою виявлення, “які пристрасті й нахили переважають у ній” [4, 498], аналізувати вчинки дітей і свою власну поведінку стосовно них бути самокритичними й гнучкими. Тим самим Джон Локк занурює батьків і вихователя у стан сумніву. Сам Джон Локк часто перебував у сумнівах. У творі “Думки про виховання” є чимало епізодів, у яких він показує застереження з приводу фізичних покарань, постійно підкреслюючи, яку величезну відповідальність звалює на себе наставник і через які сумніви йому треба буде пройти, призначаючи дитині різки. Сумнів мобілізує розум, змушує звернутися до здорового глузду. Здатність сумніватися – специфічна риса людини, на відміну від тварини.

Найважливішою умовою ефективного виховання виступають особистісні й професійні якості вихователя, які у своїй сукупності створюють “образ наставника”. У юному віці дуже важливою є думка більш досвідченої людини. Здатність “почути” її думку є основою для саморегулювання своїми вчинками в старшому віці, а таку здатність може розвинути тільки гідна людина. Джон Локк вважає, що “доглядати за дітьми повинні тільки розсудливі люди” [4, 438], тому що приклад вихователя повинен спонукувати дитину до правильної поведінки; поведінка вихователя ні в якому разі не повинна розходитися з його розпорядженнями [4, 481].

Джон Локк підкреслює, що для вихователя необхідні мудрість, ніжність, обережність, вихованість. Він повинен також добре знати суспільство, звичаї, “примхи й недоліки свого часу”.

Перелічуючи характеристики наставника, Джон Локк висловлює думку про те, що справа виховання залежить від вихователя, який за рахунок своїх особистісних якостей може прекрасно навчати і виховувати дитину при будь-яких педагогічних технологіях.

Таким чином, морально-гуманістичні ідеї Джона Локка розкриваються безпосередньо в тому типі

особистості, який педагог задумав створити, і в способах досягнення цієї мети, узмісті, методи й умовах виховання.

Концепція виховання Джона Локка максимально враховує особливості дитячого віку. Мислитель ініціює розвиток позитивних задатків і демонструє, що негативні (чи нехарактерні) риси підлягають не тільки виправленню, але, як не дивно, використанню у виховних цілях (наприклад, прагнення дитини до переваги, для концентрації його уваги, прагнення до дорослості, для оволодіння моральною звичкою). Кінцевою метою Локк бачить розвиток в особистості внутрішньої потреби до активного утвердження в собі моральних принципів. Для реалізації цієї мети працюють усі напрямки виховання.

Філософ створював педагогічну концепцію, виходячи з конкретних суспільно-історичних умов, висувуючи конкретні цілі. Він одним з перших порушує питання про морально-гуманістичне

виховання, тим самим розширює межі морального виховання і призначення моральності в цілому. Для нього моральна – це, насамперед, “олюднена” людина з розвинутою здатністю розуму керувати стихійними поривами. Добродієність виступає основою професійно-соціального статусу джентльмена.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Летурно Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас. – СПб., 1900.
2. Ермилов В. Реформаторы воспитания. Великая книга Локка. – М., 1905.
3. Рахман Д. Дж. Локк. Его учение: о познании, праве, воспитании. – М., 1924.
4. Локк Дж. Сочинения: В 3 т. – М., 1985.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дяченко Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження зарубіжної історії педагогіки та історії педагогіки України.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Оксана ЖАБОКРИЦЬКА
(Кіровоград)

У статті визначаються сутність та компоненти готовності студентів до реалізації особистісно орієнтованого навчання, а також розглядаються педагогічні умови, що впливають на формування готовності студентів до впровадження сучасних педагогічних технологій у майбутню педагогічну діяльність.

Складні та неоднозначні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, вимагають від майбутнього вчителя ціннісного самовизначення та вільного вибору, реалізації демократичних та гуманістичних принципів у майбутній педагогічній діяльності, підвищення рівня його професійної культури.

Одним із пріоритетних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів ми вважаємо вдосконалення їхньої **готовності** як до професійної діяльності в цілому, так і до впровадження **особистісно орієнтованих технологій** зокрема. Саме в педагогічному університеті в процесі навчання закладаються основи майбутньої педагогічної техніки, технологічної грамотності та педагогічної майстерності. Такий підхід дає можливість молодому педагогові швидше адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати завдання навчально-виховної роботи, аналізувати результати своєї діяльності, вміти справлятися з фізичними та емоційними навантаженнями.

Проблема готовності особистості до діяльності широко висвітлюється у теорії та практиці як у психології, так і в педагогіці. Дослідженню готовності викладача до різних видів педагогічної праці приділено увагу в працях таких дослідників, як А.О.Деркач, Д.С.Мазоха, В.О.Моляко, В.О.Сластьонін, В.І.Щербина, О.Г.Ярошенко та ін. Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли розкриття в працях,

де висвітлені питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (А.М.Алексюк, І.А.Зязюн, Г.О.Балл, Н.В.Кичук, Н.В.Кузьміна, С.О.Сисоєва, А.І.Щербаков та ін). Дослідники цієї проблеми відзначають, що готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності – це таке особистісне утворення, що забезпечує внутрішні умови для успішного виконання цієї діяльності [1; 4; 5; 6; 7]. Компонентами готовності особистості до діяльності прийнято вважати ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички і вміння їхнього практичного використання.

Отже, проблема готовності вчителя до професійної діяльності висвітлюється в наукових дослідженнях, але, як показує аналіз, увага приділялася лише окремим аспектам педагогічної діяльності. Наприклад, вивчалася готовність студентів до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, готовність викладача до читання лекцій, вихователя до проведення позакласної роботи. Аналіз досліджень уможливило констатувати, що формування готовності майбутніх учителів до впровадження сучасних особистісно орієнтованих технологій у майбутню професійну діяльність не було предметом цілісного педагогічного дослідження з таких причин: не проводилося теоретико-методологічного обґрунтування проблеми; не розглядався взаємозв'язок між теоретичною і практичною педагогічною підготовкою з цього питання. Тому метою нашого дослідження є визначення сутності й структури досліджуваної готовності, встановлення організаційних та психолого-педагогічних умов, що

впливають на формування готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Вітчизняна модель професійно-педагогічної підготовки, яка була спрямована на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, утрачає свою перспективність. Виникає необхідність зміни глобальних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності [4].

Особливостями сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є орієнтація на розвиток особистості студента як неповторної індивідуальності; створення оптимальних умов для його становлення, особистісного розвитку; розвиток у ньому механізмів саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту та самовиховання в підтримці на шляху професійного самовизначення і самореалізації, готовність його до реалізації особистістю орієнтованого навчання в майбутній педагогічній діяльності. Умовами забезпечення сучасної професійно-педагогічної підготовки в педагогічних ВНЗ є не тільки орієнтації професійно-педагогічної підготовки студента на формування готовності майбутнього вчителя до реалізації особистістю орієнтованого навчання, але й особистісна орієнтація освітнього середовища під час навчально-виховного процесу.

Отже, одним із важливих сучасних напрямків професійно-педагогічної підготовки є оновлення на гуманістичних засадах її мети, змісту, форм, методів та прийомів формування готовності майбутніх учителів до майбутньої особистісно орієнтованої професійної діяльності.

Аналіз основних підходів (індивідуального, соціологічного, вікового, діяльнісного, системного) до особистості вказує на те, що особистісний підхід, на думку В.В.Рибалка, виконує інтегративну роль щодо названих підходів, визначаючи через їхній взаємозв'язок базові аспекти цілісної характеристики особистості [9]. **Особистісний підхід** розглядається в системі послідовного ставлення педагога до виховання як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії [3]. Одночасно особистісний підхід – це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом.

Реалізувати **особистісний підхід** спроможна особистісно орієнтована освіта, за якої особистість самоформується, сприймаючи (а не підкорюючись) все, що міститься навколо неї, у тому числі й педагогічну діяльність як умову свого становлення.

Особистісно орієнтоване навчання як складова особистісно орієнтованої освіти розуміється науковцями як органічне поєднання навчання й учіння – індивідуально значущої діяльності учня (А. Г. Балл,

І. Д. Бех, В. А. Семиченко, В. Сериков), як один із варіантів розвиваючого навчання, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня на основі виявлення його індивідуальності, унікальності, неповторності [2; 6; 10]. Це таке навчання, в основі якого – особистість учня, його самобутність, самоцінність, суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається і лише потім узгоджується зі змістом освіти. У центрі особистісно орієнтованого навчання – особистість учня і педагога, тому особистісно орієнтоване навчання розглядається В. В. Сериковим як утілення особистісного підходу в практику реального навчально-виховного процесу.

Особистісно орієнтоване навчання ставить перед собою наступні **завдання**: забезпечити особистісний розвиток суб'єктності, саморозвитку особистості; її інтелектуальний розвиток; формування в її світогляді цілісної картини світу [10].

Завданням майбутнього педагога, готового працювати в гуманістичному освітньому просторі, має стати психологічна готовність до реалізації особистісного навчання і виховання в школі, вивчення особливостей кожної дитини, технологічні знання, вміння.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання потребує змін: у меті й завданнях (актуалізації особистісних і суб'єктних функцій студента); у змісті (де освітній стандарт узгоджується й органічно поєднується з мотиваційною сферою та особистим досвідом студента); у технологіях (які забезпечать потребу й використання особистісних і суб'єктних функцій студента та викладача) [6].

Центральним положенням особистісного підходу у вищому педагогічному навчальному закладі є новий погляд на особистість студента і викладача педагогічного університету, що містить такі основні позиції:

- особистість студента є унікальним явищем, тому вона гідна поваги;
- особистість, її професійний розвиток є метою педагогічної системи університету;
- студент не є об'єктом, а суб'єктом психолого-педагогічної підготовки.

Про якість професійно-педагогічної підготовки судять за *рівнем готовності* майбутніх учителів. Професійно-педагогічна підготовка вчителя визначається вимогами, що ставляться як до особистості вчителя, так і до характеру його професійної діяльності, вираженої у професіограмі. Остання містить у собі: основні функції, вимоги до вчителя, необхідні теоретичні знання, перелік педагогічних умінь, навичок, цінностей, інтегративні професійно-особистісні якості. Професіограма моделює результат педагогічної освіти.

Характеристиками готовності майбутнього вчителя до особистісно орієнтованого педагогічного навчання є:

- сприйняття актуальності й значущості ідей і цінностей особистісно орієнтованого навчання;

- самообґрунтування вчителем своїх дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;
- неперервний пошук альтернатив наявній практиці освіти і виховання;
- спільне з учнями осмислювання елементів змісту освіти;
- внесення авторських елементів у зміст освіти й виховання;
- рефлексія власної і професійної поведінки;
- відповідальність за прийняті рішення;
- орієнтація на діалог і власні зміни в процесі педагогічного спілкування тощо [8].

Готовність майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання у подальшій професійній діяльності визначається як складноструктуроване утворення, що забезпечує внутрішні умови для успішного формування професійної грамотності студента педагогічного університету щодо реалізації особистісно орієнтованого навчання. Відповідно до цього твердження, досліджувана готовність майбутнього вчителя розглядається як єдність чотирьох складових компонентів: ціле-мотиваційного, змістового, операційного та інтеграційного.

Ціле-мотиваційний компонент містить: сформованість мотивів і цілей особистісно орієнтованої педагогічної діяльності; стійкий інтерес до предмета викладання; здатність виявляти творчу індивідуальність у педагогічній діяльності; високий рівень емпатійності й поваги до особистості кожного учня.

Змістовий компонент передбачає системне володіння знаннями особистісно орієнтованого навчання із дисциплін педагогічного й предметно-методичного циклів, реалізація теоретичних положень у практичній діяльності.

Операційний компонент передбачає загальні вміння моделювання навчально-виховної діяльності в сучасній школі, реалізації технологій особистісно орієнтованого навчання, необхідні особистісно-професійні якості, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Інтеграційний компонент передбачає оволодіння навиками самоаналізу, саморегуляції, самооцінки та самоконтролю, вміння будувати навчальний процес на доступній технології особистісно орієнтованого навчання, формування в студента вміння створити індивідуальну методику і на її основі технологію викладання предмета.

До педагогічних умов організації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання ми відносимо: формування готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання; створення адекватного особистісно орієнтованому навчанню в школі освітнього простору в педагогічному ВНЗ.

Особистісно орієнтоване освітнє середовище в педагогічному ВНЗ містить у собі:

- надання можливості працювати з матеріалом різного рівня складності;
- створення атмосфери доброзичливості;
- орієнтація на більш підготовлених суб'єктів навчання;
- можливість викладача гнучко й динамічно залучати кожного суб'єкта навчального процесу до тематики заняття;
- знати і вміло використовувати індивідуальні особливості суб'єкта; аналізувати зміст суб'єктного досвіду особистості, активно його включати і використовувати під час навчального процесу;
- заохочення самостійності, ініціативи, творчості студентів незалежно від успішності;
- визнання за кожним права на помилку, але з обов'язковим аналізом її причин, визначенням способів її подолання;
- надання студенту можливості вибору індивідуальної траєкторії навчання;
- створення умов для творчості в самостійній та колективній діяльності;
- особлива підготовка викладача до систематичного здійснення такої роботи під час навчального процесу тощо.

Завданнями організації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання має стати оволодіння методиками й освітніми технологіями особистісно орієнтованого навчання.

Процес навчання в педагогічному університеті має бути організований таким чином, щоб він активізував механізм особистісно-професійного розвитку кожного студента та викладача. Це можливо за наявності **таких умов**: створення особистісно стверджувальних ситуацій, перенесення спілкування в діалогічну площину, формування позитивних я-образів, створення ситуацій успіху, зміни позиції викладача стосовно того, хто вчиться, у напрямку гуманізації і гуманізації

Треба зазначити, що в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів до реалізації особистісно орієнтованого навчання залишаються деякі проблеми, а саме: низька мотивація навчання, не зорієнтованого на особистісний розвиток студента; падіння інтересу до вивчення психолого-педагогічних дисциплін через змістовне перевантаження, дублювання матеріалу та відірваність його від практичних потреб школи; невідповідність технологій навчання наявним вимогам до рівня їхньої готовності; відірваність форм, методів, прийомів навчання від особистості того, хто навчається; формальність спілкування викладачів і студентів.

Удосконалити професійно-педагогічну підготовку й забезпечити якість підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісно орієнтованого навчання можливо при дотриманні певних умов. Необхідно ввести до змісту курсів «Педагогіка», «Методика виховної роботи» системи понять щодо технологічного аспекту підготовки вчителя, збагатити

їх теоретичним матеріалом з особистісно орієнтованої педагогіки (темами: “Становлення і розвиток гуманітарної педагогіки”, “Особистісний підхід в освіті”, “Побудова особистісно орієнтованої освіти”, “Технології особистісно орієнтованого навчання”, “Технологія особистісно орієнтованого уроку”, “Особистісно орієнтоване виховання” та ін.). Внести до змісту курсу “Історія педагогіки” теми, де розглядається історико-педагогічний аспект проблеми. Посилити в курсі «Основи педагогічної майстерності» теорію та практику педагогічної техніки як складової педагогічної технології. Необхідно використовувати протягом професійно-педагогічної підготовки студентів сучасних педагогічних технологій вищої школи: дослідницької технології, технології проектування, створення ситуацій успіху та ін.

Потребують уведення на лекційно-семінарських та лабораторних заняттях технологічні елементи особистісно орієнтованого навчання (діалог, опора на творчий потенціал та індивідуальні можливості й здібності студентів, співпраця, співтворчість, ігрова форма навчання, проблемні та навчальні ситуації). Важливого значення набуває формування у майбутнього вчителя почуття толерантності й емпатійності, які можна розвинути за допомогою такого технологічного прийому, як обмін думок.

Таким чином, можливими способами професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісно орієнтованого навчання можуть бути: створення позитивної мотивації та особистої установки студента на розуміння, оволодіння системою знань і вмінь з особистісно орієнтованого навчання в школі;

- самовизначення студентів через надання їм права вибору змісту підготовки з предметів педагогічного блоку й способів їх засвоєння, а також свобода переходу на різні етапи навчання через уведення модульно-рейтингової системи організації навчання;

- гнучкість, варіативність, адаптивність і відкритість змісту та організаційних форм навчання стосовно індивідуальних особливостей студентів й умов підготовки через вільний вибір студентами спецкурсів і спецсеминарів з педагогічної тематики;

- насичення педагогічних курсів методологічними, теоретичними, практичними положеннями особистісно орієнтованого навчання;

- різноплановість і пріоритет інтенсивних, насамперед, дослідницьких методів навчання;
- особистісно-гуманітарна орієнтація майбутнього педагога на основі поваги до особистості й вибору студента.

З огляду на викладене стає очевидною актуальність проблеми формування технологічної готовності студентів педагогічних університетів до майбутньої професійної діяльності, до впровадження в ній сучасних особистісно орієнтованих технологій, зокрема технології особистісно орієнтованого навчання. Це допоможе студентам не тільки оволодіти системою знань з особистісно орієнтованої педагогіки, але й сформувати в них емоційно-позитивне ставлення до педагогічних технологій, педагогічної техніки, технологічних умінь та навичок, їхнього практичного впровадження. А головне – допоможе особистісному становленню самого фахівця, його самоактуалізації, формуванню важливих професійних якостей – толерантності, емпатійності, креативності, гуманності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
4. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000.
5. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За ред.. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001.
6. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Посібник.- К.: Українська енциклопедія, 1995.
7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За ред. С.О.Сисоевої. – К., 2001.
8. Подмазан С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000.
9. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / За ред.. Г.О.Балла. – К.: Деміург, 1998.
10. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного обучения. – М., 2000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жабокрицька Оксана Валентинівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: особистісно орієнтований підхід і валеологічне виховання школярів; особистісно орієнтовані педагогічні технології.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Віталій ЗАВІНА
(Кіровоград)

Автор розкриває сутність педагогічного мислення, виділяє його види, пропонує деякі способи його формування в процесі вивчення циклу педагогічних дисциплін.

Суттєві перетворення в житті нашого суспільства неможливі без виховання компетентних, творчих

глибокодумних людей. І тому різко зростають вимоги до рівня, якості підготовки педагогічних кадрів. Сьогодні вчитель середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу, викладач ВНЗ повинні володіти розвинутим педагогічним мисленням.

Керуючись ним, він може адекватно оцінювати результати наукових досліджень, узагальнювати передовий педагогічний досвід, швидко й ефективно використовувати все справді нове й передове у своїй практичній діяльності.

Сутність мислення – вищої форми активного відображення об'єктивної реальності – полягає, як відомо, у цілеспрямованому опосередкованому та узагальненому пізнанні суб'єктом суттєвих зв'язків і відношень предметів і явищ, у створенні нових ідей, у прогнозуванні подій і явищ. Людина починає мислити завжди, коли перед нею виникає завдання. Вона аналізує вихідні дані, виділяє відоме, визначає, що невідомо, що можна знайти, якими діями отримати шуканий результат, як перевірити, чи правильний цей результат. Мислення як діяльність передбачає, що відповідно до мотивів, потреб, якими керується особистість при розв'язуванні певних завдань, умовами, актуалізуються такі процеси, як аналіз, синтез, дедукція, порівняння та ін.

Дослідники мислення встановили, що за своєю формою воно неоднорідне, існують різні його види: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне, практичне і теоретичне, інтуїтивне й аналітичне, репродуктивне й продуктивне. У сучасній науці отримані дані, що мислення неоднорідне і за своєю професійною спрямованістю. У цьому аспекті ми розглядаємо педагогічне мислення вчителя початкових класів.

Особливості мислення, пов'язані з професійною діяльністю, залежать не лише від розв'язування професійних завдань, але й від рівня розуміння філософсько-світоглядних проблем. У педагогічному мисленні вчителя своєрідно переплітаються загальнонаучні (конструктивні, організаторські, комунікативні, дослідницькі) і суто педагогічні (охорона життя і здоров'я дітей, освітня, розвивальна, дидактико-методична, соціально-виховна, ціннісно-орієнтаційна, професійно-особистісного самовдосконалення) функції.

Розробляючи питання розвитку професійного мислення майбутніх учителів, необхідно постійно співвідносити його із теорією відображення, із логікою навчально-виховного процесу, із соціальною зумовленістю мислення, із його генетико-діалектичними та формально-логічними аспектами. Дослідники професійного мислення педагога (І.Я.Лернер, В.О.Сластьонін, В.Е.Тамарін та ін.) підкреслюють, що воно є багаторівневим і варіативним явищем, оскільки в ньому відображаються етичні установки, загальнокультурні, гуманітарно-соціальні, психолого-педагогічні й професійні знання педагога, його особистісні якості, способи розумових і практичних дій. Специфіка професійного мислення педагога визначається тим, що це не лише пізнавальний, але й конструктивно-перетворювальний процес. Найважливішою рисою педагогічного мислення є осмислення вчителем кожної навчально-виховної ситуації, оперативний

відбір і реалізація оптимального варіанту її розв'язування.

У сучасних дослідженнях виділяють такі рівні професійно-педагогічного мислення: методологічне (стратегічне), що визначається педагогічними переконаннями; тактичне, яке характеризується здатністю матеріалізувати свої педагогічні ідеї у своєрідні технологічні конструкції; оперативне, що лежить в основі вміння застосовувати знання загальних закономірностей до одиничних і окремих явищ.

Е.В.Лопанова визначає сутність професійно-педагогічного мислення, як “інтегрального, багаторівневого відображення і перетворення в узагальненому вигляді об'єктивних характеристик педагогічного процесу, детермінованого його цілями і завданнями, особистісними особливостями його учасників” [3, 8].

Аналіз сутності педагогічного мислення уможливує визначити, що воно має бути як емпіричним, так і теоретичним. Емпіричний і теоретичний типи мислення ґрунтуються на характерних для кожного з них типах узагальнення та абстрагування. При емпіричному узагальненні порівнюються окремі якості різних предметів, виділяються суттєві ознаки, які абстрагуються від інших несуттєвих ознак й оформляються вербально. Таке мислення призводить до створення емпіричного поняття. Головною функцією емпіричного мислення є виділення родовидових зв'язків предметів і явищ й об'єднання їх у різні класи й категорії. Емпіричне мислення необхідне вчителю для розв'язування повсякденних завдань організації навчально-виховного процесу.

При теоретичному узагальненні на базі змістовної абстракції виникає теоретичне поняття, яке одночасно є формою відображення певного об'єкта і засіб його мисленнєвої побудови, відтворення як цілісної системи. Основною метою теоретичного мислення є пояснення походження системи, яка розглядається. Розвинуте теоретичне мислення вчителя сприяє знаходженню загального принципу побудови педагогічних задач і, отже, загальному способу їх розв'язування. Воно забезпечує здатність педагога будувати власну суб'єктивну модель педагогічної діяльності, по-своєму, особистісно відображати й розуміти навчально-виховний процес, суб'єктивно розвивати й реорганізувати індивідуальний суб'єктивний педагогічний досвід, прогнозувати й перетворювати дійсність.

Психологічні дослідження, проведені під керівництвом В.В.Давидова [2], уможливили виділити в теоретичному мисленні три основних компоненти: теоретичний аналіз, змістовну рефлексію і планування.

Теоретичний аналіз дає змогу знаходити внутрішню суттєву основу, якість предметів і явищ та абстрагуватися від зовнішніх несуттєвих особливостей.

Змістовна рефлексія забезпечує пошук і розгляд суттєвої засади власних дій. Вона дає змогу

особистості аналізувати власні дії, розглядати способи, які використовуються, з погляду відповідності їхнім внутрішнім умовам задачі, особливостям її структури.

Планування виражається в здатності особистості у внутрішньому плані, мисленно проводити пошук, побудову системи можливих дій, які відповідають суттєвим умовам задачі. Планування забезпечує уявну зміну умов задачі з метою виявлення суттєвих відношень, воно допомагає визначити способи досягнення мети і співвіднести між собою проміжні та кінцеві результати й цілі.

Розвиток емпіричного й теоретичного мислення майбутніх учителів має відбуватися у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін. Цикл психолого-педагогічних дисциплін повинен стати провідним у цьому важливому аспекті професійної підготовки. Психолого-педагогічні дисципліни охоплюють знання закономірностей, що нагромаджуються внаслідок розв'язання як практичних, так і теоретичних проблем. Учитель-практик, як правило, має справу із завданнями, які розв'язуються за логікою практичних дій. Такі завдання є цілісними, комплексними, багатограничними й постають у конкретних ситуаціях діяльності, їхнього розв'язання залежить від різноманітних умов, що утворюють педагогічну ситуацію. Тому майбутній педагог у процесі професійної підготовки має трансформувати теоретичні знання на специфічну систему, побудовану за логікою практичної дії. Така робота сприяє розвитку як емпіричного, так і практичного мислення. Вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін уможливило свідомо розвивати педагогічне мислення майбутніх учителів, яке буде надійною основою для розв'язування професійних завдань у майбутній педагогічній діяльності, сприятиме осмисленій діяльності, спрямованій на розвиток мислення молодших школярів.

У процесі розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів ми наголошуємо, що найбільш розвиненим типом мислення дорослої людини виступає мислення словесно-логічне, тобто мислення в поняттях, логічних конструкціях (судженнях, умовиводах), яке характеризується використанням мовних засобів. Цей вид мислення співіснує і співпрацює з наочно-дійовим і наочно-образним. Учитель початкових класів, працюючи з молодшими школярами, повинен пам'ятати, що в них переважає наочно-дійове і наочно-образне мислення; образ, який створюється молодшими школярами, інколи виявляється значно багатшим, ніж сконцентроване в понятті логічне пізнання. Тому студенти мають усвідомлювати, що необхідно розвивати в молодших школярів словесно-логічне мислення, не забуваючи про розвиток наочно-дійового й наочно-образного мислення.

Одним із завдань, яке дає змогу розвивати у майбутніх учителів початкових класів як словесно-логічне, так і наочно-образне мислення, є завдання на складання казок, які в образній формі розкривали б

зміст певного поняття чи закономірності, котрі вивчаються в початковій школі. Спочатку ми пропонуємо декілька казок, розроблених учителями або студентами, які навчалися в попередні роки. Необхідно їх проаналізувати, виділивши, які наукові поняття, закономірності знаходять образне розкриття в цих казках, за допомогою яких засобів, зіставити цей образ з науковим тлумаченням. На наступному етапі студенти повинні скласти власну казку, у якій висвітлюються аналогічні поняття. Наприклад, студенти познайомилися з казкою, у якій розкривається суть літературних жанрів (лірика, драма, епос) і таких понять, як порівняння, метафори, епітети. За аналогією до цієї казки вони склали казку про інші види мистецтва (образотворче мистецтво, хореографія, театральне мистецтво).

Мислення педагога є одночасно репродуктивним і творчим, якщо розглядати його стосовно ступеня новизни одержуваного в ході мисленнєвої діяльності продукту відносно вихідних знань суб'єкта. У своїй педагогічній діяльності вчитель початкових класів зустрічається як із класом задач, які розв'язуються алгоритмічно, так і із задачами, для яких немає готових способів розв'язування. Розвитку репродуктивного мислення сприяють завдання на порівняння розв'язування проблемної ситуації двома педагогами, тобто знайти спільне й відмінне, визначити свою позицію у питанні, чий розв'язок кращий і чому, спробувати визначити основні параметри, які характеризують педагогічну діяльність, визначають поведінку педагога.

Специфічними властивостями творчого мислення є вміння самостійно формулювати цілі, що виходять за межі мети, поставленої перед суб'єктом, здатність звільнитися від раніше нав'язаних, вироблених у минулому стереотипів. Для розвитку вміння самостійно формулювати цілі, що виходять за межі мети, поставленої перед суб'єктом, залучаємо студентів до аналізу педагогічних ситуацій, у яких, на перший погляд, немає суперечності, або ж суперечність, яка виявляється, немає ніякого стосунку до теми, яка розглядається на занятті. Майбутні вчителі повинні самостійно сформулювати питання, котрі в них виникли при ознайомленні із цією ситуацією, а потім сформулювати завдання, які має розв'язати педагог у цій ситуації.

Для розвитку здатності звільнитися від вироблених стереотипів ми пропонуємо студентам завдання на аналіз творів педагогів минулого і сучасності, у яких одне й те ж питання розглядається з різних позицій. Майбутнім педагогам необхідно відповісти на питання: чим це зумовлено; як це пояснити; що змінилося б, якби... Одним із видів роботи над фрагментами педагогічних творів різних авторів є організація дебатів, коли одна група студентів підбирає аргументи, які доводять правоту одного із авторів, інша – другого автора, третя група підбирає запитання, які спонукають до знаходження спірних моментів у роботах кожного з авторів. На завершення

дебатів формулюємо узагальнений висновок, який містить перспективу застосування виявлених педагогічних закономірностей в організації навчально-виховного процесу.

Також у процесі загальнопедагогічної підготовки підкреслюємо, що педагогічне мислення вчителя повинне бути діалектичним, тобто вчитель повинен бути здатним виявляти суперечності дійсності як внутрішнього джерела будь-якої зміни й розвитку, виражати конкретну діалектику речей насамперед у логіці понять, осягати загальний зв'язок явищ, процесів у навколишньому світі; оскільки рушійною силою процесу виховання є результат протиріч між потребами й наявним рівнем вихованості особистості, що дещо приховані, не завжди усвідомлюються вихованцем, то вихователь має створювати специфічні ситуації, залучаючи вихованців до сфери їхнього впливу.

Для розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів пропонуємо вправу, в основі якої є ведення записів у вигляді щоденника подвійних нотаток (аркуш паперу поділено на дві частини; зліва записуємо епізод із тексту, який описує певну педагогічну ситуацію і дії педагога в цій ситуації, котрі спрямовані на розв'язування педагогічної задачі; можливо, він здивував; можливо, з чимось не погоджуємося; можливо, дав розуміння педагогічних закономірностей що вивчаються; справа – коментуємо цей епізод: що саме змусило записати цей епізод; на які думки він наштовхнув, які запитання він викликав). Студенти знайомляться з текстом, ведуть щоденник подвійних нотаток, після чого діляться своїми коментарями в порядку їхнього виникнення за текстом. Викладач може поставити додаткові запитання: про що ви думали, коли знайомилися з цим текстом, яке найважливіше повідомлення в цьому тексті, які запитання цей текст залишив без відповіді, якщо б це написали ви, що б ви змінили, чи є цей матеріал унікальним.

Говорячи про розвиток мислення, Г.П.Щедровицький виділяє процеси, які характеризують мислення і мисленнєву діяльність: процеси відтворення діяльності, трансляції і комунікації, процеси становлення і розвитку норм культури та їх функціонування при розв'язуванні задач [5]. Як відзначають О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, Н.І.Філіпенко, найбільш ефективно здійснюється вплив на майбутніх фахівців “в умовах активного залучення студентів у творчий процес пізнання, розумової діяльності і впливу на них засобами науки й науково аналізуючої практики” [4, 21]. Виходячи з цього твердження і розуміння того, що мислення за своєю комунікативною природою є діалогічним, що воно актуалізується в спільній пізнавальній і виробничій діяльності, вважаємо, що доцільним способом розвитку професійного мислення в цілому, і педагогічного зокрема, є залучення студентів до навчального діалогу. Згідно з підходом М.Бахтіна, діалог, дискусія характеризуються не стільки наявністю

двох або більше співрозмовників. скільки наявністю двох або більше позицій, поглядів на ситуацію, завдання, мету діяльності тощо. Мисленнєва дія, думка часто розгортається як таке зіткнення різних позицій і підходів, яке знаходить своє відображення і у внутрішньому мовленні [1]. Наявність предмета діалогу зумовлена проєктивними й конструктивними функціональними компонентами професійно-педагогічної діяльності викладача. Успішне проведення діалогу з погляду обміну судженнями й умовиводами, у процесі якого відбувається зміна свідомості його учасників, зумовлюється комунікативним функціональним компонентом.

Одним із простих способів залучення майбутніх учителів до діалогу є методика взаємних запитань. За цією методикою двоє осіб (спочатку студент і викладач, а потім – два студенти) читають текст (педагогічного змісту – фрагмент наукової статті, монографії чи методичних рекомендації), зупиняючись після кожного абзацу, та по черзі ставлять запитання один одному про головні думки в тексті, що стосуються змісту, який не лежить на поверхні. Викладач своїми запитаннями намагається стимулювати мислення студентів, а також змодельовати типи запитань, які студенти можуть поставити, коли настане їхня черга. На завершення цієї роботи можна запропонувати студентам відповісти на питання, чому прозвучали саме такі запитання, що спонукало до їхнього формулювання.

На наступному етапі роботи відбувається взаємне навчання. Студентам пропонується текст, який можна використовувати в роботі з молодшими школярами. Студенти по черзі виступають у ролі вчителя. Після того, як студенти в ролі учнів прочитали один абзац, студент в ролі вчителя підсумовує те, що тільки що було прочитано; ставить два чи три запитання про зміст абзацу й реагує на відповіді “учнів”; пояснює ті моменти, які “учні” не зрозуміли; висловлює передбачення про те, що буде говоритися в наступному абзаці; дає завдання кожному прочитати наступний абзац. Далі в ролі вчителя виступають інші студенти. Завершується таке взаємне навчання рефлексією мисленнєвої діяльності студентів-учителів та студентів-учнів.

Педагогічне мислення, яке є теоретичним, творчим, діалектичним, ефективно формується, наприклад, у ході “сократичного” діалогу, що ґрунтується на навчальній ситуації введення діалектико-логічних суперечностей. Форма діалогу як система розгортання через запитання думки студентів, що веде до дидактичної мети, оптимальна для управління процесом навчання. Головне в діалектичному діалозі – це рух від суперечності до діалектичної проблеми та її розв'язання, що дуже важливо для педагогічної діяльності, коли педагог повинен побачити чи створити певну суперечність, зіставити з іншими суперечностями, відчутти можливість двох чи більше різнопланових, а можливо, й протилежних способів їхнього розв'язання.

При розробці такого діалогу викладач повинен побудувати таким чином систему запитань, щоб у студентів з'явилося деяке судження, якому на наступному етапі протиставляється інше. Усвідомлювана суперечність, що виникла, стає джерелом мислення: необхідно обрати із двох протилежних висловлювань одне, але кожне, проте, виявляється рівнобgruntованим. Починається дослідження проблеми, яке повинно завершитися етапом відкриття для студентів – розв'язанням проблеми.

Діалог у результаті такого навчання стає внутрішньою структурою творчого мислення, яке проходить саме як зіткнення різних думок, що спонукає майбутнього вчителя до критичного ставлення до різних методик, технологій, інновацій, до вибору із них оптимальних залежно від ситуації.

Отже, підготовка висококомпетентних учителів початкових класів з розвиненим педагогічним мисленням ставить певні вимоги до вивчення циклу педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах: курс має будуватися таким чином, щоб теорія була основою для орієнтації у структурі об'єктів, явищ, процесів, що вивчаються; педагогічні категорії повинні розглядатися як деяка сукупність стратегії майбутньої професійної діяльності; вивчення педагогіки має спонукати студентів до осмислення логіки й засобів їхньої пізнавальної діяльності; навчання повинно бути проблемним, адже одиницею

роботи педагога виступає не порція інформації, а ситуація, що містить певну суперечність і яку необхідно розв'язати; навчання має будуватися на основі впровадження навчального діалогу; значна увага повинна бути приділена створенню сприятливого морально-психологічного клімату, у якому відбувається професійна підготовка, задоволенню студентів від пізнавальної діяльності. При реалізації таких умов відбуваються зміни в характері діяльності студентів – із масового пасивного слухача вони стають творцями власної освітньої траєкторії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996.
3. Лопанова Е.В. Управление развитием профессионального мышления педагога. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2000. – 72 с.
4. Мороз О.Г., Сластьонин В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К., 1997. – 166 с.
5. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М., 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Завіна Віталій Іванович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки, перший проректор КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИМ ПІДХОДОМ

Юлія ЗАЙКА
(Кіровоград)

У сучасному динамічному світі актуальним є соціальне замовлення на фахівців, здатних до творчої професійної діяльності, підготовлених до самостійного розв'язання проблем державного розвитку. Крім того, демократичні процеси в державі вимагають вироблення нових суспільних вимог до освіти. Тому організація процесу навчання потребує спеціальних зусиль від студентів для визначення мети майбутньої діяльності та способів її досягнення.

Навчання в школах та вищих навчальних закладах у різні історичні епохи відбувалося по-різному. У курсах історії педагогіки стало за правило розглядати у відповідному порядку те, чого, та як навчали в школах давнього світу, яким був зміст та методи навчання в середні віки, в епоху Відродження та в інші часи. В історичній послідовності описуються зміни в шкільному та вузівському навчанні при викладанні курсу історії вітчизняної педагогіки. Шкільну практику навчання та виховання історики педагогіки описують у зв'язку із суспільно-історичними подіями, особливостями епохи та конкретної держави. Історичні етапи або стадії розвитку навчально-виховного процесу в школах та вузах при такому

підході не встановлювались: відповідно тому, як розвивалося суспільство в цілому, вносилися зміни й до навчання у школах та вузах.

Процес навчання, його механізм не є чимось сталим, раз і назавжди даним, нездатним до суттєвих, якісних змін. Ці зміни мають закономірний характер, а весь процес історичного розвитку навчання та виховання складається з визначених послідовних стадій, або фаз, що охоплюють минуле, теперішнє та майбутнє.

Поширення ідеї проблемного навчання призвело до спроби створення періодизації розвитку навчання залежно від характеру викладання та вчення. Розвиток навчання як суспільне явище вивчалось як розвиток змісту навчання та освіти.

Зміст навчання – найбільш рухома й придатна для змін галузь навчання. Кожна нова історична епоха залишає свій слід на змісті освіти та навчанні. У свою чергу зміни в змісті навчання і у вимогах до навчання призводили до необхідності вносити зміни в методи та методики навчання.

На сучасному етапі розвитку педагогіки навчання гостро постає питання: «Що для студентів важливіше за все знати і яким чином вони можуть здобути ці знання?» На перший погляд може здаватися, що відповідь на це питання не викликає труднощів. У багатьох випадках, особливо коли навчальний курс протягом тривалого часу не підлягав перегляду або значних змін, найчастіше здається, що питання, чого варто навчати, очевидне.

Але можливі й інші підходи. І що заважає нам застосовувати інші можливості, так це наші переконання про те, чого варто навчати і як обрати найкращі способи для реалізації процесу навчання.

Свідоме засвоєння знань залежить від уміння застосовувати виявлені узагальнення в реальній педагогічній діяльності. Студенту важливо чітко уявляти цілісну картину процесу навчання. Значення цього очевидне, оскільки успішність навчального курсу визначається реальною навчальною динамікою студента і вмінням викладача реалізувати досягнення як умога вищого її рівня. Тому студенти потребують чіткої і зрозумілої інформації стосовно того, що їм доведеться вивчати та які типи навчальної діяльності виконувати. Способи розв'язання проблеми зацікавленості студента до вивчення навчального курсу перебувають не лише в зміні змісту курсу, але й у залученні студента до активної діяльності при розробці цього курсу.

Розходження в переконаннях щодо цілей освіти й наступної розробки навчальних курсів можуть бути нерозв'язаними. Саме відкриті обговорення в процесі розробки навчального курсу чи його перегляду можуть допомогти викладачам визначитися, що для них є важливим і з'ясувати те, у чому вони переконані. Якщо ця ясність потім допоможе викладачам спілкуватися із студентами, є надія, що і студенти, і викладач будуть, принаймні, об'єднані одним прагненням. Проте, деякі переконання важливі для структуризації навчального курсу вищих навчальних закладів, вони виникли на основі нашого власного досвіду освіти, зокрема, нашого розуміння порядку, наших особистих, культурних чи політичних цінностей. Деякі викладачі університету використовують їх свідомо і можуть їх чітко сформулювати. Що стосується інших, то їхні переконання щодо навчальних планів залишаються нез'ясованими й недослідженими. Уявлення, на яких будуються переконання, можуть бути такими давніми і настільки загальноствановленими в даній дисципліні, що приймаються без перевірки. Ті, хто їх наслідує, може ніколи не усвідомити, яким чином сформувалися їхні власні переконання. Альтернативні погляди в цьому разі не мають місця.

Ці переконання щодо освіти є не просто окремою темою. Вони виникають у мові, що використовується для опису освітніх завдань, при виборі, чого варто навчати, проектуванні навчальних приміщень, у розподілі часу в межах навчального курсу, прийнятті рішень про виставлення оцінки. До проектування

курсу в системному підході входить, насамперед, і визначення (специфікація) цілей. Потім визначаються відповідно до змісту курсу і методи навчання, з яких впливає проектування навчальних ситуацій (лекцій, консультацій, лабораторних і т.п.) і підбір матеріалів (наприклад, брошури, фільми, телевізійні програми, репродукції і т.п.). Що характеризує ці наміри про вибір змісту, так це те, що вони приймаються не на суворій відповідності програмі вивчення і потенційної корисності для студента чи фахівця-практика, а на підставі факультетських переконань про те, що є «доцільним», і від ступеня того, наскільки ці плани влаштовує факультет.

Розподіл часу всередині навчального курсу ще один з важливих індикаторів. Це стосується не тільки кількості часу, що відводиться різним темам, але також і часу, яким керуються для набуття різних знань і навичок.

На вивчення психомоторних навичок, звичайно, йде багато часу. Ці навички припускають інтенсивне тренування, що в ідеалі супроводжується зворотною інформацією фахівця для того, щоб дати новачку можливість наблизити своє виконання до досконалості. Викладачам у галузі виконавських видів мистецтва знайомий цей стиль навчання, і прикладом тому може бути урок співу. У багатьох випадках набуття психомоторних навичок студентами є обов'язковою частиною університетського курсу, але часто студентам приділяється недостатньо часу і допомоги в тому, щоб зробити їх хоча б мінімально компетентними.

Щоб досягти мети при побудові оптимально-адаптованого навчального курсу, треба знати різні типи змісту освіти. Для зручності наводжу таблицю:

Типи змісту освіти навчального курсу

Тип змісту	Основні характеристики
1	2
Педагогічно адаптовані основні наукових знань	концепція змісту освіти спрямована на залучення студентів до науки й виробництва. Основна характеристика цього типу змісту – сциентизм, що абсолютизує роль науки в системі культури людського суспільства. При цьому найвищою цінністю вважаються стиль і загальні методи побудови знання, властиві природничим і точним наукам, що розглядаються як зразок наукового знання взагалі (В.В. Краєвський, 2001)
Знання, уміння, навички	концепція змісту освіти припускає, що володіння знаннями й уміннями, дасть змогу людині адекватно жити й діяти усередині наявної соціальної структури. У рамках даної концепції достатнє володіння, по можливості, великим обсягом знань і вміннями їх застосовувати. (В.В. Краєвський, 2001)

1	2
Діяльнісний зміст	у рамках діяльнісного підходу змістом утворення є техніки й способи мислення, комунікації, дії. Іншими словами, змістом є <i>форми</i> різних типів діяльності, у яких відбувається освоєння навчального матеріалу (поняття навчальний матеріал і зміст освіти в традиційній педагогіці ототожнюються). Тому матеріал не настільки важливий, як важливий процес проходження з ним через форми діяльності і наступна їх рефлексія (Громико, 1998)
Особистісно-орієнтований зміст	цей тип змісту містить у собі дві частини: інваріантну, що задається зовні, і варіативну – створювану кожним учнем у ході навчання. Особливе значення має <i>право учня на вибір змісту і право на «свій голос у культурі»</i> (створення свого продукту) (А.В. Хутірський, 2001)
Педагогічно-адаптований соціальний досвід людства	тип змісту освіти відносять до культурологічного підходу. За своєю структурою він ізоморфний соціальному досвіду й складається з наступних елементів: досвід пізнавальної діяльності (фіксований у знаннях); досвід здійснення відомих способів діяльності (фіксований у формі умінь діяти за зразком); досвід творчої діяльності (фіксований у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях); досвід здійснення емоційно-ціннісних зв'язків (В.В. Краєвський, 2001).
Метапредметний зміст	Зміст мети предмету формується навколо системи фундаментальних освітніх об'єктів. Передбачається, що ці об'єкти, «першооснови» неможливо вивчити в рамках наявних предметів, і до них необхідно періодично повертатися в процесі освіти. Приклади метапредметів: «Числа», «Проблема», «Знання», «Світобачення» (А.В. Хутірський, 2001).

У таблиці наведена лише невелика частина найбільш популярних у сучасній педагогічній літературі типів змісту освіти. У деяких працях виділяються також такі типи змісту, як: зміст як освітнє середовище, культурно-історичний зміст, міжпредметний і т.п.

Курс не має заздалегідь відібраного конкретного змісту. За рахунок особливим чином організованого освітнього процесу студенти вибирають і уточнюють, над яким змістом і як вони будуть працювати.

Студенту нічого, практично, не потрібно обирати й вирішувати: є студентська група, перелік обов'язкових курсів, викладачі, що їх ведуть, складений розклад. Значною мірою це полегшує залучення студента до освітнього процесу, але в той же час перекладає і відповідальність за процес і результати навчання на викладачів, адміністрацію факультету і вузу. Звідси, як мені здається, виростає дві великих проблеми, про які говорять викладачі вузів, – студенти мають низьку мотивацію у вивченні предметів, і студенти не відчувають відповідальності за процес і результати свого навчання. Можуть виникнути заперечення – з чого ж обирати, коли все вже визначено – теми, форми занять та контролю знань, кількість годин? З чого обирати – вирішить сам студент, коли йому буде запропонований цей вибір. Але, перш ніж обирати, у студента повинно бути розуміння та усвідомлення того, що являє з себе курс в цілому, як буде організована робота студентів на заняттях? Як вони зможуть отримати зворотний зв'язок при успішному вивченні курсу? Що та як буде оцінюватись? Як будуть будуватися заняття?

Дійсно, сьогодні відповідальність за процес освоєння навчального курсу студентами безапеляційно поклали на викладачів. Саме викладач, спираючись на сформульований запит держави (в особі Міністерства освіти і науки), розробляє зміст курсу й пропонує надалі цей зміст студентам за допомогою навчальної програми, розглянутої і затвердженої колегами по кафедрі, вузу і т.д. Тому в цій програмі студент зазвичай поставлений у ситуацію об'єкта навчального впливу з боку викладача, що добре можна простежити, наприклад, виділивши постановку мети в більшості програм. Як завжди, цілі сформульовані пасивно, стосовно діяльності студента: «навчити студентів самостійно розбиратися в проблемах формування і розвитку...» або «сформувати в студентів розуміння...» чи «ознайомити студентів з альтернативними методологічними шляхами». Усі приклади справжні й узяті з реальних навчальних програм. Виходить, що це викладач зацікавлений, щоб навчити (сформувати, ознайомити) студента, це його цілі, які студент, поза всяким сумнівом, повинен прийняти, хоча вони ніяк не розділені й не погоджені з ним. І навіть якщо студенту пощастило ознайомитися з програмою та її цілями (до речі, далеко не у всіх вузах це робиться), та все одно ці цілі він належно не сприймає: для нього програма – лише документ, якому потрібно підкоритися. У наявності ситуація підпорядкованості (викладач розробив – студент виконує), але не розділеної відповідальності, коли і студент, і викладач однаково розуміють і спільно шукають способи її найкращого досягнення.

Як же відбувається знайомство студентів з навчальною програмою курсів? В основному це

знайомство зводиться до того, що на першому занятті (лекції) викладач розповідає про те, що планується вивчати в курсі. Студенти ж найчастіше обмежуються питанням про те, як буде виставлятися оцінка за курс, що потрібно, щоб одержати залік чи здати іспит? Але про сам процес навчального курсу, як будуть проходити заняття і чому саме так, майже нічого не говориться, тому що все зрозуміло заздалегідь: на семінарах будуть (чи повинні) говорити студенти, а на лекції – викладач.

Навіть найдетальніший опис того, як буде побудований курс, ще не означає, що студенти цей опис сприймуть. Задаючи викладачам питання, «яким чином Ви знайомите студентів із програмою свого курсу?», й здебільшого, я одержувала приблизно таку відповідь: «На першому занятті я розповідаю студентам про курс і вимоги до нього й відповідаю на питання, якщо вони є». Саме тому вже через місяць студент пам'ятає в кращому разі лише 20% того, що було пояснено викладачем. Для того, щоб студенти дійсно зрозуміли модель курсу, програма курсу повинна бути пророблена самими студентами, прочитана і з'ясована кожним, а потім обговорена спільно з усіма. Яким чином можна це зробити? Для цього підійдуть будь-які активні методи, спрямовані на розуміння та обговорення змісту.

Особистісно-орієнтована модель навчання, сутнісними ознаками якої є здійснення навчального процесу на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку та самонавчання студентів, осмислене визначення ними своїх потенційних можливостей і життєвих цілей, вимагає глибокого осмислення й розуміння викладачами необхідності побудови нової педагогічної системи на основі принципів індивідуального та диференційованого підходів у навчанні. Однак ці принципи ще слабко втілюються в практику. Отже, особистісно-діяльнісний підхід у навчальних курсах має виявитися у поєднанні професійно спрямованого та особистісно-орієнтованого навчання майбутніх педагогів, тобто в одночасному опануванні основ професійної діяльності та формуванні індивідуального стилю її здійснення. Варіативний підхід до вивчення дисциплін повинен відбуватися в розвитку варіативного мислення студентів під час вибору варіантів розв'язання завдання, уміння їх порівнювати та знаходити оптимальний.

Також необхідним є стимулювання самостійності майбутніх учителів у виборі сучасних методів, засобів, форм навчання. Навчальний курс повинен ознайомлювати студентів з різними технологіями навчання, можливостями їх нового застосування для вивчення конкретних навчальних предметів.

Переконання у важливості особистої значущості й навчання на досвіді вимагає від викладача розробки освітніх програм спільно зі студентами для того, щоб урахувати їхні індивідуальні потреби та інтереси. Одним з найбільш впливових прихильників цього підходу був Малькольм Ноулз, який висунув ідею про

те, що дорослі учні мають потребу в іншому виді підходу до освіти, ніж діти. Основний принцип його андрагогічної моделі («андрагогіка» - це термін, запозичений Ноулзом для виявлення різниці між дорослою і дитячою освітою) полягає в тому, що «Дорослі навчаються не заради навчання; вони вчаться для того, щоб зуміти виконати завдання, розв'язати проблему чи вести більш нормальне, обізнане життя. Головним результатом цього припущення є важливість організації освітнього досвіду (навчального курсу) навколо життєвих ситуацій, а не відповідно до тем навчальних блоків».

Даний підхід відрізняється від складання традиційних програм, коли студентам нав'язується структура дисципліни і вказується, що варто вивчати і у якій послідовності. При персональному чи емпіричному підході студенти називають у межах блоку чи курсу ті навички або знання, які вони хотіли б здобути, і види проблем, що вони хотіли б навчитися розв'язувати. При цьому підході також надається величезне значення навчанню на досвіді — як на наявному життєвому досвіді студента, так і на досвіді, який можна запланувати й організувати як частину досліджуваного предмета.

Погляд на знання

У цьому підході найбільше цінуються ті види знань, які являють собою особисту значущість і користь. Це не означає, що студенти повинні обмежуватися тільки своїми власними інтересами. Роль викладача частково полягає у тому, щоб змусити студентів усвідомити, які знання і навички від них будуть потрібні в їхній професії чи дисципліні. Ноулз рекомендує підносити студентам одним з інструментів модель знань у конкретній сфері, що відбивають як індивідуальні, так і соціальні чи професійні потреби для того, щоб студенти могли визначити розрив між своїм справжнім рівнем здібностей і тим рівнем, що, як указує модель, їм може знадобитися. Поряд з тим, що твердження про необхідні знання як відправну точку нагадують про системний підхід, відмінність усе-таки в тому, що студентам надається можливість визначити свої власні освітні цілі.

Процес навчання і роль викладачів та студентів

При персональному чи емпіричному підході освітні цілі можуть стосуватися до всього спектра навчання, але для свого формулювання вимагають участі учнів.

Як вибирається й упорядковується зміст

Процес планування знань і навичок, необхідних для досягнення освітніх цілей, а також види засобів і досвіду, що можуть забезпечити ефективне вивчення, припускають інтенсивну спільну роботу викладача і студентів. При плануванні програм за участю студентів викладач повинен забезпечити спрямованість і систематизацію досліджуваного досвіду, достатніх для ефективного навчання, але без зайвої повчальності й примусу. Підсумки можуть бути оформлені в детальному обговоренні вимог до навчання, що встановлює, яка навчальна робота буде пророблена студентом і як будуть оцінюватися результати.

Якій меті слугує оцінка і які використовуються методи?

Важливим завданням більшості персональних та емпіричних програм є розвиток у студентів здатності оцінювати якість свого власного навчання. Від них, звичайно, очікується, що вони будуть відбирати й подавати свої власні факти досягнень та оцінювати власну роботу, часто разом з викладачами, однолітками, керівниками робіт чи спеціалістами-предметниками. Оцінка в емпіричних програмах найчастіше передбачає оцінювання великих і складних проєктів, що починаються ймовірніше заради освітніх можливостей.

Які вимагаються засоби та інфраструктура

Головним необхідним тут засобом, ймовірно, є час викладача в поєднанні з належним доступом у бібліотеки і професійні зв'язки. Час, витрачений викладачами на індивідуальну роботу зі студентами для обговорення умов про навчання чи з групами при плануванні навчання з урахуванням досвіду, може бути тривалим, особливо на початку процесу. Програми цього типу часто намагаються увести досвід «реального оточення», і тому може знадобитися додатковий час, щоб допомогти студентам організувати розміщення матеріалів чи обміркувати дослідницькі завдання.

У персональному, чи емпіричному підході найбільше цінується воля вибору індивідуума й становлення його особистості. Значний наголос робиться на тому, щоб допомогти індивідуумам взяти на себе відповідальність за своє навчання і розвинути своє власне судження. Це накладає велику відповідальність на викладача, який зобов'язаний знати кожного студента й установити з ним контакт. Взагалі простіше вчити за обов'язковим навчальним планом, оскільки не всі викладачі мають навички міжособистісних стосунків з гнучкістю.

Оцінка

Оцінкою є «зараховано» чи «незараховано», вона зв'язана з відвідуваністю, участю у всіх складових навчального процесу, заповненням навчального журналу й виконанням ряду умов навчання.

Умови навчання

Вони становлять основу письмової роботи всього навчального курсу та обговорюються кожним учасником з одним із викладачів. Мета – уникнути заздалегідь установленого завдання і зробити так, щоб виконувана вами під час навчання робота безпосередньо стосувалася ваших власних інтересів і роду діяльності.

Навчальний курс приділяє деяку увагу саморегуляції у навчанні. Викладачі перебувають поруч для надання підтримки й консультацій, але перший час процес розробки й планування вашого власного навчання може виявитися важким, і якщо у вас немає досвіду такої освітньої програми, можливо, вам належить бути готовим до періоду адаптації.

Роблячи підсумки, можна сказати, що способи розв'язання проблеми підвищення мотивації студента

до вивчення навчального курсу містяться не стільки в зміні змісту курсу, скільки в залученні студента до активної навчальної діяльності в рамках курсу. Першим кроком до такого залучення може бути розробка програми курсу й знайомство студентів із програмою через застосування активних методів навчання. Такий підхід дає змогу компетентно розподілити відповідальність за вивчення курсу між викладачем і студентами. Коли беруть відповідальність на себе, то визначають мету й працюють на її досягнення, постійно модифікуючи своє поведіння для успішного досягнення поставлених цілей. Це, поперше, розуміння студентами того, як побудований курс і які його можливості. Поінформованість студентів – перший крок до відповідальності за курс. Тепер уже не тільки викладач знає, що і коли буде відбуватися в курсі, але й студенти відчують свою причетність до того, що відбувається (вони відповідали на питання; викладач відповідав на їхні питання; у запропоновану зазвичай програму дій вносилися погоджені зміни). По-друге, визначену впевненість того, що через декілька тижнів студенти будуть пам'ятати і цілі курсу, і способи їхньої реалізації.

Досвід показує, що коли студент впевнений, що йому потрібен якийсь матеріал, він знаходить способи його перекопіювати. Кілька екземплярів програми викладач може залишити на кафедрі (відомий і поширений спосіб), де студенти будуть мати можливість їх переписати, скопіювати чи просто переглянути; можна зробити на групу по одній копії, з яких уже студенти зможуть зробити копію для себе, можна відправити текст програми на університетський сайт, а ще можна, напевно, придумати чимало способів, якщо є розуміння того, яка від цього буде користь.

Така побудова курсу, витриманого в стратегії активного навчання з урахуванням особливостей студентської групи і типу викладача, може бути першим кроком на шляху реальної зміни навчальної програми, націленої не стільки на фіксування змісту, скільки на організацію навчальної діяльності студента в рамках курсу.

Нові підходи до еволюційних змін змісту навчальних курсів у загальнопедагогічній підготовці майбутніх педагогів викликають необхідність розв'язання багатьох проблем у формуванні особистості майбутнього вчителя, який готовий до реалізації основних засад Державного стандарту освіти. Треба згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їхню професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоналіфікованої педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Charles C. Bonwell & Tracey E. Sutheland. The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom / Active Learning Strategies for the Higher Education. – JATEPress, Szeged, 1997. – P. 7 – 19.

2. From Teaching to Learning A new Paradigm for Undergraduate Education / Barr R., Tagg J. / Change. November/December. 1995.

3. Громько Ю.В. Проектное сознание. – М.: Институт учебника Paideia, 1988. – С.410 – 415.

4. Краевский В.В. Содержание образования: вперёд к прошлому. – М.: Педагогическое общество России, 2001. С.8 – 11.

5. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – Сб.: Питер, 2001. С.168 – 254.

6. Кирилюк Л.Г. Как сделать студента «соучастником» программы курса? Харьков, 2003.

7. Тули С. Убеждения, ценности и идеологии при разработке учебных курсов (Toohey, Susan (1999). Beliefs,

Values and Ideologies in Course Design. In: S. Toohey, Designing Courses for Higher Education (p-p. 44 – 69), Buckingham: SRHE & Open University.)

8. Мегем С. Використання методів навчання в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці. //Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №5. – С.51 – 53.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Заїка Юлія Миколаївна – викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: історія становлення та розвитку системи художньої освіти на Україні в післявоєнні роки.

СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ЕПОХИ ПРОСВІТНИЦТВА

Марія КІЯН
(Кіровоград)

У статті розглядається процес формування теорії національного виховання в західноєвропейській педагогічній думці епохи Просвітництва. На основі впровадження нових джерел стосовно творчості Ж.Руссо, Й.Гердера, Т.Джеферсона досліджується роль просвітителів у теоретичному осмисленні проблеми.

Наукова постановка проблеми та її актуальність

Національне виховання було й залишається одним з ключових факторів розбудови педагогічної освіти в більшості народів світу. Національне виховання – це передача від покоління до покоління життєвого досвіду, культури, моральних цінностей, створених суспільною організацією певної етнічної спільноти. Через те, що кожний чинник явища визначає єдність поколінь сучасних, минулих і майбутніх, ряд провідних західноєвропейських та американських дослідників проблеми (П.Альтер, Е.Сміт, Д.Гатгінсон, А.Валіцький та ін.) називають національне виховання «вічною категорією» [1, 67; 2, 658; 3, 212; 4, 41].

У державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») головною метою національного виховання визначається набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральності, художньо-естетичної, правової, трудової, економічної культури [5, 25].

Оскільки українці в силу певних історико-політичних процесів не є інтегрованою національною спільнотою і лише розбудовують державну організацію, то постає питання про роль і досвід національного виховання в минулій і сучасній структурі освіти провідних націй світу. У зазначеному контексті особливий науковий інтерес становить процес зародження і теоретичного обґрунтування самої ідеї національного виховання в західноєвропейській педагогічній думці та форми її

практичної реалізації у різноманітних системах національної освіти.

Мета цієї статті – на основі персоналістського підходу й методів педагогічної компаративістики показати процес становлення наукової теорії національного виховання в західноєвропейському й північноамериканському Просвітництві другої половини ХVІІІ століття.

Ідея виховання підростаючого покоління відповідно до культурно-історичних традицій рідного народу була відома ще з часів античності. У європейській педагогічній думці поштовхування обговорення даної проблеми пов'язане з епохою національного піднесення, чим взагалі характеризується друга половина ХVІІІ століття, час зародження перших політичних націй і національних держав [7, 658].

Науково-теоретичне осмислення ролі національного виховання в європейській педагогіці започаткував Ж.Ж.Руссо. У розділі «Виховання» мало відомого широкому педагогічному загалу в Україні політичного трактату «Роздуми про врядування в Польщі» (1776 р.) французький просвітитель розробив цілу доктрину національного польського Відродження. Її квінтесенцією стала ідея, згідно з якою початок відродження знедолених народів залежить від постановки правильних принципів освіти. «Мірило освіти, – на думку Руссо, – це надання кожній людській істоті національної форми й таким чином спрямувати її думки й смаки, щоб вона, зрештою, стала патріотом за схильністю, за пристрастю, за необхідністю» [6, 201]. Для досягнення такого кінцевого результату виховання Руссо задекларував кілька важливих теоретичних постулатів. По-перше, система освіти повинна бути не лише загальною, але й надбанням вільних громадян. «Національне виховання, – констатує просвітитель, – є справою лише вільних особистостей» [6, 202]. Там, де існує у рамках певної національної спільноти соціальна, релігійна чи політична нерівність, впровадження національної системи виховання навіть за участі держави ніколи не матиме успіху.

По-друге, керуючись ідеєю природовідповідності, Руссо прийшов до висновку, що система національної освіти повинна розбудовуватися самими громадянами через вираження їхньої власної ініціативи, а не насаджуватися примусово, на основі декретів і програм державних інституцій. Руссо прагнув до формування насамперед «душі» та був противником удаваної національної єдності на основі зовнішності атрибутики й політико-риторичної елоквенції. Уживаючи поняття *нація* й *Батьківщина* взаємозамінно, Руссо жадає, аби кожний європеєць мав «національний тип обличчя», який їх вирізняв би з-поміж усіх інших людей. «У двадцять років, – дає він пораду патріотам Польщі, – поляк не просто має бути людиною; він повинен бути поляком» [6, 203].

Для досягнення цієї мети національна освіта має розвиватися сходинка за сходинкою. Дитина, вже навчаючись читати, повинна достатньо насичуватися традиціями своєї Батьківщини. «Хочу, щоб, навчаючись читати, – декларує своє національно-педагогічне кредо Руссо, – юнак читав про свій край, щоб на десятому році життя знав усе його виробництво, на дванадцятому році – всі провінції, дороги, міста; на п'ятнадцятому – всю історію; на шістнадцятому – всі закони; щоб у країні, де він народився, не було жодного гарного й благородного вчинку, про який він би не знав, який всім своїм серцем не любив би і негайно не міг би розповісти» [6, 205].

Руссо вважав згубним віддавати на поталу іноземцям викладання звичайних наук. Закон кожної країни повинен формувати зміст, порядок і форму навчання. «Молодих поляків, – пише він, – повинні навчати лише поляки, по можливості одружені, які відзначаються сумлінністю, чесністю, розумом, знаннями, оскільки виховання – це є завдання найважливіше, найпрекрасніше і найпочесніше» [6, 206]. Для того, щоб залучити до системи національного виховання не простих «ремісників педагогічної професії», а найдосконалішу інтелектуальну еліту, Руссо пропонує кожній європейській цивілізованій нації створити найкращі умови для піднесення статусу педагогічної професії. «Становище педагога, – образно стверджує свої думки мислитель, – потрібно вважати за становище випробувальника, ключа до найважливішої пружини в державі» [6, 207].

Суттєвим критерієм руссоїстської системи національного виховання є створення таких суспільно-превентивних передумов освіти, коли відсутня градація навчання й виховних закладів на снові соціального статусу їхніх учнів. «Мені не подобається, – констатує Руссо, – що в середніх школах та академіях є поділи, згідно з якими виховуються окремо й по-різному бідні та багаті люди однієї нації. Усі учні, будучи рівними в силу державної конституції, повинні виховуватися разом й однаково; якщо не можна запропонувати повністю безкоштовне публічне виховання, то треба принаймні визначити такі для нього кошти, щоб неможливі могли ними скористатися» [6, 211]. У системі національної освіти, згідно з Руссо, пільги

можуть надаватися тільки нащадкам тих особистостей, які своїми вчинками та діями принесли в минулому особливу користь нації. Руссо називає спадкоємців великих національних героїв «дітьми держави», відмежовуючи їх від «дітей магнатів», нащадків просто багатіїв, які мають пройти весь шлях зростання нарівні з іншими громадянами, не маючи на майновій основі ніяких преференцій у майбутньому.

Одним з елементів теорії національного виховання Руссо є колективізм. Спільна для всіх громадян освітня система має, на його думку, ряд суттєвих переваг, оскільки в її межах можна виробити більш досконалу систему відбору істинних лідерів нації, особистостей, які визначають на основі своїх громадсько-політичних переконань характер її подальшої еволюції. Лідери повинні визнаватися оточенням, а не призначатися. У школах, за визначенням Руссо, «нагороди й відзнаки повинні роздаватися переможцям не керівниками занять чи дирекцією шкіл згідно з власною постановою та вподобаннями, а самими учнями згідно із загальною думкою. Саме такі рішення переважно й будуть справедливими та влаштують чесних громадян» [6, 215].

Особливого значення в системі національного виховання Руссо відводив вивченню норм політичного законодавства, яке, на його думку, має сформувати не лише загальне уявлення про національну систему управління, але й продемонструвати її як форму вираження політичної культури попередніх поколінь. Як приклад, просвітителю посилася на досвід діяльності шкіл у Берні (Швейцарія), де учні після закінчення навчання традиційно вправлялися в керуванні швейцарською конфедерацією. Це мініатюрна копія всіх складових елементів республіканського уряду: сенат, виконавча влада, посадові, судові виконавці, оратори, трибунали, урочистості. Випускники шкіл мають займатися публічними справами, збирати й справедливо розподіляти податки, обирати своїх товаришів на відповідальні посади згідно з критеріями моральності й діловими якостями, які їм відомі на основі попереднього шкільного навчання. «Покеруйте в цьому дусі, – звертається Руссо до своїх послідовників, – і ви виробите шляхетні думки щодо справедливості та досконалості форм суспільної організації, розбудованої зусиллями попередніх поколінь» [6, 214].

Французький просвітителю завжди підкреслював утилітарність національного виховання, оскільки воно має своїм головним завданням розвиток у підростаючого покоління «доброї волі, добрих міркувань, толерантності й справедливості» [6, 207]. Але все це підкріплюється й постає, коли навколишня дійсність, у якій формується особистість, не розходить з його уявою про досконалість, виробленої на основі минулого рідної нації.

Якщо Ж.Ж.Руссо визначив громадсько-політичні моменти в становленні системи національного виховання, то у творчості видатного німецького просвітителя Й.Г.Гердера (1744–1803 рр.) теорія

національного виховання отримала переважно культурологічний контекст. Національно-педагогічна концепція Гердера ніби є підсумком, з одного боку, педагогічних постулатів ортодоксального європейського просвітництва, презентованого напрямом антропологістів (Д.Дідро, К.Гельвецій та ін.), а з іншого – розробкою власної теорії формування особистості на засадах національного виховання. Виступаючи з позицій критики європоцентризму, Гердер зазначав, що будь-який народ є «незалежною одиницею всесвітнього поступу», а об'єднувальним критерієм руху народів уважав «спрямованість для досягнення єдиної мети – створення гуманістичного суспільства» [12, 7]. Ключова педагогічна ідея Гердера лежала в площині визначення, згідно з яким «найвище вираження гуманістичне виховання отримує в середовищі того народу, де людина народилася і мешкає» [12, 129]. Тому адекватне характеру людської природи виховання можливе тільки через «вчущання» («*Einbühen*») в педагогічні традиції рідного народу. Будучи поборником національного об'єднання німецького світу, Гердер у «Листах для заохочення гуманності» сформулював кілька важливих принципів національної освіти, які, на його думку, «найміцніше здатні витворити національно-свідомого німця, об'єднаного не формальними державними кордонами, а генетично-духовною національною спільністю походження й виховання» («*Deutscheit*») [11, 44–46]. Працюючи вчителем у Ризи, а згодом за рекомендацією Г.Гете займаючись організацією шкільної освіти у Веймарі, Гердер поглибив свою національно-педагогічну концепцію. По-перше, він досить негативно поставився до тих методів і принципів освіти, які задекларували педагоги-космополіти, прагнучи до уніфікації загальноєвропейських критеріїв виховання і встановлення типових навчальних форм. На думку Гердера, виховання завжди матиме специфічні вияви і є глибоко індивідуальним, оскільки кожний народ додає до педагогічної думки щось своє. Завдяки цьому у виховному загальнолюдському вимірі й досягається певна рівновага й гармонія. По-друге, Гердер привніс у європейську педагогічну думку ідею незмінності не лише людської природи, але й національного характеру. Він доводив, що культура кожної нації розвивається генетично й органічно лише за певних умов і не може бути пересаджена в інше місце, оскільки в минулому не має прикладів, щоб один народ у повному обсязі перейняв культуру іншого народу.

Увівши в науковий обіг термін «націоналізм» (1774 р.), Гердер надав йому винятково позитивного значення, ототожнивши з духовною культурою («*Geistesverfassung*»), згідно з якою у суспільній комунікації віддають перевагу спогадам та уявленням певного етнічного середовища, що забезпечує йому усвідомлення своєї цілісності («*Zusammengehörigkeit*») [12, 37]. Відповідно до цього, Гердер вперше в європейській науці звернув увагу на роль мовного чинника в освітньому процесі. Оскільки кожна людина

завжди ідентифікує себе з певним життєвим світом («*Lebensraum*»), мова, якою вона висловлює свої думки, відіграє не лише комунікативну функцію. «Кожна мова, – вважав Гердер, – це своєрідний спосіб мислення, і те, що висловлюється однією мовою, повторити в такий самий спосіб зовсім неможливо» [12, 118]. Космополітично-раціоналістичній ідеї «пересічного громадянина» Гердер протиставляє ідею одноплемінника («*Volksgenosse*»), людини однієї мови, історії та національної культурної традиції й виховання.

Навчання рідною мовою, для Гердера, є одним з провідних принципів «правильного виховання». Спираючись на досвід педагогічної діяльності, він у своїй теорії національного виховання постулює тезу, згідно з якою саме мова є вираженням найістотніших національних ознак: психологічних, світоглядних, побутових, залишаючись найбільш суттєвим фактором розумового розвитку людини. «Зазвичай, – стверджував Гердер, – діти, що вчать своєю рідною мовою, мають більшу перевагу розумового розвитку, оскільки швидкість їхнього мислення завжди переважає над тими учнями, для яких мова навчання абсолютно зрозуміла, але чужа за походженням» [12, 121]. Вивчення іноземних мов корисне, та їх знання не зможе в повному обсязі компенсувати тих національно-духовних втрат, що неминуче понесе людина, знехтувавши своїм рідним словом, «цвітом духовного життя народу, що не зів'яне довічно» [12, 136].

У передмові до першого в Європі етнографічного збірника «Голоси народів у піснях» (1778 р.) Гердер постулює тезу про історичну традицію національного виховання, яка зародилася задовго до появи книг і педагогічних посібників, є виявом народної життєвої мудрості й не може бути знехтувана при розбудові будь-якої освітньої системи, творці якої мають бажання виховувати людей на засадах культури й гуманізму. Згідно з цим, Гердер прагне розглядати виховний процес у контексті духу часу, а не лише замкнутого культурно-територіального середовища. Він стверджує, що німець по-різному виховувався в різні історичні епохи, оскільки освітні умови досить суттєво видозмінилися під тиском цивілізованості сьогодення.

Таким чином, можна говорити, що саме Й.Г.Гердер зробив перший крок до філософсько-психологічної інтерпретації мети й засобів національного виховання, розвинувши цілісну логічно витриману теорію уявлень на роль національного фактора у формуванні гуманістичних вартостей та переконань. Далеко не випадково, що культурологічна освітня теорія Гердера залишається досить популярною і в сучасній західноєвропейській, і північноамериканській педагогіці (Ф.Гертус, К.Хейс, Г.Сетон-Уотсон та ін.) [15, 98; 1, 147].

Якщо Ж.Руссо, Й. Гердер розробили теорію національного виховання, то північноамериканські просвітителі реалізували їхньої ідеї на практиці,

розбудувавши вперше в історії людства досить досконалу для свого часу національно-освітню шкільну систему освіти в США. Специфіка північноамериканського просвітництва й водночас корінна відмінність від європейського полягала в тому, що його головними репрезентантами були не лише видатні мислителі-теоретики, але водночас політичні діячі, «батьки» американської нації. Прагнучи відсепаратизувати американські колонії від Європи, забезпечити суверенітет, незалежність і процвітання в майбутньому американської нації, яка лише була в стадії політичної інтеграції, Б.Франклін, Т.Джеферсон, Т.Пейн, Д.Адамс та інші ідеологи американської незалежності особливу увагу приділили проблемі національної освіти й виховання. Переломною віхою у цьому процесі став 1779 рік, коли був опублікований розроблений Т.Джеферсоном проект закону «Про американську систему освіти», що передбачав створення загальнонаціональної, обов'язкової для всіх білих переселенців, громадян штатів безплатної школи. Щоб забезпечити її практичну реалізацію, по всій країні були відкриті навчальні заклади для підготовки національно-свідомих педагогічних кадрів. Розроблений Т.Джеферсоном статут для подібного роду навчальних закладів став теоретичною базою першого університету у Вірджинії – кузні кадрів американської інтелігенції.

Як ідеолог американської незалежності, Т.Джеферсон вимагав від своїх співгромадян допускати до викладання в загальноосвітніх школах тільки американців. У ряді публічних виступів він стверджував, що потрібно принципово відмовитися від практики посилання молодих людей для здобуття освіти в Європі, мотивуючи це тим, що в чужих краях навряд чи можливо навчатися того, що буде особливо корисно для своєї країни, а людина, відірвана від рідного ґрунту, неминуче втрапить патріотичний запал та нівелює громадський обов'язок перед Батьківщиною. Оскільки молодшому поколінню тогочасних американців бракувало територіального патріотизму, Джеферсон, на основі педагогічного русоїзму розробив специфічну, суто національну модель триступеневої американської школи. Перший ступінь являв собою початкову трирічну школу, яка ставила своїм завданням навчити дітей не лише читання, письма, арифметики, але знайомила з тими ремеслами, які були основою господарського життя поселення, міста, штату. На другому ступені навчання школярі мали вже отримувати навички ремесла, які особливо були корисні для американської системи промислового й сільськогосподарського виробництва. Щоб посилити диференціацію навчання, з одного боку, а з іншого – визначити напрями подальшої освіти американських школярів, Джеферсон запропонував досить гнучку систему «територіальної адаптації», яка передбачала оволодіння тими видами ремесел і занять, що були властиві мешканцям місцевості, вихідцем якої за народженням був школяр [15, 47]. Третій ступінь національної школи з

трирічним строком навчання передбачав, окрім удосконалення отриманих раніше практичних знань та навичок, вироблення комплексу «здорового національного егоїзму» та віру в перевагу американського способу життя й американської винятковості.

Освітня модель національної школи Т.Джеферсона стала не тільки першою спробою звільнитися від педагогічної схоластики, але й практичним втіленням засадничих норм концепції «розуму й волі» на принципах природовідповідності й народності. Її основні ідейні засади виявилися достатньо дієздатними, зберігаючи свої позиції і в сучасній американській педагогічній традиції. Навіть у викликаній тенденціями глобалізації освітніх течій, на зразок «педагогіки світу», чимало видатних сучасних американських педагогів (Е.Фромм, Д.Рід, Д.Верг) досить широко використовують аргументацію просвітителів для побудови своїх логіко-психологічних й освітньо-педагогічних антимоній [17, 495].

Висновки та перспективи дослідження

На основі здійсненого аналізу варто констатувати, що ідея національного виховання є важливим складником цілого ряду педагогічних теорій, що постали в епоху Просвітництва. У творчості Ж.Руссо, Й.Гердера, Т.Джеферсона та інших корифеїв раціоналістичної доби виховний процес на етнокультурній основі розглядався не лише як форма самовираження, альтернатива інтернаціональному вихованню, а і як засіб трансляції духовних вартостей рідної культури в загальнолюдське середовище. Поглиблене дослідження й подальша структуризація матеріалу з проблеми становлення та еволюції теорії національного виховання в європейській педагогічній думці відкриває перспективу створення певної дисциплінарної матриці, переосмислення парадигми й стереотипів стосовно ролі національної освіти, що вкоренилася в історії педагогіки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сміт Е. Національна ідентичність. – К., 1996.
2. Гаттінсон Д. Модерний націоналізм // Антологія націоналізму. – К., 2000. – С. 657–682.
3. Альбер П. Націоналізм: проблема визначення // Антологія націоналізму. – К., 2000. – С.212–227.
4. Walicki A. Philosophy and Romantic Nationalism. The Case of Poland. – New-York, 1982. – S. 12–50.
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Виховна робота в закладах освіти України: Збірник нормативних документів та методологічних рекомендацій з питань організації виховної роботи. – К.: ІСДО, 1995. – С. 25.
6. Rousseau J. Uwagi o rzadzie polskim // Warszawa, 1966.
7. Руссо Ж.Ж. Сочинения / Под ред. Н.И.Кареева. – Калининград, 2001.
8. Руссо Ж.Ж. Трактаты. – М., 1969.
9. Руссо Ж.Ж. Избранные сочинения. В 3-х т. – Т. 2. – М., 1966.
10. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977.
11. Herder J.G. Briefe zur Befurderung der Humanitdt. – Weimar, 1955.
12. Herder J.G. Pädagogische Schriften und Auberungen. Lpz. – Landensalza, 1902.

13. Mundorf G. Die Mutter – sprache im pädagogischen Werk Herders. – Berlin, 1956.

14. Гулыга А.В. О роли Гердера в формировании передовой немецкой идеологии. – М., 1958.

15. Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до Второй мировой войны. Исторический очерк. – М., 1972.

16. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. – М., 1908.

17. История педагогики и образования / Под редакцией А.И.Пискунова. – М., 2005.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кіян Марія Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія й історія національного виховання, педагогічна компаративістика.

СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ЕТІОЛОГІЮ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР)

Валентина КОЗЛОВА
(Кіровоград)

В статті розглядається причинність появи специфічних (дисграфічних) розладів писемного мовлення в молодших школярів із ЗПР.

Проблемі порушень письма в дітей – дисграфії присвячено велику кількість досліджень і публікацій, однак актуальність її вивчення від цього не знижується. Потреба науковців у вивченні розладів письма зумовлюються наступними факторами:

- значною поширеністю серед учнів перших класів порушень в оволодінні письмом та поступове їх переростання у стійкі форми дисграфії;
- необхідністю організації своєчасної превентивної допомоги, повноцінної діагностики та ефективної корекції розладів письма;
- багатогранністю причин виникнення дисграфії у різних типів дітей з порушення психофізичного здоров'я.

Особливий інтерес до вивчення дисграфії пов'язаний з тим, що остання є специфічним розладом мовленнєвої діяльності в дітей й одночасно порушенням засвоєння і функціонування однією з важливих шкільних навичок письма. Наявність дисграфії перешкоджає оволодінню дітьми писемним мовленням як особливою формою мовлення, своєрідним засобом спілкування та узагальнення досвіду, засвоєння якого поєднується з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, вольової характеристик особистості школярів [1].

Дослідження нейропсихологів, педагогів свідчать про те, що соматичний і психічний статус дітей неправомірно оцінювати, виходячи із норм вчорашнього дня. Розвиток сучасних дітей характеризується як типовими, так і якісними особливостями, тому педагогам, які працюють з такими учнями, необхідно враховувати модифікації онтогенетичного процесу в ході організації як діагностичної, так і корекційної роботи [2].

Окрім закономірних змін у розвитку дітей, зумовлених новими умовами економічного, екологічного й соціокультурного простору, спеціалісти констатують значне зростання кількості дітей із будь-яким неблагополуччям у стані соматичного та психічного здоров'я. Цей стан

позначається і на збільшенні кількості учнів, які відчувають труднощі в ході шкільного навчання. За нашими даними кількість школярів, які не встигають та мають прояви дисграфії, перевищує 30% від загальної кількості школярів і становить близько 30% учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл [3].

Російські клініцисти відмічають різке ускладнення етіологічних характеристик у розвитку дітей, значне збільшення комбінованих вад у різних категорій школярів, появу нових форм відхилень та несформованість певних сфер психічного розвитку. Ускладнюється і диференційна діагностика пограничних випадків відхилень у розвитку [4, 5]. Ці фактори зумовлюють необхідність розширення уявлень педагогів про дисграфію та нагайну потребу в її вивченні з позиції сучасних знань про різні галузі науки.

Подібний міждисциплінарний підхід дає змогу розглядати дисграфію як специфічний вияв затримки чи відхилення у психічному розвитку школяра, бо при цьому порушенні спостерігаються розлади становлення і функціонування складного організованого виду психічної діяльності, яким є письмо. Такий підхід розширює знання про причини виникнення дисграфії, механізми її порушення, симптоматику, уможливорює розширити розробку методів профілактики, діагностики й усунення вад письма в молодших школярів. Особливого значення міждисциплінарний підхід набуває у ході вивчення специфічних розладів письма в учнів із затримкою психічного розвитку. У таких дітей дисграфія виступає одним з найбільш характерних як мовленнєвих відхилень, так і порушень засвоєння шкільних навичок.

Категорія школярів із ЗПР вважається однією із найчисленніших серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів різних типів. Термін «затримка психічного розвитку» застосовується для позначення збірної та клінічно неоднорідної групи відхилень у розвитку. Однак, згідно з традиційним розумінням цього терміна, більшість дітей із ЗПР перебуває в діапазоні «норма-пограничні стани». Незважаючи на свою неоднорідність, затримки психічного розвитку мають загальні риси, котрі дають змогу виділити їх у певну аномальну категорію. Як відомо, до специфічних виявів ЗПР у школярів спеціалісти відносять, передусім,

труднощі в навчанні та шкільну дезадаптацію, зумовлену психофізичними особливостями цих учнів, а саме: нерівномірністю розвитку різних сторін емоційно-вольової та інтелектуальних сфер; низьким рівнем мотивації пізнавальної діяльності; недостатністю організованості та цілеспрямованості в ході навчання тощо. Фізіологічний, соціальний і психічний розвиток дітей із ЗПР також не відповідає умовно-віковій нормі [6]. Часто ЗПР діагностується тільки з початком навчання дитини в загальноосвітній школі, і саме неуспішність є поштовхом для комплексного обстеження стану психічного та фізичного здоров'я, у тому числі етіології порушень письма.

Саме виокремленню етіологічних ознак порушень письма в учнів із затримкою психічного розвитку й присвячена ця стаття.

Концептуальний підхід до проблеми етіології специфічних порушень письма, як і інших нервово-психічних процесів, за останні тридцять років суттєво змінився, став глибшим та складнішим. Лінійне розуміння етіології не пояснює всієї складності психічних розладів. Клінічний та експериментальний досвід засвідчує, що будь-яка із можливих причин хворобливого стану викликає патологічні зміни лише за умов певних внутрішніх чинників. До них належать спадкові наслідки, імунологічні та реактивні ресурси організму, вікові та статеві особливості мозкових тканин, їхня резистентність, пластичність, характер церебральної нейродинаміки та ін., тобто комплекс ознак, що традиційно належать до поняття «конституція» організму [7].

Грунтуючись на таких домінантах, ми вважаємо, що аналіз етіології розладів письма в дітей повинен торкатися трьох аспектів: а) конституційних передумов, що є досить значущими для оволодіння письмом; б) екзогенних та ендогенних шкідливих впливів та їхніх можливих наслідків; в) умов навчання, а також базис психологічних навичок, необхідних для опанування письма з урахуванням наявних методів навчання письмового мовлення.

За даними російського дефектолога О.М. Корнева, показники спадкового характеру порушень письма є невисокими. На основі проведених досліджень автор констатує, що серед дітей з дисграфією у 60% випадків спадковість була ускладнена широким колом пограничних психічних порушень у найближчих родичів і тільки в 25% безпосередніми відхиленнями письма [8].

Нейрофізіологами доведено, що порушення письма зумовлюються недостатньою активністю деяких мозкових ділянок, відсутністю їхнього функціонального об'єднання та спеціалізованої участі в реалізації когнітивної діяльності. У таких учнів виявлено незрілість механізмів формування основного ритму активності кори головного мозку (альфа-ритму), зумовлених відхиленнями у розвитку глибинних механізмів мозку. Такі порушення призводять до дифузної несформованості вищих

психічних функцій, що і є однією з основних причин появи труднощів у навчанні дітей із ЗПР письма. Саме М.Н. Фішманом отримані переконливі докази невідповідності біологічного й хронологічного віку дітей із ЗПР у силу особливостей міжпівкульних взаємодій, затримки розвитку функції лівої півкулі, а саме незрілості її лобних відділів [9].

Коротко розглянемо ті патогенні фактори, які найчастіше провокують негативний вплив на мозок дитини, що формується. Найбільш вірогідними типами уражень протягом пре-, пери- і постнатального періоду розвитку є: а) гіпоксичний; б) токсичний; в) інфекційний; г) механічний.

1) **Гіпоксичний** тип пов'язаний з такими ускладненнями, як: анемія та порок серця в матері; пороки серця плоду; еритробластоз плоду, дефекти розвитку плоду і плаценти; обтурація дихальних шляхів після пологів; асфіксія (задуха) у пологах.

2) **Токсичний** тип провокується інтоксикацією медикаментозними засобами, наявністю невропатії, діабету, алкоголізму матері та порушеннями обміну речовин унаслідок нього; несумісності крові матері й плоду; гіпербілірубінеміями, ацидозом та ін. станами.

3) **Інфекційний** тип ураження в ембріональному періоді (від 4 тижнів до 4 місяців вагітності) спостерігається при краснусі, корі, цитомегалії, герпесі, вітряній віспі, епідемічному паротиті, поліомієліті, інфекційному гепатиті, грипі; у фетальному періоді при бактеріальних інфекціях у матері; у постнатальному періоді вірусними і бактеріальними нейроінфекціями.

4) **Механічний** тип виникає внаслідок близнюковості; внутрішньо-черепних крововиливів, викликаних передчасними пологами; черепно-мозкових травм протягом постнатального періоду тощо.

Названі типи уражень призводять до появи енцефалопатій, що у свою чергу виявляють себе через порушення письмового мовлення. Ушкодження мозку протягом критичного періоду чи після його закінчення може компенсуватися. Результати експериментальних спостережень доводять, що ушкодження мозку на ранніх етапах онтогенезу частіше зумовлюються аномаліями розвитку підкоркових структур, а негативні чинники, що заподіяли шкоду мозку в пери- та постнатальний періоди, призводять до ушкодження вищих, коркових відділів.

Причинність і патологічні механізми дисграфії у молодших школярів із ЗПР розглядаються різними авторами неоднаково. Тим часом протиріччя у поглядах на це питання у дослідників немає. Кожен підхід у розумінні природи відхилень письма у даної групи учнів доповнює попередні відомості та здійснює свій внесок у більш повне уявлення про дефект.

Більшість авторів відмічає, що дисграфія позитивно корелює з дефіцитом багатьох психічних функцій та процесів у дітей із ЗПР. Так, у працях Ю.Г. Дем'янова допускається припущення, що розлади письма в

молодших школярів із ЗПР зумовлені недостатністю розвитку зорового гнозису, різних видів пам'яті, а також сукцесивних процесів, слабкість яких ускладнює формування послідовного складоутворення досить важливого для засвоєння механізму письма. Дисграфії можуть бути пов'язані із недостатністю окремих сторін зорових та слухових функцій, з деякою неповноцінністю складних форм аналізу і синтезу структури слів, речень, з порушеннями мнестичних процесів [10].

О.В. Мальцева відзначає зв'язок порушень письма з розладами усного мовлення дітей із ЗПР. У письмових роботах школярів з розладами мовлення автор спостерігала велику кількість помилок, зумовлених неповноцінністю фонематичного аналізу; недостатньою сформованістю лексичного складу й граматичної будови мовлення в школярів [11].

В.І. Насонова, використовуючи психофізіологічний підхід до порушення письма в дітей із ЗПР, пояснює наявність відхилень письма недорозвиненням процесів міжаналізаторного інтегрування, котре уможливує здійснити складне перекодування в ході співвіднесення стимулів різних модальностей, наприклад, звуків і букв. За даними дослідниці, переважання порушень слухо-мовленнєвих, зорово-рухових та слухо-зорових зв'язків співвідноситься з виявами складностей на письмі й характером помилок. При цьому в одних учнів спостерігається недостатність звукового аналізу, в інших – виражені труднощі кореляції звуків з відповідними буквами [12].

І.Ф. Марковська пов'язує розлади письма в школярів з підвищеним виснаженням і нестійкістю уваги, недостатністю кінестетичних і кінетичних основ рухів і дій; фонематичного слуху й зорово-просторових синтезів; недостатністю слухо-рухових основ мовлення та слабкістю мовленнєво-слухових зв'язків. Автор поєднує вияви дисграфії з дезавтоматизацією навички письма й нестійкістю уваги; з труднощами диференціації фонем; неповноцінністю графічних образів букв; явищами оральної диспраксії [13].

Причини поширеності в учнів із ЗПР труднощів в оволодінні письмом та виникненні письмових розладів є досить поширеними і, як завжди, вони поєднуються одна з одною. Як «першопричину» варто виділити недостатню фізіологічну, психологічну й соціально-особистісну готовність дітей молодшого шкільного віку до оволодіння довільною навичкою письма.

Виникненню дисграфії може слугувати відсутність своєчасної комплексної діагностики дітей дошкільного віку та недостатність превентивних заходів, спрямованих на підготовку до оволодіння грамотою, на розвиток і гармонізацію дітей із ЗПР передумов шкільного навчання в цілому, і зокрема, навчання письма. На жаль, ЗПР часто діагностується тільки на початку шкільного навчання, коли неуспішність учня стає поштовхом для вивчення стану здоров'я, психологічного розвитку дитини.

Факторами, що зумовлюють виникнення ускладнень в опануванні письма та їхнього

переростання в дисграфію, можуть стати темпи й методи навчання, які не відповідають психофізичним особливостям дитини й не враховують усі аспекти індивідуального розвитку та її фактичний, а не біологічний вік. У молодших школярів із ЗПР довго не формується мотивація навчальної діяльності, у тому числі й до письма. Такі складові, як аналітико-синтетична діяльність, абстрактне мислення та ін., необхідні для оволодіння письмовим мовленням, у цих дітей набагато нижчі, ніж у їхніх ровесників з нормальним розвитком. Здатність до довільних, підкріплених вольовим зусиллям діянь, що супроводжуються усвідомленим контролем, у дітей із ЗПР сформовані недостатньо. Крім того, учнів із ЗПР характеризують дефіцит і слабкість таких психічних процесів, як сприйняття, пам'яті, увага, довільна регуляція поведінки. Лінгвістичний розвиток школярів із ЗПР також недосконалий і має свої специфічні особливості, що негативно позначається на формуванні їхньої мовленнєвої, а згодом і пізнавальної діяльності.

У ході з'ясування причин та механізмів труднощів в опануванні письма чи виникненні стійкого порушення письмового мовлення необхідно враховувати індивідуальні психофізичні особливості дітей. Так, один учень більшою мірою, може виявляти недостатність сформованості певного виду сприйняття, необхідного під час засвоєння навички письма (аудіовального, оптичного, кінестетичного), а бо ж у нього дається взнаки недостатність взаємодії між цими видами сприйняття. У другого учня можливе домінування неповноцінності пізнавальних функцій чи порушення регуляції психічної діяльності; у третього в структурі дефекту на першому місці виявлятиметься мовленнєве недорозвинення.

Однак, загальною характерною особливістю дисграфій у молодших школярів із ЗПР є те, що структура розладів письма містить не поодинокі порушені компоненти, а системоконкомплекс неповноцінних складових письмового мовлення. Така особливість значно перешкоджає компенсації труднощів у ході оволодіння навичкою письма, спричиняє виникнення стійкої дисграфії та перетворює відхилення письма в системний розлад.

Досить часто учнів із ЗПР характеризує уповільнений темп письма, швидка втомлюваність, недотримання розміру графічних елементів букв, що вказує на прояви мікро- чи макрографії.

Переростання ускладнень в опануванні письма в дисграфію у молодших школярів із ЗПР відбувається у два рази частіше, ніж у їхніх здорових ровесників. Такий факт зумовлюється відсутністю своєчасного об'єднання та автоматизації всіх складових процесу письма, у результаті чого не забезпечується закріплення ієрархії у взаємодії елементарних психічних процесів і вищих психічних функцій, які беруть участь у забезпеченні повноцінного становлення та формування основних компонентів цілісного механізму письма.

У більшості випадків дисграфії у дітей із ЗПР не виступають первинним мовленнєвим порушенням, адже в учнів дуже рідко трапляється лише один вид специфічного розладу письма. Як відмічалося раніше, структура дефекту письма в школярів із ЗПР являє собою комплексне, з різним ступенем вияву відхилення вербальних і невербальних психічних функцій, поєднання яких у кожному конкретному випадку є індивідуальним. Виявити первинне відхилення іноді досить важко у зв'язку з тим, що відставання у розвитку вербальних й невербальних функцій тісно пов'язане між собою. Ці негативні чинники і зумовлюють системний характер розладів письма в дітей із ЗПР.

У структурі порушень письма в школярів із ЗПР, окрім мовленнєвої недостатності – вад звуковимови, труднощів у розрізненні акустико-артикуляційних характеристик фонем, недорозвинення лексико-граматичної будови мови, трапляється неповноцінність динамічного праксису, слухо-рухової та оптико-рухової координації, що перешкоджає автоматизації графо-моторної навички. Поряд з цим має місце дефіцит зорової та слухової пам'яті; недостатній рівень розвитку мисленнєвих дій з аналізу і синтезу; низький рівень концентрації уваги; порушення формування самоконтролю та довільної регуляції діяльності. І це далеко не повний перелік можливих розладів.

Окрім поліморфного характеру етіологічних ознак порушення письма, до особливостей вияву дисграфії дітей із ЗПР варто віднести і той факт, що вона виникає і проходить на фоні характерної для учнів із ЗПР низької працездатності та недосконалої саморегуляції діяльності, у тому числі й на письмі. Резидуально-органічна основа появи більшості затримок психічного розвитку, нейропсихологічні особливості учнів із ЗПР зумовлюють різкі коливання працездатності, неадекватні вияви виснаженості нервових процесів навіть у ході виконання нескладного письмового завдання. Це позначається на кількості й видах помилок на письмі: до кінця письмової роботи кількість помилок різко збільшується, і вони стають дедалі різноманітними [11].

Саморегуляція діяльності особистості формується в міру оволодіння цією діяльністю, а її психічний рівень забезпечується такими психічними процесами, як пам'ять, увага, мислення, а це ще раз підкреслює важливість цих функцій для оволодіння навичками повноцінного письма.

Порушення саморегуляції на письмі в учнів із ЗПР найбільше виявляється на ланці самоконтролю, оскільки первинним у молодших школярів є репродуктивне письмо та його програмування в багатьох випадках не самостійний процес. Розпізнавальною особливістю дітей з низьким самоконтролем виступає різко виражена недостатність уваги, котра й повинна забезпечити формування належного рівня самоконтролю в діяльності. Недостатність уваги зумовлює підвищене відволікання

дітей, труднощі зосередження уваги на процесі діяльності, її неповноцінне здійснення. Низький самоконтроль на письмі призводить до того, що діти допускають багато помилок і не звертають на них увагу ні під час запису слів, ні під час перевірки. Такі помилки в дітей із ЗПР мають більше різновидів порівняно з традиційним педагогічним розумінням виявів дисграфії. Однак школярі, у котрих функціональний базис письма збережений, поступово оволодівають навичками самоконтролю за умови проведення своєчасної корекційно-розвивальної допомоги. У разі відсутності формування цієї навички можна стверджувати про наявність у школярів із ЗПР так званої регуляційної дисграфії, зумовленої наявністю проблем з утриманням довільної уваги, труднощами орієнтування в завданні, періодом активного залучення до завдання [14].

Таким чином, знання основних клініко-психологічних та педагогічних передумов і факторів, що призводять до появи специфічних розладів механізму письма в молодших школярів із затримкою психічного розвитку уможливають педагогу не тільки правильно розв'язувати одне із найважливіших завдань – отримання додаткової інформації про психофізичний стан учня, а й сприятимуть розумінню учителем структури письмових порушень та ефективному плануванню спеціальної індивідуальної корекційно-розвивальної роботи з учнем-дисграфіком через визначення прийомів і методів забезпечення особливих навчальних потреб учнів із ЗПР у ході усунення письмових відхилень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ляудис В.И., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М., 1994.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.
3. Козлова В.А. Пропедевтика порушень письма у першокласників з вадами мовлення в умовах білінгвізму: Дис... канд. пед. наук. – К., 2003. – 189 с.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М., 2001.
5. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – Москва. – Воронеж, 2001.
6. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения/ Под ред. С.Г.Шевченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 224 с.
7. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1997. – 400 с.
8. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ». 1997 – 286 с.
9. Фишман М.Н. Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 17 – 21.
10. Демьянов Ю.Г. Клинико-психологическое исследование детей с затруднениями в усвоении элементарных школьных навыков. – Автореф. дис.... канд. мед. наук. – Л., 1970.

11. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с ЗПР // Дефектология. – 1990. – № 6.

12. Насонова В.И. Анализ психофизиологических механизмов и затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР. – СПб., 2001.

13. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М., 1997.

14. Логинова Е.А. Формирование самоконтроля при письме у младших школьников с задержкой психического

развития // Принципы и методы коррекции нарушений речи. – СПб., 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Козлова Валентина Анатоліївна – завідувач кафедри корекційної педагогіки Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, кандидат педагогічних наук.

Наукові інтереси: проблеми корекційної педагогіки.

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Вікторія КОНДРАТОВА
(Кіровоград)

У статті автор подає технологію застосування комп'ютерної графіки на уроках образотворчого мистецтва, яка допоможе майбутнім учителям образотворчого мистецтва планувати та здійснювати навчання учнів з використанням комп'ютера.

На сучасному етапі розвитку освіти є актуальним питання її інформатизації. Головною метою інформатизації загальнонавчальних закладів є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Однією з головних складових інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів є інформатизація навчального процесу. Це поняття охоплює створення та впровадження комп'ютера в освітнє середовище, розвиток цього середовища на основі інформаційних систем, мереж, відповідних педагогічних технологій, побудованих на базі використання сучасної комп'ютерної техніки.

Одним із головних напрямів комп'ютеризації навчального процесу є використання комп'ютера як засобу, що підвищує ефективність навчання. У процесі його використання відбувається: гуманізація навчального процесу; розширення можливості подання навчальної інформації (колір, графіка, мультиплікація, звук); зростання позитивної мотивації учнів до вивчення різних предметів, можливість учням виявити свою оригінальність; активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів та диференційованій побудові процесу навчання; індивідуалізації навчання; перехід від несамостійної діяльності учня до самонавчання, дослідницької діяльності; розширення можливості подання інформації; значне розширення творчих здібностей учнів; головних компонентів основ інформаційної культури; ефективне контролювання та оцінювання діяльності учнів; формування в учнів рефлексії своєї діяльності.

Нині важливою складовою частиною комп'ютерних технологій є комп'ютерна графіка.

Комп'ютерна графіка, як зазначає Н.М. Акушева, вивчає методи побудови зображень різних геометричних об'єктів і сцен. Головними етапами побудови зображення є: моделювання та візуалізація. Методами комп'ютерного синтезу можна створити нереальні, фантастичні зображення та ефекти.

Комп'ютерна графіка, за словами Ю.О.Дорошенка, є творчим застосуванням набутих знань, їхнім розширенням і закріпленням стимулом більш ґрунтовного вивчення загальнотеоретичних дисциплін. Саме вона надає необхідної глибини розуміння поданої інформації, тому й грає значну роль у навчальному процесі.

Досвід показує, що доцільним є ознайомлення учнів з комп'ютерною графікою під час вивчення художньо-естетичних шкільних дисциплін, зокрема, на уроках образотворчого мистецтва.

Застосуванням комп'ютерної графіки буде успішним за таких дидактичних умов:

- 1) Дотримання технології застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі.
- 2) Проектування або адаптація навчальних програм з належним рівнем якості та їхнє методичне забезпечення.
- 3) Кваліфіковане педагогічне керівництво процесом навчання за допомогою комп'ютерної графіки.
- 4) Активність учнів та розвиток пізнавальних мотивів.

Нами встановлено, що застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі з урахуванням вищезазначених дидактичних умов уможливує: 1) підвищити ефективність навчального процесу; 2) наочно подати навчальний матеріал, особливо, коли моделюються та імітуються явища, процеси, не доступні прямому спостереженню; 3) дати більший обсяг інформації; 4) скоротити час, який витрачається на засвоєння навчального матеріалу, тобто інтенсифікувати навчання; 5) урізноманітнити форми роботи; 6) підвищити зацікавленість учнів предметом, темою вивчення завдяки використанню комп'ютерної анімації, наданню можливості учням побувати учасниками подій, що вивчаються тощо; 7) сформувати в учнів рефлексію своєї діяльності; 8) підвищити міцність та усвідомленість знань, а отже поліпшити якість засвоєння навчального матеріалу; 9) індивідуалізувати діяльність учнів; 10) значно розвинути стійкість уваги, уяву, образну пам'ять, творче мислення, фантазію; 11) підвищити інформаційну культуру учнів.

Використання комп'ютера взагалі та комп'ютерної графіки зокрема під час засвоєння нових знань відкриває учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості, допомагає вчителю образотворчого мистецтва реалізувати нові форми й методи навчання. Тому, на нашу думку, майбутніх учителів образотворчого мистецтва під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах доцільно вчити не тільки користуватися сучасними графічними пакетами підготовки та візуалізації комп'ютерних зображень, а й ознайомлювати з технологією застосування комп'ютерної графіки в навчанні учнів образотворчого мистецтва.

Мета цієї технології – підвищення ефективності навчального процесу з образотворчого мистецтва за допомогою застосування комп'ютерної графіки.

Спосіб досягнення мети – застосування комп'ютерної графіки під час викладання образотворчого мистецтва завдяки спеціальним комп'ютерним навчальним програмам, у яких змістом об'єкта засвоєння є довідкова інформація, демонстрація, моделювання, імітація тощо.

Програмним забезпеченням виступають демонстраційно-моделювальні програмні засоби, що уможливають моделювати об'єкт, процес або явище, що вивчається для використання на етапах пояснення нового навчального матеріалу, фронтальної демонстрації моделі об'єкта вивчення; мультимедійні програмні засоби для ілюстрації (унаочнення) викладу матеріалу вчителем, котрі застосовуються перед вивченням навчального матеріалу як вступ до теми та під час вивчення теми; тестові програмні засоби, призначені для автоматизації процесу контролю знань учнів; графічні редактори Paint, Corel DRAW, Photoshop, 3DS max.

Ключові слова: інформатизація освіти, комп'ютеризація освіти, нові інформаційні технології, засоби нових інформаційних технологій, програмно-педагогічні засоби, мультимедіа, графічний редактор, імітаційно-моделювальна програма, комп'ютерна графіка, растрова графіка, векторна графіка, трьохвимірний графіка.

Основу технології застосування комп'ютерної графіки в навчанні учнів образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах становлять такі концептуальні положення:

- Основна функція школи – підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства.

- Комп'ютерна графіка повинна стати засобом, що полегшує процес формування в учнів компетентності як загальної здатності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Особливу увагу звертаємо на формування таких груп компетентностей: комунікативної, інформаційної, саморозвитку та самоосвіти. У процесі навчання має формуватися інформаційна культура учнів. Навчання повинно бути сферою самоствердження дитини.

- Навчання здійснюється на основі можливостей технології “мультимедіа”.

- Здобуття знань має спиратися на комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації, імітацію та моделювання об'єктів, процесів, явищ, а отже, раціональне використання принципу наочності в навчанні.

- Психологічною засадою застосування у навчанні комп'ютерної графіки повинен бути, насамперед, розвиток інтелекту дитини.

- Перевага індивідуальних форм навчання перед фронтальними (хоча інколи доцільним є застосування групових форм навчання).

- Зміна ролі вчителя у навчальному процесі: від людини, яка викладає навчальний матеріал до координатора, консультанта.

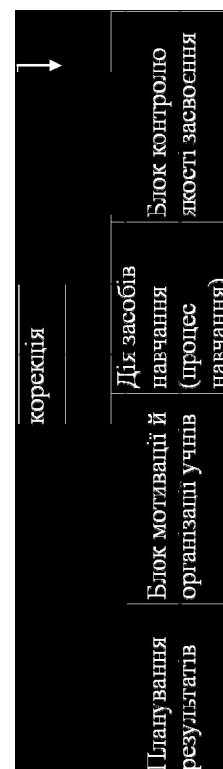
- Посилення пізнавального потенціалу навчального процесу.

- Розвиток образного сприйняття світу, наочно-образного, наочно-репродуктивного, абстрактного, творчого мислення тощо.

- Формування в учнів умінь працювати в графічних редакторах, моделювати графічні зображення, створювати анімацію.

Сутність технології застосування комп'ютерної графіки в навчанні учнів образотворчого мистецтва розглядається, виходячи із положення, що головною метою інформатизації загальноосвітніх навчально-виховних закладів є забезпечення подальшого вдосконалення навчального процесу, підвищення якості та ефективності освіти, а також підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Схема технологічного навчання:



Розглянемо етапи застосування комп'ютерної графіки в навчанні учнів образотворчому мистецтву загальноосвітньої школи.

Початковим етапом із застосування комп'ютерної графіки на уроках образотворчого мистецтва є підготовча робота вчителя. Його основна мета – вчителю треба ретельно підготуватися до уроку зі застосуванням комп'ютерної графіки. Для цього потрібно:

1. Навчитися працювати з комп'ютером. Щоб застосувати комп'ютерну графіку в навчанні, вчитель образотворчого мистецтва повинен мати уявлення про комп'ютер, взагалі та про його можливості як засобу навчання, знати основні вимоги до навчальних програм, уміти використовувати комп'ютер у повсякденній діяльності, володіти інформацією про адреси професійних Інтернет-сайтів, вміти відшукувати необхідну інформацію у весвітній мережі, працювати в графічних редакторах Paint, Corel DRAW, Photoshop, 3DS max, моделювати, створювати тестові програми, інтерактивні презентації, Web-сторінки, знати і вміти працювати з мультимедійними та імітаційно-моделювальними програмами з образотворчого мистецтва, програмою Microsoft Power Point для створення власних презентацій до уроків.

2. Співпраця вчителя образотворчого мистецтва з учителем інформатики, який забезпечує технічний бік процесу навчання, консультує з питань програмного забезпечення.

3. Співпраця вчителя образотворчого мистецтва з методистом Інституту післядипломної педагогічної освіти з питань застосування комп'ютерної графіки на уроках образотворчого мистецтва та підбору необхідних програмно-педагогічних засобів.

4. Безпосередня підготовка вчителя до уроку із застосування комп'ютерної графіки. Вчителю потрібно розробити загальний проект організації педагогічної взаємодії. Тут необхідно враховувати основні принципи навчання зі застосуванням комп'ютерної графіки, правильно підібрати необхідний програмно-педагогічний засіб чи створити власну презентацію, які будуть ефективно реалізовувати мету й завдання уроку; усвідомити мету, зміст, способи діяльності й характер взаємодії на уроці; продумати алгоритм побудови уроку; визначити місце різних форм роботи з програмним матеріалом на уроці; передбачити, за допомогою яких форм організації, методів та засобів буде організована навчальна робота з учнями, та визначити, за яких умов ця діяльність буде результативною.

У моделі навчання із застосуванням комп'ютерної графіки виділяються два яруси. Верхній ярус – методи і форми – належить до дидактики, нижній ярус складає педагогічну техніку (засоби і прийоми).

На уроках образотворчого мистецтва із застосуванням комп'ютерної графіки в умовах звичайної класно-урочної системи вчителями мають успішно використовуватися такі методи й форми навчання, які допомагають ефективно будувати навчальний процес з урахуванням особливостей

особистості школяра: 1) за ступенем самостійності мислення: репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі; 2) за джерелом подання і сприйняття навчальної діяльності: наочні, практичні; 3) методи формування пізнавальних інтересів: метод забезпечення успіху в навчанні, метод пізнавальних ігор, метод створення ситуації інтересу в процесі викладання навчального матеріалу; 4) метод тестового контролю.

Наочні методи досить важливі для навчання учнів. Сучасна дидактика вимагає найбільш раціональних варіантів застосування засобів наочності, що дають змогу досягти високого освітнього та виховного, а також розвивального ефекту. Вона орієнтує педагогів на таке застосування наочних методів навчання, щоб одночасно мати можливість розвивати й абстрактне мислення учнів.

Під наочністю ми розуміємо ілюстрацію та демонстрацію виучуваного об'єкта, явища, процесу. Завдяки комп'ютерній графіці наочність допомагає побачити те, що не завжди вдається в реальному житті. Більше того, з наданими в комп'ютерній формі об'єктами можна здійснювати різні дії, вивчати їх не тільки статичне зображення, але й динаміку розвитку в різних умовах. Крім цього, комп'ютер дає змогу, як вичленити головні закономірності виучуваного предмета чи явища, так і розгледіти його в деталях. Різні форми зображення об'єкта можуть змінювати один одного й за бажанням учня, й за командою програми, чергуючи чи використовуючи одночасно образне, аналітичне, мовне зображення. Це дає змогу, згідно із завданням навчання, як стиснути інформацію про об'єкт, що вивчається, так і розширити її.

Наочність, що досягається завдяки застосуванню комп'ютерної графіки, допомагає подати знання у вигляді образів-картинок, а також візуалізувати ті знання людини, для яких ще не знайдено текстовий опис, які потребують абстракції на високому рівні.

За допомогою комп'ютерної графіки можуть бути проілюстровані рослини, тварини, техніка, картини, моделі; схематичні зображення предметів вивчення (карти, графіки, схеми тощо). А за допомогою анімації учні можуть побачити, наприклад, проростання рослин, рух тварин тощо. Наприклад, за допомогою презентації «Пташине подвір'я» учням демонструється загальна будова тіла птаха, зміна форми його тіла під час руху, учні знайомляться з різними видами птахів та послідовністю зображення птаха. Такі ілюстрації допомагають учням ефективніше сприймати навчальний матеріал, формувати конкретні уявлення, точні поняття.

Використовуючи цей метод, учитель повинен забезпечити всебічний огляд об'єкта, чітко визначити головне, детально продумати пояснення, залучати учнів до пошуку потрібної інформації.

Практичний метод потрібно використовувати для закріплення знань з теми чи розділу курсу. Практичні роботи мають важливе навчально-пізнавальне значення, сприяють формуванню вмій і навичок, необхідних для майбутнього життя.

Так, наприклад, на уроках образотворчого мистецтва учні після вивчення нового матеріалу з теми «Український декоративний розпис» за розробленою нами презентацією, за допомогою елементів петриківського розпису в графічному редакторі вчать скласти орнаменти, а на наступному уроці вони вже без забруднень виконують розпис нарізної дощечки фарбами і пензлем.

На уроках із застосуванням комп'ютерної графіки доцільними є такі форми навчання: індивідуальна (найчастіше), групова і фронтальна (інколи). Індивідуальна добре виявляється під час роботи учнів за комп'ютером. Групова можлива під час виконання певних завдань вчителя за комп'ютером, наприклад, створення анімаційних сюжетів. Фронтальна форма – це тестування на комп'ютері.

Продовжується підготовка вчителя до проведення уроку із застосуванням комп'ютерної графіки описом своїх дій та можливих дій учнів. Цей опис є частиною конспекту уроку.

У подальшому вчитель реалізує заплановану послідовність дій у реальному навчальному процесі.

Потрібно на цьому етапі ознайомити учнів з основними складовими комп'ютерної техніки та в процесі навчання із застосуванням комп'ютерної графіки на уроках образотворчого мистецтва вчити працювати з програмним матеріалом.

Майбутньому вчителю образотворчого мистецтва треба знати, що застосування комп'ютерної графіки в навчальному процесі відбувається: 1) для демонстрації навчального матеріалу, його унаочнення; 2) для імітування процесу чи явища, що вивчається; 3) для моделювання об'єкта, процесу чи явища, що недоступні прямому спостереженню.

Завершується технологія застосування комп'ютерної графіки аналізом її ефективності: що позитивне в обраних видах, методах, формах, засобах навчальної діяльності “вчитель – комп'ютер – учень”, які були недоліки і чому, як у подальшій роботі подолати їх. Проводяться пілотні зрізи та тестування.

Для наочності послідовність етапів підготовки вчителя до уроку образотворчого мистецтва із застосуванням комп'ютерної графіки ми показали у вигляді схеми (Див. схему 1).

Аби ефективно застосовувати комп'ютерну графіку в навчальному процесі у власній практиці, вчитель повинен дотримуватися всіх зазначених вище етапів технології застосування комп'ютерної графіки в навчанні й пам'ятати, що комп'ютер не замінює вчителя, а лише змінює його функції у процесі навчання. Він не знижує ролі традиційних засобів навчання, а доповнює їх.

Застосовуючи в навчальному процесі з образотворчого мистецтва комп'ютерну графіку треба пам'ятати: для того, щоб не завдати шкоди здоров'ю дитини, застосовувати комп'ютер у навчанні потрібно згідно з дотриманням встановлених вимог до організації режиму праці учнів на персональних комп'ютерах відповідно до Державних санітарних правил та норм ДСанПіН 5.5.6.009 98.

1. Набуття навичок роботи з комп'ютером та комп'ютерними програмами.	1.1. Технологічна грамотність учителя:	- мати уявлення про комп'ютер та його можливості як засобу навчання; - знати основні вимоги до комп'ютерних програм; - вміти працювати з графічними редакторами Paint, Corel DRAW, Photoshop, 3DS max, програмою Microsoft Power Point; - вміти підбирати необхідні комп'ютерні програми до уроків; - володіти інформацією про адреси професійних Інтернет-сайтів, уміти відшукувати необхідну інформацію у всесвітній мережі.
	1.2. Співпраця з учителем інформатики.	
2. Визначте мету застосування комп'ютерної графіки в навчанні.	2.1. Для демонстрації. 2.2. Для імітування. 2.3. Для моделювання.	
3. Врахуйте основні принципи навчання із застосуванням комп'ютерної графіки.	3.1. Спрямування процесу навчання на всебічний і гармонійний розвиток особистості. 3.2. Зв'язок навчання з життям. 3.3. Науковість. 3.4. Доступність. 3.5. Систематичність і послідовність. 3.6. Наочність. 3.7. Стимулювання і мотивації позитивного відношення до навчання.	
4. Доберіть методи навчання.	4.1. За ступенем самостійності мислення:	- репродуктивні; - частково-пошукові; - дослідницькі.
	4.2. За джерелом подання і сприйняття навчальної діяльності:	- наочні; - практичні.
	4.3. Для формування пізнавальних інтересів:	- метод забезпечення успіху в навчанні; - метод пізнавальних ігор; - метод створення ситуації інтересу.
	4.4. Метод тестового контролю.	
5. Визначте форму діяльності учнів.	5.1. Індивідуальна. 5.2. Групова. 5.3. Фронтальна.	
6. Підберіть необхідні комп'ютерні програми	6.1. Навчальні. 6.2. Інформаційні. 6.3. Контрольовані.	
7. Виконайте опис послідовності своїх дій та можливих дій учнів.	7.1. Формування мети застосування комп'ютерної графіки в навчанні. 7.2. Визначення форми подання матеріалу та комп'ютерної програми, яка буде при цьому використовуватися. 7.3. Пред'явлення завдань учням, їх послідовність, за допомогою якої комп'ютерної програми. 7.4. Аналіз результатів, їх оцінка.	
8. Реалізуйте заплановану послідовність дій.		
9. Проаналізуйте її ефективність.		

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Машбиць Є.І. Психолого-педагогічні проблеми комп'ютеризації навчання: (Педагогічна наука – реформи школи) – М.: Педагогіка. – 1988. – С.4.
2. Дорошенко Ю.І. Основи комп'ютерної графіки в школі. Інформаційні технології в освіті сьогодні і завтра // Інформатика та комп'ютерно-орієнтовані технології навчання. – К. – 2001. – №15. – С.4–8.
3. Акушева Н.М. Структура та зміст курсу «Комп'ютерна графіка» // Інформаційно-комунікаційні технології у

середній і вищій школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ-Ізмаїл, 2004. – С. 131–132.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кондратова Вікторія Вадимівна – старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проведення уроків образотворчого мистецтва з використанням комп'ютерної графіки.

РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗАСОБАМИ ЛЕКЦІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Вікторія КОРЕЦЬКА
(Кіровоград)

У статті розкрито взаємозв'язок та відповідність між уроками за лекційно-практичною системою навчання й окремими етапами традиційного уроку комбінованого типу.

Україна на сучасному етапі розвитку політики, економіки, науки та культури прагне підвищити свій інтелектуальний потенціал, тому з кожним роком підвищуються вимоги до якісної підготовки випускників шкіл. Учень повинен мати міцні і всебічні знання з різних предметів, володіти вміннями й навичками, вміти творчо їх застосовувати на практиці, поповнювати свої знання самостійно, активно. Звичайно усі ці якості формуються в школі. Учителю покликаний розв'язувати поставлені завдання.

Перед вчителем сучасної школи постає багато проблем, зокрема, щодо його власної професійної підготовки, підвищення його відповідальності стосовно методики викладання. Він повинен вчитися жити й працювати в умовах ринкової економіки, бути потрібним суспільству й конкурентоспроможним.

В останні роки з'являється багато нових типів шкіл – гімназії, ліцеї, коледжі, альтернативні школи тощо. У навчальному процесі використовуються новітні інформаційні технології (обчислювальна техніка), нові форми навчання (наприклад, лекційно-практична система навчання), інтерактивні технології навчання тощо.

За роки незалежності України (1991 – 2006 рр.) у системі освіти відбулося багато змін, але загально визнаним в сучасній педагогіці залишається те, що урок – це основна організаційна форма навчання, основна ланка навчального процесу.

З кожним роком розвивається і вдосконалюється структура уроків, відповідно до цих змін удосконалюється і методика їх проведення.

Існує досить поширена класифікація уроків за різними ознаками:

1. *За дидактичною (навчальною) метою* – найпоширеніша в сучасній дидактиці, передбачає наступні типи уроків:

- 1) Урок засвоєння нових знань.
- 2) Урок формування (засвоєння) умінь і навичок.
- 3) Урок застосування знань, умінь і навичок.
- 4) Урок узагальнення і систематизації знань.

5) Урок перевірки знань, умінь і навичок. Контрольний урок.

6) Комбінований урок.

2. *За способами проведення* (урок-бесіда, урок-екскурсія, урок-лекція, кіноурок тощо). Така класифікація не знайшла широкого застосування і теоретичного обґрунтування.

3. *За змістом навчального предмета* (наприклад, для предметів математичного циклу – уроки математики, алгебри, геометрії; для філологічних предметів – уроки мови, літератури тощо) [2, 12 – 13].

Розглянемо детальніше найбільш поширену класифікацію уроків згідно з першою ознакою. Для забезпечення цілісності навально-виховного процесу застосовують різні типи уроків, бо на одних уроках учні оволодівають теоретичною основою, на інших – свідомо застосовується теорія, разом з тим на окремих уроках вчитель повинен контролювати роботу учнів, їхню діяльність. І, звичайно, не пропустимо, щоб якась з цих ланок навчального процесу випала, що може призвести до незавершеності цілісності навчання. Запропонована типологія уроків (згідно з дидактичною метою уроку) є логічною. Однак, як показує практика та спостереження, більшість вчителів проводять традиційний урок комбінованого типу.

Комбінований урок, який передбачає реалізацію не однієї, а кількох дидактичних цілей має структуру, яка складається з окремих етапів різних типів уроків. Структура комбінованого уроку також буде залежати від мети уроку. Так, якщо мета уроку – перевірити й засвоїти нові знання, то структура може бути такою:

I. Перевірка виконання учнями домашнього завдання.

II. Перевірка раніше засвоєних знань.

III. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів і повідомлення теми, мети й завдань уроку.

IV. Сприймання та усвідомлення учнями нового навчального матеріалу.

V. Осмислення, узагальнення, систематизація і засвоєння знань.

VI. Підсумки уроку й повідомлення домашнього завдання.

Комбінований урок, який має завдання засвоєння навичок і вмінь та творчого застосування їх на практиці, може мати таку структуру:

- 1) Актуалізація опорних знань, умінь і навичок.
- 2) Мотивація навчальної діяльності учнів і повідомлення теми, мети й завдань уроку.
- 3) Вивчення нового матеріалу, його сприймання, усвідомлення й осмислення.
- 4) Первинне застосування набутих знань.
- 5) Формування навичок і вмінь на готовому матеріалі (тренувальні вправи).
- 6) Формування узагальнених умінь на основі застосування знань і навичок (творчі вправи).
- 7) Самостійно робота на творче застосування знань, вмінь і навичок, перевірка результатів виконаних завдань.
- 8) Підсумки уроку і домашнє завдання [2, 153 – 154].

Фактично комбінований урок містить в собі перевірку, пояснення нового матеріалу, закріплення знань. Такий урок мало сприяє розвитку в учнів пізнавальної самостійності й творчої активності. На комбінованому уроці учні повинні багато слухати, запам'ятовувати, дискутувати, виконувати вправи і розв'язувати задачі, але при цьому вони не вчать творчо застосовувати свої знання, самостійно оволодівати вміннями й навичками, тому виникає проблема раціоналізації навчального часу. Через те, що інколи вчитель тільки на першому етапі комбінованого уроку (перевірка домашнього завдання та опитування) витрачає близько 50% навчального часу, тому у нього залишається мало часу для викладу нового матеріалу й для роботи із застосування учнями теоретичних знань. Ці всі спостереження та аналіз свідчать про те, що потрібна альтернатива традиційному уроку комбінованого типу.

На початку 60-х років минулого століття вчителями Кіровоградщини було запропоновано нову форму організації навчального процесу в старших класах – лекційно-практичну систему навчання. Педагогічний експеримент було організовано й проведено протягом 1959 – 1963 рр. вчителями математики. При проведенні експерименту особлива увага приділялася методам активізації розумової і пізнавальної діяльності учнів, встановленню логічних зв'язків, систематизації практичного застосування матеріалу. Експеримент ставив за мету усунення труднощів при викладанні та впровадженні нових форм і методів раціональної організації методики викладання.

Суть такої форми організації навчального процесу полягає у тому, що окремі ланки навчального процесу було виділено в самостійні уроки, тобто окремі етапи комбінованого уроку виділено в самостійні уроки. Така форма організації навчання передбачає проведення таких типів уроків:

1. Підготовчий урок.
2. Урок засвоєння нових знань.
3. Урок практичних занять або тренувальних вправ.

4. Урок-семінар.

5. Контрольно-заліковий урок [1, 11 – 12].

Можна простежити й провести лінію відповідності між окремими етапами комбінованого уроку та формою організації навчання за лекційно-практичною системою.

Підготовчий урок передбачає повторення раніше вивченого матеріалу, знання якого необхідні при вивченні наступної теми. Цим самим створюється міцна логічна база для вивчення нового матеріалу. Логіка проведення таких уроків є беззаперечною, бо однією з найпоширеніших причин неякісного засвоєння учнями нового матеріалу є недостатнє знання попереднього. На таких уроках знання приводяться в чітку систему узагальненням і повторенням, встановленням логічних зв'язків між окремими питаннями, темами, розділами. Щоб підготовчі уроки досягли мети, вчитель, закінчивши певну тему чи розділ, заздалегідь повідомляє учням про проведення підготовчого уроку й перехід до нової теми. Вказується, що саме слід повторити для того, щоб активно працювати на підготовчих уроках, тим самим вчитель готує учнів до сприймання нової теми. Підготовчі уроки звільняють вчителя від потреби під час наступного пояснення нового матеріалу постійно переривати свою думку нагадуванням раніше вивченого, що відвертає увагу учнів від сприймання нового матеріалу. Завдяки підготовчим урокам вивільнюється час для активних навчальних занять, різного виду практичних вправ, самостійної роботи [4, 2 – 4].

3 характеристики підготовчого уроку впливає його відповідність першому етапу комбінованого уроку – актуалізації опорних знань, навичок і вмінь. Цей етап комбінованого уроку також передбачає створення міцної основи для формування нових знань (уточнює, поглиблює і розширює поверхові раніше набуті знання).

Особливо важливий етап актуалізації у сучасній школі в умовах, коли учня готують до свідомого й самостійного навчання. Перед самостійним вивченням нового матеріалу або виконанням завдань учні повинні попередньо пригадати раніше засвоєні поняття, уявлення. Причому дуже важливо поставити учнів у таку ситуацію, щоб вони самі відчували в цьому потребу.

Уроки засвоєння нових знань. Уроки такого типу ще називають уроками вивчення нового матеріалу. Головну роль на уроках такого типу відіграє засвоєння нових знань, тому весь хід уроку підпорядкований саме цій меті. На таких уроках вчитель зосереджує свою увагу на тому, щоб якнайдоступніше організувати вивчення нового матеріалу та його закріплення, щоб якнайраціональніше розподілити час між цими двома етапами роботи. Чим старші учні, тим частіше виникає можливість весь урок відвести тільки вивченню нового матеріалу [1, 37].

При цьому кращий ефект досягається розподілом матеріалу на дві частини: теоретичну й практичну,

причому в деяких випадках доцільно здвоювати уроки, хоча б один раз на тиждень. У педагогічній пресі здвоєні уроки за лекційно-практичною системою навчання називали лекційно-практичним або теоретико-практичним – перший урок – це вивчення теорії, а другий – практичне закріплення вивченого на першому уроці. Вибір методів вивчення нового матеріалу залежить від його змісту, майстерності вчителя, підготовки учнів, наочних посібників, обладнання. Серед методів навчання найпоширеніші такі:

- 1) Шкільна лекція.
- 2) Евристична бесіда.
- 3) Самостійне вивчення нового матеріалу за підручником з попереднім колективним розглядом.
- 4) Самостійне вивчення нового матеріалу за підручником на основі виконаного вдома практичного завдання.
- 5) Вивчення нового матеріалу на основі виконання лабораторно-практичних робіт.
- 6) Самостійне вивчення нового матеріалу після попередньої вступної бесіди вчителя тощо [1, 41].

Таким чином, за допомогою уроків такого типу досягається більш раціональний розподіл та використання навчального часу. Багато спільних, зв'язаних між собою питань, на вивчення яких раніше відводилося декілька уроків, вчитель об'єднує і вивчає у ході одного уроку.

Проаналізувавши цей тип уроків простежується відповідність з таким етапом комбінованого уроку як вивчення нового матеріалу, його сприймання, усвідомлення й осмислення.

Уроки практичних занять або тренувальних вправ. Одним із принципів вивчення основ наук – це зв'язок теорії з практикою. Тільки в процесі практичної діяльності учні по-справжньому пізнають науку, її теоретичну й практичну цінність. Практика є критерієм пізнання й оцінки знань. Щоб учні глибоко й міцно засвоїли теоретичний матеріал, треба навчити їх володіти прийомами застосування теорії на практиці. Цей важливий процес здійснюється на уроках зазначеного типу.

Виділення окремих годин для практичних занять створює сприятливі умови для розвитку самостійності та ініціативи учнів. У вчителя вивільнюється додатковий час для того, щоб показати учням і навчити їх різних прийомів і способів розв'язування вправ і задач, вказати найбільш раціональні з них, організувати індивідуальну роботу учнів так, щоб кожен набув якнайбільшого досвіду самостійного застосування теоретичних знань на практиці [4, 5 – 6].

Уроки практичних занять відповідають таким етапам комбінованого уроку як первинне застосування набутих знань (пробні вправи) та формування умінь і навичок на готовому матеріалі (тренувальні вправи).

Урок-семінар як форму навчальних занять використовують з метою систематизації, узагальнення, розширення і закріплення знань, умінь

і навичок учнів з вивченої теми чи розділу. Урок-семінар – це фактично урок узагальнення і повторення. У лекційно-практичній системі навчання цей тип уроку знайшов більш широке застосування. Семінаром цей тип уроку названий тому, що на ньому практикують семінарські види робіт: реферати, доповіді, повідомлення тощо. Введення семінарських занять дає змогу навчити учнів самостійно працювати. Уроки-семінари, як правило, активізують увагу учнів, викликають зацікавленість предметом, сприяють розвитку в учнів творчості, самостійності, здібностей, інтересу до предмета. Цим самим уроки такого типу створюють умови для виявлення в учнів нахилів, покликань, привчають творчо працювати, виявляти сильні й слабкі сторони кожного учня.

До уроку-семінару учні готуються із самого початку викладу теми. Вчитель знайомить учнів заздалегідь з питаннями, які будуть винесені на семінар. Перед кожним семінаром вчитель проводить інструктаж, на якому пропонує ряд завдань, тісно пов'язаних з безпосереднім вивченням відповідного матеріалу за підручником та іншими джерелами, практичним застосуванням цього матеріалу. З метою розвитку пізнавальної активності учнів, розширення кругозору до плану уроку-семінару вносяться питання, пов'язані з вивченням відповідної теми, але відповідь на них учні можуть знайти тільки в додатковій навчальній, науково-популярній, технічній, історичній та іншій літературі. Вчитель зосереджує увагу учнів на ключових питаннях теми, на встановленні логічних взаємозв'язків між окремими її частинами та з іншими темами або розділами курсу. При цьому вчитель намагається допомогти учням систематизувати свої знання. Учні вчать правильно висловлювати свої думки, розвивати предметну мову [1, 126 – 127].

Семінарські заняття проводять різноманітними методами, що залежить від змісту та обсягу матеріалу, який виноситься на семінар, а також від теоретичної підготовки вчителя, рівня знань і розвитку учнів, характеру додаткової літератури, яку опрацьовують учні тощо.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, розвитку навичок самостійної роботи значне місце на семінарських заняттях відводять складанню планів за пройденим матеріалом, написанню класних і домашніх завдань на вивчену тему та її практичне застосування, організації практичних робіт з перевірки теоретичних положень, складанню доповідей і рефератів з окремих питань. Під час підготовки до семінару і в процесі його проведення всі ці форми роботи поєднуються.

Розглянувши суть уроку-семінару можна зробити висновок, що при проведенні таких уроків в учнів відбувається вироблення навичок і вмінь творчого підходу до набутих знань, творчого застосування їх на практиці, що відповідає етапу комбінованого уроку – формування узагальнених умінь на основі застосування знань і навичок у нестандартних ситуаціях.

Контрольно-заліковий урок. Перевірка знань, умінь і навичок учнів є однією з найважливіших ланок навчального процесу. Для здійснення ефективного контролю системи знань були введені контрольно-залікові уроки.

Залік – це завершальна форма узагальнення, поглиблення і контролю системи знань, умінь і навичок учнів з певної теми (розділу) програми. Залік є логічним продовженням всієї попередньої навчальної роботи учнів. Контрольно-залікові уроки мають на меті:

- виявлення й оцінення знань, умінь і навичок учнів з теми;
- стимулювання учнів до активного засвоєння нових знань на всіх передзалікових уроках;
- формування в учнів навичок і звички до систематичної навчальної роботи;
- підвищення відповідальності за навчання [1, 165].

Після вивчення кожної теми кожен учень повинен скласти залік. На таких уроках підбиваються підсумки попередньої роботи, а підсумки перебувають у прямій залежності від якості навчання. Чим краще поставлено вивчення і практичне закріплення матеріалу на кожному уроці, тим кращі будуть знання учнів, тим легше буде проводити залік, тим вищою буде успішність.

Методика проведення заліку може бути різною. Залік можна проводити за підготовленими білетами зі спеціально підібраними питаннями, за картками з практичними завданнями, в усній чи письмовій формі. Наприкінці заліку вчитель робить висновки з вивченої теми, оголошує оцінки, вказує на недоліки в знаннях окремих учнів, рекомендує індивідуальні завдання.

Контрольно-заліковий урок відповідає останньому етапу комбінованого уроку – перевірка результатів виконаних завдань, підбиття підсумків уроку.

Проаналізувавши уроки за лекційно-практичною системою навчання та встановивши відповідність між ними та окремими етапами традиційного уроку комбінованого типу, можна результати зобразити таблицею (Див. табл. 1).

Проаналізувавши традиційний урок комбінованого типу та уроки за лекційно-практичною системою навчання, можна зробити висновок про педагогічну доцільність застосування такої форми організації навчального процесу як лекційно-практична система навчання. Мета і цілеспрямованість кожного типу уроку допомагає глибше засвоїти теоретичну частину курсу, встановити логічні зв'язки між темами, що вивчаються, сприяють систематичному усуненню прогалин у знаннях, створюють наступність між

середньою та вищою школами, розвивають кругозір учнів через ознайомлення їх з додатковим матеріалом, формують в учнів вміння виділяти головне. Застосування різних видів робіт сприяє розвитку вміння і бажання працювати творчо і продуктивно.

Таблиця 1

Відповідність уроків за лекційно-практичною системою навчання етапам комбінованого уроку

Лекційно-практична система навчання	Етапи комбінованого уроку
Підготовчий урок	Актуалізація опорних знань, навичок і умінь. Мотивація навчальної діяльності учнів.
Урок засвоєння нових знань	Вивчення нового матеріалу, його сприймання, усвідомлення й осмислення.
Урок практичних занять або тренувальних вправ	Застосування набутих знань, формування навичок. Осмислення, узагальнення і систематизація знань.
Урок-семінар	Формування узагальнених умінь на основі застосування знань і навичок, творче застосування знань, навичок і умінь.
Контрольно-заліковий урок	Перевірка результатів виконаних завдань, підбиття підсумків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. О.О.Хмура. Урок з математики в середній школі. – К.:Радянська школа, 1965. – 258 с.
2. В.О. Онищук. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Радянська школа, 1973. – 159 с.
3. З.І. Слєпкань. Методика навчання математики: Підруч. для студ. маг. спеціальностей пед. навч. закладів. – К.: Зодіак – ЕКО, 2000. – 512с.
4. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 1963. – №7.
5. Из опыта работы учителей математики средних школ Кировоградской области. Методическое письмо Министерства просвещения УССР, издательство «Радянська школа», 1962.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Корецька Вікторія Олександрівна – аспірантка КДПУ ім. В.Винниченка, старший викладач кафедри прикладної математики.

Наукові інтереси: дослідження проблем становлення та розвитку педагогічних інноваційних технологій навчання, аналіз їхніх основних ідей з метою впровадження в навчально-виховний процес загальної середньої та вищої педагогічної школи.

ОСОБЛИВОСТІ РАЦІОНАЛЬНО-КРИТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО
(Кіровоград)

Досліджуються деякі проблеми раціонально-критичної складової педагогічного процесу і на її основі проблеми формування відповідного мислення майбутніх педагогів.

Педагогічний процес як явище має гуманітарну й раціонально-критичну складові, що є відображенням існування двох культур – гуманітарної і природничої і на чому наголошували Ч.Сноу [10], С.Гроф [3] та інші дослідники. Уявлення про природничу культуру пройшли певну історичну еволюцію і на сьогодні мають найповніше й найпоширеніше уособлення в критичному раціоналізмі.

Сучасна цивілізація, її можливості в галузі кібернетики, інформатики, комп'ютерної техніки, інформаційно-комп'ютерних технологій продовжують підтримувати міф про всесильність науки і техніки, зокрема, у галузі навчання і виховання майбутніх учителів. Спілкування багатьох школярів і студентів із комп'ютером і різними інформаційними технологіями, занурення у світ алгоритмічних мов і вираження своїх ідей і переваг у смислово-семантичному просторі таких мов та комп'ютерних технологій є реальною основою формування сцієнтичного світогляду, сцієнтичної свідомості, коли перемагає віра у всемогутність науки. У галузі освіти з'явилися нові технології навчання, зокрема, дистанційні, комп'ютерно-інформаційні, експертні системи та ін. Були проведені значні науково-практичні дослідження про позитивну роль новітніх інформаційних технологій у процесі навчання, у тому числі при підготовці майбутніх учителів. Розробляються різні педагогічні технології, які передбачають формування знань, умінь і навичок, необхідних для певної діяльності в тій чи іншій галузі з участю інформаційно-комп'ютерних інновацій.

Однак уже впродовж майже усього ХХ століття виникали різні ідеї, які заперечували “сцієнтичну свідомість” новою “критичною свідомістю”, що стало об'єктивним відображенням реальності. Зокрема, далеко не всі проблеми навчання можна розв'язати на науковій основі в позитивіському розумінні. У педагогічній науці, так, як і в інших науках, виникла необхідність розуміння науково-гносеологічної складової на інших принципах, ніж науковий сцієнтизм. Так у філософії, методології з'явилася течія, котра на сьогодні відома як “критичний раціоналізм”. Основним положенням ідей критичного раціоналізму та їхнього проектування на педагогічний процес і присвячена ця стаття.

Поруч із сцієнтичною раціональністю виникла нова раціональність – критична, яка стала результатом пошуків нової культурно-історичної раціональності, що виражала інші ідеї, ніж сцієнтична, одним із найяскравіших представників якої на сьогодні є К.Поппер. Запропоновані критичними раціоналістами

розв'язування проблем раціональності “стимулювали постановку й розробку багатьох філософських, методологічних, історико-наукових, моральних проблем, важливих для розуміння природи філософського та наукового знання, місця філософії і науки в системі сучасної культури. Цим можна пояснити зростання інтересу до філософії критичного раціоналізму як із боку західних, так і вітчизняних філософів та методологів» [15, 5]. Розуміння деяких ідей філософії критичного раціоналізму так їхнє проектування на проблеми навчання і є метою пропонованої статті. Це дослідження є подальшим розгортанням ідей, що висвітлені у працях С.У Гончаренка, В.А.Кушніра, К.С.Костюченка [2; 5; 6].

Серед особливостей критичного раціоналізму насамперед можна назвати антипозитивізм, положення про суттєву роль прийняття рішення в процесі пізнання, вихід раціональності за сферу тільки чистої науки, внесення принципів раціональності в практичну діяльність, єдність методології раціоналізму із евристичною діяльністю, прагматизм і конструктивізм.

І.З.Шишков у своїй праці [15] досить глибоко дослідив питання змісту й суті критичного раціоналізму. В онтологічному плані він убачає сутність критичного раціоналізму в протиставленні його позитивізму висловленнями: “критикую, значить, існую” – “перевіряю (емпірично підтверджую), значить, “існую”. Стосовно діяльності вчителя це означає існування його як вчителя, а виконання ним суспільних функцій, зокрема полягає і в критичному аналізі, у сумнівах щодо власних ідей, ідей інших педагогів, методів і форм педагогічної діяльності, у виявленні їхньої обмеженості й ситуативному застосуванні, що стимулює вчителя до творчості, підвищення свого фахового, у тому числі й наукового рівня.

У гносеологічному аспекті сучасний критичний раціоналізм являє собою “чистий раціоналізм” на відміну від позитивізму, який належить до емпіричних традицій. Критичний раціоналізм намагається з позицій метафізики зобразити загальну картину буття. “Метафізика, стверджує В.І.Гусєв, – наука про граничні умови реального буття суцього та принципи його істинного знання. ... Метафізика традиційно розглядається як філософська дисципліна, у якій досліджуються фундаментальні філософські проблеми, пов'язані з визначенням сутності світу, його найзагальніших рис, загальних визначень суцього, властивих йому категорій” [4, 29]. Метафізика володіє рефлексією, є наукою про суще та про мислення. Отже, в гносеологічному плані розуміння педагогічного процесу з позицій критичного раціоналізму не може зводитися тільки до емпіричного

його пізнання, не можна в педагогічному процесі істиною вважати тільки те, що можна експериментально перевірити. Та і сам педагогічний експеримент, на відміну від фізичного, має низку відмінностей, зокрема, в педагогічному експерименті не буває чистих умов його проведення, однакових умов при повторенні експерименту тощо. Важливим є формування у майбутніх педагогів рефлексивного мислення, рефлексивної свідомості, котрі породжують критичну самооцінку та оцінки діяльності інших.

І.З.Шишков [15, 9—10] у методологічному плані сутність філософії критичного раціоналізму розкриває у десяти тезах, які дають уявлення про смислово-семантичний простір критичного раціоналізму.

“Пошук істини: шукай істину, якщо хочеш наблизитися до дійсності, але при цьому не забувай, що процес пошуку – це одночасно є і процес створення тобою істини”. Стосовно педагогічного процесу це означає, що коли вчитель хоче наблизитися до дійсного розуміння і сприймання педагогічного процесу, учнів, то він повинен докопуватися, згідно з ідеями В.С.Біблера [1], до істини, до її першооснов, до її “оголеності”. Крім того, учитель “не чужа” людина в педагогічному процесі, вона багато в чому творить, “виліплює” його структуру, а, значить, бере активну участь у творенні самої істини. Розкриваючи ту чи іншу теорію, вчитель накладає на її розуміння (на істину) своє бачення, свій смисл її існування. По суті цей постулат перегукується із розумінням антиномічності істини П.А.Флоренським [13].

“Принцип всеєдності: пам’ятай, що Істина – це не тільки істина логічна, а і Добро, і Краса, і Радість пізнання й істина для тебе”. Тут ідея всеєдності світу перегукується з ідеями всеєдності у розумінні С.Л.Франка [14]. Для педагога дуже важливо розуміти істину пізнання як процесу творчості особистості в умовах свободи мислення, діяльності, повноти почуттів. Істина – це і краса розуміння, і сприймання дійсності, це і відчуття прекрасного як необхідного компонента існування й розвитку особистості. Досягнення істини в педагогічному процесі можливе тільки через добро, радість спілкування і спільного відкриття. Істина не може слугувати злу. Отже, пошук істини тісно пов’язаний з моральністю, етикою та естетикою. Саме таким процесом пошуку істини повен характеризуватися педагогічний процес.

“Принцип всеможливості: з позицій основного гносеологічного парадоксу (суперечність між нескінченим буттям і скінченим розумом) всі твої знання про нескінченне, якісно невичерпане буття виявляються відкритими й безмежними, обмеженими й помилковими (це нескінченне буття не може бути “втиснуте” в скінчену кількість законів), так що у світі все природне (у ньому не має місця для чуда) і можливе”. Для вчителя розуміння цього постулату полягає, насамперед, у сприйманні педагогічного процесу як “нескінченно-можливого”, який не можна помістити навіть у найбільш досконалу й науково

обгрунтовану логічну схему навчання чи виховання, на що вказує у своєму дослідженні В.А.Кушнір [6]. Ніякі знання, уміння і навички педагога, особливо молодого, не можуть охопити нескінченно-можливу педагогічну реальність. Тому наукові підходи, методи й форми навчання та виховання самі собою не можуть навчити і виховати. Із позицій системного розуміння з таким нескінченно-можливим різноманіттям педагогічного процесу може справитися тільки інше нескінченно-можливе різноманіття особистості вчителя, озброєного науковими методами, формами і т.п., що є виявленням постулату У.Р.Ешбі про те, що “з різноманіттям може справитися тільки інше різноманіття” [16]. В іншому аспекті нескінченно-можлива природа педагогічного процесу надає можливість для кожного учня відшукати за допомогою вчителя своє унікальне місце, де цьому учневі буде приємно, зручно, де будуть розвиватися його природні задатки, де він відчуватиме себе відкривачем і творчою особистістю. Учитель також завжди зможе знайти можливість у тій чи іншій формі реалізувати свої ідеї, можливості, переваги, що створює оптимістичне середовище, спонукає до активності, зростання педагогічної майстерності, розвитку власної особистості в соціальному й професійному планах. Цей постулат дає підставу розуміння вчителем своєї діяльності як реального й складного процесу з труднощами, невдачами, успіхами, а не як якогось чуда.

“Принцип об’єктивності: роби ставку не тільки на Досвід і Розум, якщо хочеш бути безпристрасним”. Педагогічна реальність нескінченно-можлива. Тому у своїй діяльності вчитель не може покладатися тільки на власний досвід і власний розум. Чимало такого в педагогічному процесі, що може вийти за межі осмислення, розуміння вчителем, за межі того, що він знає, за межі свого досвіду. Отже, вчитель завжди повинен бути готовим до “невідомого” у своїй діяльності, що спонукає його до розуміння обмеженості власних знань, умінь і навичок, його досвіду як професійного, так і життєвого, спонукає до необхідності поповнення власних знань, необхідності вчитися все професійне життя.

“Принцип раціональності: не наслідуй тільки науці, якщо хочеш думати і вчиняти розумно”. Стосовно діяльності педагога, то це означає, що вчитель не може спиратися тільки на науку у своїй діяльності. Наукові моделі педагогічного процесу є типовими, створеними на основі стійкого, закономірного, упорядкованого, чіткого, алгоритмічного, тоді як у реальному педагогічному процесі є і нетипове, нестійке, хаотичне, невпорядковане, нечітке, неалгоритмічне. Ще раз повторимо, що в науковій моделі (а ними в широкому розумінні є і педагогічні теорії) не можна втиснути всю нескінченно-можливу педагогічну реальність, вона незрівнянно багатша. Тому в педагогічному процесі є і феноменологічне, і відчуттєве, і емоційне, і інтуїтивне і ще багато “і”, які у своїй складній взаємодії,

у своїй складній “зустрічі” й становлять педагогічний процес як частину буття, а не “машину навчання і виховання”.

“Принцип критики: будь терпимим до критики і сам всюди критикуй і піддавай сумніву”. “Критика (грецьке *kritike* – оцінка) – спосіб виявлення і подолання помилок і недоліків, широко використовується у суспільному житті, у діяльності” [12, 171]. Отже, критикувати є природним станом мислення і діяльності вчителя. Учителю повинен критично ставитися до методів і форм організації педагогічного процесу, розуміти їхню відносність, обмеженість та ситуативність застосування, розуміти необхідність творчого переосмислення і зміни методів та форм викладання стосовно конкретних ситуацій, умов, переваг, цілей і намірів учителя. Критикувати – означає у питаннях і відповідях краще зрозуміти проблему, виявити її першооснову й відшукати способи її розв’язання, критикувати – означає критично оцінювати свої дії, методи і форми діяльності, критикувати – означає розуміти діалектичний процес пошуку істини, його нескінченність, критикувати – означає вступати в діалог з “іншими”.

“Принцип інтелектуальної скромності: будь інтелектуально скромним і не забувай про власні недоліки і власні незнання”. Цей принцип важливий для розуміння вчителем обмеженості власних знань, наявності власних недоліків. Для вчителя потрібно не тільки розуміти обмеженість своїх знань і наявність недоліків, а головне – виявляти ті незнання, які насамперед потрібно поповнити, які необхідні в теперішній діяльності, виявити в собі ті недоліки, що заважають успішній професійній діяльності. Отже, учитель повинен систематично аналізувати й критично оцінювати нові знання, які він здобуває через наукові публікації, семінари, свій досвід та досвід колег, відбирати та творчо розвивати нові знання, котрі необхідні в теперішній чи майбутній діяльності. Особливо важливо працювати вчителю над виявленням власних недоліків і робити все можливе, щоб їм запобігти. Для цього “всі методи добрі”, потрібно вчителю уважно і без роздратування ставитися до критичних зауважень щодо своєї особистості та методів і форм професійної діяльності, зіставляти їх із методами і формами діяльності своїх колег та намагатися зрозуміти причини власних “промахів” у професійній діяльності.

“Принцип фаллібілізму: будь-яке знання недосконале, так що коли хочеш уникнути помилок, відшукуй нові рішення і знову піддавай їх критиці”. Стосовно педагога, то цей принцип свідчить про помилки в педагогічній діяльності, які виникають не тільки від явних незнань, а можуть виникнути і в результаті безмежної віри в певні знання, а для практичної діяльності – віри в “помилковість” певних теорій, методів і форм професійної діяльності. Кожний метод і форма роботи педагога недосконалі в абсолютному розумінні і тому за певних умов можуть призвести до негативів, до помилок. Наприклад,

довготривала робота вчителя за певною формою навчання завдяки простору обмежень застосування цієї форми роботи з часом призводить до виникнення системних похибок форми роботи, що неодмінно призведе до негативних результатів її застосування. Звідси, застосовуючи той чи інший метод, ту чи іншу форму роботи, вчителю необхідно завчасно розробляти і бути готовим до застосування нових методів і форм професійної діяльності, зокрема таких, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, що спонукає вчителя до безперервної творчості, пошуку нових методів і форм навчання та виховання, підвищення своєї педагогічної майстерності.

“Принцип толерантності й негативного утилітаризму: а) бути терпимим до різних думок і готовим розв’язувати всі конфлікти за допомогою аргументів [“убивай теорії, а не людей” (К.Поппер)]; б) оскільки ніколи не можна змусити бути щасливим, то всі свої думки і вчинки підпорядковані не досягненню ще більшого щастя, а меншого зла”. Цей принцип указує педагогу на те, що існують найрізноманітніші думки учасників педагогічного процесу, різні педагогічні підходи, теорії, методи, форми навчання і виховання, які можуть ґрунтуватися на різних, зокрема і суперечливих, методологічних принципах, що пояснюється нескінченно-можливою природою реальної дійсності, у тому числі – педагогічного процесу. Оскільки педагогічний процес надзвичайно складна система, системні складнощі якої описані в багатьох працях (див, наприклад [2, 6]), то виділення окремих аспектів його дослідження приводить до ідеалізації реальності. Для того, щоб зрозуміти філософсько-методологічні основи певної педагогічної теорії як моделі процесу навчання чи виховання, потрібно, згідно з думками В.С.Біблера [1], повернутися до самих основ, до начал, до первинного стану, до первинної “чистоти” й звідти пройти шлях до сучасного розуміння цієї теорії, сучасного її тлумачення. Учителю повинен розуміти, що різноманіття думок і відповідних педагогічних теорій, методів і форм навчання та виховання не “біда” педагогіки, а “щастя” тому, що саме різноманіття теорій і методів, підходів і форм навчання і виховання у своїй складній взаємодії, у своїй доповнювальності допомагають краще зрозуміти складний педагогічний процес як неоднорідну цілісність. Наведений принцип прямо вказує методологічний підхід до створення педагогічних теорій толерантності й співробітництва. Другим положенням даного принципу є розуміння вчителем того, що “не зашкодь” є важливою тезою діяльності вчителя. Щастя як почуття може виявлятися у різних формах, зокрема, – катарсисі як повноти почуттів. Однак увійти за командою, за схемою у стан “щасливого” неможливо. Тому тезою діяльності вчителя повинен стати “не зашкодь” у формі зменшення, а то й подолання зла в найрізноманітніших формах (з приводу морального зла див. працю А.П.Скрипника [9]). Наведена теза прямо стосується до розуміння значення моралі в педагогічному

процесі. Моральне зло в педагогічному процесі може виявлятися в приниженні гідності учня, надмірної обмеженні свободи, права бути самим собою, недостатністю уваги до нагальних проблем учня, односторонній оцінці дій учня тощо.

“Принцип плюралізму й альтернативізму: думай альтернативами, а до різних думок будь не тільки терплячим, а і оцінюй їх як спробу розв’язати одну й ту ж проблему різними способами”. Стосовно діяльності вчителя, то цей принцип спонукає вчителя до мислення в різних, у тому числі й суперечливих, альтернативах, до оцінки будь-якої альтернативи як одного з можливих способів розв’язання однієї і тієї ж проблеми. У такий спосіб з’являється можливість аналізу альтернатив і вибору однієї із них. Сам же процес аналізу вимагає структурування проблеми, виділення параметрів, за якими буде здійснюватися оцінка альтернативи, що надає змогу більш глибоко розібратися в проблемі та з’ясувати свої можливості, переконання, уподобання щодо кожної альтернативи її розв’язання. У такий спосіб формується не “моно-”, а “полі”-мислення, тобто мислення в смислово-семантичному просторі різних альтернатив.

Для формування раціонально-критичного мислення майбутніх учителів потрібно створити активне педагогічне середовище на засадах названих принципів. Це означає, що педагогічний процес у вищому педагогічному навчальному закладі з позицій діяльності як методологічного принципу повинен бути побудований і у викладанні, і в учінні, і в спілкуванні на наведених принципах. Потрібно знайти такі методи й форми викладання, учіння і спілкування між викладачами та студентами, між самими студентами, які ґрунтувалися б на згаданих вище принципах.

Реалізація наведених принципів на практиці створює смислово-семантичний простір розвитку особистості у вигляді певних педагогічних умов, визначає напрямки такого розвитку, зокрема, формування раціонально-критичного мислення майбутніх учителів. Процес формування раціонально-критичного мислення, детермінованому у відповідним чином смислово-семантичному просторі формує умови для інтелектуального саморозвитку студента, “інтелектуального самовиховання”, самозвільнення від утисків одно-альтернативності, самозвільнення через критику власних думок і сприймання думок інших, що можливо тільки в умовах плюралізму, свободи, гідності, віри та інших вищих цінностей людини.

Згідно із сказаним, зрозуміло, що раціонально-критичне мислення вчителя, яке визначається сучасним типом культурно-історичного типу раціональності, є вираженням доцільності й розумності його професійної діяльності, вчинків, образу життя. Раціонально-критичне мислення передбачає поєднання мислення, думок з практичною діяльністю вчителя, є втіленням думки в діяльності. Отже, раціонально-критичне мислення невід’ємне від професійної діяльності вчителя і покликане формувати

“практичний розум”. Інакше критичне мислення не є тільки теоретичними роздумами, а є відображенням практичних проблем педагогіки в процесах мислення вчителя, у їхньому розв’язуванні на основі аналізу, синтезу, порівняння, моделювання та ін.

Раціонально-критичне мислення вчителя тісно пов’язане з його педагогічною майстерністю. Адже серед особливостей педагогічної майстерності є і така: “Майстерність завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності і прийняте в педагогіці” [8, 28].

Зі сказаного випливає, що проблема формування раціонально-критичного мислення майбутніх педагогів як виділеної самостійної проблеми сучасної педагогіки є важливою й актуальною, а тому повинна стояти на практичному порядку денному педагогів, філософів, психологів, методистів різних фахових напрямків. Дослідженню різних проблем змісту раціонально-критичного мислення та проблем його формування в учителів та учнів присвячено чимало наукових праць учених [7; 11].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения у двадцать первый век. – М.: Изд. полит. литературы, 1991. – 413 с.
2. Гончаренко С.У., Кушнір В.А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К.: 2002. – Випуск IV. – С. 12 – 22.
3. Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.
4. Гусев В.І. Вступ до метафізики: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2004. – 488 с.
5. Костюченко К.Є. Критичне мислення як умова професійної підготовки педагога //Наукові записки. – Випуск 58. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2004. – С. 129 – 135.
6. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
7. Лушин П.В., Ржевская З.А., Даникова Е.Г., Колтко Н.А., Миненко О.А. Учимся фасилитировать: Методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей. – Кіровоград:, 2003. – 52 с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривніс та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 442 с.
9. Скрипник А.П. Моральне зло в історії етики і культури. – М.: Политиздат, 1992. – 351 с.
10. Сноу Ч. Две культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 84 с.
11. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.
12. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат 1980. – 444 с.
13. Флоренский П.А. Соч. в 3-х т. – М.: Правда, 1990.
14. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1990. – 511 с.
15. Шишков И.З. В поисках новой рациональности: философия критического разума. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 400 с.
16. Эшби У. Введение в кибернетику. – М.: ИЛ, 1959. – 450 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костюченко Костянтин Євгенійович – викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем формування раціонально-критичного мислення майбутніх педагогів.

МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Віталій КРАВЦОВ
(Кіровоград)

У статті узагальнюються теоретичні підходи до визначення сутності й змісту методологічної культури вчителя. Автор робить спробу проаналізувати змістовні характеристики досліджуваного утворення в контексті структури та змісту професійної культури вчителя.

Загально визнано, що в сучасних умовах динамічного розвитку освіти вчитель повинен не тільки мати високий рівень фахової компетентності й педагогічної майстерності, але й бути готовим до адекватного вибору різноманітних навчальних програм, застосування освітніх технологій, демонстрації самостійності й творчості в професійній діяльності, здатності організувати виховну роботу з урахуванням особливостей соціокультурного середовища. Тому не дивно, що багато вчених, зокрема – В.О.Сластьонін, Є.В.Бондаревська, І.А.Зязюн та ін., проблему професійного становлення особистості вчителя пов'язують з формуванням у нього професійної (або педагогічної) культури. Враховуючи, що професійна й педагогічна культури є складними утвореннями в цілісній професійній структурі особистості вчителя, що охоплюють широкий (у деяких тлумаченнях – увесь) спектр його професійного становлення, зокрема, особливості формування професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, установок до професійної діяльності, а також, механізми соціокультурної самоідентифікації [Див. 3], останнім часом активізувалися дослідження методологічної культури, яку окремі дослідники (зокрема, О.М.Ходусов, П.Г.Кабанов, Є. В.Бондаревська) розглядають як важливу складову професійної й педагогічної культури вчителя. Отже, актуальність дослідження цієї проблеми ми вбачаємо з одного боку – у необхідності вивчення сутності та умов формування методологічної культури як сутнісного інтегративного ядра професійної культури вчителя, що є передумовою його ефективного професійного становлення і неперервного професійного самовдосконалення, з іншого – у практичній відсутності ґрунтовних наукових досліджень згаданої проблеми.

Слід відзначити, що дослідженню теоретичних засад, сутності, структури й технології формування професійної культури вчителя присвячено праці таких науковців, як О.В.Барабанщиков, О.В.Бондаревська, О.Б.Гармаш, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, В.В.Радул, С.О.Сисоєва та ін.. На нашу думку, досить повний аналіз даного феномену здійснено у роботах В.О.Сластьоніна [7]. Значно ширшим є коло науковців, які досліджували зміст та особливості формування педагогічної культури (як складової або синоніму професійної культури вчителя). Зокрема цій проблематиці присвятили праці М.М.Букач,

О.Б.Гармаш, В.Зелюк, І.А.Зязюн, Т.В.Іванова, І.Ф.Ісаєв, О.П.Рудницька та ін. Незважаючи на те, що більшість згаданих авторів до змісту професійної (педагогічної) культури вводять методологічний компонент (як методологічну культуру – один із видів особистісної культури на рівні з екологічною, культурою розумової праці, моральною тощо; як один з механізмів професійної самоактуалізації або самоідентифікації тощо), проте зміст і структура методологічної культури ними цілісно не аналізуються. Разом з тим накопичено значний досвід вивчення проблем методології педагогічної науки й практики, методології наукових досліджень. Значний внесок у дослідження цієї тематики зробили такі відомі науковці, як С.У.Гончаренко, В.І.Загвязінський, В.В.Краєвський, М.Д.Нікандров, А.І.Піскунов та ін.

Однак лише потягом останнього часу в працях О.М.Ходусова [10], П.Г.Кабанова, Р.Ш.Фархієвої та ін., насамперед у науковій періодиці робляться спроби розглянути особливості методологічної культури як важливого, або, навіть, системоутворювального компоненту цілісної професійної структури особистості вчителя, як складне особистісне утворення. Особливо активно наукові дослідження цього феномену здійснюються науковцями Російської Федерації, де тема „Методологічна культура вчителя” навіть внесена до нового стандарту педагогічної освіти.

Тому мета даної статті – визначити зміст і засади формування методологічної культури вчителя та її місце в структурі професійної культури. Об'єктом дослідження ми обрали процес професійного становлення особистості вчителя, предметом – зміст і педагогічні умови формування методологічної культури вчителя.

В основу дослідження, на нашу думку, слід покласти припущення, що процес професійного становлення особистості вчителя буде більш ефективним за умов наукового обґрунтування змісту і теоретичних засад формування його методологічної культури.

Насамперед слід відзначити кілька підходів до визначення категорії „методологічна культура”. Так відомі дослідники Є.В.Бондаревська і В.В.Краєвський розглядають методологічну культуру як складову більш широкого поняття „педагогічна культура”. Зокрема В.В.Краєвський до змісту методологічної культури відносить „знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення” [4, 121]. Він вважає, що, педагог, який володіє методологічною культурою, повинен знати методологію педагогіки й уміти застосовувати її у процесі розв'язання педагогічних ситуацій. Складовими методологічної культури при цьому визначаються: методологічні

знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія.

Є.В.Бондаревська під методологічною культурою вчителя розуміє особливу форму діяльності педагогічної свідомості, побудови самим педагогом методології особистісно-професійного саморозвитку [2, 112]. Вона наголошує, що особливістю методологічної культури є здатність вчителя до суб'єктивного розуміння педагогічного процесу, вміння вести методологічний пошук тобто оволодіння ним діяльністю з визначення сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих у контексті професійного саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності.

Узагальнюючи результати наукових пошуків ряду вчених, зокрема – А.В.Мамедової, Р.Ш.Царьова, М.А.Петухова, Г.П.Вишлецова та ін. слід, на нашу думку, зробити кілька узагальнень. По-перше, чіткого визначення змісту методологічної культури не існує, визначення цієї категорії, її сутності і структури є предметом наукової дискусії. По-друге, існує дві тенденції щодо визначення сутнісних характеристик досліджуваного феномену. Представники першої, опираючись на праці В.В.Краєвського, уводять до змісту методологічної культури переважно методологічну рефлексію (як уміння аналізувати власну наукову діяльність), а також – здатність (вміння і здібності) до наукового узагальнення, критичного аналізу й творчого застосування певних концепцій, форм і методів пізнання, управління, конструювання педагогічного процесу [5, 11]. Інша група науковців намагається розширити зміст методологічної культури вчителя, вводячи до нього аксіологічний компонент, систему мотивації, вбачає у методологічній культурі переважно результат оволодіння педагогом методології педагогіки, стратегією науково-педагогічного пошуку й методами психолого-педагогічного дослідження.

На наш погляд, для більш чіткого визначення категорії „методологічна культура” треба передусім звернутися до тлумачення базових понять. Слід відзначити, що існує багато визначень понять „культура” і „методологія”. Так у філософському словнику за редакцією І.Т.Фролова категорія „культура” характеризується як „соціально-прогресивна творча діяльність людини у всіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредметчування і розпредметчування, спрямована на перетворення дійсності, на перетворення багатств людської історії у внутрішнє багатство особистості, на всілякий вияв і розвиток сутнісних сил людини”[9]. Слід погодитися з відомим дослідником П.С.Гуревичем, який вважає, що поняття культура належить до переліку фундаментальних у сучасному суспільствознавстві. Не дивно, що існує значна кількість досліджень цієї проблеми, зокрема це праці

С.С.Аверинцева, Л.Є.Кертмана, М.С.Кагана, Ю.М.Лотмана, Е.С.Маркаряна, В.М.Межуєва та ін. Узагальнюючи їхні підходи, ми можемо констатувати, що феномен культури в цілому визначається як історично обумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах організації життя, світогляді й діяльності людей. Натомість у згаданому вже словнику за редакцією І.Т.Фролова поняття „методологія” має два значення: 1) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються у будь-якій науці; 2) галузь знання, що вивчає засоби, передумови й принципи організації пізнавальної й практично-перетворюючої діяльності”[9].

Враховуючи положення діяльнісного підходу, як основоположного у теорії професійного становлення особистості доречно розглядати професійну діяльність сутністю буття людини (як суб'єкта) у сфері педагогічної професії. У цьому контексті, безумовно, процес становлення методологічної культури слід інтерпретувати як складову процесу формування професійної культури вчителя (як утворення, що, на нашу думку, найбільш повно характеризує інтеріоризацію особистістю вчителя системи професійно важливих знань, умінь, навичок, установок, традицій, цінностей, атрибутів тощо та пов'язаний з цим особистісний розвиток [1]) й погодитися із культурологами О.С.Анісімовим, В.В.Загвязінським, В.В.Краєвським, В.П.Полонським, котрі пов'язують формування професійної і методологічної культури майбутнього вчителя з діяльнісно-конструктивним підходом до його навчання і розвитку.

Для конкретизації змісту й структури методологічної культури слід зупинитися на визначенні категорії „професійна культура вчителя”. Зауважимо, що в сучасних науково-педагогічних дослідженнях не існує єдиного підходу до визначення даного поняття. Зокрема, Н.Б.Крилова під професійною культурою фахівця розуміє “єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства й працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно розв'язувати виробничі завдання; знань теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності розширення професійного досвіду”[6, 40].

У процесі узагальнення результатів наукових досліджень В.О.Сластьоніна, В.Є.Лугового, В.В.Зелюка, В.В.Радула, праць з філософії та культурології С.І.Архангельського, В.Гуревича, М.С.Кагана, Б.С.Єрасова та ін., ми дійшли висновку, що професійна культура вчителя є складовою його загальної культури, складним утворенням у цілісній структурі особистості, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та

фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечує високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності.

Слід зауважити, що в культурологічних і в педагогічних дослідженнях, зокрема, в працях С.І.Архангельського, Н.В.Кузьміної, В.О.Сластьоніна, М.С.Кагана, Б.С.Єрасова, у змісті культури як певної системи виокремлюють структурний та функціональний компоненти.

Ураховуючи вищезгадані дослідження, наведені визначення досліджуваних утворень та екстраполюючи підходи до структурування змісту загального виразу культури відповідно до специфіки та змісту педагогічної діяльності, ми виокремили в структурі професійної культури вчителя такі складові (компоненти): методологічну культуру (професійний світогляд), ціннісно-мотиваційний компонент, систему професійних знань, систему професійних вмінь та навичок, комунікативну культуру, педагогічні здібності, механізми соціокультурної самоідентифікації (способи оволодіння ролями, установками та приписами професійної субкультури, професійне самоусвідомлення, спрямованість на професійне самовдосконалення та поширення передового педагогічного досвіду, професійну позицію).

Спробуємо уточнити зміст методологічної культури як утворення, що визначає особливості професійного світогляду (що за логікою має містити не тільки методологію професійного мислення та здатності до науково-педагогічного пізнання і діяльності, але й інтегрувати цілісне усвідомлення змісту професійної діяльності, системи загальнолюдських і професійних цінностей та визначати на їхній основі професійне самоусвідомлення, життєву мету, життєву й професійну позицію, мету професійної діяльності, стійку мотивацію до професійного самовдосконалення і самореалізації).

З цих позицій до змісту методологічної культури педагога слід насамперед віднести знання методологічних засад навчання і виховання, нетрадиційних підходів для відпрацювання стратегії усієї педагогічної діяльності, адже принципові положення, що визначають загальну організацію, вибір змісту, форм і методів навчання, загальної філософії організації освітнього процесу, визначаються загальною методологією педагогічного процесу.

Дійсно, більшість проблем педагогічного процесу потребують від вчителя методологічного осмислення на світоглядному рівні. Передусім світоглядного, методологічного осмислення вчителем потребують способи реалізації цілісного підходу до організації педагогічного процесу в умовах його технологізації, моделювання педагогічних систем і технологій з урахуванням принципів цілісності, гуманізації, гуманітаризації, постановки мети формування особистості учня із соціально заданими характеристиками з урахуванням його потреб, інтересів, здібностей, нахилів.

Треба також погодитися з В.В.Безпальком, що в сучасних умовах роль вчителя у класі полягає насамперед в „організації власної активності учнів і управління цією активністю” [1, 9]. Отже, усвітоглядних орієнтаціях вчителя, його професійній культурі повинна бути сформована спрямованість на відповідну організацію навчального процесу, а розвиток учня має полягати в розумінні та засвоєнні певних зразків діяльності й інтеріоризації і перетворенні цих зразків і у процесі самовираження і самоосвіти. Тому, зразки такої „орієнтувальної” діяльності мають бути критерієм методологічної культури вчителя, яка має, згідно з висловом Г.П.Щедровицького скеровувати прояви організаторської діяльності, сприяти трансляції, нормуванню і відтворенню діяльності [11].

Враховуючи вищесказане, слід зауважити що у культурі вирізняють “предметний ракурс” та функціональний. Одним з перших предметний підхід розробив П.Сорокін, котрий розглядав культуру як “сукупність значень, цінностей та норм, котрими володіють взаємодіючи між собою особи, та сукупність носіїв, які об’єктивують, соціалізують ці значення” [8, 191]. Отже, професійна культура встановлює ціннісні, нормативні та символічні межі життя соціальної особистості. Відповідно, її призначенням є забезпечення учасників і суб’єктів соціального життя засобами соціокультурної регуляції.

З цих позицій основою методологічної культури педагога слід уважати його ціннісні орієнтації у сфері освіти, котрі, у свою чергу, виступають критеріями аналізу наявної практики і власної науково-педагогічної діяльності.

Загалом треба погодитися з А.Н.Ходусовим [10], який розрізняє внутрішньоструктурне та зовнішньоструктурне пояснення методологічної культури, які в сукупності забезпечують цілісне уявлення про структуру досліджуваного утворення.

З погляду зовнішньоструктурного пояснення, методологічна культура вчителя – є складовою його професійної культури, видом соціальної культури.

Звертаючись до внутрішньоструктурного пояснення методологічної культури вчителя, є всі підстави спертися на сучасні концепції діяльнісного і особистісного підходів. Ураховуючи, що свідомість будь-якої людини унікальна, так само і свідомість вчителя має свої неповторні особливості. Вона вбирає у себе такі універсальні показники свідомості індивіда, як активність, здатність до рефлексії, до самостереження тощо, що говорить про наявність стійких, інваріантних структур, схем свідомості. Проте базовою основою свідомості та світогляду вчителя (і в цьому його особливість) є образ його педагогічної філософії, що організовує свідомість особливим способом.

Ми також погоджуємось з А.М.Ходусовим, що педагогічна діяльність може (і повинна) будуватися на розробленій учителем індивідуалізованій моделі рефлексії, психологічною базою якої є «Я-концепція».

Залучений до педагогічної діяльності вчитель дістає можливість постійно оцінювати себе на кожному етапі діяльності, аналізувати свої професійні можливості впливу на дитину, здатність за допомогою емпатії проникнути в світ його інтересів і захоплень. Педагогічна діяльність у режимі індивідуалізованої моделі рефлексії систематично спонукає вчителя виявляти такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність.

Таким чином, суть і структура методологічної культури можуть бути подані й описані як певна емпірична реальність, як образ, що безпосередньо постає перед вчителем в його «внутрішньому досвіді» і скеровує його практичну діяльність.

Отже, методологічна культура, на наш погляд, - цілісне багаторівневе і багатокomпонентне утворення у структурі особистісного вияву професійної культури, що містить педагогічну філософію вчителя (переконання), розумову діяльність в режимі методологічної рефлексії (розуміння) як систему інтеріоризованих цінностей, котрі визначають професійну свідомість (самосвідомість) і детерміноване властивостями інтегральної індивідуальності.

Загалом у структурі методологічної культури можна виділити інформаційний, операційний та аксіологічний компоненти.

Єдність структурних компонентів методологічної культури, що охоплюють мотиваційну, інтелектуальну, духовно-етичну й діяльнісно-практичну сфери особистості вчителя, забезпечує новизну мислення і педагогічної діяльності, а це сприяє активізації його професійного досвіду. Як цілісна сукупність елементів, методологічна культура розвивається за умови, якщо вона стає системним новоутворенням особистості вчителя, виробляється, «привласнюється» ним у процесі діяльності. Динаміка розвитку методологічної культури забезпечується суб'єктивними змістовно-якісними характеристиками потенціалу вчителя.

Ми погоджуємось з А.Н.Ходусовим, що провідною характеристикою методологічної культури вчителя виступає спрямованість (шкала цінностей), яка подана у вигляді блоку цілей і його критеріїв. Серед останніх слід виділити три критерії: усвідомленість цінностей і ставлення до них; дії по вибору цінностей; реалізація їх як особистісних цілей діяльності.

Наступною, не менш важливою характеристикою методологічної культури вчителя є її зміст, поданий у вигляді своєрідного блоку змісту і його критеріїв: усвідомлення ролі методології в професійно-особистісному перетворенні; ставлення до методології; факт реального використання методології у професійній діяльності.

Методологічна культура вчителя також характеризується способом вияву спрямованості, який знаходить своє вираження у вигляді блоку способів діяльності (операційний блок) вчителя з наступними критеріями: усвідомлення системи принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності; ставлення до способів

діяльності в цілому; факт реалізації способів діяльності на основі останніх досягнень методології, психології і педагогіки.

Проявами методологічної культури, що емпірично фіксуються, у вчителів є: уміння оперувати категоріями діалектики і основними поняттями, що утворюють концептуальну основу педагогічної науки; установка на перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності, потребу відтворювати практику навчання і виховання в понятійно-термінологічній системі педагогіки; прагнення виявити єдність і спадкоємність психолого-педагогічного знання в його історичному розвитку; критичне відношення до положень, аргументації, що містяться в площині буденної педагогічної свідомості; рефлексія з приводу передумов, процесу й результатів власної пізнавальної діяльності, а також руху думки інших учасників навчання і виховання; розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогіки і психології в суспільстві.

Існує декілька підходів до визначення рівнів сформованості методологічної культури вчителя. Зокрема, за способом реалізації потенціалу методологічної культури можна виокремити загальнонауковий, конкретно-науковий та методико-технологічний рівні. За рівнем сформованості – такі, як: адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний.

Отже, не претендуючи на повноту й виснажливість висвітлення даної проблеми в межах цієї статті, слід констатувати, що методологічна культура є важливим елементом професійної культури вчителя, визначає адекватність сприйняття педагогом професійної дійсності, адекватність дій, здатність до самоаналізу й самоактуалізації. Як видно із змістовного і структурного аналізу досліджуваного утворення, сформованість методологічної культури є необхідною умовою повноцінного виконання педагогом своїх функцій.

Зрозуміло, що формування методологічної культури вчителя вимагає змінити характер, зміст і технологію педагогічної освіти. Йдеться про навчання нового інтелектуального бачення, включаючи образ мислення, для якого характерні розуміння причинно-наслідкових зв'язків, спостережливості, уміння і навички аналізу та синтезу складних взаємозв'язків; уміння знаходитися з критичними поглядами, які можуть допомогти мислити по-новому.

В основу навчання повинна бути покладена така діяльність, яка ґрунтується на освоєнні наукової картини миру і педагогічної дійсності, на культурному аналізі і синтезі, на усвідомленні освітніх цінностей і цілей. Це стане основою для формування і розвитку творчого мислення, яке пов'язане з інтуїтивним, цілісним пізнанням світу. Таке можливе за умови моделювання і формування нових ідеалів, цілей, цінностей існування і розвитку людини в культурних формах педагогізації освітнього соціокультурного середовища вищого педагогічного закладу освіти, розробки нових стандартів педагогічної освіти.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Безпалько В.П. Психологические парадоксы образования // Педагогика. – 2000. – №5. – С. 8–12.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону: «Учитель», 1999.
3. Кравцов В.О. Теоретичні аспекти інтерпретації змісту професійної культури вчителя // Наукові записки – Серія: Педагогічні науки, Вип. 54. – Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2004. – С.81–85.
4. Краевский В.В. Сам себе Архимед?// Педагогика. – 1997. – №5.
5. Краевский В.В. Три измерения в педагогике // М.Н.Скаткин и современное образование: Материалы научно-практ. конф. В 2-х т. – М.– 2000. – Т.1. – С.11-17.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. М.: Высшая школа, 1990. – 140 с.

7. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 1993.
8. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992.
9. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1987.
10. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. – Москва – Курск, 1997.
11. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. культ. политики. – 1997. – 656 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки КДПУ ім.В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування професійної і методологічної культури вчителя.

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДИ ДИТИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ДЖОНА ДЬЮЇ

Тетяна КРАВЦОВА
(Кіровоград)

У статті розглядаються загальні особливості вивчення природи дитини в реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX століття. Автор робить спробу аналізу педагогічної спадщини Джона Дьюї щодо проблеми вивчення дитини.

Кардинальні зміни в соціально-політичному, економічному та культурному житті України актуалізують процеси гуманізації і демократизації освіти. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) окреслені пріоритети освіти не лише як цілеспрямованої системи оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а і як процесу особистісного розвитку індивіда. Утвердження нових цінностей зумовлює зростання інтересу до теорії та практики реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття й потребує критичного осмислення і творчого застосування кращих надбань світової науки в галузі освіти, оскільки методологічний і теоретичний рівні вітчизняної педагогічної науки значною мірою залежить від того, наскільки глибоко та об'єктивно аналізуються нею освітні концепції вітчизняних і зарубіжних учених.

Розвиток цивілізаційних процесів у кінці XIX – на початку XX століття актуалізували дослідження в педагогіці проблеми дитини. Загально визнано, що представники педагогічної думки цього періоду мали високі результати щодо вивчення проблеми розуміння природної та духовної сутності особистості, зокрема, в період її становлення від народження до повного дорослішання. Через педагогіку та суміжні з нею науки вчені прагнули знайти вихід із кризових соціальних явищ.

На особливу увагу, на нашу думку, у контексті розгляду проблеми дитини заслуговують ідеї педагогіки прагматизму, яка набула свого розквіту в період кінця XIX – початку XX століття.

Ми також переконані, що в умовах переходу до парадигми особистісно орієнтованого виховання, пошуків змісту і форм національної освіти, проблема дослідження дитини та врахування її вікових та природних особливостей у навчально-виховному процесі має не тільки історико-педагогічну, але й суто науково-практичну значущість. Це зумовлює актуальність дослідження протягом останнього часу педагогічної спадщини представників реформаторської педагогіки, а саме такого її напрямку, як педагогіка прагматизму.

Отже, мета цієї статті – дослідити особливості інтерпретації проблеми дитини представниками педагогіки прагматизму, зокрема – Д.Дьюї.

Головним завданням є виявлення концептуальних особливостей вивчення дитини у педагогічній і творчій спадщині Д.Дьюї на основі аналізу його праць та науково-педагогічної літератури.

Слід відзначити, що наявність великої кількості педагогічних концепцій реформаторської педагогіки, що характеризувалися рядом оригінальних ознак, зумовлених конкретно-історичними та соціально-економічними умовами й національними особливостями не заперечує наявності спільних рис для цих концепцій. Серед них – спрямованість навчально-виховного процесу на особистість дитини, своєрідне тлумачення в нових педагогічних концепціях проблеми факторів розвитку дитини, надання переваги вивченню психо-біологічних, генетичних факторів розвитку дитини.

Представники реформаторської педагогіки, спираючись на дані психології, фізіології, анатомії, застосовували наукові методи вивчення дитини й шукали засоби та методи реалізації здобутих результатів у навчально-виховному процесі.

Так на думку представників експериментальної педагогіки А.Біне, В.Лая, Е.Меймана акцент робився

на вивчення дитини й “уся справа виховання разом із його цілями узгоджується із дитиною”. Тому сутність експериментальної педагогіки полягала, на думку вчених, саме у вивченні фізичного й розумового розвитку дітей, уточненню виявлені їхніх можливостей. Уже першими експериментальними дослідженнями було встановлено, що психофізіологічна організація дитини відрізняється від організації дорослого.

В кінці XIX – початку XX століть в Західній Європі саме представники експериментальної педагогіки в своїх працях фактично започаткували інтенсивне вивчення природи дитини, дитинства, як особливого етапу в житті людини, закликали перейти від споглядання до досвідченого знання, застосовуючи експериментальні методи дослідження. Використовуючи у своїх дослідженнях саме такі методи вивчення природи дитини як анкетування, тести, бесіду, експеримент, статистичні дані, збирання та аналіз різноманітних фактів, представники експериментальної педагогіки намагались розв’язати такі проблеми:

- дослідження теоретичних основ дитячої індивідуальності;
- вивчення душевного і тілесного розвитку дитини в період дитинства;
- вивчення розвитку різноманітних здібностей дітей;
- дослідження проблеми обдарованості дітей;
- вивчення стану дитини під час навчання в школі;
- дослідження роботи дитини при вивченні окремих навчальних предметів.

Слід зауважити, що в кінці XIX – на початку XX століття у світовій педагогічній науці утверджувалися ідеї педоцентризму, що були характерні й для педагогіки прагматизму як одного із напрямків реформаторської педагогіки. Її представники значну увагу в дослідженнях приділяли не особливостям процесу навчання, а вивченню дитини – її психофізичної, соціальної та біологічної природи. До таких вчених треба віднести Джона Дьюї – засновника педагогіки прагматизму, видатного філософа, педагога, психолога. Д. Дьюї одним із перших вказав на те, що філософію загалом можна визначати як теорію виховання [5, 55].

Він виступав за практичну спрямованість виховання, пропонуючи розв’язувати його завдання за допомогою спонтанного розвитку дитини та враховуючи особливості її природи: “Дитина – це початкова точка, центр і кінець всього. Треба зважати на її розвиток, її зростання бо лише він може слугувати мірилом” [1, 8].

Дослідження поглядів Д. Дьюї розпочали його сучасники, представники вітчизняної реформаторської педагогіки – Я. Чепіга, І. Соколянський, В. Протопопов та О. Залужний ін.

Ідеї педагогіки прагматизму досліджувалися також сучасними вченими, такими як Б. Бім-Бад, Н. Воскресенська, Р. Вендровська, О. Джуринський,

Л. Гончаров, В. Кравець, В. Коваленко, З. Малькова, Б. Вульфсон, Є. Рогачова, О. Сухомлинська та ін.

Педагогіка прагматизму або прогресивізму – один з найпоширеніших напрямків реформаторської педагогіки, що виник в Америці в кінці XIX – на початку XX століття. Як і всі напрямки реформаторської педагогіки, прогресивізм, ґрунтувався на ідеях педоцентризму, які брали свої витоки ще за часів Ж.-Ж. Руссо. Прогресивне виховання – це виховання, що поступово, постійно зростає, прогресує, кожний етап якого додає способи росту, розвитку, перебудови досвіду, удосконалення особистості. Зокрема основними завданнями педагогіки прагматизму були:

- вільний розвиток дітей відповідно до їхньої природи;
- вільна діяльність кожної дитини в навколишньому середовищі відповідно до її індивідуальних інтересів;
- інтерес до світу в цілому та використання корисного досвіду та знань з урахуванням індивідуальності дитини [8, 89].

Свої педагогічні погляди Д. Дьюї розробляв за активної участі психологів, соціологів, антропологів, представників інших наук. Він уважав, що організм дитини діє, як психофізична цілісність, тому при вивченні дитини не можна обмежуватися тільки психологією, вивчення повинно охоплювати різноманітні й різнобічні зв’язки з іншими науками.

Необхідно відзначити що, на думку вченого, вивчивши індивідуальність дитини, її інтереси та потреби, даючи можливість розвивати ці інтереси поглиблювати їх, можна досягти великих результатів.

Д. Дьюї виступав за нову педагогічну систему, центром, якої являється дитина. Ця система враховує всі природні задатки та різноманіття дитячих особистісних якостей, темпераментів, стилів мислительної діяльності. Зокрема, він зазначав: “Без проникнення в психічну сферу певної особистості та її діяльності виховний процес буде випадковим і неефективним” [7, 1]. Учений відмічав, що кожна дитина – є неповторною індивідуальністю, тому „коли діти вишикувані в ряд ходять, один за одним, здобувають знання по одним і тими же методом і повинні їх ”повертати” однаково, то ми ніколи нічого не дізнаємося про дитячу душу” [5, 77].

У своїх підходах до вивчення проблеми дитини Дьюї виходив з того, що виховання є не чимось „накладеним ззовні, а її природний ріст є розвиток властивостей і здібностей, з якими людина з’являється на світ” [5, 4]. Тому не випадково серед його праць є така, як „Проблема людини” [2, 37].

Дитинство, підкреслює Дьюї, – це період інтенсивного розвитку й росту, коли дитина активно ознайомлюється з навколишнім середовищем, використовуючи свої фізичні та інтелектуальні сили. Тому, як зазначає учений „ніщо не повинно заважати росту дитини”, а сприяння повноцінному й вільному росту та розвитку розуму й тіла дитини є основним завданням виховання.

Слід відзначити, що як для Дьюї, так і для інших представників реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття характерний розгляд проблеми біологічного й соціального в дитячій природі. Можна стверджувати, що дитину Дьюї розглядав як сукупність біологічних і психологічних якостей, особливо підкреслював важливість соціального елемента в розвитку індивідуальності. Тому вчений прагнув вивчати природу дитячої особистості, як продукт взаємодії біологічного та соціального, а всі психічні процеси, властивості, як ті, що пов'язують організм дитини з її середовищем.

Біологічне, за твердженням Дьюї, є ті властивості, що передаються в спадок. Тому відповідно до цього „виховання повинно ґрунтуватися на природних здібностях дитини, тобто воно повинно спиратися на початкові й незалежні наявні природжені задатки”. Отже йдеться про правильне спрямування природних задатків, а не про їхнє формування.

Дьюї відмічав, що дитина має певну кількість природжених здібностей, однак педагог не може використати того, чого немає, адже спадковість лімітує виховання, хоча і є тим ґрунтом, який робить можливим подальший розвиток дитини в соціумі завдяки певній організації індивіда [10].

Соціальне, на погляд Дьюї, – це середовище діяльності дитини, де воно розвиває дитину як цілісний організм, поєднуючи в собі фізичні, духовні та розумові сили.

Будучи прихильником біогенетичної теорії розвитку дитини, Дьюї указує на те, що спадковість є тією основою, яка уможливіло розвиток особистості дитини в соціальному середовищі завдяки певній організації самого індивіда. Біологічно людина має величезні потенційні можливості. Разом з тим діти – динамічні істоти, цілісність їхнього організму визначає особливості його функціонування. Будь які зміни в організмі дитини відбуваються як наслідок змін у її внутрішньому світі самої дитини, так і як наслідок змін у навколишньому її середовищі. Однак, природні можливості дитини не визначають того, як вони повинні бути скеровані. Лише суспільство, на думку Д. Дьюї, дає можливість повністю розвинути природжені сили дитини. Виходячи з цього, „істинне виховання є не щось таке, що складається ззовні, а є зростанням, розвитком властивостей і здібностей, з якими людина народжується” [5,6].

Крім того, Дьюї робив припущення про відсутність спадкових здібностей. Він вважав, що здібності – це продукт міфології, і немає таких сил, які чекають, щоб їх тренували, а є велика кількість природних первинних тенденцій, є інстинктивні вияви дії.

У цьому контексті Дьюї підтримує основні положення теорії рекапітуляції С.Холла. Зокрема, він уважав, що розвиток відбувається через унесення змін у попередній ріст, а справа виховання звільняти молоді покоління від наслідків минулого, не гальмувати їхній розвиток буквально повторенням уже минулих людських форм та етапів [3, 56].

Він доводить, що без зовнішнього спрямування властивості й здібності дитини не розвинуться. ”Дитина має свої схильності, але поки ми не знаємо, що вони означають, доти ми не вміємо перекласти їх на мову суспільних еквівалентів. З одного боку, ми мусимо відносити їх до далекого минулого й бачити в них спадковість відмерлих уже діяльностей та рис, з іншого мусимо використовувати їх у майбутньому”.

Ідея росту, дорослішання, дозрівання, на думку Дьюї, є актуальними в контексті вивчення дитини та в питанні її розвитку. ”Різні здібності й інтереси дозрівають з різною швидкістю”. У своїй праці ”Вступ до філософії виховання” учений вказував на те, що процес росту дитини, її здатність до розвитку недооцінювалися, а ця здатність є позитивною якістю. Він відзначає, що принциповою умовою росту є незрілість, яка характеризується двома особливими рисами – залежністю та пластичністю.

Пластичність дитини Дьюї розуміє, як податливість природжених імпульсів до впливу середовища; здатність пристосовуватись, адаптуватися до розміття середовища, розвиваючи при цьому свої природжені здібності [4]. Порівняно із живими істотами інстинкти дитини, ”природні ресурси від яких залежить розвиток дитини” не є такими жорсткими й нерухливими, вони є більше тенденціями напрямку повної діяльності, яку без зовнішніх стимулів дитини не вміли б виконати. Зокрема, звичку Дьюї розглядає як один із виявів росту. Згідно його теорією, завдяки звичці дитина може пристосовуватися до вимог життя. На думку вченого, звичка – явище, що створюється пластичністю та рухливістю нервової системи, яка з часом зменшується, тому дуже важливо, щоб зберігалася здатність до пристосування.

За переконанням ученого, всі людські потенції можуть виявляти себе лише в процесі соціалізації як наслідок взаємодії людини з її соціальним середовищем. А звідси й розуміння того, що одним з найважливіших завдань виховання є „навчання дитини пристосовуватись до свого середовища взаємодіяти з ним” [6,32]. Тому однією із основних груп інстинктів, якими дитина володіє від народження, є соціальний інстинкт, що виявляється в спілкуванні. Прагнення дитини до спілкування є найпростішою формою соціального вияву дитини, вважав Дьюї.

Він був переконаний, що розвиток дитини відбуваються за таких умов:

- збагачення дитини конкретними знаннями;
- спілкування.

Середовище для Дьюї є теж основною умовою росту і розвитку дитини. Тільки в середовищі, дитина формує погляди, набуває певні мотиви, прагнення. Він доводить, що без зовнішнього спрямування властивості й здібності дитини не розвинуться. Він стверджує, що „соціальне середовище володіє виховною, формуючою силою настільки, наскільки індивід бере участь і будь-яких суспільних видах діяльності, набуває способів цієї діяльності, а також необхідні навички, пов'язані з цією діяльністю” [3,15].

За переконанням Дьюї, тільки в середовищі закладені можливості впливу на дитину. Тому він вважає, що цей процес буде ефективним, коли середовище виконуватиме такі функції:

- спрощувати та упорядковувати ті результати, властивості, знання, удосконалення, вміння, навички, які бажано отримати "на виході";
- моделювати наявний соціальний устрій;
- створювати більш широке й краще збалансоване оточення, ніж те, у якому перебувала дитина [3].

Головною ідеєю виховання в педагогіці прагматизму є ідея постійного реконструювання досвіду. Дьюї підкреслював вагомість досвіду як особливого елемента, виховання. Висунув ідею, згідно з якою, виховання є "реконструкція або реорганізація досвіду дітей". У даний час дитина стає сонцем, навколо якої обертаються засоби виховання. Дитина, ще починаючи з її народження, взаємодіє великою кількістю дорослих людей та дітей, для того, щоб мати можливість створювати вільне і повноцінне соціальне життя.

Критерій корисності за Дьюї – це заклик до розвитку індивідуальності кожної особи, вільної діяльності дитини, виховання та навчання дитини через досвід. Виходячи з неповторності та індивідуальності кожної дитини, учений зводив навчально-виховний процес переважно до ігрової і трудової діяльності. Дьюї указував, що „навчання способом діяльності” більше відповідає природі дитини, ніж традиційне повідомлення системи знань. Відповідно до цього, зміст педагогічного процесу – це розв’язання життєвих проблем, набуття досвіду і його збагачення в умовах середовища, що оточує дитину [8,85]. Тому Дьюї вважає, що необхідно максимально в педагогічному процесі використовувати реальне життя, знайомство людини із світом, що змінюється.

За твердженням Дьюї, знання соціальних умов дуже необхідні для виявлення та правильної оцінки природних здібностей дитини. У праці „Моє педагогічне кредо” Дьюї підкреслював, що дитина повинна зуміти реалізувати та розкрити себе таким чином, щоб це стало здійсненням суспільних завдань.

На думку ученого, особистість виступає як суспільна істота. Він не відкидає того, що індивідуальний розвиток має своє місце і в „природному оточенні”(позакультурному), однак лише в межах соціуму, у процесі взаємодії з іншими людьми дитина може стати справжнім членом людського суспільства [9, 89].

Тому одним із головних завдань педагогічної концепції Д.Дьюї – це „навчити дитину жити у колективі, де вона починає усвідомлювати себе, розуміти свої обов’язки стосовно цього колективу, і пристосовуватися до суспільного життя” [5, 96].

Погляди Дж. Дьюї розкрили загальну тенденцію до осмислення проблем виховання особистості в

контексті її соціалізації, яка веде за собою внутрішній розвиток індивіда [6, 33]. Теоретичною основою цієї концепції залишається ідея про те, що головна цінність виховання полягає саме в тому, наскільки воно допомагає особистості розвинути і пристосуватися до життя.

Педагогічні ідеї Д.Дьюї – важливий етап в історії педагогічної думки. Його головні ідеї – активність дитини; повага до дитини, та дитинства як особливого періоду в житті людини; спрямованість виховання на особистісні характеристики кожної дитини; цілісність, під якою розуміє об’єднання пізнавальної діяльності всі фізичних розумових, емоційно-вольових сил дитини; зв’язок школи із середовищем та суспільством, неперервна освіта та ріст людини поступово набувають значення при розробці моделей навчання та виховання у XXI столітті.

Однак, переоцінюючи значення практичної дії, він недооцінює роль теоретичних знань. Його теорія навчання є дещо однобічна; вимагаючи застосування до всіх предметів методів «активного досвіду», він не визначає меж використання цього методу в пізнанні світу культури, недооцінює виховних впливів гуманітарних наук, не приділяє їм належної уваги в програмі навчання.

У контексті розв’язання проблеми дитини педагогічна спадщина Джона Дьюї дає можливість зробити висновки про те, що він унеможлилював розв’язати проблеми вихованості та індивідуальних відмінностей дітей, виходячи тільки з механізмів психічної діяльності чи фізіології, а шукав відповіді на розв’язання проблеми природи дитини, як суб’єкта й об’єкта виховання у взаємодії індивіда та середовища.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Д.Дьюї. Школа и ребенок. – М., 1923.
2. Аносов І.П. Сучасний освітній простір: антропологічний аспект. Монографія – К., Твім інтер, 2003. – 391 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М., 1994. – 111 с.
4. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Изданиe Цк Всероссийского союза работников просвещения, 1921. – 63 с.
5. Дьюи Дж. Школы будущего. – Берлин; М.: Госиздат, 1922. – 178 с.
6. Лавріченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрис. – К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
7. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера//Свободное воспитание. – 1913 – 1914 .№12 – С. 1 – 16.
8. Вендровская Р.В. Прогрессивизм в США 20 – 30-х гг. XX в.// Педагогика. – 2003. – №5. – С.85 – 90.
9. Рогачева Е.Ю. Педагогіка Дж.Дьюї в контексте різних культур.// Педагогика. – 2003. – №8. – С.88 – 97.
10. Малькова З.Л. Вульфсон Б.Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. – М., 1975. – 263 с.
11. Дж.Дьюї. Школа и общество. – М., 1922

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцова Тетяна Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: вивчення проблеми дитини у творчості представників реформаторської педагогіки.

ПРОЦЕС ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ О.О. ПОТЕБНІ

**Алла КУЦ
(Кіровоград)**

У статті розглядається процес гуманітаризації освіти та напрямки цього процесу в працях О.О.Потебні.

Державна національна програма «Освіта» й «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» потребують значного поліпшення навчально-виховного процесу з урахуванням світового досвіду та надбавь попередніх поколінь. Подібне поєднання зусиль учених, педагогів, учителів-практиків, філософів мало місце в нашій освіті в другій половині XIX – на початку XX ст. і виявилось у популяризації наукових знань та загальній гуманітаризації вищої школи.

Гуманітаризація освіти – явище комплексне. Перше, це збільшення частки спеціалістів гуманітарного профілю. По-друге, підвищення гуманітарної культури будь-якого спеціаліста. Вища освіта принципово неможлива без гуманітарної компоненти. Вона необхідна для будь-якої професійної, творчої діяльності. Важливий аспект гуманітаризації полягає у тому, що викладання будь-якої дисципліни повинно мати гуманітарний характер, тому, розглядаючи гуманітаризацію як процес переорієнтації знань на людину, вміння використовувати знання на практиці, пов'язувати з життям та посилення питомої ваги гуманітарних предметів, необхідно брати до уваги і процес гуманізації, тобто «олюднення», без чого стає неможливою гуманітаризація освіти в цілому.

Історичні матеріали свідчать, що життя в Україні будувалося за принципами гуманізму й глибокої духовності на основі слов'янських традицій виховання, засад українського менталітету. Висвітленню цих високих ідеалів присвячені праці Г.Сковороди, М.Драгоманова, В.Винниченка, Л.Українки, І.Котляревського, М.Пирогова, П.Юркевича, О.Духновича, О.Потебні, В.Вернадського та інших філософів, психологів, педагогів, антропологів, які були фундаторами процесу гуманітаризації освіти у XIX столітті. Отже, подальший розвиток сучасної освіти на засадах духовності, моралі й культури потребує удосконалення системи освіти, насамперед чергу вищої.

Сучасні пошуки (В.О.Белоусова, І.Д.Бех, С.У.Гончаренко, І.О.Єрмаков, Ю.І.Мальований, М.Б.Євтух, М.Г.Стельмахович, Ж.О.Омельченко, В.І.Паламарчук та інші) й новаторська практика підхоплюють і розвивають ідею гуманітаризації та гуманізації освіти.

Найбільш об'єктивно розкрито історію становлення, розвитку освіти та сузь освітніх процесів України кінця XIX – початку XX ст. у ряді новітніх досліджень учених-педагогів сучасності: О.Любара, Б.Ступарика, О.Сухомлинської та інших.

Відродження національної освіти в Україні, культурно-історичних цінностей, його традицій,

звичаїв, осмислення взаємозв'язків минулого і сьогодення спричинили зміни у свідомості громадян та поглядах на подальші шляхи розвитку освіти. Для примноження інтелектуального потенціалу українського суспільства важливе значення має його орієнтація на гуманітаризацію освіти, яка відіграє важливу роль у формуванні та розвитку інтелектуального потенціалу суспільства. Для посилення інтелектуальних тенденцій у власному середовищі вона вимагає реформаторських перетворень та модернізацій, як загалом і вся сфера вищої освіти України згідно з європейськими стандартами і принципами. Науковою та практичною базою для таких перетворень може стати власний досвід України з питань гуманітаризації освіти, який вона набула в XIX – на початку XX ст. У зв'язку з цим виникла необхідність глибшого дослідження змісту, форм, методів та шляхів процесу гуманітаризації освіти вищих навчальних закладів України зазначеного періоду.

Мета статті: дослідження еволюції світоглядної моделі педагогічної думки й освіти, розвитку педагогічних поглядів і змін у свідомості вчених, що були початком гуманітаризації освіти, та вивчення її напрямків на шляху до гуманітаризації.

Основні напрямки гуманітаризації навчального процесу вищих навчальних закладів слід шукати безпосередньо в системі гуманітарних дисциплін та в галузі природничо-математичних наук опосередковано.

За характером цілей і завдань та за специфікою їхнього розв'язання можна виділити два основні напрямки гуманітаризації навчального процесу вищої школи в Україні кінця XIX – початку XX ст.:

1) безпосередньо в системі гуманітарних дисциплін, що було цілком природно і 2) у галузі природничо-математичних наук, де цей процес відбувався опосередковано й мав специфічний характер. Глобальні гуманітарні проблеми стосувалися обох цих напрямків, що детерміновано соціально-економічною природою самої науки як суспільного явища. Хоча, зрозуміло, виходячи із різних умов, вони знаходили розв'язання у галузях гуманітарних та природничих наук по-різному, з різними ступенями інтенсивності, актуалізації, спектром шляхів та засобів їхньої реалізації тощо. До напрямків гуманітаризації знань слід віднести також науково-просвітницьку діяльність учених, популяризацію ними наукових знань і досягнень, саму особистість учених-педагогів вищої школи, дослідження психології наукової творчості, появу міждисциплінарних наук тощо. Але, передусім, процес гуманітаризації відбувався безпосередньо в ході науково-викладацької та науково-дослідної діяльності вчених-педагогів вищих навчальних закладів України в кінці XIX – на початку XX ст.

Зрозуміло, що природна ступінь інтенсифікації, засоби і прийоми цієї гуманітаризації, зумовлені внутрішньо-науковими факторами, були різні, але тенденції, викликані науково-технічним прогресом, що простежуються у змісті вищої освіти, дають підстави констатувати це явище як факт.

В історії вітчизняної науки 60 – 80 рр. XIX ст. відзначаються великі теоретичні піднесення. Незважаючи на задушливу реакційну політику царизму, саме ці роки позначилися важливими науковими відкриттями вітчизняних та російських учених, появою нових, світового значення наукових теорій. О.М.Бутлеров створює і обґрунтовує теорію хімічних сполук, яка лежить в основі сучасної органічної хімії; М.О.Меншуткін розкриває закономірність кінетики хімічних реакцій; Д.І.Менделєєв відкриває періодичний закон хімічних елементів; І.М.Сеченов розробляє матеріалістичні основи фізіології; А.С.Фамінцин доводить можливість здійснення процесу фотосинтезу в умовах штучного освітлення, що має велике значення для вивчення фізіології рослин; знаменитий природознавець-дарвініст, основоположник російської школи у фізіології рослин К.А.Тимирязев відкриває енергетичні закономірності фотосинтезу, чим теоретично обґрунтовує вчення про єдність живої і неживої матерії у процесі кругообігу речовин та енергії у природі; видатний біолог-дарвініст О.О.Ковалевський доводить подібність у розвитку всіх багатокліткових тварин, що було надзвичайно важливим відкриттям у вченні про розвиток органічного світу, а його брат В.О.Ковалевський закладає наукові основи еволюції палеонтології.

Зупинимося на конкретних засобах реалізації процесу гуманітаризації у галузі гуманітарних наук. Друга половина XIX ст. характеризується появою визначних праць з філософії, соціології, політекономії, етики, естетики, філології і педагогіки. Видатні російські та вітчизняні вчені ставили й блискуче розв'язували не другорядні, а основні питання, принципові проблеми науки, задовольняючи вимоги прогресивної частини суспільства й роблячи неоціненний внесок у світову науку. Вони прагнули філософськи осмислити й пояснити явища природи й суспільства.

Принципові проблеми філологічної та психолого-педагогічної науки порушував у своїх працях і розв'язував у педагогічному плані О.О.Потебня. Цим він поставив себе в один ряд з найвидатнішими представниками вітчизняної та російської науки XIX ст.

Славетний учений - філолог XIX ст., професор Харківського університету О.О.Потебня, за спогадами учнів-послідовників [3], був чудовим лектором. Лекції у звичайному прямому розумінні він не читав, а вів своєрідний діалог – монолог. На очах студентів ніби вершився науковий творчий процес. Педагог в аудиторії, здається, продовжував ту роботу, яку натхненно перед тим проводив удома у своєму

кабінеті. Професор ділився із студентами продуманим і пережитим, намагався підвести їх до свого світогляду, до власного розуміння істини. Для них це було “нове слово”, нове до несподіванки і разом з тим воно ставало близьким, своїм, уходило до складу їхнього світогляду. Перед схвильованими студентами поставав безкінечний простір царства думки, царства правди. І це було саме тим, за чим вони йшли до університету [3;6].

Вражають й особистісні якості вченого О.О.Потебні. Педагог відзначався скромністю, чесністю, вимогливістю до себе й оточення, високою свідомістю громадянського обов'язку, гуманним ставленням до своїх учнів. І цього він навчав студентів і слухачів та вимагав від них подібної поведінки. Про це свідчать і спогади його учнів. В.Бузескул присвячує теплі рядки О.Потебні, називаючи його “знаменитим, чудовим лектором” [6,244].

О.Потебня – глибокий, різнобічний та оригінальний учений. Навіть уже у своїй ранній праці «Думка і мова» [8], написаній під впливом німецького філософа й лінгвіста В.Гумбольдта, він далеко не завжди поділяв погляди останнього, а критично сприймав його наукову концепцію, деякі його ідеї творчо розвинув, інші ж повністю заперечив. Так, він піддав критиці теорію походження мови, що зводилася до свідомого винаходу людьми первинних слів, отже, за якою людське мислення відривалося від мови і припускалося наявним ще до “винаходу мови”. Водночас він піддав сумніву й заперечив гіпотезу Гумбольдта про походження мови, про обумовленість її виникнення, як і виникнення людської психіки, “вищим началом”.

Мова, у розумінні Потебні, – це система функціонально й структурно взаємообумовлених елементів. Тому він уже у своїх ранніх дослідженнях цілком правильно надавав великої ваги вивченню взаємозв'язків мовних явищ у єдиній системі. На цій основі він сформулював свою думку про становлення й розвиток мови, про тісний взаємозв'язок її з мисленням, показав велике значення мови в розвитку мислення. “Мова перебуває в постійному розвитку, – писав учений, – і ніщо в ній не повинно розглядатися як щось нерухоме” [2,66].

Не можна не відзначити, що О.О.Потебня зробив великий внесок у дослідження української мови взагалі. Протягом усієї його наукової діяльності питання українського мовознавства стояли в центрі дослідницьких інтересів ученого. Праць, спеціально присвячених українській мові, у Потебні порівняно небагато, але важливо те, що у всіх без винятку працях ученого використовується матеріал української мови – і не тільки для різних зіставлень у плані порівняльно-історичного вивчення російської мови, а і як об'єкт спеціального аналізу. Починаючи із середини 60-х рр. одна за одною виходять у світ його праці: “Про повноголосся” (1864), “Про звукові особливості російський гвірок з додатком зразків менш відомих малоросійських гвірок” (1865), “Замітки про

малоросійську говірку» (1870), які по суті є першими науковими розвідками з вітчизняної діалектології.

У своїх працях Потебня залишив цікаві, різноманітні й глибокі змістом спостереження над історією української лексики. Так, наприклад, він розглядає походження багатьох топонімічних, етнографічних, виробничих і побутових назв, уживаних у південно-західних говорах української мови, що свідчить про зв'язок його лінгвістичних досліджень з іншими науками – географією, економікою, етнографією тощо. На великому фактичному матеріалі (писемні пам'ятки, свідчення народних говорів, споріднені слов'янські й неслов'янські мови) О.О. Потебня пояснив багато мовних явищ, дослідів, історію становлення й розвитку окремих граматичних категорій, показав зміни в структурі російської, української та інших слов'янських мов.

О.О.Потебня має величезні заслуги в історії вітчизняної і всієї слов'янської мовознавчої науки. Це вчений, який ішов у перших рядах прогресивної науки, теоретичні відкриття якого ґрунтувалися на аналізі абсолютно точних явищ і фактів величезної кількості слов'янських і неслов'янських мов (елементи методики природничих наук), учений який у своїй науковій, громадській і педагогічній діяльності завжди й послідовно обстоював свої передові переконання.

Не можна обійти значення наукової спадщини О.О.Потебні в царині вітчизняної освіти. Це стосується методики викладання у вищій школі, виховання плеяди талановитих учених-послідовників, створення підручників і посібників з мови для учнів шкіл.

Тісний та органічний зв'язок вітчизняної науки про мову із школою має давно і непорушну традицію. Ця традиція підтримувалася і розвивалася, збагачувалася і наповнювалася новим змістом кращими представниками філологічної науки XIX і XX ст. Не стояв осторонь зв'язку лінгвістичної науки зі школою і О.О.Потебня. Значення наукової діяльності вченого для школи можна і слід розглядати з двох поглядів: по-перше, що саме із своїх праць він безпосередньо призначав для використання в школі; і, по-друге, який резонанс мали його лінгвістичні праці, його теоретичні погляди в навчальній роботі. До першого типу праць вченого належать його буквар, призначений для навчання дорослих у недільних школах. Складений 1862 року, він залишився ненадрукованим: у червні того ж року царський уряд, як відомо, став закривати недільні школи, а валуєвським указом від 20 липня 1863 р. українська мова взагалі підпала під заборону.

Буквар написаний українською мовою. О.Потебня завжди обстоював право кожного народу вчити дітей у школі рідною мовою. У розвідці "Мова і народність" він зазначав, що мова дитини в родині та школі повинна бути однією, тоді можна сподіватися на гармонію стосунків між дитиною та її оточенням. До такого переконання автора букваря привели не лише теоретичні міркування. На початку 60-х рр. XIX ст. він сам брав безпосередньо участь у роботі недільних

шкіл Харкова, як зазначають дослідники [1;6;7]. Не можна не підкреслити й того, що буквар О.О.Потебні містить багато крилатих виразів, прислів'їв, приказок, загадок та інших перлин народної мовотворчості.

Ідеї О.О.Потебні як методиста завойовують певне місце і в посібниках з методики мови (А.Л.Алферов «Родной язык в средней школе (опыт методики)», 1911; Н.К.Кульман «Методика русского языка», 1914; П.О.Афанасьев «Методические очерки о преподавании родного языка и примерные уроки», 1914).

Послідовними прибічниками вивчення мови в школі на основі лінгвістичних поглядів О.О.Потебні були також укладачі підручників П.А. Виноградов, І.М.Белорусов, В.М.Гуссов, В.І.Харцієв та інші. Тут варто, звичайно, підкреслити, що послідовники Потебні не нехтували практичною метою вивчення граматики, але вони не зводили її до однієї лише орфографії та пунктуації, як це мало місце в тогочасній середній школі, і не обмежувалися цим, а наполягали на тому, що граматика має і загальноосвітнє значення.

Автори нових підручників уважали, що починати вивчення мови треба не із заучування граматичних правил та ілюстрацій до них, як на це спрямовували традиційні посібники з граматики, а починати із спостережень учнів над живим літературним мовленням і вже на основі таких спостережень робити потрібні граматичні висновки та узагальнення.

О.О.Потебня не раз підкреслював обов'язковість історичного підходу до вивчення мови, потребу дослідження її еволюції, закономірностей розвитку в усій складності її будови. Це положення теж знайшло позитивний відгук у ряді навчальних посібників, укладених послідовниками вченого.

Підручники для школи, складені з використанням лінгвістичних та методичних поглядів О.О.Потебні, сколихнули передове вчительство, вони досить жваво обговорювалися на сторінках філологічних і педагогічних журналів та в посібниках з методики викладання мови. Новий напрямок у шкільному викладанні мови, пов'язаний з ім'ям О.О.Потебні, високо оцінював і П.О.Афанасьєв. Відомий учений-методист позитивно відзивався про всі праці учня Потебні Д.М.Овсянико-Куликовського, призначені для школи, у яких він талановито популяризував ідеї учителя.

Лінгвістичне вчення О.О.Потебні про мову і мислення, історичний аспект у висвітленні мовних явищ сприяли осмисленому вивченню учнями мови, зокрема граматики, певною мірою впливали на вдосконалення змісту шкільного курсу й методів навчання рідної мови в початковій, середній школі, а також для підготовки викладачів-філологів у вітчизняній вищій школі.

На жаль, підручники послідовників О.О.Потебні не набули широкого застосування в педагогічній практиці. Це можна пояснити наступними причинами. По-перше, складністю лінгвістичного вчення Потебні й недостатньою обізнаністю з ним

деяких авторів підручників. По-друге, найголовніше, заважала втіленню свіжих ідей у життя школи тогочасна офіційна урядова політика в освітній галузі, підтримання усталених традицій і створення великих перешкод на шляху до реформи освіти на нових наукових засадах. І все ж можна констатувати, що лінгвістичні й методичні погляди О.О.Потебні в останні десятиріччя XIX і на початку минулого століття активно сприйняла прогресивна педагогічна думка й передове вчителство Росії та України, що вносило живий струмінь у вивчення рідної мови у школі.

Викладаючи ряд філологічних дисциплін у Харківському університеті, О.О.Потебня не замикався у філологічній скойці, не обмежувався вузькоспеціальними інтересами й методами дослідження, а був ученим-енциклопедистом глобального філософського діапазону, здійснюючи на практиці тезу про єдність науки, вносячи методи природничих наук у гуманітарні, і закладав підґрунтя гуманітаризації знань і навчального процесу в сучасній йому вищій школі.

Так, у своїх філософських поглядах учений відстоював закон збереження і перетворення енергії, вічність і незнищеність речовини, матеріальний характер природи, матеріалістичну атомістику, ідею детермінізму. На протигагу метафізичній концепції про кінченість матерії Потебня висловлював глибоке діалектичне припущення, що природа нескінченна не лише з погляду безмежності простору, тобто вшир, але й з погляду невичерпності її явищ, тобто вглиб.

Відстоював учений також й ідеї природного походження органічного життя й людини, високо оцінював дарвінізм, поділяючи вчення про визначальний вплив середовища на розвиток організмів. Великою заслугою Потебні є і те, що він одним із перших у вітчизняній науці наблизився до матеріалістичного розуміння генезису людського мислення як продукту діяльності другої сигнальної системи й праці.

Як справжній учений-універсаліст, О.О.Потебня першочергову увагу приділяє гносеології, точніше науковому пізнанню епістемології, розглядаючи зміст знань людини як відображення явищ і процесів об'єктивного світу. Відображення природи, на погляд Потебні, є і мистецтво, а це відображення не пряме, а опосередковане. Пізнання в цілому як наукове, так і художнє, за Потебнею, має своїм завданням найбільш точно розкрити дійсність. Відстоюючи принципову пізнавальність явищ, розуміючи пізнання як відображення матеріального світу, він піддає критиці об'єктивний і суб'єктивний ідеалізм. Значне місце в працях Потебні займає стихійна діалектика, розгляд природи й суспільства в розвитку. У зв'язку з цим учений підкреслював, що прогрес пізнання має історичний характер і значення лише стосовно майбутнього. Мислитель уважав, що від кожної науки треба вимагати історичного підходу до об'єктів вивчення і досягнення науки оцінювати з історичного погляду. І вже цілком гуманітарною за своєю суттю є

теза вченого про те, що всі науки по суті є історичними [2,66].

О.О.Потебня визнавав також загальний взаємозв'язок і взаємозалежність явищ у світі. Якщо Гегель, у свій час відстоюючи цей погляд, висунув афоризм: "Знищить один атом, і ви знищите весь світ" (у тому розумінні, що не можна зруйнувати жоден елемент, не зачепивши всю систему взаємозв'язку явищ), то О.О.Потебня як істинний філолог сформулював аналогічну думку, вдаючись до образної гіперболи: "Лист, що упав з дерева, сколихнув всесвіт". Доводячи загальний взаємозв'язок і взаємозалежність явищ у природі й суспільстві, Потебня відстоював суворий детермінізм.

Про єдність теоретичної і прагматичної науки свідчать погляди про діалектичну єдність теорії і практики. Практика і теорія (в широкому розумінні) – сторони, що різняться лише думкою, а в дійсності тісно пов'язані. Перша (практика) сама собою була б недостатньою для продовження діяльності, бо не давала б можливості змінити її при зміні умов. Практика містить у собі теорію, підкреслював Потебня, а справжня теорія – практична. Видатний учений, проводячи ідею єдності теорії і практики, науки і життя, природничих і гуманітарних наук, наукового і побутового мислення, вказував, що критерій істини визначається погодженням знань з реальним життям, з усією сумою спостережень науки.

Великого значення в процесі пізнання Потебня надавав аналізу й синтезу, причому як для природничих, так і гуманітарних наук. При цьому аналітичні й синтетичні операції думки, підкреслював учений, тісно пов'язані між собою. Органічно пов'язуючи лінгвістику з психологією (гуманітарну й природничу науки), Потебня стояв біля витоків такої міждисциплінарної вітчизняної науки, як психолінгвістика, котра набула бурхливого розвитку у XX ст., у цьому зв'язку ідеї лінгвіста-психолога сьогодні актуалізуються.

Ряд цікавих філософських думок висловив Потебня також щодо соціології та соціопсихології. Як уже зазначалося, він визнавав визначальну роль суспільства в розвитку мови і психіки. Життя людини пов'язане з виробництвом і громадським вихованням, оскільки саме до цих факторів зводиться вся діяльність людини.

Визнаючи соціально-економічну зумовленість суспільного розвитку, Потебня високо підносив роль народу в історії і розумів роль особи в історії. Аналізуючи роль суб'єктивного фактора в історії, Потебня про взаємостосунки особи й народу зазначає, що відокремлення особи без відокремлення народності не існує. Цікавими й неоднозначними є й інші положення Потебні щодо науки, мови та історії. Сильні сторони його філософії мови визначаються пердусім переконанням у перевагах історії мови. Історизм був для Потебні ключовим методологічним принципом. На думку вченого, процес пізнання має історичний характер; отже, від кожної науки треба

вимагати історичного підходу до об'єктів вивчення: "правильний метод є метод історичний" [5,159]. Таким чином, Потебня відводить науці й освіті не пасивну, другорядну роль в історії цивілізації, а відносить їх до рушійної сили соціального поступу.

Глибина й багатозначність ідей О.О.Потебні, які стосуються мови, людини, суспільства зробили значний вплив на становлення відповідних вітчизняних наукових шкіл та дисциплін. У певному розумінні наукова позиція Потебні-ученого настільки ж синтетична, як і його загальна методологічна установка на мову. З огляду на все більш характерне явище синтезу наук, взаємовпливів і взаємопроникнення наукових методів, ідей О.О.Потебні щодо синтезу природничих і гуманітарних методів досліджень, гуманітаризації знань у сучасних умовах глобалізації наукових проблем усе більше і більше актуалізуються.

Таким чином, і об'єкт дослідження, і предмет опису для нього однаково й послідовно синтетичні. А ніщо краще за подібне збігання не може підтвердити усвідомленість ставлення вченого до лінгвістичної моделі синтезу. Мова як творчість передбачає

невпинну роботу думки, волі й почуття конкретної особистості на фоні людського колективу – у цьому смисл науково-філософських та філологічних пошуків О.О.Потебні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. – М.: Педагогика, 1990. – 603 с.
2. Глушенко В.А. Щоб знати мову, треба знати її історію/Відродження. – 1994, – №9. – С.66 – 68.
3. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – нач. XX века./АН СССР, ин-т истории СССР. – М., 1991. – 392 с.
4. Из записок по русской грамматике. Глагол. – М. – 1977. – Т. IV. – Вып. II. – С.88.
5. История русского языка // Потебнянські читання. – К. – 1981.
6. Сірополько С. Історія освіти в Україні. – К., 2001.
7. Побірченко Н.С. Потебня Олександр Опанасович// Педагогіка і психологія. – 2004. – №2. – С.120 – 130.
8. Потебня А.А. "Мысль и язык". – К. – 1995.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куц Алла Володимирівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім.В.Винниченка.

Наукові інтереси: вивчення проблеми гуманітаризації освіти другої половини XIX – початку XX ст.

МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА І ЇХНІЙ ЗВ'ЯЗОК ІЗ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЮ ЗРІЛІСТЮ

Наталья КУШНІР
(Кіровоград)

У пропонуванні статті розглядається поняття «якість особистості» та в його контексті – «моральна якість особистості», здійснено виділення типів моральних якостей особистості та показаний зв'язок моральних якостей особистості вчителя із його соціально-професійною зрілістю.

У загальному вигляді проблема формування моральних якостей майбутнього педагога тісно пов'язана із проблемою розвитку особистості, яка є важливою й актуальною проблемою сучасної педагогіки. Метою статі є аналіз поняття «моральна якість особистості» та його зв'язок із соціально-професійною зрілістю майбутніх педагогів.

1. Під властивостями (якостями) особистості С.Л.Рубінштейн розумів здібність відповідати при певних умовах на згенеровані впливи певною психічною діяльністю, а А.К.Перов уважав утворення властивостей особистості як закріплення психічного процесу в результаті його повторення. О.Г.Ковальов відзначав, що «Вихідними в психологічному житті людини є процеси (відчуття і сприймання, пам'ять, мислення й уява, емоції й вольові процеси), які забезпечують відображення дійсності, формування знань і вмій, життєвого досвіду й здійснення діяльності. ... Під психічними процесами потрібно розуміти динамічну діяльність відображення дійсності. ... Під властивостями особистості потрібно розуміти стійкі утворення, які забезпечують певний рівень діяльності й поведінки, типовий для даної

людини» [6, 25]. Властивість особистості виступає і як потенціальна сила, і як актуальна здібність.

Властивість особистості, зокрема моральна, формується і розвивається як результат складної взаємодії індивіда і світу, взаємодії його внутрішнього світу і зовнішніх умов та зовнішніх впливів, як результат цілісного розвитку особистості. «Щоб зрозуміти основи, на яких формуються ті чи інші властивості особистості, – стверджує Б.Ф.Ломов, – потрібно розглянути її життя у суспільстві, її рух у системі суспільних стосунків» [7, 298]. Суспільні стосунки в кінцевому підсумку «доносяться» до індивіда через культуру, націю, етнічну групу, професійну спільноту, колектив. Саме належність індивіда до певних соціальних, культурних, національних, професійних груп визначають процес формування тих чи інших властивостей особистості, у тому числі моральних. Однак властивості особистості не є копіями властивостей певних груп суспільства. «Загальний, характерний для даного суспільства спосіб життя, виражається у величезній масі індивідуальних варіантів. Ці варіанти істотно залежать від того, у які спільноти і яким чином входить той чи інший конкретний індивід, мірою його участі в різних видах суспільних стосунків, сукупністю діяльностей, котрі він виконує, і колом спілкування» [7, 298]. Моральні, так само як і інші властивості особистості як стійкі психічні утворення, безпосередньо формуються не

зовнішніми умовами й впливами, а опосередкованою взаємодією індивіда із ними, тобто в процесі діяльності індивіда. З цього приводу С.Л.Рубінштейн зазначає: «При поясненні будь-яких психічних явищ (зокрема, властивостей особистості, Н.К.) особистість виступає як єдинопов'язана сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні впливи» [15, 242]. Значущість особистості визначається тим, наскільки в ній представлене загальне, суспільне. У своєму розвитку в особистості формуються й розвиваються індивідуальні її властивості або особливості. Особистість містить у собі і загальне, і особливе, і одиничне. «Особистість тим більш значуща, чим більше в індивідуальному заломленні в ній подано загального. Індивідуальні властивості особистості – це не одне й те ж, що й особистісні властивості індивіда, тобто властивості, котрі характеризують його як особистість» [15, 243]. Отже, особистість тим більш значуща, чим більше в ній і суспільної моралі, чим більше у своїй діяльності, вчинках вона керується суспільною мораллю.

Властивості особистості характеризують «я» людини, на що вказував С.Л.Рубінштейн у своїй праці [14, 243]. Із психічної сфери людина відносить до «своїх» передовсім ті властивості особистості, які визначають її поведінку в індивідуальному вираженні. Такі властивості, вистраждані й пережиті індивідом, перетворилися в стійкі психічні утворення, увійшли в історію її внутрішнього життя. «Не кожна думка, – відзначав С.Л.Рубінштейн – яка відвідала свідомість людини, визнається нею своєю, а тільки така, яку вона не сприйняла в готовому вигляді, а освоїла, продумала, тобто таку, яка є результатом власної її діяльності. ... Не будь-яке почуття, що торкнулося її серця, людина однаковою мірою визнає своїм, а тільки таке, яке визначає її життя і діяльність» [14, 243].

Як уже говорилося вище, в основі властивостей особистості лежать психічні процеси, котрі поділяють на пізнавальні, емоційні й вольові. Однак така класифікація має відносний характер, на що вказує О.Г.Ковальов [6, 25]. Так, наприклад, розв'язування навчальної проблеми вимагає і мислення, і волі, й емоцій. У психології немає чіткої класифікації властивостей особистості. Якщо виходити із наведеної вище класифікації психічних процесів, то потрібно говорити про властивості інтелектуальної, емоційної і вольової діяльності. Водночас у психології до властивостей особистості відносять характер, темперамент, здібності. «У якості власне особистісних властивостей, – відзначав С.Л.Рубінштейн, – із усього багатоманіття властивостей людини зазвичай виділяються ті, котрі зумовлюють суспільно-значущу поведінку або діяльність. Основне місце в них тому займають системи мотивів і завдань, які ставить собі людина, властивості його характеру, що зумовлюють вчинки людей (тобто ті дії, які виражають ставлення людини до інших людей) і здібності людини (тобто властивості, що надають можливість людині бути придатною до історичних форм суспільнокорисної діяльності)» [15, 244].

О.Г.Ковальов зазначає, що «У психології ще немає чіткої класифікації властивостей особистості. Зазвичай виділяють такі властивості, як спрямованість особистості, темперамент, здібності і, зрештою, характер. Однак перераховане є не властивостями, а системами властивостей» [6, 26]. По суті названі властивості є системними складними утвореннями особистості, системною сукупністю властивостей особистості. Серед властивостей особистості для нашого дослідження важливе місце займає спрямованість особистості. «Спрямованість виступає як *системнотвірна властивість* особистості, яка визначає її психологічний склад. ... Спрямованість можна оцінити як відношення того, що особистість отримує і *бере* від суспільства, до того, що вона йому *дає*, вносить у його розвиток» [7, 311]. Саме в спрямованості особистості присутній моральний фактор, який багато в чому визначає ставлення особистості до соціальних процесів. Те ж саме можна сказати і про мотиваційну сферу особистості. Адже дії особистості, її вчинки залежать від мотивів, зокрема, моральних, якими особистість при цьому керувалася.

У пропонованому дослідженні не стоїть завдання повного аналізу властивостей особистості, які наведені в науковій літературі. Однак зазначимо, що за основу класифікації таких властивостей у науковій літературі беруться найрізноманітніші підходи. Так у процесі відчуттів утворюються специфічні сенсорні властивості особистості. Систематична теоретична, практична, професійна діяльність призводять до утворення стійких інтелектуальних властивостей особистості. У процесі спілкування формуються здібності мовлення, у кожної людини виробляється свій мовний штамп, мовний жанр як властивість особистості (з приводу мовного жанру див. [1]). Воля є, згідно з думкою Сеченова, діяльнісною стороною розуму і морального почуття. До вольових властивостей особистості відносять цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самоволодіння, мужність [6, 31].

Для нашого дослідження важливо, що якості особистості як її властивості (саме в такому синонімічному плані розглядав ці два терміни Б.Ф.Ломов [7]) пов'язуються з відповідними діяльностями людини. Так, О.Г.Ковальов зазначає, що вольові якості людини необхідно розглядати як властивості особистості, котрі виникли у вольових діяльностях як процесах [6, 30]. Водночас «процеси вольової дії, із яких утворилися властивості, самі починають підкорятися, регулюватися властивостями вольової організації людини» [6, 31].

Виходячи зі сказаного вище, можна стверджувати, що моральні якості особистості виникають і закріплюються (тобто формуються) в її моральних діях і вчинках як процесах.

Моральні властивості особистості тісно пов'язані із емоціями і почуттями як процесами: «Потрібно розрізнати емоції і почуття як процеси й властивості особистості» (О.Г.Ковальов [6, 31]). У психологічній

літературі немає однозначної думки щодо співвідношення емоцій і почуттів та їх класифікації. Серед наукових позицій є такі: «емоції – прості почуття, почуття – складні емоції» [6, 31]. Г.В.Дьяконов стверджує: «Теоретичний аналіз наукової літератури показує, що проблеми класифікації почуттів та емоцій у психологічній літературі досліджені недостатньо. ... Зазвичай більш чітко специфікуються нижчі емоції (біолого-органічні, мотиваційно-потребні) та вищі почуття (інтелектуальні, моральні, естетичні)» [4, 18]. Ще одну позицію психологів О.Г.Ковальов озвучує так: «Позиції, котрі ми поділяємо і захищаємо, розглядають емоції як процеси, а почуття як емоційне ставлення або властивості особистості» [6, 31]. Близьку позицію займає П.М.Якобсон: «Почуття завжди відчуються людиною як дещо таке, що має безпосередній стосунок до її особистості. Вони сприймаються людиною як вираження властивостей її власної особистості» [19, 35]. Виходячи з цього, ми в нашому дослідженні *будемо властивості особистості (якості особистості) розуміти як її стійкі почуття*.

Отже, емоції є передумовами, вихідними процесами, на основі яких складаються почуття у вищевисвітленому розумінні, тобто властивості особистості. «Емоції як процеси, – стверджував О.Г.Ковальов, – завжди актуальні, вони виражають безпосередні зміни в зовнішніх умовах життя чи внутрішньому середовищі організму. Почуття не є простим ускладненням емоцій чи їхньою сумою і навіть не синтезом, почуття – це нові якісні утворення особистості, дещо монолітне, у якому виявляється єдність емоційного, інтелектуального й морального. Почуття відзначаються узагальненістю і характеризують емоційне ставлення до дійсності. Почуття уявляються як відносно стійкі утворення і можуть бути як і в дієвому, так і в потенційному стані, чого не можна сказати про емоції» [6, 31 – 32]. П.М.Якобсон з приводу тлумачення почуттів зазначає: «Під почуттям ми розуміємо стійке емоційне ставлення, стійкий психічний стан людини; він виступає як своєрідна «прив'язаність» до певного кола явищ дійсності (чи «відчуженості» від них), як стійка «спрямованість» на них, як відоме «захоплення» ними» [19, 26]. Так формуються такі почуття особистості, як любов до України, матері до дитини, до своєї професії, такі стійкі почуття і є властивостями (якостями) особистості. Поєднання різних емоцій у процесі розвитку К.Ізард розглядав *«як особистісні риси»* [5, 95].

Таким чином, під якостями особистості можна розуміти самі почуття у вищевисвітленому тлумаченні. Якщо ж розглядати якості особистості як складні системні утворення (спрямованість особистості, темперамент, здібності, характер), «як системну сукупність властивостей особистості» (зокрема моральних), то властивості особистості будуть складовими таких якостей. Оскільки безпосереднім завданням нашого дослідження є

формування моральних якостей, то ми дотримуватимемося обох поглядів, що буде визначатися контекстом.

Якості особистості, як її стійкі почуття органічно пов'язані з процесами пізнання світу. «Завдяки зв'язку з пізнанням дійсності вони (почуття, Н.К.) все більше пронизуються інтелектуальним змістом. Тому почуття і можуть бути адекватним емоційним відгуком на найрізноманітніші явища дійсності. Так виникають у процесі розвитку суспільства складні моральні й естетичні переживання» [19, 28 – 29]. Особистість, відображаючи дійсність, і переживає її. Почуття як якості особистості сприяють більш цілісно відображати дійсність, установлюють живий зв'язок особистості з дійсністю.

Моральні якості особистості як стійкі почуття відіграють істотну роль у відображенні дійсності. Саме *«через них особистість відображає дійсність»*, зокрема соціальну [11, 108].

Важливе місце для формування якостей (властивостей) особистості, зокрема моральних, має особливий вид психічного явища – стан як «відносно стійке явище психічної діяльності, яка характеризує психіку в цілому» [6, 33]. А.К.Перов [9] стверджував, що коли психічні процеси й стани мають істотне значення для людини, то вони поступово перетворюються у стійкі її ознаки. У свою чергу, процеси й стани формуються під дією зовнішніх чинників, зовнішніх цілеспрямованих впливів і дій. «Процеси і стани, – підкреслював О.Г.Ковальов, – закріплюються і перетворюються у властивості (особистості, Н.К.) тоді, коли вони забезпечують досягнення значущого для людини ефекту в теоретичній і практичній діяльності» [6, 33]. Звідси випливає, що формування певних, зокрема моральних, якостей особистості відбувається на основі психічних процесів і станів, які можуть виникнути в особистості під дією зовнішніх умов, зовнішніх впливів у процесах різних видів діяльності, причому тільки тоді, коли такі стани в діяльності приносять значущий для особистості ефект, значущий результат. Так і виникають стійкі погляди на життя, стійкі почуття особистості як її якості, котрі є певним підсумком процесу світовідчуття, світопереживання, світоспілкування.

Стани мають тимчасовий характер, а властивості особистості відносно стійкі психічні утворення. Причому якості особистості не є статичними утвореннями, вони постійно розвиваються. Однак такий розвиток неможливий у несприятливих умовах, які подавляють позитивні якості особистості. Тобто для розвитку якостей особистості потрібний і відповідний розвиток умов існування діяльності особистості. Щоб викликати певний психічний стан особистості студента, який потім перетворився б у властивості (якості) особистості, потрібні цілеспрямовані й постійні зовнішні впливи, які повинні бути адекватними стосовно конкретної особистості, її особливостей. Отже, для виникнення певного психічного стану

особистості потрібно, щоб зовнішні впливи, зовнішні умови діяльності студентів були «узгодженими», «синхронізованими» із особливостями конкретної особистості, із її внутрішнім станом, її внутрішнім світом. Звідси випливає, що одні й ті ж впливи й умови можуть викликати в різних студентів різні ефекти при спробах сформувати чи розвинути повніше певні якості особистості, у тому числі й моральні. Отже, існує проблема «оптимізаційного налагодження», «синхронізації» зовнішніх умов, зовнішніх впливів на особистості студентів із їхніми внутрішніми на той момент станами. Зокрема, існує проблема налагодження відповідних стосунків між викладачами й студентами, між студентами у своїх колективах, між студентом і колективом. Для успішного формування моральних якостей особистості студентів зовнішні умови, навіть науково обґрунтовані, не можуть бути у вигляді жорстких схем, «кліток формування», які виражатимуть тільки суспільні вимоги до особистості і в які буде «поміщатися» особистість з метою «перетворення», «формування». Формування моральних якостей особистості як процес буде відбуватися у складних опосередкованих взаємодіях зовнішніх умов, зовнішніх впливів із конкретними особистостями, теперішніми їхніми внутрішніми станами. Зовнішні впливи здійснюються безпосередньо через людські стосунки в їхньому спілкуванні й спільних діяльностях, у їхньому спільному бутті.

Велике значення в поведінці та вчинках людини відіграють її моральні якості як стійкі почуття, стійкі психічні утворення. «Під моральними почуттями, – зазначав П.М.Якобсон, – ми розуміємо всі ті почуття, які виникають у людини при сприйманні нею явищ дійсності під кутом зору морального начала, відправляючись від категорії моралі, котрі виробило суспільство» [19, 210]. Дії і вчинки людини, її поведінка будуть не завжди моральними, хоча за зовнішніми ознаками вони й відповідатимуть моральним нормам суспільства. Моральними вони будуть тоді, коли в їхній основі будуть моральні мотиви. Так почуття відповідальності студента може викликатися як тривога, страх перед неприємностями, а не моральними переживаннями на основі моральних мотивів. «Моральна норма – це не просто чужа сила, якій, хочеш – не хочеш, потрібно підкорятися, а це закон, прийнятий людиною добровільно, став тим, що її збуджує у певній ситуації, яка суттєво задіює моральну свідомість [19, 211].

2. В основі моральних якостей особистості лежать вищі людські цінності: добро, справедливість, гідність, свобода, віра, надія, любов. Саме вони визначають моральну складову мотивів поведінки людини, її вчинків, спрямованості особистості. Водночас названі цінності є основними принципами формування моральних якостей особистості.

Моральні якості особистості студента, як і інших верств населення, визначаються у стосунках особистості й держави в цілому, особистості й

соціуму, особистості й нації; у стосунках особистості й соціального оточення, соціальних груп; у стосунках, пов'язаних з професійною діяльністю особистості; у стосунках між людьми. Згідно з цим можна визначити типи моральних якостей особистості.

На основі аналізу наукових публікацій [4; 6; 8; 15; 16; 17; 18] і власних роздумів ми приходимо до такої типологізації моральних якостей особистості. Серед моральних якостей особистості чільне місце займають *патріотичні*: любов до України, рідної мови і культури, рідного краю, повага до інших народів і націй, до їхніх мов і культур, відчуття себе громадянином; відповідальність за долю країни, за долю інших людей, готовність до суспільно-громадської діяльності, готовність сприймати інтереси нації вище власних інтересів. *Соціально-моральні якості*: моральна повинність (до соціальної активності, самовизначення, самооцінки, самореалізації), соціальна відповідальність, соціальна вина, принциповість, колективізм, непримиренність до аморальних виявів, готовність до зміни й розвитку власної особистості, цілеспрямованість, готовність до сприймання соціальних моральних норм, оптимізм життя, постійна потреба в розвитку власної особистості, мужність, віра в ідеали. *Моральні якості, які визначають професійну діяльність людини*: любов до праці, відданість професії, творче ставлення до професійної діяльності, професійна відповідальність, вимогливість до себе й до інших, професійний оптимізм, наполегливість у досягненні професійних цілей, постійна потреба в підвищенні професійної майстерності, радість успіху в професійній діяльності. До моральних якостей особистості також будуть належати всі ті *якості, які пов'язані з людськими взаємостосунками*: чесність, доброзичливість, гідність, відповідальність «за іншого», співчуття, порядність, вина, совість, сором, презирство і відраза до аморальних виявів, до приниження гідності людини, відвертість, відкритість, розуміння інших, довіра, людяність, прийняття інших, природність, діалог, простота, душевність, чистота, турбота, милосердя, чесність, вірність, готовність прийти на допомогу іншому. Звичайно, що виділені аспекти стосунків особистості й відповідні типи моральних якостей особистості реально не існують в ізольованому один від одного вигляді, а тісно переплітаються, доповнюючи один одного, створюючи більш цілісний образ особистості.

У моральному аспекті поведінка, дії і вчинки людини мають цілий спектр значень: від моральної поведінки – до аморальної, від моральних дій – до аморальних, від моральних вчинків – до аморальних. Аморальність викликає у людини з моральними якостями негативні емоції, негативні переживання – обурення, відразу, огиду, неприйняття, презирство, зневагу і т.п. Таким чином, можна говорити про міру сформованості моральних якостей особистості, що відкриває шлях до визначення рівнів сформованості моральних якостей особистості, зокрема особистості

майбутнього педагога. При цьому виникає проблема розробки критеріїв визначення рівня сформованості моральних якостей особистості.

3. Можна говорити про різні ступені сформованості моральних якостей особистості, про їхню зрілість. Моральні якості займають певне місце в стійких структурах особистості, які забезпечують відносно незалежну поведінку особистості від випадкових зовнішніх змін і впливів у різних ситуаціях, поведінку, котра ґрунтується на моральних принципах. Тому у моральних якостях особистості «ми повинні вбачати ознаки зрілості й визначеності людської особистості» (О.Г.Ковальов [6, 45]). «Зрілість, – відзначає В.В.Радул, – це певний стан, що настає в міру того, як якості чи властивості, що розвиваються в предметі або явищі, досягають рівня, при якому вони у своїй сукупності найповніше виявляють сутність даного предмета чи явища. Виходячи з цього, під соціальною зрілістю можна розуміти стан особистості, що виникає як результат досягнення рівня розвиненості, при якому формулюються соціальні якості, які в своїй сукупності найповніше виявляють соціальну сутність самої особистості» [12, 6]. Отже, соціально-професійна зрілість особистості вчителя передусім характеризується тим рівнем розвитку якостей особистості, які найповнішою мірою забезпечують виконання його соціальних функцій як учителя. Соціально-професійна зрілість особистості вчителя характеризує його здатність як суб'єкта активності до перетворення реальності в процесі діяльності, здатність до саморозвитку, самоактуалізації, самовизначення, передбачає стійку орієнтацію діяльності на цінності й смисли життя.

Соціально-професійна зрілість педагога починає активно формуватися в процесі навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Саме тут започатковуються й проходять значну частину свого становлення основні якості особистості майбутнього педагога, зокрема моральні. Соціально-професійна зрілість розпочинається із розуміння студентами як індивідами необхідності насамперед ставати особистостями. Розвиваючи ідеї Л.С.Виготського [2, 75, 144, 146] про активність, опосередкованість й інтеріоризацію соціальних стосунків, А.В.Петровський зазначав: «Особистість виступає як своєрідний синтез власних якостей даного індивіда й інтеріоризованих суб'єктно-інтенціональних якостей інших індивідів» [10, 239]. Особистість, насамперед, є активним суб'єктом діяльності у стосунках зі світом, індивід не може успішно існувати без такої суспільної активності. Особистість не може існувати й діяти тільки для себе, вона завжди пов'язана діяльністю з іншими, йї тому існує і діє і для інших, продовжуючи цим самим себе в інших членах суспільства і стверджуючи своє існування. «Забезпечуючи посередництвом активної участі в діяльності своє «інобуття» в інших людях, індивід об'єктивно формує зміст своєї потреби в персоналізації, яка суб'єктивно може виступати в мотивації досягнень, претензій на увагу, славу, дружбу,

повагу, положення лідера. ... Потреба індивіда бути особистістю стає умовою формування в інших людей здібності бачити в ньому особистість» [10, 242].

Моральні якості особистості, рівень їхньої розвиненості в особистості, їхня стійкість визначають певною мірою соціально-професійну зрілість особистості. І.М.Далиненко [3] розглядав поняття моральної зрілості особистості поряд із іншими видами зрілості особистості: розумовою, інтелектуальною, професійною, світоглядною, правовою, політичною, громадською. Соціальну зрілість студента в моральному аспекті визначатиметься діями і вчинками, точніше тим, наскільки вони будуть відображати мораль суспільства.

«Важливим моментом у питанні про становлення соціальної зрілості молодого вчителя є ціннісна орієнтація його особистості» [12, 6]. Саме ціннісна орієнтація особистості є передумовою формування й розвитку моральних якостей особистості. Ціннісна орієнтація особистості є, з одного боку, внутрішнім началом людської діяльності, а з другого – «стійким і цілісним соціальним утворенням» [12, 7]. Отже, ціннісна орієнтація особистості у своїй діяльності є необхідною умовою формування моральної зрілості як стану особистості, коли моральні критерії діяльності і вчинків особистості стають одними з базових, стану, який є однією з детермінант соціальної зрілості особистості.

Зрілість моральних якостей особистості передбачає активну життєву позицію особистості: «не пройду мимо, коли хтось потребує допомоги», «допоможу тому, хто відстає», «не потерплю несправедливості стосовно будь-кого» та ін. Визначний український педагог В.О.Сухомлинський розробив положення про елементарну моральну культуру особистості, у якій, зокрема, закликав не бути байдужим до інших, не бути ледачим, любити працю як основу благ і радощів життя, допомагати іншим, дбати про суспільні інтереси та ін. [18].

Соціальна зрілість особистості передбачає прийняття самостійних і відповідальних рішень, дій і вчинків з урахуванням морального фактора, моральних засад суспільства. Більше того, у професійній діяльності вчителя моральні засади є одними з головних, а часто – головними, визначальними.

У цілому, згідно з дослідженнями В.В.Радула [12, 13], І.М.Далиненка [3] та ін., можна стверджувати, що моральні якості особистості – *патріотичні; соціально-моральні; якості, які визначають професійну діяльність вчителя; якості, які пов'язані із взаємними людськими стосунками*, – рівень їхньої сформованості є важливою складовою соціально-професійної зрілості особистості майбутнього вчителя.

Висновки. Моральні якості особистості є важливою складовою соціально-професійної зрілості особистості, зокрема особистості майбутнього

вчителя. Для формування моральних якостей особистості майбутнього вчителя потрібно щоб зовнішні впливи у вигляді зовнішніх умов «узгоджувалися» із внутрішнім станом особистості. Зовнішні умови не можуть тлумачитися у вигляді догм моралі, фізичної «клітки» чи «машини формування» моральних якостей. Зовнішні умови безпосередньо виявляються тими особливостями, що впливають на формування даної особистості й повинні являти собою онтологічно-органічну взаємодію, динамічну спільність із внутрішнім станом особистості, якості якої потрібно сформувати. Тому виникає проблема засобів та форм зовнішніх впливів на формування моральних якостей особистості, яка в нашій науковій діяльності буде досліджуватися в подальшому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сб. избр. тр. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1984. – 427 с.
3. Даниленко И.М. Моральные критерии социальной зрелости личности. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
4. Дьяконов Г.В. Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций. – Кировоград: Код, 2004. – 64 с.
5. Изард К. Эмоции человека. – М.: МГУ, 1980. – 440 с.
6. Ковальов А.Г. Психология личности, изд. 3, переработ. и доп. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.

8. Макаренко А. С. Избр. произведения: В 8-и т. – М.: Педагогика, 1984.

9. Перов А.К. Развитие черт характера из психических процессов и временных состояний человека // Материалы совещания по психологии. – М.: АПН РСФСР, 1957. – С. 79 – 89.

10. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.

11. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 310 с.

12. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя: [Монографія]. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.

13. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Кировоград: ТОВ Імекс ЛТД, 2002. – 248 с.

14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1973. – 424 с.

16. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т., К.: Радянська школа, 1976. – 640 с.

17. Сухомлинський В.О. Становлення моральності. Народження громадянина // Вибрані твори в 5-и т. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 453 – 499.

18. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-и т. Т. 6 / Сост. С.Ф.Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

19. Якобсон П.М. Психология чувств. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 382 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Наталія Григорівна – викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми розвитку особистості майбутнього вчителя.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Ігор ЛЕБЕДИК
(Кіровоград)

У статті автор робить узагальнення основних теоретичних підходів щодо проблеми здійснення самореалізації особистості.

Взаємозв'язок зовнішнього й внутрішнього стає зрозумілим як дія зовнішніх причин через внутрішні умови знімає в проблемі розвитку протиставлення зовнішньої, соціальної зумовленості й внутрішнього спонтанного розвитку, дає змогу подолати дуалізм біологічного й соціального, уявивши, що соціальне не просто надбудовується над біологічним, а є самою природою людини, так як сама природа людини є продуктом історії.

Предметом цієї публікації є аналіз різних теоретичних концепцій та підходів проблеми самореалізації особистості.

„Професійна спрямованість передбачає розуміння й внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності, інтереси, які до неї належать, ідеали, установки, переконання, погляди. Усі ці риси й компоненти професійної спрямованості слугують показником рівня її розвитку й сформованості в студентів, характеризуються стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою” [1, С.274].

Практично всі наявні концепції подають теоретичні моделі особистості як багатомірні. У них зазначається велика різноманітність психічних властивостей особистості, що мають стосунок до різних рівнів диференціації й інтеграції та складність їхньої структурної організації.

Будь-яка особистість володіє достатньо великим потенціалом, який реалізується в окремій діяльності лише частково. Тому його об'єктивна й більш чи менш повна оцінка можлива за умови розгляду всієї сукупності діяльностей, які виконуються особистістю. Важливо, що реалізація й розвиток його потенціалу суттєво залежить від того, в які зв'язки з іншими людьми і яким чином ця особистість вступає.

Діяльність повинна бути організована таким чином, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи інші сторони суспільних відносин, залучало до їх відносин, забезпечувало б розвиток життя особистості в систему суспільних відносин і їхнього відбиття в її свідомості. Якщо діяльність індивіда організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно прилучитися до системи суспільних відносин, зробити “новий крок” на шляху свого руху в цій системі, то можна розраховувати на формування в нього й певних суспільно-значущих

властивостей. Тобто діяльність повинна бути організованою так, щоб її виконання розкривало перед кожною людиною перспективу її розвитку в системі суспільних відносин.

„Соціальне середовище є справжній важіль виховного процесу, і вся роль вчителя зводиться до управління цим важелем” [2, 83].

„Ставлення людини до середовища завжди повинне мати характер активності, а не простої залежності” [2, 237].

Гострота проблеми особистості в сучасній ситуації простежується в науковій літературі та інноваційних пошуках, коли виявляється необхідність у цілісному педагогічному процесі суб'єкт-суб'єктних відносин, особистісно-орієнтованого підходу, гуманітаризації освіти. Проблема особистості, її цілісності, причому не тільки особистості учня, але і вчителя, обговорюється як протиположна безособистісній педагогіці, технологізму та автоматизму методів освіти. Тому педагог повинен бути знайомий з основними теоріями особистості, мати уявлення про особистість як багатовимірний суб'єкт, що володіє потенціалом вільного творчого зростання і прагне виявити свою індивідуальність, що розширює діапазон бачення вчителем педагогічних ситуацій і можливостей педагогічної дії, а також можливостей свого особистого зростання.

В.О. Сластьонін стверджує: «Які б якості та властивості особистості вчителя ми не розвивали, ученим вони давно відомі, і що жодна якість не може існувати поза цілісною особою і завжди виступає як її вияв, змінює свій зміст і будову залежно від її структури» [3, 87].

У процесі соціалізації у молодих людей формується досвід розуміння своїх можливостей і здібностей, необхідних для досягнення життєвої мети. «Мета є результат, що передбачається в свідомості, доступний розумінню самого суб'єкта, а також — інших людей» [4, 278]. Ми вже відзначали вище, що розуміння студентами своїх здібностей в досягненні мети відбувається при їхньому позитивному ставленні до майбутнього. В цьому разі в молодій людині виявляється прагнення, підкріплене цим ставленням, до реалізації себе в діяльності. Це уможливило встановити психостазис, який припускає відповідальне ставлення до діяльності.

Розкриваючи змістовні характеристики людини, не можна не звернути увагу на сприйняття і розуміння нею себе самої, ставлення до себе й поведінки із самою собою. У кожній людині в певний момент життя виникає споглядальний образ самої себе, відбувається, так би мовити, оволодіння тими або іншими рисами й конкретними властивостями себе як одиниці діяльності, одночасно виявляється більше чи менше емоційне навантаження, оцінка себе й виробляються способи дії, що стають типовими в поведінці й застосовуються в буденному житті. Розкриттю проблеми „Я”, саме в такому аспекті до теперішнього часу присвячено найбільше досліджень. У цих

дослідженнях образ себе і розуміння себе як особи і як суб'єкта діяльності змінюється в людини з переходом її з одного вікового ступеня на інший, що на них впливають її стать, професія і належність до певної етнічної спільності з її традиціями і культурою (Л. У. Бороздіна, І. Е. Вігерчук, В. Н. Куніцина, В. А. Лабунська, Б. А. Еремєєв, З. Н. Лукьянова, Н. У. Накош-ная, А.П. Оконежнікова, А.А. Чекаліна та інші).

Значущим феноменом, що простежується в дослідженнях характеристик Я, виступає його роль в регулюванні поведінки й діяльності (А. А. Мелік-Пашаєв, А. В. Суворов та ін.). Людина може вибудовувати свою поведінку й виконувати дії на рівні свого буденного Я, але вона ж може здійснювати свої вчинки і дії на рівні свого вищого Я. У більшості людей їхня буденна поведінка визначається їхнім буденним життєвим Я, і воно, за А. Маслоу, ініціюється дефіцитарними потребами. Проте в критичних або екстремальних ситуаціях у деяких з них регулювання їхньої поведінки й діяльності починає виконувати вище Я, і при цьому в них актуалізуються побутові потреби. Разом з тим в цих же дослідженнях описані люди (стосовно загальної маси їх зовсім небагато), для яких основні цінності життя і культури стали їхніми суб'єктивно значущими цінностями, і їхня життєдіяльність тому за перевагою регулюється їхнім вищим Я.

У той же час вивчення сучасної спеціальної наукової літератури показує, що у вітчизняній психології особи вже склалися певні передумови для поглиблення теоретико-методологічного аналізу та обґрунтування категорії «Я-концепція» [В.С. Агапов, Б.Г. Ананьєв, А.Г. Асмолов, І.В. Баришнікова, А.А. Бодалев, А.В. Брушлінський та інші]. насамперед, це дослідження з проблеми самоствавлення, самооцінки, самовизначення, самоутвердження, уявлення особи про себе в умовах спільної діяльності, впливу Я-концепції на мотивацію, духовні потреби, ціннісні орієнтації, на соціально-психологічну адаптацію особистості, розвиток професійного Я.

Методами, за допомогою яких ми здійснюємо своє дослідження, є аналіз теоретичних досліджень, узагальнення, систематизація та проектування.

Різні теоретичні конструкції і методологічні підходи до вивчення Я-концепції не співвідносяться один з одним, оскільки різні вчені, відштовхуючись у своїх дослідженнях від різних цілей і завдань, приходять до суперечливих поглядів щодо даної категорії, її структурних і змістовних складових. Багато вітчизняних учених уважають проблему концепції Я вузькоспеціальною – у рамках свого конкретно-наукового підходу (соціально-психологічного, медичного, вікового і т.д.). Нерідко Я-концепція розглядається дослідником лише як компонент іншої проблеми або входить у різні контексти.

Поняття «особистість» є ширшим, від поняття «Я-концепція». При визначенні Я-концепції у структурі особистості необхідно враховувати особливості її

функціонального навантаження і змістовну своєрідність. Я-концепція виступає у цьому плані як соєрідний інтеграл індивідуальних, особливих, суб'єктно-діяльнісних характеристик. Розвиток особистості залежить від Я-концепції, що містить як інтеграл оцінку особою своїх здібностей, бажань, резервів, можливостей, як способу своєї об'єктивізації (життєва перспектива, сенс життя, цілі далекі й близькі).

Саме само – самовизначення, самопізнання, самоактуалізація, самовираження, самооцінка, самореалізація людини (як особливої системи, котрій притаманні, поряд із властивостями саморозвитку будь-якої системи, свої, специфічні, належні лише їй як системі людській і пов'язані з її реальною самістю властивості) вимагає спеціального аналізу й розуміння цього феномена в його диференційованому та інтегральному осмисленні (не лише на індивідуальному рівні в процесі онтогенезу, але і як явище філогенезу й культурно-історичного розвитку) й згідно з реаліями сучасного стану соціального з урахуванням зміни історичного середовища.

Це важливо передусім у плані оцінки людських можливостей зберігати й створювати людський світ і себе в ньому як носія історично нового рівня організації – здійснення соціального руху.

Потреба саморозуміння, самопізнання, самоактуалізації, самоздійснення й інших феноменів само – зростає разом з розширенням знань людини про світ і про себе, разом із зростанням суб'єктивних можливостей та ускладненням завдань, що постають перед людиною.

Самість може бути визначена як унікальна властивість-здатність самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні своїх людських можливостей-здібностей-потреб у створюваному й перетворюваному нею світі. Розуміння сутності цієї проблеми здійснюється такими авторами, як А.Адлер, Б.Г.Ананьєв, У.Джемс, Д.О.Леонтьєв, О.Ф.Лосєв, А.Маслоу, К.Роджерс, В.І.Слободчиков, К.Юнг та інші.

До ряду найбільш актуальних понять останнього часу увійшли поняття „самоактуалізація” та „самореалізація”, що мають тісний зв'язок між собою, але й які мають різне навантаження, котрі у дослідженнях не лише часто чітко на розводяться, але й часто перекривають один одного чи мають різні нюанси в їхній характеристиці. Самоактуалізація (Г.Гольдштейн, Е.Е.Вахромов, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фром та інші) багатьма дослідниками розглядається як природжена властивість. Вона розглядається як мета, як результат, як засіб. В одних випадках самоактуалізація пов'язується з потребою самовираження в діяльності незалежно від ступеня її суспільної значущості. „Самоактуалізація – це свідомо здійснювана суб'єктом практична діяльність, спрямована на розв'язання наявних проблем своєї життєвої ситуації, наслідком якої є самозміна... й зміна життєвої ситуації” [5, 111]. В інших працях зазначається, що самоактуалізація передбачає високу громадську

значущість діяльності індивіда. „Самоактуалізація зв'язана із людською потребою самоактуалізації, вона означає, що люди відчують потребу й прагнуть до здійснення всього того, що вони, ймовірно, можуть здійснити... Для самоактуалізуювальних людей характерне велике бажання принести користь людству, вони поводять себе більш доброзичливо й дружньо, менш стурбовані власними проблемами [6, 772–773].

Проблемою дослідження самореалізації займалися Є.А.Андреєв, Е.В.Галажинський, В.І.Громов, Н.Б.Крилова, Д.О.Леонтьєв, А.Маслоу, А.В.Мудрик, Н.Б.Нікітіна, К.Роджерс, К. Юнг та інші.

Відомий антрополог В.П.Алексєєв зазначає, що в структуруванні процесу онтогенезу „якісна своєрідність відбору в людському суспільстві із самого початку знайшла своє вираження у зміні напрямку дії” [7, 290]. Це не суперечить й позиції П.К.Анохіна про системогенез, про нарощування функціональних систем при збереженні базових основ у розвитку людини. Однією із важливих особливостей людини виступає початково притаманна їй здібність ставитися, здібність, що формується особливим способом відтворення її та середовища її існування в діяльності та діяльністю.

„Суб'єктивний досвід стає можливим лише в результаті ставлення до себе як об'єкта введеного в мережу об'єктивних відносин з предметами й іншими людьми. У свою чергу, зовнішні предмети починають виступати для суб'єкта як світ об'єктів, незалежних від нього та його свідомості, лише тоді, коли з'являється перший, елементарний акт самопізнання.

Суб'єкт усвідомлює не тільки свою уведеність в об'єктивну мережу відносин, але й унікальність власної позиції у світі. Остання подається, по-перше, у тому, що його тіло займає таке місце в системі просторово-часових зв'язків, яке не займає жодний інший суб'єкт; по-друге, у тому, що лише він має „внутрішній доступ” до власних суб'єктивних станів” [8, 126].

У взаємостосунках людина виступає як суб'єкт, що здійснює нову дійсність. І лише становлення людини як суб'єкта особливої цілеспрямованої діяльності, як творчого суб'єкта, що організує діяльність у її основних людських вимірах, що створено нею, тому що „суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодільності не тільки виявляється, але й твориться та визначається [9, 94] у його відносинах взаємодії, у яких лише й ставиться діяльність як суб'єкта, забезпечує реальність розвитку нових форм та рівнів розвитку живого, становлення соціального як реальності універсального буття, де зростання самоставлення перетворюється в мету, котра лежить в основі його розвитку.

Розглядаючи проблему самореалізації у психоісторичному контексті, Е.В.Галажинський зазначає: „... у прагненні до самореалізації відбивається діалектика людства, його поступальний розвиток, що досягає й такого рівня, коли зовсім не стихійні, але до цього часу нечіткі тенденції розвитку, що стоять поза

спиною суспільної свідомості, починають усвідомлюватися не лише вузьким колом учених. Це масове первинне усвідомлення можливості входження сутнісних сил людини в еволюцію як на рівні окремою людини (онтогенез), так й на рівні людства (філогенез) і виявляє себе у феноменах прагнення людей до самореалізації, самоактуалізації, саморозвитку як ознак виокремленої активної участі свідомості людей у здійсненні еволюційного процесу” [10, 36].

Проблема самореалізації особистості є достатньо новою для психолого-педагогічних досліджень. Хоч уже з 20-х рр. минулого століття певні її сторони виявилися в зоні уваги вчених Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, а лише із середини ХХ ст. вона стала предметом детального вивчення переважно гуманістичної й екзистенціальної психології (А.Анґял, Л.Бінсвангер, Дж. Бьюдженталь, К.Гольштейн, А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, Е.Фромм).

Про наявність серйозних досліджень саме в напрямку вивчення самореалізації та її аспектів свідчать дані. Починаючи з 80-х років, – це вчення ролі діяльності в розвитку особистості (О.Г.Асмолов, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, О.М.Леонтьєв, В.В.Рубцов, Д.І.Фельдштейн); характеру становлення й розвитку людини як особистості (К.А.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, В.Г.Асєєв, О.Г.Асмолов, Л.І.Божович, А.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.І.Фельдштейн, Д.Б.Ельконін); можливостей її саморегуляції, саморозвитку, самореалізації (К.А.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, В.П.Зінченко, О.А.Конопкін, Л.О.Коростильова, Д.О.Леонтьєв, В.І.Слободчиков, В.В.Столін та ін.).

Так, наприклад, Л.А.Коростильова зазначає: ”Багато філософів указують, що самореалізація особистості – проблема не тільки міждисциплінарна, але й міжпарадигмальна в силу того, що в даний час не існує єдиної парадигми уявлення про самореалізацію особистості. Ця проблема також відзначається маргинальним характером, оскільки охоплює теми, які належать до проблемного поля різних наук” [11, С. 10].

Узагальнюючи різні погляди науковців щодо цієї проблеми, спостерігається, що більшість з них убачає: проблема самореалізації є сьогодні особливо важливою, оскільки вона пов’язується із самоздійсненням людини, виокремлюється необхідність розгляду особливостей поєднання внутрішніх стимулів і зовнішніх умов саморозвитку.

Проблема самореалізації розглядається з різних позицій, виокремлюються різні аспекти, напрямки її дослідження. Так, Д.О.Леонтьєв [12, 156-175] виділяє три рівні аналізу проблеми самореалізації особистості. Загальний, філософський рівень – це той, на якому розв’язуються питання про сутність людини, про сутність процесу самореалізації. Об’єктом дослідження виступає людина, що розуміється як родова істота, і людство в цілому. На соціологічному

рівневі розв’язуються питання про способи самореалізації особистості в конкретних соціокультурних умовах її існування. Об’єктом дослідження тут виступає соціум, конкретна суспільна структура. На психологічному рівні аналізуються особистісні якості й конкретні зовнішні умови, що дають змогу даній особистості продуктивно самореалізуватися. Тут досліджується мотиваційна основа самореалізації, зворотний вплив об’єктивної та суб’єктивної ефективності самореалізації на особистість і діяльність суб’єкта.

Л.А.Коростильова на основі аналізу праць, присвячених окремим аспектам самореалізації, відмічає, що в цієї проблемі виділяються такі аспекти вивчення: самореалізація як мета (вивчаються досягнення як метацинності), як стан (розглядається у зв’язку з питаннями задоволення самореалізацією), як результат (як певний рівень особистісного розвитку за критерієм успіху – неуспіху, а також за наявністю властивостей, що сприяють самореалізації особистості), як підсумок (вивчається в дослідженнях, спрямованих на осмислення цільних часових відрізків життєвого шляху).

Е.В. Галажинський також виділяє у загальній проблемі самореалізації різні аспекти: продуктивний аспект самореалізації, особистісний аспект, що сприяє бачити проблему потенціалу самореалізації і рівня креативності особистості, спрямованої на світ, на себе; процесуальний аспект, в якому виявляють себе проблеми процесу самореалізації у суб’єктивному часі й просторі життєвого світу особистості; діяльнісний аспект, який дає змогу найбільше виокремити проблеми спрямованості, вибірковості, мотивації, детермінації, регуляції діяльності, з допомогою якої особистість реалізує себе.

Питання про сутність людини, її сутнісні сили й про здійснення нею своєї місії є визначальним у розв’язанні проблеми самореалізації, самоактуалізації.

Одним із перших цими питаннями займалися західні психологи гуманістичного напрямку К.Гольдштейн, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм, які розглядали прагнення до самоактуалізації.

К.Гольдштейн називав потребу в самоактуалізації основною, провідною, оскільки задоволення будь-якої іншої потреби він розглядав як необхідну передумову для самоактуалізації. Відмінності в напрямках і меті самоактуалізації пов’язані з різними внутрішніми потенціями людей і з різницею у перешкодах, які виникають на шляху особистості, що самоактуалізується із зовнішнім оточенням. Подолання цих перешкод веде або до пристосування до середовища, або ж до оволодіння нею, здобуття більш ефективних способів поведінки. При цьому К.Гольдштейном самоактуалізація подавалася як жорстко соціально детермінована, як можливість людини „використовувати усі свої можливості настільки, наскільки це дозволяє навколишній світ” [13, 157].

Метою самореалізації за К.Роджерсом є бажання людини стати „самою собою”, причому це прагнення закладене в кожній людині від народження, і в кожного є сили, необхідні для розвитку своїх можливостей. Практично всі актуальні потреби людини підпорядковані цій – розвивати всі свої здібності, щоб зберігати й розвивати власну особистість [14, 3.]. При цьому сприяє саморозвиткові й самоудосконаленню розбіжність уявлень особистості між „Я ідеальним” тв „Я реальним”. Звичайно, норми суспільства можуть перешкоджати процесу самореалізації, змушуючи людину прийняти цінності, нав’язані іншими.

Уявлення про самореалізацію, за Е.Фроммом [15], передбачає наявність продуктивної активності, пов’язаної із задоволенням ряду потреб: у встановленні зв’язків, захоплення, єднання зі світом; у трансцендентності, що пов’язана із відчуттям свободи й власної значущості; у коренях як здатності відчутти себе частиною світу; в ідентичності із самою собою й іншим; у системі орієнтації, необхідній для здійснення можливості діяти цілеспрямовано.

Найглибший розгляд проблеми самореалізації зроблено в працях А.Маслоу, який визначав самоактуалізацію як безперервну реалізацію „потенційних можливостей, здібностей і талантів, як більш повне пізнання своєї місії чи покликання, долі тощо, як більш повне пізнання й ... прийняття своєї власної початкової природи, як наполегливе прагнення до єдності, інтеграції чи внутрішньої синергії особистості [13, 49]. А Маслоу розглядав людину як „істоту бажану”, котра мотивована на пошук особистих цілей. Основну увагу він приділяв при характеристиці самоактуалізуючої особистості прагненню до досягнення метопотреб, які роблять життя людини осмисленим, наповненим, ведуть до вершинних хвилювань. Але шлях до самореалізації відкривається тільки після того, як людина задовольняє дефіцитарні потреби (базові, сутнісні). При задоволенні однієї потреби актуалізується інша тощо. Задоволення потреб нищого й середнього рівнів: фізіологічних, безпеки й захисту, належності й почуттів – створює основи для виникнення в подальшому вищих потреб: у самоповазі, самоактуалізації. Людина отримує можливість більш уважно ставитися до себе, прислухатися до власних відчуттів; брати на себе відповідальність за обраний шлях і таким чином, у кінцевому підсумку досягати стадій самореалізації.

А.Маслоу [13] значущими характеристиками особистості називає ефективне сприйняття реальності й комфортні стосунки з реальністю; прийняття (себе, інших, природи); спонтанність, простоту, безпосередність; слугування, зреченість; потребу в єднанні; автономність, незалежність від культури й середовища; волю й активність; свіжий погляд на речі; містичні й вищі хвилювання; відчуття спільності; глибокі міжособистісні стосунки; демократичність; уміння відрізнити засіб від мети, добро від зла; філософське почуття гумору; креативність; керівництво в житті побутовими цінностями.

К.Роджерс [16] виділяє такі особистісні характеристики: відкритість до хвилювання (що виявляється в усій повноті здатність слухати себе: свої хвилювання, почуття й думки), екзистенційний спосіб життя (тенденція жити повно й насичено в кожний момент існування), організмична довіра (здатність приймати свої внутрішні відчуття й орієнтуватися у виборі поведінки щодо них, а не на зовнішні обставини), емпіричну свободу (здатність робити вільний і відповідальний вибір), креативність.

Дж. Бьюдженталь [17] вважає головною справою для людини саме його життя, й те, як вона ним розпоряджається, у зв’язку з чим він розглядав природні й соціокультурні обставини лише як матеріал, пердумови, на основі яких людина саме буде своє життя. За Д.Бьюдженталем, бути для людини живою – це тільки питання ступеня, оскільки життя є „фундаментальною справою життя”, й кожна людина цією справою займається, але різною мірою. У зв’язку із цим основними характеристиками особистості, здатної до аутентичного існування, є такі: повне усвідомлення даного моменту, здатність до здійснення вибору способу життя в даний момент, взятті відповідальності за зроблений вибір.

Згідно поглядів Р.Мея [18], обов’язковою умовою існування особистості, першою складовою цього поняття є воля, що виражається у прийнятті людиною відповідальності за свої вчинки й за кінцевий підсумок свого життя. Надалі він виділяє індивідуальність – здобуття людиною свого істинного Я за допомогою свідомості й прийняття; соціальну інтегрованість, що виражається у звільненні від почуття неповноцінності для досягнення соціально корисного результату і взяття соціальної відповідальності; духовну напруженість, що нерозривно пов’язана з поняттями волі, автономії та моральної відповідальності, що відбиває суперечливість природи людини. Внутрішнє напруження призводить особистість до безперервної роботи духовного начала, до усвідомлення своєї духовності й підтримання стійкого духовного напруження, характерного природі людини, її здатності до трансцендентності, виходу за межі власного Я.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дьяченко Н.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. Пособие для вузов. – 2-е изд., переаб. И доп. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.
4. Петровский А.В. Основы теоретической психологии. – М., 1998.
5. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека. Теория самоактуализации: Учеб. пособие // М.: Междунар. пед.акад., 2001.
6. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А.А. Ауэрбаха; нау. Ред. пер. на русс. яз А.А.Алексеев. – М., 2003.
7. Алексеев В.П. Биологическая адаптация человеческих популяций к природным условиям в эпоху палеолита // Первобытный человек и природная среда. – М., 1974.

8. Лекторский В.А. Объект. Субъект. Познание. – М., 1980.
9. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы философии. – 1989. – № 4.
10. Галажинский Э.В. Системна детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2002.
11. Коростилева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношений. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000.
12. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997.
13. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997.

14. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework // Psychology: a study of science / Ed. By S. Koch. – N. Y., 1959.
15. Фромм Э. Иметь или быть. – М., 1986.
16. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
17. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. – СПб.: Питер, 2001.
18. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лебедик Ігор Валерійович – здобувач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження особливостей самореалізації особистості.

РОЗВИТОК В.О. СУХОМЛИНСЬКИМ НАРОДНОПЕДАГОГІЧНОЇ ІДЕЇ РАНЬОГО ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ ПОРУЧ З БАТЬКАМИ

Василь ЛИКОВ
(Кіровоград)

Керуючись історико-педагогічним підходом до аналізу розвитку школи, автор дослідив моделі залучення дітей до продуктивної праці. Використавши архівні матеріали, показав розвиток павлівським ученим народнопедагогічної ідеї.

Сучасне прагматичне суспільство, якому наданий статус з ринковою економікою, має проблеми у галузі залучення дітей до продуктивної праці. Це стосується насамперед сім'ї, школи, ВНЗ, виробничих і трудових колективів.

Виховання сучасного школяра немислиме без трудової професійної підготовки, яка охоплює і технологічну обізнаність, і комп'ютерну грамотність, а надто – загальногрудову підготовку. Загальноосвітня школа сьогодні повинна дбати не тільки про всебічність, освіченість, вихованість та розвиток особистості, але й про залучення дітей до продуктивної праці.

Ми ставили мету – розкрити розвиток В.О. Сухомлинським народнопедагогічної ідеї раннього залучення дітей до продуктивної праці поруч з батьками.

У ході дослідження цієї проблеми ми проаналізували сутність різноманітних моделей залучення школярів до продуктивної праці в історії педагогіки та школи, використавши твори видатних педагогів минулого й сучасного, а також сучасні дослідження.

Змістовна модель прилучення дітей та молоді до продуктивної праці міститься у „Концепції трудової підготовки школярів України” [2, 819], яку розробили на початку 90-х років ХХ століття українські вчені Д.О. Тхоржевський, А.В. Вихрущ, Г.Є. Шевченко, Б.М. Терещук, В.І. Тугашинський. Дбаючи про поєднання навчання із продуктивною працею, дослідники відзначають характерну **особливість** сучасної трудової підготовки молоді (здійснення у нових економічних умовах), радять використовувати в школах **новий напрям** (господарський розрахунок), **новітні форми** (орендний підряд, кооперацію, малі

підприємства, трудові об'єднання, фермерство), **види праці** (індивідуальне трудове навчання із залученням досвідчених спеціалістів народного господарства), а також виокремлюють **ознаки** продуктивної праці (доцільність, життєвість, корисність, посиленість, безперечність, єдність праці з пізнанням та практичними вміннями).

Названа модель була б неповною без використання досвіду **народної педагогіки**. Народне виховання не існує без трудового. Автори „Концепції” правомірно пропонують форми й напрямки трудового навчання та виховання, які пов'язані з народною педагогікою, а саме:

а) ознайомлення школярів та їх залучення до декоративно-ужиткового мистецтва;

б) прилучення дітей та молоді до історії народних ремесел, до участі в гуртках та школах народних художніх промислів;

в) використання народних об'єктів техніки, побуту та виробництва, що сприяє усвідомленню народних традицій та народних надбань;

г) формування на основі виробництва продуктів народної праці, промислів та ремесел національної самосвідомості та розвиток трудових традицій народу.

Продуктивна праця, на думку вчених, буде виправданою, якщо відповідатиме санітарно-гігієнічним нормам, вимогам безпеки праці, психофізіологічним особливостям, нахилам та інтересам учнів, сприятиме формуванню навичок організації виробництва, умінь оцінювати його ефективність, накреслювати способи підвищення економічних показників.

Отож, названа модель прилучення дітей до продуктивної праці сприяє підготовці молоді до життя в нових умовах господарювання, залученню до промислового та сільськогосподарського виробництва, обслуговувальних видів праці, народних промислів і ремесел, а це у свою чергу розвиває у

школярів творчість, дослідництво, раціоналізаторство та винахідництво.

В історії педагогіки існує безліч моделей залучення молоді до продуктивної праці, але всі вони зводяться до таких аспектів:

1. **Інтелектуального** (теоретичного), який становить світоглядне ядро зв'язку освіти, навчання та виховання з життям.

2. **Діяльнісно-практичного**, який немислимий без суспільно значущого змісту продуктивної праці та діалектичної єдності з інтелектуальним вихованням.

Слід зазначити, що ідея трудової школи належить представникам раннього утопічного соціалізму Т.Мору та Т.Кампанеллі. Як стверджує академік С.У.Гончаренко [1, 334], вчені Я.А.Коменський (висловив думку про трудову підготовку дітей), Й.Г.Песталоцці (зробив першу спробу поєднання розумової освіти дітей з виробленням у них ремісничих навичок), Р.Оуен (поєднав навчання з продуктивною працею дітей), Г.Кершенштейнер, Д.Дьюї (застосували в Німеччині та США систему залучення дітей до трудової підготовки), – всі вони зробили певний внесок у розвиток „найстарішої форми виховання” [1, 335] – трудової.

Професор З.І.Равкін, аналізуючи проблеми історії школи та педагогіки, зазначає, що в основі навчально-виховного процесу лежить принцип зв'язку з життям, тобто:

- школа завжди була зв'язана з економікою держави;
- навчання та виховання молоді немислиме без зв'язку з матеріальним виробництвом;
- соціалізація молоді тісно зв'язана із суспільно-політичним та духовним життям країни.

Автор, аналізуючи принципи єдиної трудової школи (1918), зазначає, що „осною шкільного життя є виробнича праця” [4, 148], яка характеризується такими особливостями:

- а) органічним зв'язком праці з навчанням;
- б) плановістю та спеціальною організацією;
- в) вільною від насилля над особистістю;
- г) творчо радісною;
- д) постійно ускладненою;
- е) урізноманітненою.

Отже, дослідник виокремлює виробничу працю, яка пов'язана з матеріальним виробництвом, економікою та духовністю, а також називає особливості ефективної продуктивної виробничої праці.

У радянський період учені А.Г.Калашников, П.П.Блонський, С.Г.Шацький, А.С.Макаренко, розробляючи моделі побудови школи у 20-х — 30-х рр. ХХ століття, звертали увагу на:

- школу як **індустріально-трудова**, де техно-історичним методом слід було б досліджувати індустріальний процес (А.Г.Калашников), тим самим абсолютизуючи роль виробничої праці та навчання, не враховуючи реалій побудови школи „найближчого майбутнього”;

- школу, де **індустріальна праця** дає політехнічну освіту й повноцінно готує до життя, вводячи дитину в

оволодіння індустріальною культурою (П.П.Блонський), що є обожненням такої праці, недооцінкою системи знань;

- школу як **центр виховної роботи у своєму мікрорайоні** з метою впливу її на перетворення середовища (С.Т.Шацький), де охорона природи, благоустрій, фізична праця в саду та городі сприяли б зв'язку навчання із життям;

- школу як **колективне сільськогосподарське** (колонія імені М.Горького) та **промислове** (комуна імені Ф.Е.Дзержинського) **виробництво**, де, за словами А.С.Макаренка, освіта, навчання та виробнича праця разом з політичним та суспільним вихованням повинні здійснюватися в діалектичній єдності, і якщо це не так, праця буде „нейтральним процесом” [3, 116].

А.С.Макаренко у своїй нетрадиційній педагогіці створив систему залучення колишніх правопорушників до продуктивної праці, а саме:

- комунари виготовляли електросвердла та фотоапарати „ФЕД”, використовували бригадний підряд, навчаючись цінувати честь робітника;

- колоністи вирощували пшеницю, працювали в млині, проводили свято Першого снопа, пізнавали ази мудрості хлібороба та вірність народній традиції бути працелюбним;

- вихованці працювали в групах юних свинарів, конюхів, ковалів, чоботарів, будівельників, навчаючись виробляти матеріальні цінності;

- діти вирощували троянди та хризантеми в оранжереї площею в один гектар;

- колоністи були залучені до декоративно-ужиткового мистецтва, народних ремесел. (У „Вільній майстерні” вихованці ткали, плели з лози та рожежі, виробляли слюсарні та столярні речі).

Наближаючи школу до життя, педагог-новатор вів гурток економіки, запровадив вивчення вихованцями основ промислового та сільськогосподарського виробництва, домігся введення читання лекцій для вихованців на агрономічні теми.

Отже, задумавши школу як господарство, А.С.Макаренко формував у вихованців почуття господаря. На думку педагога, така школа є місцем не тільки навчання, але й праці; така праця не пригнічує, а виховує громадянина; продуктивна праця є стимулом саморозвитку та самовиховання; виховання громадянина немислиме без організації виробництва цінностей; головною якістю людини є продуктивність, потрібність суспільству.

Видатний педагог дійшов висновку, який є актуальним сьогодні: спільна праця дітей, педагогів та дорослих виховує позитивне ставлення до неї, бо вважав працю одним із показників моральності.

Педагогічна спадщина талановитого новатора В.О.Сухомлинського (1918–1970) – цінний внесок у розв'язанні проблеми залучення дітей до продуктивної праці. Поєднуючи наукову педагогіку з народною, павлівський учитель творчо розкрив світоглядне значення реалізації **принципу зв'язку навчання школярів із життям**, а саме:

- народні погляди на працю поєднав із світоглядом особистості;
- норми етноморалі з'єднав із внутрішніми стимулами поведінки дітей;
- створив умови раннього залучення школярів до продуктивної праці поруч із батьками, що сприяло розвитку громадянської, трудової та соціальної активності особистості.

В епоху адміністративно-командної системи педагог сміливо проник у внутрішній духовний світ дитини, збагативши не тільки інтелект та волю особистості, але й емоції. Учений довів, що процес формування поглядів дітей, у тому числі й на працю, починається ще в ранньому віці.

Аналіз архівних матеріалів, (ЦДАВОВУ, КОДА), фондів ДНПБ імені В.О.Сухомлинського дає нам змогу констатувати, що павлівський учений, починаючи з 50-х років ХХ ст. ставить проблему виховання школярів засобами праці, а саме:

- „праця є великим вихователем” [13];
- „праця – це поезія, яку творить трудівник” [12];
- „без трудових традицій немислиме виховання особистості” [15, 16];
- „залучаючи молодь до життя трудового народу, ми виховуємо справжню людину” [5, 51].

Розвиваючи народнопедагогічну ідею прилучення дітей до продуктивної праці, педагог обґрунтовує трудові традиції школи, які „стимулюють духовне піднесення і усвідомлення щастя, що стає моральним багатством особистості” [6, 13].

У праці „Павлівська середня школа” учений обґрунтовує сутність педагогічного керівництва працею дітей, яке виражається у системі трудових впливів:

- під впливом методу прикладу вчителя чи виробничого колективу діти **захоплюються працею**, у них формується **одухотворення** працею;
- **творче натхнення** допомагає реалізувати творчий задум;
- виконання роботи стимулює **самоудосконалення** школяра, бо натхнення є „животворним джерелом самовиховання” [11, 363].

Педагогічною знахідкою павлівського вчителя у 50-х роках ХХ століття є створення **шкільних традицій**, серед яких були ті, що пов'язані із працею, а саме:

- традиція буденної праці [10, 27];
- традиція взаємодопомоги в праці [10, 24];
- традиція пошанування заслужених трудівників (і вчителів, й інших працівників школи, і ветеранів праці селища Павлиш) [10, 24].

У статті „Організація режиму та створення традицій у школі” В.О.Сухомлинський пише про „цінність зразкових працівників, які гідні народної пошани та любові” [10, 25].

У 60-х роках ХХ століття педагог створив систему **шкільних трудових традицій**, пов'язаних з продуктивною працею школярів, а саме:

- виготовлення класного приладдя (моделей, автомобіля, парової турбіни, сівалки, електростанції, залізниці тощо);

- проведення Дня першого снопа, Свята першого хліба, літньої косовиці, Свята Винограду;
- трудова допомога батькам своїх однокласників методом „толоки” (спорудження будинку, підсобних приміщень).

В.О.Сухомлинський обґрунтував роль виробничої праці у вихованні моральної зрілості. Так, залучаючи учнів до створення матеріальних цінностей (механізмів та інструментів у шкільній майстерності, вирощення насіння та плодів на пришкольній ділянці, насадження полезахисних лісосмуг, боротьба з ерозією ґрунту, заготовля добрих), педагог формував моральні стимули до праці у своїх вихованців [8, 12].

Отже, реалізувавши трудові традиції на основі мудрих законів народу, учений формував у школярів шанобливе ставлення до людини праці. Сприяли цьому зустрічі трьох поколінь, бесіди з ветеранами праці, людьми різних професій, які облагороджували душу дітей.

Педагогічним здобутком ученого є виявлення трудової сутності особистості („хлібного кореня людини” (Т.З. – С.587), означення праці як „кореня моральності” (Т.З. – С.444), формування в учнів святого ставлення до хліба, поєднання праці з моральною культурою людини, етномораллю та самовизначенням школярів у праці.

Умовою залучення молоді до продуктивної праці педагог уважав:

- організацію справжнього трудового життя, а не гру в працю, де батьки є зразком у праці, де без праці дитина почуває себе дискомфортно;
- формування в процесі вироблення матеріального чи духовного продукту такої народної якості, як працьовитість, де не було б культу „дармового комфорту”, споживацтва, неробства;
- залучення дітей навіть до „чорної праці”, буденної, іноді нецікавої, але праці з потом, втомою, мозолями, відпочинком і радістю досягнутої мети, щоб не було розбещеності та духовної деградації;
- формування в школярів думки про те, що людина без праці нещаслива.

Отже, обґрунтувавши умови залучення школярів до продуктивної праці поруч із батьками, В.О.Сухомлинський накреслив методику організації, й зміст, морально-етичні та феліцитологічні аспекти, що може активно і сьогодні впроваджуватися у практику сучасної школи.

Педагог створив систему раннього залучення школярів до продуктивної праці поруч із батьками, яка складається із таких компонентів:

1. Дослідження реальних фактів та явищ навколишньої діяльності, яке сприяє осмисленню того, що бачить дитина, та здійснюється послідовним переходом від конкретного (природи, казки, малюнка) до абстрактного (праці, творчості, традицій народу).

Реалізація цього компонента здійснювалася на основі поєднання етичної освіти дітей з формуванням елементарних поглядів на світ, на предметів, явищ. Ї також психологічної підготовки школярів (мотивів, стимулів, дій, поведінки) до продуктивної праці.

В.О.Сухомлинський, керуючись мораллю народного виховання, „З того часу, як дитина навчилася нести ложку від миски до рота, вона мусить працювати” (Т.1. – С.506), та мудрою настановою „Найсудоріша і найвимогливіша нянька – це праця” (Т.5. – С.444), залучав дітей до **подорожей у світ праці** (сад, поле, завод), „праці” на іграшковому заводі, у майстерні рукоділля. Діти закладали маленьку діброву, саджали яблуні біля тваринницької ферми, навчалися доглядати за деревами (Тиждень саду), збирати урожай пшениці, яку саджали, плекали, молотили, разом з батьками випікали паляниці.

Свято урожаю – це знахідка педагога, апофеоз залучення дітей до хліборобської праці. Учитель-навігатор успішно реалізував на практиці **метод вправління** дітей у праці поруч із батьками, бо керувався особистою настановою: „моральні цінності трудового народу повинні стати духовним надбанням дітей” (Т.4. – С.625).

Отже, від спостережень до праці, від етичної освіти до усвідомлення дітьми потреби в праці – такими сходянками вів учитель своїх вихованців.

2. Залучення до окультурення навколишнього середовища (насадження дерев, кущів на території Павлиша, своїх садиб, догляд за шкільним садом, квітниками, теплицею).

Педагог формував ставлення дітей до праці, яке в поєднанні з нормами народної моралі та краси створювало умови природного та діалектичного зв'язку навчання з працею, дійсністю, життям. Залучення до окультурення довкілля відбувалося у тісній співдружності з батьками, членами родин школярів.

У статті „Культура нового села” (1958) [9, 6] В.О.Сухомлинський розкрив те, як прилучалися школярі до окультурення навколишнього середовища селища Павлиш (озеленення садиб, створення зеленого парку, розведення квітників), у ході якого діти виявляли позитивне ставлення до праці.

Для формування позитивного ставлення до праці В.О.Сухомлинський також створив „Хрестоматию моральних цінностей” (Т.4. – С.625), яка розкривала дітям зміст подвигів простих людей: тракториста без ніг; сліпого інженера, який захистив дисертацію; пастуха, який став ученим, вивівши нову породу корів. Захоплюючись людьми праці, вихованці Павлиша навчалися приносити користь людям.

3. Практична реалізація трудової діяльності (допомога колгоспу в збиранні урожаю, організація колективного сінокосу, робота на пришкільній ділянці, допомога сім'ї у господарюванні, відзначення трудових традицій, обрядів, свят народного календаря).

У період застою та відсутності гласності В.О.Сухомлинський, обгрунтовуючи цілісність педагогічної ідеї раннього залучення дітей до продуктивної праці поруч із батьками, виховував школярів на ідеях Гуманізму, Праці, Порядності та Правди. Він навчав дітей вести безкомпромісну боротьбу проти лицемірства, дармоїдства та неправди,

що сприяло формуванню в особистості діалектичного поєднання інтелекту, емоцій та волі, єдності виховання із життям.

Допомагали в цьому батьки – народні навчителі, що передають дітям багатющий досвід життя: як будувати родину, як господарювати, спілкуватися, жити за законами етноморалі.

Слід зазначити, що в 50-х – 60-х роках ХХ сторіччя В.О.Сухомлинський, проектуючи систему родинно-сімейного виховання, органічно вплив у роботу школи й сімейні стосунки, побудовані на щирості, відвертості, прямоті, сердечності, чутливості до людини, і ставлення до праці, і благородство, і людську гідність (Т.2. – С.396). Створюючи модель збереження в сім'ї моральних цінностей, порядних взаємин батьків та дітей, павлівський учитель дбав про душевні почуття та взаємодопомогу в сім'ї, що, на його погляд, було основою та найпершою умовою залучення дітей до трудового виховання. Соціально вдосконалюючи членів родини, педагог дбав про те, щоб діти поруч із батьками брали участь у виробничо-трудова діяльності сім'ї, школи, колгоспу, щоб домашнє трудове навантаження серед батьків та дітей було вирівняним. А це, на думку вченого, стимулювало збагачення моральності, норм етики та естетики, культури та економіки сім'ї.

Педагог, роздумуючи про роль сім'ї у вихованні громадянина, зазначає, що „родина своїм укладом життя формує у дітей любов до самовідданої праці на благо народу, справедливості та чесності у житті і праці” [7, 36].

Отже, сім'я – це важливий інститут виховання людини, бо він формує „ідеал трудового життя людини, а це є основою основ життя” [7, 181].

Розвиваючи ідеї народної педагогіки, В.О.Сухомлинський створив **систему** раннього залучення дітей до продуктивної праці поруч із батьками, а саме:

- вирощування розсади квітів, догляд за молодим садом (1–2-и класи);
- праця на виноградній плантації (3-ті класи);
- догляд телят, коней (4-ті класи);
- підвищення родючості ґрунту, вирощування квітів у теплиці взимку, вишивка, інкрустація (5–7-мі класи);
- побудова приміщень для місцевого колгоспу та школи, виготовлення наочних посібників, обробка іменного поля померлого тракториста (8–10-ті класи).

Школярі поруч із батьками переймали перші народні трудові уроки, відчували поряд із втомою людську гідність та причетність до трудового життя дорослих, усвідомлювали народну мудрість „По колосу пшениці пізнаєш людину, що виростила її” (Т.3. – С.586).

Таким чином, простеживши різноманітні моделі залучення дітей до продуктивної праці в історії педагогіки, робимо висновки:

1. В.О.Сухомлинським, дбаючи про зв'язок навчання та виховання

учнів із народним життям, не тільки створював умови, але й обґрунтував систему раннього залучення дітей до продуктивної праці поруч із батьками.

2. Аналіз спадщини вченого свідчить що те, що він, залучаючи

вихованців та батьків Павлиша до спільної праці, розвивав ідеї народної педагогіки, насамперед створював умови, які стимулювали трудові впливи методами прикладу, захоплення, одухотворення, самовиховання, етноморалі.

3. Внеском у розвиток народної педагогіки павлиського учителя є створення шкільних трудових традицій, які стимулювали розвиток моральності дітей, усвідомлення ними мудрих трудових законів народу.

4. Створивши систему раннього залучення школярів до продуктивної праці поруч із батьками, педагог цілеспрямовано й послідовно залучав дітей до осмислення ролі праці (подорожі у світ праці), методом вправління (Свято урожаю, Тиждень саду) поєднав суспільне виховання із народним календарем, народними традиціями, звичаями та обрядами. Облаштовуючи довкілля, школярі формували позитивне ставлення до результатів праці.

5. Реалізуючи в сільській школі трудову діяльність дітей, В.О.Сухомлинський залучив батьків до виховання майбутніх трударів, господарів, сформував ідеал громадянина. Перші трудові уроки школярів поруч із батьками формували гідність, совість та моральний ідеал життя – жити в праці, за законами правди, що є актуальним сьогодні в демократичному суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.

2. Концепція трудової підготовки школярів України / Освіта. – 1993. – Вересень. – С.819.

3. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. – Соч.: В 7-ми т. – М., 1958. – Т.5. – 157с.

4. Проблемы истории советской школы и педагогики / Отв.ред.проф. З.И.Равкин. – М., 1991. – Ч.2. – 244 с.

5. Сухомлинский В.А. Воспитание молодого поколения путем приобщения его к жизни трудового народа // Коммунист. – 1957. – Янв. // ЦДАВОВУ. – Ф.5097. – Оп.1 – Д.428. – 52 л.

6. Сухомлинский В.А. Трудовые традиции школы // Сов.пед.І 1955. І №7 // ЦДАВОВУ. – Ф.5097. – Оп.1 – Д.407. – 16 л.

7. Сухомлинский В.А. Воспитание советского патриотизма и советской национальной гордости у школьников: Монография. Машинопись, 1953 // ЦДАВОВУ. – Ф.5097. – Оп.1. – Д.24. – 182 л.

8. Сухомлинський В.О. Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління. – К., 1961. – 12с. // ДНПБ імені В.Сухомлинського.

9. Сухомлинський В.О. Культура нового села. Автор.статті, 1958 // ЦДАВОВУ. – Ф. 5097. – Оп.1. – Спр.462. – 6 арк.

10. Сухомлинський В.О. Організація режиму та створення традицій у школі (Канд.дис.), 1952 // ЦДАВОВУ. – Ф.5097. – Оп.1. – Спр. 7. – 27 арк.

11. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / Вибр.тв.:В 5-ти т. – К.: Рад.школа, 1977. – Т.4. – С.51390.

12. Сухомлинський В.О. Поезія праці / Кіровоград. правда, 1950, 15 серп. // КОДА.

13. Сухомлинський В.О. Праця – великий вихователь / Кіровоград. правда, 1955, 15 серп. // КОДА.

14. Сухомлинський В.О. Роль виробничої праці у вихованні моральної зрілості// Сов.пед. – 1950. І №1. – С.4110.

15. Сухомлинський В.О. Трудові традиції. Автор.статті, 1954, липень // ЦДАВОВУ. – Ф.5097. – Оп.1. – Спр.369. – 16 арк.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ликов Василь Никифорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток ідей народної педагогіки у теорії та практиці В.О.Сухомлинського.

ПОГЛЯДИ ДЖОНА ДЬЮЇ НА ДЕМОКРАТИЗАЦІЮ НАВЧАННЯ І ОСВІТИ

Людмила ЛИСЕНКО
(Кіровоград)

Стаття присвячена аналізу педагогічної концепції американського педагога-реформатора Дж. Дьюї, зокрема акцентується увага на радикальних відмінностях його поглядів на систему шкільного виховання і традиційних підходів. Зроблена також спроба проєкції використання основних підвалин його концепції в умовах сучасного суспільства.

Двадцять століття було епохою грандіозних випробувань та соціальних потрясінь, під впливом яких зазнали значних метаморфоз і трансформацій більшість засадничих принципів і цінностей, що визначали існування людської цивілізації протягом попередніх етапів світової історії. Зважаючи на це, слід відзначити, що саме завдяки загальноновизнаним цінностям і, насамперед, вірі в них людство витримало важкі, почасти переломні моменти свого розвитку. Чільне місце в переліку таких цінностей посідає, безумовно, демократія і все, що з нею може бути пов'язане. Очевидно, що власне ця прихильність до

ідеалів демократії і надає мільйони людей незалежно від їхнього рівня розвитку, місця проживання і національності, на певні вчинки, які й рухають суспільний прогрес. Ґрунтуючись на цих засадах, можна з упевненістю констатувати, що демократія є однією з найвизначальніших передумов існування повноцінного суспільства. Зрозуміло, що осторонь цього процесу не могла залишатися й педагогічна наука.

Утвердження демократичних принципів в історії педагогіки теж не було простим та однозначним, у різні часи вони сприймалися по-різному, однак саме тоді й почали формуватися витоки тих процесів, які на сьогодні вже стали нормою нашого життя. У цьому руслі доречно по-новому подивитися на ті першоджерела, які дають змогу нам простежити весь шлях – від зародження аналізованих процесів і до

сьогоднішнього дня. Вивчаючи явище демократизації у контексті історичних подій, одним із яскравих його осередків у зарубіжній педагогіці є напрацювання представників так званого реформаторського руху кінця XIX – початку XX століття, здобутки якого пізніше стали називати „експериментальною педагогікою”.

Активні суспільно-політичні процеси, які відбувалися на межі століть, спричинили появу нових ідей і тенденцій, які ґрунтувалися передусім на інтересі педагогічної громадськості до нових моделей шкільної освіти. Активізація цього процесу пов’язана також із значним поширенням програм у нових школах, які ґрунтувалися на перегляді, а то й повному невизнанні усталених, традиційних підходів до освіти та виховання в цілому.

Об’єктом дослідження цієї статті є висвітлення демократичних засад у підходах до навчання та виховання в працях відомого американського філософа, педагога та соціолога Дж. Дьюї (1859–1952). Зроблена також спроба проєкції основних положень концепції видатного вченого на терени сучасності з метою відстеження наступності у використанні його визначальних задумів послідовниками. У світлі кардинальних змін у напрямках розвитку освіти, які відбуваються в Україні, інтеграції в європейській освітній простір вивчення джерел виникнення та поширення демократичних принципів у зарубіжній педагогіці є надзвичайно актуальним.

У більшості національних систем освіти на цьому історичному етапі виникли значні проблеми, пов’язані насамперед із невідповідністю рівня розвитку освітньої галузі до вимог суспільства, яке переживало бурхливий соціальне та промислове піднесення. Зокрема, у США це було пов’язане із значним відставанням сільської школи від міської, а також з різким контрастом у навчальних планах і програмах середньої школи; в Англії – повна децентралізація народної освіти, традиціоналізмом класичної середньої освіти; у Німеччині – з превалюванням застарілих методів навчання та активним втручанням церкви в справу народної освіти; у Франції – з помітним відставанням передусім від інших європейських країн у галузі розвитку професійної освіти і т. д. [3, 384].

Зародження нового типу суспільних відносин поставило стару школу перед дилемою: чи залишатися на традиційних засадах шкільної освіти і ще більше відриватися від суспільства (що, фактично, було вже неможливим), чи шукати нових способів і підходів для забезпечення зрослих потреб? Прогресивні представники інтелігенції розпочали активні пошуки виходу із такого становища, у результаті чого було запропоновано масу нових підходів до навчання й виховання дітей. Ці підходи характеризувалися яскраво вираженою творчою зорієнтованістю й нестандартністю. Представники реформаторської педагогіки, насамперед, Овід Декролі (1871–1932), Адольф Фер’єр (1879–1960), Елен Кей (1848–1926),

Георг Кершенштейнер (1854–1932) проголошували й відстоювали ідеї розвитку особистості у своїх концепціях вільного виховання та експериментальної педагогіки, виховання за допомогою мистецтва, трудового навчання й виховання. Деякі з цих концепцій були навіть реалізовані на практиці у вигляді авторських шкіл, у яких педагоги-реформатори втілювали свої ідеї за допомогою нових навчальних закладів інтернатного типу. Вони з’явилися передусім у Німеччині, трохи пізніше – в Англії. Так виникли школи „Технологія вільної праці” С. Френе, „Вільна шкільна община Віккерсдорфа”, „Школа Бертольда Отто”, „Оденвальдська школа”.

У США пошуком способів реорганізації навчально-виховного процесу, оновленням змісту форм і методів навчання займалися насамперед Е. Торндайк, В. Кілпатрик, В. Беглі та інші, однак визначальною постаттю все-таки залишається філософ, педагог і соціолог Дж. Дьюї, який активно виступав проти формалізму і догматизму, властивих для цієї галузі. Дж. Дьюї розвивав свою педагогічну концепцію, ґрунтуючись на особистому філософському розумінні мети і завдань виховання та освіти, у підвалинах якого лежала позитивістська методологія. Так звана прагматична філософія (від грецького *pragmatos* – справа, дія), будувалася на переконанні, що різні види людської діяльності є певними інструментами, створеними тими ж таки людьми для розв’язання індивідуальних та соціальних проблем. Девізом його концепції було твердження, що „істинне те, що корисне”, визначаючи таким чином істину тільки через її практичну ефективність та вигідність, корисність. Виокремивши кілька основних етапів розвитку дитини, Дж. Дьюї вважав, що фундаментом для реалізації себе як особистості здатне слугувати лише врахування можливості розвитку природжених здібностей кожної дитини. Педагог визнавав наявність у всіх дітей декількох загальних „інстинктів” (потреба спілкуванні з іншими; виготовлення певних предметів, речей; самостійні дослідження; художня творчість як прагнення учня виявити свою особистість). Відповідно до цього учитель та вихователь повинні передусім не передавати знання як такі, а сприяти самореалізації учнів.

Для досягнення цієї мети Дж. Дьюї запропонував вищеленувати три періоди шкільного життя дитини:

- з чотирьох до восьми років;
- від восьми до одинадцяти;
- від одинадцяти до вісімнадцяти років.

Подібний розподіл повинен найбільш оптимально забезпечувати вікові, фізіологічні та суспільні запити дітей, оскільки він пов’язаний із забезпеченням гармонійного всебічного розвитку особистості. Проте в цьому аспекті для повноцінного функціонування суспільства загалом, незважаючи на класові, майнові та інші розбіжності, Дж. Дьюї визначальну роль у процесі навчання і виховання надавав демократичним засадам, які повинні бути підґрунтям існування таких

шкіл. Слід відзначити, що його ідеї на той час були досить сміливими і часто піддавалися критиці з боку захисників традиційної системи освіти. Поряд з цим доречно наголосити, що деякі теоретичні положення концепції видатного педагога викликають певні сумніви та застереження, однак не можна не відзначити його внесок у розвиток демократичних принципів освіти. Всупереч усталеним переконанням, Дж. Дьюї акцентував свою увагу на тому, що суспільство у своєму розвитку потребує негайної і радикальної реформи, яка, насамперед, повинна стосуватися свідомості учнів, зокрема їхнього розуміння того, що навчання – це життєва необхідність, а не неприємний обов'язок. Для розв'язання цього питання основне навантаження покладесться на вчителя, який усвідомлює конкретні запити і потреби демократії. Основним завданням у цій площині є встановлення повного й осмисленого зв'язку між дитиною та навколишнім світом, як для блага самої дитини, так і власне всього суспільства.

Спроби деяких дослідників подати концепцію виховання Дж. Дьюї як чисто прагматичну й споживацьку, як це було здебільшого в радянській педагогічній думці, не мають під собою підґрунтя, оскільки в одній із своїх праць він стверджував, що „з поширенням демократичних ідей і пробудженням соціальних інтересів починає утверджуватися погляд, що кожна людина, незалежно від класу, до якого вона належить, має право на школу, котра відповідає його потребам, і що обов'язок держави задля забезпечення власних інтересів йти назустріч потребам громадян у здобутті освіти” [4, 172]. Відстежуючи тогочасні процеси, які відбувалися на всіх рівнях існування суспільства, педагог зазначає, що зростання і поширення демократичних принципів неухильно призводить до реформ у навчанні та вихованні. Крім того, розвиток техніки й різні наукові відкриття теж неодмінно матимуть свій вплив і певне віддзеркалення в шкільному процесі в цілому.

Якщо поглянути на ці та інші думки видатного педагога й відкинути з його напрацювань певний „відбиток доби”, пов'язаний з часом та епохою, у якій він творив, то можна цілком справедливо стверджувати, що значна частина його тверджень не втратила своєї актуальності й на сьогодні. Так, наприклад, у державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) відчувається повний перегук думок у тих завданнях, які стояли перед освітою (незважаючи на те, що різниця між ними становить ціле століття), зокрема реформування передбачає „впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, які відповідали б потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей” [2, 17].

Демократизм у підходах Дж. Дьюї до питань подальшого розвитку системи освіти засвідчується і постановкою ним питань класової диференціації суспільства. Він одним із перших звернув увагу на те,

що традиційна школа майже не звертала уваги на найчисленніший клас, від якого залежить весь світ, оскільки справа стосується про забезпечення цього світу предметами необхідності. Педагог стверджує, „що до останнього часу турбувалися лише про духовні потреби тільки одного класу – вчителів, учених, дослідників, загалом тих, хто цікавиться знаннями задля самих знань” [4, 172]. Однак сама думка про те, що інтелектуальна підготовка потрібна також і громадянам, які займаються фізичною працею, настільки нова, що школи тільки-тільки починають визнавати: контроль над матеріальними процесами й речами знову ж таки повинен перебувати в галузі знань, а якщо конкретніше, то перебувати в руках кваліфікованих працівників. Продовжуючи цю свою думку, Дж. Дьюї пропонує ідею розвитку професійно орієнтованих шкіл. Поширення демократичних принципів спричинило кризу шкільної системи не тому, що вона не виконувала соціальної функції: підвалини цих проблем були закладені в самих методах і прийомах навчання, які зводилися тільки до збільшення „споживання” школярами сухих наукових фактів, які, однак, досить дотично стосувалися реального життя. Ускладнення промислового виробництва завдяки постійним науковим відкриттям робить необхідною широку загальну освіту як базису для технічних вимог. До того ж, ускладнена психіка сучасного працівника вимагає створення таких умов, щоб обрана професія була йому (робітнику) до душі, крім матеріальної винагороди, давала ще й духовну насолоду. У цьому контексті Дж. Дьюї вбачає необхідність залучення до такого процесу і власне промислове виробництво, яке, очевидно, повинне бути саме зацікавлене у своєму зростанні, здійснюючи підготовку робітників для виконання найелементарніших операцій. Для реалізації більш складних операцій професійно підготовлені фахівці є необхідною умовою існування підприємства, оскільки навчання в професійних і технічних школах дає можливість підготувати кращих фахівців.

Будучи всебічно розвинутою людиною, Дж. Дьюї мав талант не тільки педагога, займаючись також і філософією та соціологією, він міг передбачати, до чого здатне призвести ігнорування інтересів „нижчих” класів. Аналізуючи можливі наслідки такого ігнорування держави в питанні стосунків із робітничими масами, Дж. Дьюї з позицій позитивізму розглядає способи запобігання небажаним у суспільстві процесам. Він зазначає, що демократія зробить фатальну помилку, якщо допустить зміцнення розподілу на класи. Майнова нерівність, наявність широких мас некваліфікованих та низько кваліфікованих робітників, поширена в суспільстві зневага до фізичної праці, проблемність в отриманні професійної підготовки – це всі ті обставини, які можуть спричинити посилення і загострення класових протиріч. На думку Дж. Дьюї, з цим злом до певної міри можуть боротися державні діячі та законодавчі органи, певним чином здатні допомогти й філантропи.

Однак єдиним і вирішальним борцем за краще майбутнє є все ж громадська чи суспільна школа. У цьому контексті не можна допустити, щоб існували окремі школи для дітей забезпечених батьків та інші – для бідноти. Такий чисто формальний розподіл несприятливий для розвитку взаємних симпатій, але це ще менше зло порівняно з іншим, яке закладене в таку систему освіти. Набагато гірше, що через занадто книжну освіту одних та й „ультра практичну” для інших призведе до глибоких розбіжностей у розумових і моральних навичках, ідеалах, поглядах. Наслідком цього процесу буде те, що під впливом винятково академічної освіти майбутні громадяни виростуть із сформованим презирливим ставленням до фізичної праці, не підготовлені до розуміння найбільш серйозних соціальних і політичних проблем сучасності. Крім того, тільки професійна підготовка створює тип досить кваліфікованого робітника, який, однак, не має тієї широти поглядів, розуміння значення своєї праці, позбавленого знань, які допомогли б йому віднайти свою справжню дорогу, знайти своє пристосування в житті.

Концепція Дж. Дьюї є досить актуальною і на сьогодні, оскільки різновид суспільства й система освіти досить глибоко пов'язані між собою, і дуже складно сказати, що на сучасному етапі диктує умови: суспільство чи різноманітні освітні та науково-дослідні заклади. Тип особистості, яку хотів виховати за допомогою застосування своєї концепції Дж. Дьюї, є визначальною постаттю в країнах, де на сьогодні визначає свої „правила гри” так званий „середній клас”. Для таких демократичних країн притаманна ліберально-демократична модель суспільства, у якому наявні всі можливі „фактори демократії – законодавство, приватна власність, економіка – у ліберальних державах є механізмами координації індивідуальних інтересів” [основи, 549]. Ідеологія індивідуалізму утворює ціннісне ядро ліберальної демократії і саме на неї спирається держава,

формулюючи завдання й випрацюючи механізми соціальної політики. В ідеалі держава бере на себе функцію стимулятора індивідуальної активності, заохочуючи своїх громадян до пошуку роботи, соціального захисту, підприємницької ініціативи і т. д. В основі такого суспільно-політичного утворення до певної міри лежить саме той принцип системи освіти, який запропонував у свій час Дж. Дьюї.

Центральною й визначальною рисою у світлі сьогоднішніх тенденцій розвитку й реформування системи освіти фактично всі педагоги визнають наявність демократичних засад. Доречним буде згадати у цьому контексті ще одне висловлювання Дж. Дьюї, який фактично століття тому передбачив і окреслив напрямки подальшого руху суспільства в галузі освітніх технологій: „Демократія, яка поставила за свій ідеал рівність можливостей, вимагає такої організації школи, де б навчання і суспільне застосування знань, теорія і практика, праці й розуміння значення виконуваної роботи були б об'єднані із самого початку і для всіх” [4, 172].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Пед. общ-во России, 1988. – 336 с.
2. Державна національна програма „Освіта”. Україна XXI століття. – К., 1994. – 61 с.
3. Джурицкий А. Н. История педагогики: учебное пособие для студ. Педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр Владис, 2000. – 432 с.
4. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего. Перевод с англ. Р. Ландсберг. – Берлин, 1922. – 180 с.
5. Дьюи Дж. Школа и общество. . Перевод с англ. – 2 изд. – М.: Госиздат, 1924. – 128 с.
6. Основи демократії. Посібник / За загальною ред. д-ра філософ. наук, проф. А. Колодій. – К.: „Книга”, 2002. – 680 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лисенко Людмила Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: історія педагогіки.

ПОГЛЯДИ ПЕДАГОГІВ НА ЗМІСТ І МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВІТЧИЗНЯНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (XIX-ПОЧ. XX СТ.)

Аліна МАРТІН
(Кіровоград)

У статті розкриваються погляди педагогів на зміст і методи викладання природничих дисциплін у вітчизняній середній школі (XIX ст. – поч. XX ст.).

Природознавство як навчальний предмет увійшло в загальноосвітню школу Росії в епоху Катерини II, коли 1786 року була проведена шкільна реформа.

Увести природознавство та географію до навчального плану школи змусили історичні умови, а саме: потрібно було розвивати економіку країни, використовуючи народні багатства; виникла необхідність у підготовці фахівців, які б могли б застосувати ці знання в практичному житті. У тісному

зв'язку з введенням природознавчої освіти у школі виникає й розвивається методика викладання природознавства.

Незважаючи на те, що природознавство було внесено в навчальний план школи на багато пізніше, ніж інші навчальні предмети, історія шкільного природознавства та його методики надзвичайно багата цікавими подіями, а саме: питаннями шкільного природознавства й його викладання досить часто займалися керівники держави; велися суперечки стосовно предмета на сторінках преси; саме питаннями викладання природознавства цікавило не

лише учителів початкової і середньої школи, але й багатьох видатних діячів освіти, з цією метою скликалися з'їзди.

Неможливо назвати інші навчальні предмети, із питань викладання яких б точилася гостра й напружена боротьба як політична, так і класова. Залежно від результатів цієї боротьби досить часто змінювалося положення викладання шкільного природознавства та його методики. З того часу, коли шкільне природознавство входило до складу фізики і після його самостійного існування в шкільному навчальному плані, йому намагалися надати практичного, утилітарного характеру. Значна кількість педагогів та діячів народної освіти підтримувала наявний на той час напрям у шкільному курсі природознавства, вони були впевнені, що він підвищує матеріальну й духовну культуру народних мас. У школах виникла потреба в нових підручниках, а для підготовки вчителів добре підготовлений викладацький склад. У цей період починає свою викладацьку діяльність молодий талановитий російський учений **В.Ф.Зуєв(1754 – 1794)**, який зробив значний внесок в історію природознавчої освіти, він був одним із перших методистів і вчителем майбутніх викладачів природознавства. В.Ф.Зуєв здобув досить добру освіту й уже до того часу мав значний педагогічний стаж: за кордоном вивчав природничі науки й філософію; брав активну участь у відомій експедиції Палласа (Зуєвим було зроблено переклад описів результатів мандрівок Палласа російською мовою); у 1781–1782 самостійно займався вивченням районів південної Росії, опис яких дав цілу серію відомостей з галузі природознавства, етнографії, сільського господарства, технології тощо. Саме В.Ф.Зуєвим за дорученням комісії був складений перший російський підручник із природознавства “Нариси природничої історії”(1786р.), який містив три розділи:

1) “Викопне царство”, де вивчалися гірські породи та мінерали.

До цього розділу входили: тіла, які дістають із землі, грубі, неживі, нечутливі та нерухомі, наприклад: земля, камені та інші тверді і рідкі тіла в землі.

2) “Рослинне царство” (“прозябаєме” царство): до “Прозябаємого царство” входять тіла, які ростуть на землі – живі, чутливі та нерухомі: дерева трава та інші рослини. Наука, яка вивчає їх, називається ботанікою.

3) “Тваринне царство”: до тваринного царства входять тіла, які трапляються на землі, живі, чутливі та рухаються з місця на місце: тварини, птахи, риби та інші. [4, С.24 – 105].

Саме в підручнику “Нариси природничої історії” Зуєв дає описи, які допомагають учням у своїй уяві створювати образи явищ, і разом із тим отримувати відомості про значення їх у природі і в житті людини. Таким чином, перший підручник природознавства давав учням корисні для життя відомості про предмети природи, не обмежуючись при цьому описуванням їхнього зовнішнього вигляду, але повідомляючи коротку інформацію про біологію і практичне її використання.

Цінним у його підручнику було те, що в передмові подані методичні вказівки стосовно викладання природознавства, у яких автор пропонує матеріал підручника “читати попараграфно” і після читання кожного [10] вчитель повинен пояснити матеріал, домагатися від учнів свідомого засвоєння.

Значну увагу В.Ф.Зуєв приділяв наочності, яка використовувалася на уроках, пов'язаних із природою, та ставив завдання про організацію при училищах природничих кабінетів, де зберігалися б натуральні та ілюстровані наочні посібники. Під його керівництвом був складений перший атлас настінних таблиць із зображенням тварин, що давало можливість учням більш детально ознайомитися з навколишнім середовищем.

Аналізуючи схоластичні методи навчання, які панували в школах на той час, практичний напрям викладання природознавства без сумнівів був прогресивним явищем, головними положеннями якого були: всебічне вивчення не лише зовнішнього вигляду, а й біології, зв'язок будови органа з функцією, застосування знань до практичної діяльності, вимога свідомого засвоєння, використання наочності, організація кабінету, використання посібників тощо.

Починаючи з першої половини XIX ст., загальний характер викладання природознавства порівняно з періодом В.Ф.Зуєва помітно змінюється. Вивчення природознавства набуває систематичного напрямку (на основі праць шведського вченого Карла Ліннея). Уся увага звернена на систематизацію рослин і тварин, відводиться велика кількість годин на вивчення зовнішніх ознак, які потрібні для класифікації. Усе це вплинуло на розгляд питання освітнього й виховного значення викладання природознавства та викликало потребу в методиці природознавства, якої у Росії на той час не було. Перша методика природознавства видана в 40 роках XIX століття в Німеччині учителем Августом Любеном.

Август Любен (1804 – 1874) – один із представників описово-систематичного напрямку в методиці природознавства, після закінчення учительської семінарії працював народним учителем, викладав в учительській семінарії, а з 1858 року і до кінця життя (1873) був директором учительської семінарії у Бремені.

Як педагог, Любен характеризувався великою різноплановістю своїх наукових досягнень у викладанні різних предметів, залишив цілий ряд праць із методики природознавства, географії, літератури й малювання. Головною його спеціалізацією все ж таки залишалася методика викладання природознавства, теоретичну основу якої становили: вивчення природознавства, яке повинно йти індуктивним способом, та врахування вимог педагогіки й психології.

За мету шкільного курсу природознавства А.Любен ставив: 1) знайомство дитини з природою-предметами навколишнього світу та із світом реальних речей, що, на його думку, повинно починатися з елементарних понять, без яких буде неможливе вивчення «вищих понять», «законів походження і зміни

природи» [10,83]. Однак, ці методичні положення перебували в повній суперечності зі змістом предмета, викладеного в підручниках А.Любена. У цих положеннях була гола систематика з переліком морфологічних ознак великої кількості рослин.

Очікуваної мети змісту шкільного природознавства Любен намагався досягти на матеріалі, який давала йому наука того часу (насамперед “Система природи” Ліннея), хоча цей матеріал не відповідав вимогам вивченого, бо він убачав зміст шкільного курсу природознавства у вигляді ознайомлення учнів із трьома “царствами” природи: “царство рослин”, “царство тварин і антропологія”, “царство мінералів”. Викладачам-методистам він давав поради:

“Починай з творів рідного краю і постійно вводь у зв’язки з ними творів віддалених країн, починай з творів природи, найбільш доступних для спостереження і сприйняття дитиною» [10, 84].

Заслуга А.Любена полягає у тому, що він не лише показав, а й дав пояснення, як керувати пізнавальним процесом, котрий проходить у свідомості учня при створенні поняття про природу, як стимулювати учнів самостійно порівнювати представників рослинного й тваринного світу, називати ознаки виду, роду тощо.

Ще за життя Любена його підручники видавалися великим тиражем не лише в Німеччині, а й в інших країнах. Підручник з ботаніки Любена був перекладений російською мовою 1868 року видатним ботаніком А.Н.Бекетовим, а підручник із зоології – 1871 року І.І.Мечниковим. Взагалі період викладання природознавства до кінця XIX століття пов’язаний з іменем А.Любена, який характеризується словесно-описовими методами викладання природничих наук.

Починаючи із середини XIX століття у Росії були зроблені перші спроби впровадження нового напрямку у викладанні природознавства – синтетичного, засновником якого був талановитий німецький натураліст *Россмеслер (1806–1867)*. Слід зазначити, що до Россмеслера шкільне природознавство викладалося на основі аналізу окремих предметів (біології, зоології, мінералогії тощо), які не мали зв’язку між собою і кожен із них містив у собі описи явищ, предметів та об’єктів, звертаючись до штучної системи Ліннея. Россмеслер уперше намагався показати учням природу як єдину систему, а за мету шкільного курсу природознавства він ставив: 1) вплив на формування світогляду учнів; 2) знайомство дитини з походженням та розвитком Землі і сонячної системи; 3) вивчення природи в школі як “єдиного організму” та зв’язки між головними компонентами природи. Россмеслером була розроблена методика та план викладання природознавства в школі як «єдиної цілої науки про природу», але його намагання змінити шкільний курс природознавства на той час не мав ніякого успіху.

У 50–60-х рр. XIX столітті зародився новий напрям у викладанні природознавства – біологічний, засновником якого був професор зоології

Московського університету *К.Ф.Рулєв*. Він намагався викликати інтерес до причинності й зв’язку явищ у царстві тварин. І вже на початку 60 років видаються підручники для шкіл, написані в дусі біологічного напрямку, а також у висхідному плані – від найпростіших тварин до більш організованих, що на той час було прогресивним явищем.

У листопаді 1859р. побачила світ відома праця *Ч.Дарвіна “Походження видів”*, яка викликала гострі протиріччя керівництва держави, котрі полягали в запереченні існування будь-якого «творіння», на якому будувалися релігійні та ідеалістичні вчення, твердження про те, що все, що відбувається в природі, – результат закономірного й матеріального процесу. Саме це і стало причиною того, що церква, керівництво держави та реакційні прошарки суспільства запровадили жорстку політику щодо викладання в школі вчення Ч.Дарвіна. Так, 1877року на викладанні природознавства в гімназіях була зосереджена особлива увага керівництва з метою цим самим захистити учнів від впливу дарвінізму, а викладання природознавства в гімназіях та училищах велося за спеціальними планами й програмами. Так, учні реальних училищ починали вивчати природознавство в III класі з описово-систематичних курсів ботаніки та зоології, а закінчували в V класі кристалографією та мінералогією. Та, незважаючи на різноманітні перешкоди, еволюційне вчення Ч.Дарвіна відіграло значну роль у розвитку та встановленні природознавства.

Наприкінці XIX століття з’являються праці О.Я.Герда – відомого вченого методиста-природодослідника, який піддав критиці систематичний напрям, який існував на той час, у викладанні природознавства і висунув ряд нових положень у цій галузі. Зокрема, він запропонував перебудувати весь курс природознавчих наук на еволюційно-біологічній основі, враховуючи при цьому зв’язок організмів із навколишнім середовищем. Ще 1866 року Герд у статтях, які були надруковані в журналі «Вчитель», виступав проти описового природознавства, де піддавав критиці любеновську школу, яка “звертала увагу лише на зовнішні ознаки, і викладання від цього ставало сухим, не викликало інтересу в дітей до навчання” [5].

О.Я.Герд своїми працями поклав початок науковій методиці викладання природознавства, саме він доповнив систему природничих знань, яка була у свій час запропонована В.Ф.Зуєвим, завершує її і вперше науково обґрунтовує. При побудові шкільного курсу природознавства вчений пропонує такий розподіл предметів у навчальному плані школи: 1) неорганічний світ; 2) рослинний світ; 3) тваринний світ; 4) людина; 5) історія землі [1, 21].

Мету шкільного курсу він убачав у тому що: «Учень повинен розуміти повну завлежність рослин від світла, тепла, ґрунту, вологи й повітря... Він повинен знати те, як різноманітні форми тварин чудово пристосовані до умов навколишнього середовища. Він

повинен розуміти зв'язок тваринного царства з рослинним. Нарешті, він повинен знати будову й життя людського тіла й усвідомлювати зв'язок людини з навколишньою природою...» [2].

У своїх працях О.Я.Герд на перше місце висував методи викладання, які розвивали б самостійність мислення, спостережливість, пізнавальний інтерес учнів. Методист уважав, що при вивченні предметів неживої та живої природи учні повинні під керівництвом учителя спостерігати, порівнювати, описувати, обмірковувати факти і явища, що спостерігають, робити висновки та узагальнення і перевіряти їх простими доступними дослідженнями.

Так, зберігаючи основи Любеновського методу, О.Я.Герд запропонував замість описування рослин, тварин, чому надає Любен перевагу, взяти за основу спостереження за життям тварин і рослин у школі й на екскурсіях, самостійне визначення зібраних під час екскурсій об'єктів.

Цікаві вимоги О.Я.Герд ставив до викладачів, що є актуальні й на сьогодні:

1. Викладач повинен заздалегідь обдумати курс і привести його у відповідність з кількістю уроків [3, 11].
2. Викладачеві необхідно напередодні скласти конспект уроку, обмірковуючи способи, якими найзручніше довести дітей до чіткого розуміння всього уроку [3, 6].
3. Для проведення уроку вчитель повинен мати різні колекції у декількох примірниках та різне обладнання.
4. Увагу учнів у класі слід пробуджувати інтересом до предмета, посиленою роботою та частими відповідями [1, 87–90].
5. Викладання повинно мати характер жвавої бесіди [3, 12].

Незважаючи на позитивні зрушення, які ввів О.Я.Герд, у його методиці існувало ряд недоліків, а саме: він прагнув побудувати шкільне природознавство на “природничій системі”, яку вводив у всіх курсах природознавства незалежно від типу школи й віку учнів, за винятком узагальнювального курсу, який автор визнавав доступним лише в старших класах середньої школи.

Розглядаючи окремі предмети природознавства в “природному порядку”, О.Я.Герд змушений був усю ботаніку, яка містила важкі питання, віднести до молодших класів середньої школи. Вчений у курсі “Неорганічного світу” розглядає “хімію землі”, знайомить учнів з хімічними елементами, із типами сполук тощо, що для учнів є надто складним матеріалом.

Незважаючи на недоліки, роль О.Я.Герда в розвитку методики викладання природознавства надзвичайно велика. Він належить до числа видатних російських природодослідників-методистів, праці якого мали велике значення в розвитку методики викладання природознавства і в поліпшенні викладання цього предмета в школі. Курс природознавства й

методи, побудовані О.Я.Гердом, на багато років випередили західноєвропейську методичну думку, а Герд заслужено вважається засновником методики викладання природознавства.

У кінці XIX століття правлячі кола Росії забороняють викладання природознавства в школах. Офіційно природознавство було вилучено з гімназії у 1890 року, де воно збереглося в навчальних планах жіночих та військових гімназій, реальних та міських училищ. З часом керівництво держави доручає професору Д.Н.Кайгородову спроектувати курс природознавства для гімназій.

Д.Н.Кайгородов (1846 – 1924) працював викладачем лісової таксації у Лісному інституті. У педагогічних колах його знали з ряду науково-популярних видань: “Бесіди про російський ліс”, “У царстві пернатих” та інші, де автор вказував на зв'язки між рослинним і тваринним світом, а також різноманітні заходи для збереження природи.

У своїй книжці “На різні теми, переважно педагогічні” він намагався обґрунтувати створену ним програму природознавства, де зазначав:

“Природній історії – історії природи місце тільки у вищій школі. Завдання ж серед школи – навчити своїх вихованців знати природу, а знати природу – це означає свідомо сприймати враження від предметів і явищ навколишньої природи чи, інакше кажучи, уміти бачити, слухати й розуміти природу, світ рослин, світ тварин, світ неорганічний у всій гармонічній єдності – з хмарами і зірками небом разом” [10].

Програма Кайгородова містила у собі шість “різновидів” [10]: ліс, сад, поле, луг, ставок і річку. До їхнього складу входило від 300 до 400 представників рослинного і тваринного світу, але в програмі не було вказівок щодо вивчення їхньої послідовності та які саме повинні вивчатися в шкільному курсі природознавства. Велике значення Кайгородов приділяв екскурсіям, на які відводилася значна кількість годин, що було неможливим, бо порушувалася вся робота школи з інших предметів, внаслідок цього уроки природознавства перетворювалися в звичайні розповіді.

Програма Д.Н.Кайгородова не давала тих результатів, на які очікувало керівництво держави, і згодом була відмінена.

Починаючи з XX століття у Росії велику увагу стали приділяти питанням створення програм і підручників із природознавства для середніх шкіл. Це був досить бурхливий період, пов'язаний із загальним революційним настроєм, який з часом був спрямований у вузьке русло «біологічного методу».

Значний інтерес викликають наукові погляди **В.В.Половцова (1862–1918)**. Він був найбільш яскравим представником «біологічного методу», саме на основі його дослідження можна чітко простежити зміст цього методу як методичного напрямку, спрямованого проти еволюційного світосприймання, а його методика мала значний вплив на розвиток нового напрямку у сфері викладання природознавства в Росії.

Половцов брав активну участь у роботі над змістом і напрямом природознавства та в роботі державних комісій стосовно питань викладання природничих дисциплін. 1907 року були надруковані його лекції під назвою «Основи загальної методики природознавства», пізніше побачив світ методичний посібник більш вузького характеру – «Практичні заняття з ботаніки». За період життя Половцова його підручник «Основи загальної методики природознавства» два рази перивідавався, і втретє – після його смерті під редакцією Б.Е.Райкова 1922 року. Ця книга була підґрунтям формування методичного світогляду більшості російських педагогів-природодослідників.

Погляди Половцова на викладання методики природознавства відрізняється від інших авторів перш насамперед тим, що він намагався створити науковий, теоретично обґрунтований курс методики викладання природознавства. У викладанні предмета він виділяв – знайомство учнів із фактами й предметами та явищами природи, розробку тих форм викладання, які сприятимуть учням якнайкраще сприймати предмети і явища в природі, а тому, що цього можна досягти лише за допомогою безпосереднього зв'язку учнів з природою, то мета курсу методики зводиться до розробки практичних занять, екскурсій, методів спостереження, дослідів тощо. Спеціальні розділи методики Половцова присвячені саме цим питанням: методологія й методика спостереження; методологія й методика дослідів; принципи наочності й предметності навчання; практичні заняття; екскурсії і їхня методика. Саме цим питанням учений приділяв значну увагу. Як результат його практичної діяльності виходять підручники для середньої школи: «Практичні заняття з ботаніки» та «Ботанічні весняні прогулянки». У цих підручниках Половцов указує на те, що перераховані прийоми викладання мають велике значення при засвоєнні курсу природознавства, а саме: вони, по-перше, збагачують знання учнів великою кількістю фактів; по-друге, – розвивають органи чуття та пізнавальні можливості учня.

Зміст «біологічного методу» Половцов убачав у тому, що саме в процесі знайомства з явищами природи слід розкривати доступні учням даного віку зв'язки, які існують у природі та які можна безпосередньо спостерігати. Завдяки характеристиці «біологічному методу» вчений виділяє два положення: 1. «Форми мають бути вивчені у зв'язку з відправленнями»; 2. «Спосіб життя має вивчатися у зв'язку із середовищем проживання» [10].

Отже, методика В.В.Половцова дала поштовх для подальшого розвитку природознавства, бо до цього часу викладання в школах ґрунтувалося лише на положеннях Любена і мало вигляд зубріння складних визначень. На той час це був новий прогресивний

напрямок, в основі якого було вивчення реальних явищ і реальних у природі зв'язків між ними. Внаслідок цього любеновські підручники були замінені новими, біологічними й почали видаватися методичні посібники з питань проведення практичних занять, екскурсій, організації у школі живих куточків природи. Методику Половцова вважали тою методикою, «яка веде до істинного розуміння природи».

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що питання викладання природознавства було в полі зору педагогів минулого, та існували різні погляди на зміст і методи викладання природничих дисциплін у середній вітчизняній школі в XIX - XX століттях, але основними напрямками розвитку методики викладання природознавства були: утилітарно-реалістичний, систематичний та біологічний. Методисти-природодослідники постійно вели боротьбу за впровадження природознавства як окремого предмета в практику роботи школи. Видавалися програми, підручники та методичні посібники для середніх навчальних закладів, значна увага приділялася розробці типів уроків з природознавства та методиці їхнього проведення. Проте в період царської Росії природознавство періодично вилучалося зі складу шкільних предметів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Герд А.Я. Избранные педагогические труды. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 206с.
2. Герд А.Я. Предметные уроки. – Изд.IV. СПб, 1910 / Предисловие. – С.10.
3. Герд А.Я. Первые уроки минералогии: Пос. для род. и наст. – СПб, 1874. – С.1– 12.
4. Зуев В.Ф. Педагогические труды / Под ред. Б.Е.Райкова. – М.: АПН, 1956. – 147с.
5. Историко-педагогичний альманах. Випуск 1. Академія педагогічних наук України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.– К., 2005. – С 30– 386.
6. Павленко Ю.В., Руда С.П., Хорошева С.А., Храмов Ю.А. Природознавство в Україні до початку XX століття. – К.: Видавничий дім «Академперіодика», 2001. – 420с.
7. Развитие народной освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси. (X – поч. XX ст.) / Гончаренко С.У., Калениченко Н.П., Ярмаченко М.Д. та ін. – К.: Радянська школа, 1991. – 384с.
8. Фигуровский Н.А., Зубов В.П., Микулинский С.Р. История естествознания в России. – М.: Изд. Академия наук СССР, 1957. – 378с.
9. Шалаев В.Ф. Методика викладання природознавства. – К.: Радянська школа, 1949. – 244с.
10. Ягдовский К.П. Вопросы общей методики естествознания.–М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 273с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мартін Аліна Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування змісту природничої освіти в середній школі XIX – початок XX століття.

РОЗВИТОК ІДЕЇ САМОВРЯДУВАННЯ В НОВИХ ШКОЛАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ П ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ

Татьяна МАСАЛІТІНА
(Кіровоград)

У статті розкриваються особливості шкільного самоврядування, яке діяло в країнах Західної Європи в II половині XIX століття.

У наш час у соціально-політичному, економічному та культурному житті України активізуються процеси гуманізації і демократизації освіти. У „Державній національній програмі „Освіта” (XXI століття)”, „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, „Концепції загальної середньої освіти (12-річної школи)” висвітлюються думки про те, що до людини необхідно ставитись як до суб’єкта власного розвитку. Виконати поставлене завдання неможливо без переосмислення педагогічного досвіду минулого, який збагачує сучасну педагогіку новими фактами, дає змогу прогнозувати її майбутній розвиток.

Детально проблема учнівського самоврядування У країнах Західної Європи висвітлюється в дисертаційному дослідженні Л.В. Тищенко.

А.М. Растрігіна, О.А. Барило, Г.М. Кремінь, розглядаючи проблему вільного виховання, побічно звертаються до організації самоврядування в нових школах.

На особливу увагу в цьому аспекті заслуговують ідеї реформаторської педагогіки, яка досягла найбільшого розквіту в період кінця XIX – першої третини XX століття.

На той час велику роль у модернізації шкільної освіти відіграли „нові школи” – експериментальні середні навчальні заклади інтернатного типу, які передбачалися для дітей еліти. Вони першими виступили проти пригнічення особистості школяра, його нахилів та інтересів. Керівники шкіл намагалися наблизити школу, з одного боку, до потреб соціально-економічного розвитку, з іншого – до потреб самої дитини.

Перша „нова школа” для хлопчиків була створена С. Редді разом з англійським соціологом, поетом Е. Карпентером у 1889 році в сільській місцевості Абботсхольм (Англія). У цій школі вперше були застосовані елементи самоврядування. Учні могли брати участь у розв’язанні шкільних проблем, що сприяло їх моральному вихованню, формуванню ініціативи, самостійності. У кожному класі були свої лідери – капітан і його заступники. Проте, Сесиль Редді недостатньо культивував свободу і добровільність. Він вважав, що освітній процес повинен ґрунтуватися на гаслі „Свобода – це підкорення закону”.

Як ми зазначили вище, перший заклад був створений в Англії, а кількома роками пізніше школи такого типу з’явилися у Німеччині, Франції, Бельгії, Швейцарії, сполучених Штатах Америки. У 1912 році для встановлення зв’язку між новими школами було створено „Міжнародне бюро нових шкіл”, яке очолив

професор Женевського університету А. Фер’єр. Проаналізувавши роботу „нових шкіл”, він нарахував загалом 30 загальних ознак, які їх об’єднують, і визначив, що самоврядування є головним засобом виховання почуттів громадянськості у школах.

„Нові школи” у Німеччині називалися „сільські виховні будинки”. Вони являли собою навчально-виховні заклади з невеликою кількістю учнів, зрідка їх кількість досягала 100 осіб, з високою платою за навчання та утримання. Перша „нова школа” була відкрита Г. Літцем у 1898 році поблизу міста Ільзенбург, у 1901 році частина класів з Ізельбурга була переведена у місто Хаубінд, де почали виховуватися діти середнього віку, у 1904 році – відкривається новий філіал у Біберштейне для учнів старшого віку.

Розглянемо систему самоврядування, яка використовувалася у Аббатсхольмі.

У ній якомога менше намагалися обмежувати свободу дитини і надавати їй самодіяльності якомога більшого простору. Одночасно звертали увагу на розвиток в учнів самовладання, яке полягало у підкоренні волі особистості розумній дисципліні. Саме тут державний устрій нової школи з широко розвинутою системою самоуправління й прийшов на допомогу педагогіці.

Справа в тому, що воно дало школі той необхідний у всякому суспільному житті закон, якому всі повинні підкорятися, але цей закон не нав’язувався ззовні, як це зазвичай бувало зі всіма шкільними законами, а створювався всіма членами колективу, і тому відображав їх спільну, виражену у певній формулі, розумну волю [7, 96]. Тому цей закон не викликав в учнів духу протиріччя чи протесту, а навпаки, оберігався ними самими. Оскільки учні, і малі, і старші, і вихователі брали участь у його створенні, то всі однаково незалежно від посади і статусу підкорювалися йому. Будь-яка особистість, що порушувала закон, несла за це покарання, яке заздалегідь визначалося нею самою разом з іншими членами колективу. Таким чином, дитина відчувала себе не під тиском чієїсь особистісної вимоги, а під владою єдиного загального для всіх закону, зміст якого вона розуміла. Підкорювати свою волю такій дисципліні не принижувало власної гідності особистості. Діти швидко проймалися усвідомленням справедливості такого устрою, і, провинившись, без найменшого почуття образи терпіли покарання і навіть часто самі вимагали його для себе як право, що належить їм за законом. Після того, як вихованець відбував покарання, і товариші, і вчителі знову приймали його у своє товариство, з якого він був виключений через свою провину [11, 66 – 71].

Покарання за Г. Літцом не розглядалося як катування для тіла та душі дитини. Ледачого школяра й такого, що провинився, не саджали до карцеру, не піддавали ніяким приниженням, не заставляли вчити годинами невивчений урок. На нього намагалися впливати, призначивши йому у товариші, найкращих морально стійких учнів. Якщо цього недостатньо, його після обіду, в той час як інші діти займаються улюбленими справами, заставляли виконувати фізичну роботу. Г. Літц наводить приклад бесіди, що відбулася між батьком і сином, який повернувся із Бідельса, де навчався кілька років. На запитання, що найбільше вразило його в школі, школяр відповів: „Там ніколи не брешуть”. — „Чому?” — запитав батько. — „Тому, що в цьому немає жодної необхідності. Там ніхто не шпигує за нами. І тому, якщо хоч один з хлопців збрехав, він повинен піти із школи: товариші не захочуть з ним розмовляти. Коли вчитель запитує, хто це зробив, винний відповідає, що це зробив він.” — „А інші не сміються з нього?” — „Ні, навпаки, вони з презирством ставилися б до нього, якби він побоявся сказати правду” [16, 53–57].

У закладах Г. Літца свобода була основним засобом активізації творчого потенціалу дитини. Під свободою розуміли розкриття того найкращого, що є у дитини і привчання її до панування над своїми слабкостями.

Кожний рік в один і той же час проводилися збори, на які з'являлися всі по можливості учні, а також ті учні, які вже не навчалися в школі. На них вони обмінювалися враженнями про те, як пройшов ще один рік їх життя, поновлювали старі дружні зв'язки, друкували журнал ветеранів, влаштовували концерти. Для молодших школярів це мало велике значення, оскільки вони намагалися стати гідними учнями своєї школи [6, 151].

Велику увагу Г. Літц приділяв колу спілкування учнів. Він вважав, що батьки мають право цікавитися вихованням учнів, вони навіть можуть бути присутніми на уроках. Раз на рік, зазвичай на Трійцю, у школі влаштовувався з'їзд батьків, які мали можливість познайомитися і зблизитися між собою та зі школою [24, 35–38].

Школа Г. Літца являла собою маленьку державу не тільки в економічному плані, але й у внутрішньому устрої. Готуючи вихованців до діяльній, корисній участі в житті своєї країни, школа і у себе намагалася влаштувати державний лад, близький до ладу Батьківщини. У ній був свій президент чи шкільний монарх глибоко шанований усіма директорами, були свої міністри-вихователі, свій шкільний парламент, у якому обговорювалися і вирішувалися усі справи і розглядалися нові законопроекти. Законопроекти приймалися чи відхилялися в залежності від кількості голосів на підтримку. Вся виконавча влада в особі префектів вибиралася з числа найкращих учнів і комісій, які призначаються для розробки того чи іншого питання чи для введення у дію постанов парламенту [11, 73–80]. У цій маленькій державі

використовувалися права самоврядування, і вихователі стверджували, що їм ніколи не доводилось шкодувати про це. Наведемо приклад розповіді з одним із старших учнів Абботсхольма: „Бачите цей міст через рукав головної ріки? Він нещодавно побудований нами. Той міст, який був раніше, зруйнувався. І ось в один день керівництво сусідньої комуні надіслало нам запрошення полагодити його. Тоді шкільний уряд запропонував „шкільному парламенту”, який вирішив не лагодити старий міст, а збудувати новий. Постанова була прийнята, і перший батальйон нашого шкільного загону почав виконувати завдання”. Кожна значна діяльність у „новій школі” висвітлювалася у їхній власній газеті.

Доктор Г. Літц стверджував, що можливо устрій його школи здався комусь дивним, але він наголошував на тому, що шкільні заклади повинні виховувати не рабів і не людей приречених на одвічне неповноліття, а самостійно мислячих, самодіяльних і ділових громадян вільної конституційної держави. Тому у його школі не тільки надавали можливість своїм вихованцям розпоряджатися їх вільним часом, але і доручали їм частину самоуправління і влаштування власного життя. Оскільки, за висловлюванням педагога, кожен повинен у його школі відчувати себе членом вільного суспільства зі своїми правами і обов'язками.

Однією з форм самоврядування у школі Г. Літца були вечірні лекції і дебати. На них обговорювалися злободенні соціальні питання. Такі вечори влаштовувалися щодня. Крім справ, які стосувалися шкільного життя на них обговорювалися події дня, а також соціальні і політичні питання, наприклад: „які обов'язки повинні стояти перед кожною людиною”.

Головою державних дебатів ставав вихованець, якого обирала більшість членів колективу. Вихователі завжди були присутніми на цих дебатах, але втручалися у них тільки за умови, якщо питання без їхньої допомоги не могло бути розв'язане. Така форма роботи була покликана не тільки, щоб розвивати логічне мислення у школярів, ясність і точність викладу матеріалу, але й готувала їх до майбутньої громадської діяльності.

До роботи з дітьми і спільної праці з ними доктор Г. Літц не боявся залучати мандрівних робітників, оскільки в цьому педагог убачав розв'язок соціального питання. Освітній діяч стверджував, що кожна праця у межах шкільної держави не обходиться без посильної участі школярів, оскільки їх ніхто не примушує до праці, школярі з радістю приділяють їй свій вільний час.

„Нові школи” у Німеччині називалися „сільські виховні будинки”. Вони являли собою навчально-виховні заклади з невеликою кількістю учнів, кількість яких зрідка досягала 100 осіб, з високою платою за навчання та утримання. Перша „нова школа” була відкрита Г. Літцем у 1898 році поблизу міста Ільзенбург, у 1901 році частина класів з Ізельбурга була переведена у місто Хаубінд, де стали виховуватися діти середнього віку, у 1904 році – відкривається новий філіал у Біберштейне для учнів старшого віку.

Після першої світової війни у Німеччині з'явилося декілька десятків „нових шкіл”. Із усіх шкіл-інтернатів найбільший інтерес викликала „Вільна шкільна община Віккерсдорф”, яка була заснована співпрацівниками Г. Літца Г. Вінекеном і П.Гебехом.

У 1906 році у Тюрінгії Г. Вінекен виступив з критикою діяльності Г.Літца, звинувачуючи його у збереженні значної частини звичайних шкільних порядків, у проведенні націоналізму і шовінізму.

Сам Г. Вінекен під час організації навчально-виховної роботи намагався виходити не з мети підготовки громадян Німеччини, а з інтересів і потреб дитини, звідси і впливає демократизм життя інтернату, врядування яким здійснювалося учителями і учнями разом.

У діяльності закладу на перший план виступала справжня повага до особистості дитини, її права на самостійне життя, на вирішення шкільних питань з повною відповідальністю. Особлива увага педагогами школи приділялася наданню учням офіційної можливості відкритого висловлювання особистої думки стосовно різноманітних питань внутрішнього життя школи шляхом участі у вільній дискусії між дирекцією, вчителями та учнями школи.

В основу самоврядування лягли ідеї самостійності, самодіяльності і активності особистості, учням надавалися права самим вирішувати свою долю, за допомогою цього дитина могла усвідомити себе неповторною особистістю, яка має можливість розкрити себе, виявити власну ініціативу під час спільної праці з педагогами.

Свої особливості мало самоуправління у французьких „нових школах”. Одним із яскравих представників вільного виховання був С. Френе.

Головну мету навчально-виховного процесу видавничий французький педагог вбачав у пристосуванні школи до дитини. Пристосування, яке уможлиблювало б активізувати життєву енергію дитини й забезпечити її духовне збагачення. Для цього, на його думку, необхідне відповідне середовище, у якому реалізувалася би можливість різноманітної діяльності дитини, у якому вона сама набувала б творчих здібностей, сама вивчала навколишні явища та ін. За С.Френе, найкращим для цього є атмосфера свободи.

У школі, яка працювала за методом С. Френе, створювався шкільний кооператив, членами якого є всі учні. На чолі кооперативу стоїть рада, до якої входять кілька учнів і вчитель. Під контролем ради перебувають господарська діяльність школи й діяльність із самообслуговування. Рада також є дисциплінарною інстанцією. Вона розглядає випадки порушення порядку у школі, розв'язує питання заохочення та покарання.

Провідну роль у раді відіграють обрані старші школярі.

У раді кооперативу забезпечується повна свобода слова, всі рішення приймаються голосування. Особливі права має вчитель, який може накласти

„вето”. Проте він робить це тільки у крайніх випадках. Склад ради щорічно оновлюється. С. Френе вказував на неприпустимість організації такого шкільного самоврядування, коли одні учні звикли бачити себе керівниками, а інші — постійно підпорядковуються [7, 93–94].

С.Френе висловлював ідею про вільний пошук дітьми діяльності, що відповідає їхнім природним нахилам.

У той же час почали утворюватися „шкільні міста” у Швейцарії. Шкільна громада утворилася у Лендсгеменді. У школі проходили щотижневі збори під керівництвом одного із старших учнів (старост), який обирався на місяць головою зборів. На зборах обраний на тиждень секретар повинен був читати доповідь про події, які відбувалися на тижні. Також учнями обирався касир, який розпоряджався невеликими сумами, зібраними самими учнями, та бухгалтер, який вів облік платежів, які надходили до каси. Для стеження за поведінкою дітей у класі та поза його межами обирався „класний шеф”. Усі керівні посади (крім секретаря) обиралися на місяць [2, 185].

Засідання відкривалося хорovими співками під керівництвом диригента.

Самоврядування у організації діяльності школярів використав учитель Гепп, який викладав у школі в місті Цюриці. Діяльність з самоврядування він почав з організації тих посад, які у школі діти отримують за призначенням, тобто витирання з дошки, роздача книжок та зошитів і т.д. Вибори відбувалися на загальних зборах. Після закінчення терміну виконання зобов'язань кожен учень повинен був подати звіт про свою діяльність. Через деякий час його клас захотів поповнити кількість виборних осіб такими, які б стежили за провітрюванням у класі, за тим, щоб ніхто не залишався у класі під час перерви. Під впливом критики на свою адресу обрані особи почали вдосконалювати свою роботу. Потім створилася комісія з трьох осіб для того, щоб вони стежили за станом книжок. Кожну суботу обговорювалися найважливіші події тижня. З приводу цих подій нерідко відбувався обмін думками [9, 158–161].

Гепп застосував принцип умовного засудження, який полягав у тому, що учень не засуджувався, якщо спокутував свою провину протягом дня.

Гепп підкреслював, що самоврядування тільки підвищує авторитет учителя. Цей метод допомагає учителю не хвилюватися про такі дрібниці, як порядок у класі, завдяки тому, що самі учні підтримують дисципліну, у них посилюється повага до порядку [2, 186].

А. Фер'єр був одним з тих, хто намагався відстояти гармонійне поєднання правил і законів із свободою. Швейцарський педагог був прибічником підкорення лише тим законам, які в педагогічному процесі застосовуються відповідно до природи дитини й регламентують тільки нижчі і механічні життєві вияви. Він вважав, що якщо закон помиляється і якщо він претендує регламентувати те, що може нормально і

здорово розвиватися лише згідно з індивідуальними обдаруваннями кожного, той цей закон перетворюється у залізний нашийник, у катування, у ярмо для добровільності.

Свобода виховання у розумінні А. Фер'єра нерозривно пов'язана з ідеєю самореалізації. Будь-яка жива істота, на його думку, може досягти кінця власного прогресу, тобто виконати своє природне призначення, яке збіглося б з універсальним. Педагог полюбляв повторювати вислів стародавніх стоїків: „Стань тим, чим ти є”.

Отже, пошуки нового змісту, форм та методів шкільної освіти в кінці XIX століття призвели до утворення нових експериментальних навчально-виховних закладів, у яких запроваджувалися елементи самоврядування для кращої організації діяльності дітей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Берлін П. Воспитание граждан в Швейцарии // Вестник воспитания, 1912. – №6. – С.171 – 186.
2. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 232с.
3. Джунковская Е. Средняя школа нового типа. – СПб, 1902. – 251с.

4. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность. – М: Изд. Российского открытого ун-та, 1992. – 177с.

5. Лозинский Е. Попытки коренной реформы воспитания на Западе // Вестник воспитания. – 1904. – №3. – С. 91–118.

6. Лозинський Е. Пионери „нового воспитания” в Германии // Вестник воспитания, 1911. – №1. – С.66 – 97.

7. Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933рр.) / За ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304с.

8. Новые идеи в педагогике / Под ред. Г.Г. Зоргенфрея. – СПб: Образование, 1913. –148с.

9. Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XIX – начала XX века.– М.: Педагогика, 1976.– 236с.

10. Г.Р. Привлечение учащихся к упорядочению школьной жизни (Опыты в Америке и Швейцарии) // Вестник воспитания, 1906. – №3. – С.142 – 161.

11. Эльсландер Ж. Новая школа. – М.: Тип. Кушников и к., 1908. – 92с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Масалігіна Тетяна Олександрівна – викладач кафедри педагогіки початковою освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: саморегуляція педагогічних працівників.

СУТНІСТЬ, ОСНОВНІ ЕТАПИ Й РІВНІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКА ОВС (ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ)

Ігор Михайліченко
(Кіровоград)

У статті робиться спроба розкрити сутність категорії «професійне становлення», а також визначити основні етапи й рівні професійного становлення особистості працівника органів внутрішніх справ.

Управління якістю діяльності системи органів внутрішніх справ України в сучасних умовах побудови нової правоохоронної моделі, у якій особистість працівника міліції є основною соціальною цінністю, можливе тільки за наявності об'єктивної інформації про те, як здійснюється особистісно-професійне становлення працівника органів охорони правопорядку в професійній діяльності, а також при вивченні процесу професійної підготовки правоохоронців і якісних змін, що відбуваються в них як суб'єктів даної системи. Тому **актуальним** у цих умовах є отримання об'єктивних даних про процес становлення професійної компетентності про те, як відбувається зростання, становлення, розвиток, інтеграція і реалізація у процесі професійної підготовки та службовій діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь; отримання даних про те, якою мірою відбувається якісне перетворення співробітника ОВС свого внутрішнього світу.

Об'єктом пропонованого дослідження є процес професійного становлення особистості співробітника правоохоронних органів, а **предметом** – сутність,

основні етапи й рівні професійного становлення працівника органів внутрішніх справ.

Але розгляд процесу професійного становлення особистості правоохоронця неможливий без порівняльного аналізу категорії становлення.

Найпоширеніше розуміння становлення в історії філософії – це його трактування як переходу від однієї визначеності буття до іншої: все існуюче є тим, що стає, а його буття є становлення. Пізніше, у процесі розвитку філософії, становлення знову взяло пріоритет перед буттям. На думку Гегеля, буття і небуття – це єдність протилежностей. Одна категорія заперечує іншу. У результаті виникає третя категорія, яка синтезує обидві попередні. Цю нову категорію Гегель називає становленням. «Становлення є нероздільність буття і ніщо..., інакше кажучи, така єдність, у якій є як буття, так і ніщо» [3].

Далі він продовжує: «Становлення – це діалектичний процес виникнення, який доречно називати становленням, є переломним станом, коли речі як цілісності, що склалися, ще немає, але не можна сказати, що її взагалі немає. І в цьому розумінні становлення можна вважати єдністю небуття і буття. Становлення є нестійке занепокоєння, яке осідає, переходить у якийсь спокійний результат».

Синтез категорій, чисте буття і ніщо дають категорію становлення, а від неї можливий перехід до

наявного, тобто якогось певного буття. Така схема пропонується Гегелем.

На думку А.Ф. Лосева, становлення є така зміна одного моменту іншим, коли кожний окремих момент при своєму виникненні тут же знищується, знімається. Справжнє становлення – це та середа, для якої істотна саме ця безперервна плінність і мінливість речей і явищ. Тут неможливо один момент відділити від іншого, тому що при найменшій його фіксації він знімається і надає місце іншому моменту.

Проте, необхідно пам'ятати, що зведення становлення тільки до однієї безперервності є лише найпершим і найнеобхіднішим моментом у визначенні цієї категорії. Докладніше уявлення про неї припускає, що її кількісне наростання завжди призводить до переходу з одного якісного типу становлення в інший якісний тип становлення. У результаті певного розвитку кількості відбувається перехід від однієї якості до іншої, таким чином уся безперервна лінія становлення містить різного роду нерухомі вузли, які зовсім не затримують від самого становлення, а означають перетворення одного його типу в інший.

Зерно або насіння рослини ще не є сама рослина, хоча і містить його в собі в нерозгорненому вигляді. І сама рослина ще не є ні його цвіт, ні його загибель, ні його стовбур, листя і квіти, хоча все це вже міститься в насінні або зерні в нерозгорненому вигляді. Тому категорія становлення, тобто становлення, продумане до кінця, є, по суті кажучи, не тільки безперервною еволюцією, але й переривчастими революційними стрибками.

Будь-яка лінія становлення, яка насамперед мислиться еволюційно, обов'язково оснащена тією або іншою кількістю стрибків, що зовсім не заважають безперервному становленню, а тільки демонструє різні його типи, що революційно виникають у результаті самого ж становлення. Тому вчення про походження видів у Дарвіна є теорія не що інше, як саме становлення, проте такого, яке внаслідок кількісних змін викликає ті або інші революційні стрибки, котрі створюють кожного разу нову якість, тобто той або інший, але вже визначений і стійкий біологічний тип. І періодична система елементів Менделєєва є теж вчення про становлення, однак такого, яке в результаті кількісного становлення питомої ваги проходить через ряд його типів, що є різними в якісному плані й хімічних елементів, що одержали назву. Уся періодична система елементів залишається суцільним і безперервним становленням. Така необхідна діалектика категорії становлення.

Рух як спосіб існування матерії є також становлення, але це становлення є тепер уже якісно заповненим. Прикладом того, як людська думка оперує з чистим становленням, тобто з таким становленням, котре позбавлене всякої якості, слугує математичний аналіз з його вченням про змінні величини, з такими, наприклад, категоріями, як найменший приріст, ледве відмітний від нуля, як

диференціал, інтеграл або похідна того або іншого порядку. Коли диференціюється будь-яка функція або інтегрується будь-яке диференціальне рівняння, то тут людська думка не оперує ні з якими якісними особливостями речей і ні з яким їхнім реальним рухом. Варто, проте, ввести такі поняття, як простір, час, сила, маса, об'єм, енергія, як ми вже одержуємо не математику просто, але теоретичну механіку, у якій становлення трактується саме як заповнене якісне, тобто як рух.

Переходячи до ще більш насичених категорій, ми, однак, повинні залишити осторонь не тільки безякісне становлення або якісний наповнений рух, але повинні вже сам рух розглядати в його специфічних відмінностях. Тут ми стикаємося передусім з категорією розвитку, яка вже не є ні простим тільки становленням, ні простим тільки рухом. Для того, щоб щось розвивалося, необхідно, щоб воно вже на самому початку містило в собі в замкнутому й нерозгорненому вигляді все своє подальше становлення і рух.

Рослина може розвиватися тільки тому, що в її насінні й зернах, що воно все міститься повністю, але поки що в нероздільному і нерозгорненому вигляді. Кожен подальший момент становлення або руху цього насіння поступово розгортатиме те, що приховане на самому початку. І тому необхідно говорити, що розвиток відрізняється від простого становлення і руху своєю певною спрямованістю, а саме спрямованістю поступово розгортати те, що на самому початку дане в нерозгорненому вигляді.

Спробуємо поглянути на цю особливість категорії розвитку. Ми негайно ж натрапляємо на протилежність об'єкта і суб'єкта або на протилежність природного й особистісного початку. Тут відразу впадає в очі відмінність між розвитком у природі і розвитком в особистості, у суб'єкті. Тоді як природний розвиток зовсім не вимагає для своєї характеристики таких категорій, як свідомість або мислення, вся середа особистості насамперед зумовлена саме цією наявністю свідомого, глибокодумного і, зокрема, розумного початку.

Таким чином, розвиток можна розуміти, з одного боку, як неорганічне й органічне, а з іншого – як свідоме і глибокодумне, як мислення. [12, 2–4].

С.Ф. Караваєв, Д.Н. Разєєв розуміють категорію становлення як єдність зникнення і виникнення. Виникла нова якість дуже крихка і нестійка, вона в будь-який момент може зникнути, не відбувшись. Категорія становлення якраз і вивчає період зміцнення знов виниклого, період становлення його “на власні ноги”, період формування власного “тіла” знов створеної системи. Можна говорити про два типи становлення: відносного та абсолютного. Перший визначає становлення як становлення якоїсь кінцевої якості, чи то будівництва корабля або складного процесу вироблення ідеї. Другий трактує становлення як внутрішній, невід'ємний атрибут нескінченного й вічного Універсуму і людини як його подібності (мікрокосмосу) [19, 164].

Таким чином, у сучасному загальноприйнятому науковому розумінні становлення – філософська категорія, що розкриває спонтанність, мінливість речей і явища – їх безперервний перехід, перетворення в інше [18]. Як завжди, термін становлення уживається в трьох значеннях:

1. Як синонім категорії «розвиток».
2. Як вияв процесу створення передумов, елементів предмета, що виникає на їхній основі.
3. Як характеристика початкового етапу вже виниклого предмета, де відбувається перехід від старого до нового, зростання цього нового, його зміцнення і перетворення в цілісну розвинену систему [17].

Найчастіше становлення характеризується в нерозривному зв'язку з розвитком або формуванням, об'єднуючи і навіть підміняючи ці терміни один одним, особливо, якщо йдеться про становлення і розвиток особи. Наприклад:

«Становлення – набуття нових ознак і форм у процесі розвитку, наближення до певного стану» [8].

«Розвиток особистості – стадіальний процес становлення типологічних соціально значущих якостей людини і його індивідуальності» [14].

Розвиток особистості – об'єктивний процес становлення і збагачення фізичних і духовних сил людини, які забезпечують реалізацію його внутрішнього потенціалу, його суті і призначення, процес зміни індивіда в результаті його соціалізації.

«Формування особистості – процес становлення соціально значущих якостей особистості, його переконань, поглядів, здібностей, рис вдачі» [2].

Але, як відзначають у своєму дослідженні Е.Н.Гусинський і Ю.І. Турчанинова [4], намагаючись як точніше вказати момент появи особистості в процесі індивідуального розвитку, ми обов'язково натрапляємо на важковизначуваний період своєрідної «підготовки» до появи об'єкта, яку, як завжди, позначають словом «становлення». У цей період зовнішній спостерігач іноді вже може роздивитися окремі риси майбутнього об'єкта, але вони ще не складаються в те певне ціле, яке спостерігачеві відомо (хай приблизно), за іншими зразками. Відділити становлення від розвитку нелегко, і для філософії освіти це вкрай суттєво, роздумуючи про становлення і розвиток особистості, воно розглядає зусбільшого саме той період, коли особистість формується, але ще не виявилася повністю.

Розвиток – цілеспрямоване нагромадження інформації з подальшим її впорядкуванням, структуралізацією. Цілеспрямоване збирання, семантичний відбір та інтеграція цінної інформації на основі віддзеркалення є умовою появи нової організації, нової структури.

У філософії під розвитком розуміють зміну, але не будь-яку, а цілеспрямовану, незворотну й закономірну. Сучасні наукові уявлення уможливають розглядати розвиток живого організму як розгортання, розкриття спочатку наявних

властивостей: спадкові програми, діючи в реальних умовах середовища, певного оточення, перетворюють генотип (схему, план майбутнього організму) у фенотип (сам реальний організм). Коли ми говоримо про розвиток якогось об'єкта, то звичайно, маємо на увазі, що цей об'єкт якимось удосконалюється, ускладнюється, розвивається. Особливою проблемою є становлення системи. Щоб почати розвиватися, система повинна виникнути, тобто пройти період становлення [13].

У цьому контексті, розглядаючи особистість працівника органів внутрішніх справ як цілісну систему професійних знань, умінь і навичок, і, головне, наповнення її особистісним значенням, ми розглядаємо підготовку правоохоронців саме як період їхнього професійного становлення. Це – індивідуалізоване становлення професійно значущих якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, активне «якісне перетворення працівником міліції свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нової будови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії».

Термін «професійне становлення» [1] широко використовується у психології і педагогіці (І.С.Батракова, С.Г.Вершловській, Т.В.Кудрявцев, М.А.Дука, Т.В.Зеєр, Л.М.Мітіна, С.Ю.Полуйкова, І.І.Проданов, А.П.Тряпичина, Н.В.Чекальова, А.І.Щербаков та ін.) і розглядається з різних позицій.

Так Т.В.Кудрявцев розглядає «професійне становлення» як тривалий процес розвитку особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Центральна ланка цього процесу – професійне самовизначення. Т.В.Зеєр трактує «професійне становлення» як формування особистості, адекватне вимогам професійної діяльності. К.М.Левітан досліджує «професійне становлення»... як розв'язання професійно значущих, більш складних завдань – морально-етичних і комунікативних, у процесі чого людина опановує необхідний комплекс пов'язаний з її професією ділових та етичних якостей [10].

Таким чином, аналіз наукової літератури показує, що професійне становлення може бути подане двома способами: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність способів і засобів, де проходження їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію).

Сутність категорії «професійне становлення» може бути виявлена у порівнянні її з категоріями «розвиток» і «формування». Розвиток визначається як об'єктивний процес внутрішньої послідовної кількісної і якісної зміни. Розвиток – закономірна, спрямована якісна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Одночасна наявність цих властивостей відрізняє розвиток від інших змін. Зворотні зміни характерні для процесів функціонування (тобто циклічного відтворення постійної системи зв'язків і

відносин); за відсутності спрямованості зміни не можуть нагромаджуватися, що позбавляє процес властивої для розвитку єдиної, внутрішньо взаємозв'язаної лінії. Становлення ж, згідно з філософією Гегеля, який розвинув діалектичний зміст цієї категорії, виступає як «перша істина», що є відправним пунктом усього подальшого розвитку, початковою точкою виникнення, породження речей і явищ. На відміну від формування становлення, – це процес, що не має заданого кінцевого результату.

Розвиток особистості співробітника органів внутрішніх справ відбувається через якісні зміни, що ведуть до нового рівня її цілісності. Вона припускає зміну сутнісних сил особистості, перетворення установок, що склалися, орієнтацій, мотивів поведінки під впливом суспільних відносин, що змінюються. Розвиток особистості здійснюється через зміну її спрямованості. Спрямованість особистості є результатом суперечливої єдності соціалізації, тобто засвоєння соціального досвіду та культури й індивідуалізації (процесу розвитку інтелекту, волі, естетичного смаку, творчих здібностей людини). У ході розвитку особистості відбувається і становлення її цілісності. На думку К.М. Левітана, ця цілісність полягає у:

1) підпорядкуванні всіх елементів структури особистості її спрямованості, яка забезпечує безперервність, спадкоємність усіх періодів її розвитку;

2) отриманні необхідних особистості якостей, але ще відсутніх.

Критерієм професійного розвитку особистості працівника ОВС виступає об'єктивна цінність реалізації його особистісних якостей у правоохоронній діяльності. Основна передумова розвитку особистості працівника міліції - спрямованість, що виражається в соціальних установках і ціннісних орієнтацій.

З погляду Л.І. Анциферова, розвиток – основний спосіб існування особистості: «Соціальне і психічне становлення особистості не обмежене якимось певними відрізками часу. Воно здійснюється на всіх етапах життєвого шляху людини. Період зрілості не може розглядатися як кінцевий стан, до якого спрямовано розвиток і яким воно завершується. Навпаки, чим зрілішою у соціальному й психологічному розумінні стає особистість, тим більше зростає її прагнення до подальшого розвитку» [14]. Таким чином, постійна незавершеність, а отже, нескінченність процесу становлення – характерна межа психологічної організації особистості й одна з обов'язкових умов її прагнення до безмежного розвитку.

Особистість, розвиваючись, формується, вона набуває певної форми. Ця форма є цілісною системою соціальних властивостей, яка дає змогу суспільному життю людини функціонувати не тільки в колективній, але й індивідуальній формі. Під формуванням, звичайно, розуміють сукупність прийомів і способів соціальної дії на індивіда, що мають на меті створити в нього систему певних стосунків, ціннісних орієнтацій,

переконань, виховати професійно значущі якості. Прогнозуючи себе в майбутньому, особистість сама себе формує. У міру становлення особистості зростає цілісність її психологічної організації, нагромаджується новий потенціал розвитку.

Розглядаючи професійне становлення особистості, багато дослідників виділяють стадії, рівні, етапи, які проходить фахівець у своєму професійному просуванні. Зараз у науці немає загальноприйнятого розподілу життєвого шляху професіонала на етапи або фази.

Спробуємо розглянути це питання у світлі концепції професійного становлення особистості, яка розроблялась у лабораторії психології професійного навчання і виховання НДІ загальної і педагогічної психології АПН СРСР [9].

Згідно з цією концепцією, людина у своєму професійному розвитку проходить чотири стадії: 1) виникнення і формування професійних намірів під впливом загального розвитку, первинного орієнтування і залучення до різних сфер праці в загальноосвітній школі; 2) власне професійне навчання, тобто цілеспрямована підготовка до обраної професійної діяльності; 3) процес уходження в професію, що характеризується активним оволодінням професією і знаходженням свого особливого місця в системі виробничого колективу; 4) повна або часткова реалізація особистості в самостійній професійній праці.

Професійне становлення тут загалом розглядається як динамічний процес формування суб'єкта діяльності, кінцевим результатом якого є професійна майстерність. Досягнення його, як наголошується у ряді праць, виконаних у руслі проблеми професійного становлення особистості [6], [9], є психологічним критерієм четвертої стадії – повної або часткової реалізації особистості в професії.

Заслуговує на увагу також підхід, запропонований Є.А. Климовим. Він пропонує такі фази професійного становлення особистості: оптант - фаза вибору професії; адепт - людина, що вже стала на шлях прихильності до професії й опановує її; адаптант - звикання молодого фахівця до роботи, входження в різноманітні тонкості роботи; інтернал - досвідчений працівник, який уже може самостійно й успішно справлятися з основними професійними функціями; майстер, авторитет, наставник [7].

У свою чергу К.М. Левітан виділяє три основні стадії: підготовча (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості; основна (післявузівська) стадія. Це період розвитку всіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації у професійній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала [10].

Ми погоджуємося з Т.В. Кудрявцевим і Т.В. Зеєром [5] і визначаємо чотири стадії професійного становлення особистості правоохоронця:

1. Формування професійних намірів: усвідомлений вибір особистістю професії захисника правопорядку на основі врахування своїх індивідуально-психологічних особливостей. Професійне становлення починається з формування професійних намірів, які є рівнодійною багатьох чинників: престижу правоохоронної професії, потреби суспільства в ній, впливу сім'ї, засобів інформації і т.д. Важливу роль у виборі професії мільйонера виконує спрямованість особистості на предмет правоохоронної роботи, яка виявляється в інтересах, захопленнях.

2. Професійна підготовка: освоєння системи правових знань, професійних умінь і навичок, формування професійно важливих якостей, загалом схильності й інтересу до правозахисної професії, насамперед це навчання у вищих навчальних закладах системи МВС та училищах міліції. Основними психологічними новоутвореннями на цьому етапі є професійна спрямованість, уміння і здібності, професійно-етичні ціннісні орієнтації, духовна зрілість, готовність до правоохоронної діяльності.

3. Професіоналізація: входження (адаптація) й освоєння професії мільйонера, професійне самовизначення набуття професійного досвіду, розвиток властивостей і якостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання завдань правоохоронної діяльності.

4. Професійна майстерність: якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості в індивідуальний стиль діяльності. У міру оволодіння майстерністю все більшу привабливість набуває сама діяльність. Правоохоронна діяльність стає потребою особистості. Майстерність означає, що професійне становлення особистості правоохоронця відбулося.

Учені підкреслюють нерівномірність етапів професійного становлення особистості, позначаючи її як індивідуальну траєкторію професійного зростання.

У контексті нашого дослідження нас цікавить становлення особистості працівника ОВС як суб'єкта професійної діяльності. Враховуючи концепцію В.А. Сластеніна [15], ми виділяємо декілька рівнів професійного становлення особистості працівника органів внутрішніх справ, а саме:

Адаптивний – як стадія введення в професійну діяльність.

Професійно-репродуктивний – стадія освоєння професійно-важливих знань, умінь і навичок.

Особистісно-продуктивний – стадія сприйняття особистісного сенсу правоохоронної діяльності.

Креативно-професійний – практична реалізація професійного становлення професіонала-правоохоронця.

Таким чином, ураховуючи вищенаведене ми можемо стверджувати, що професійне становлення особистості працівника органів внутрішніх справ - це

цілісний, динамічно розгорнутий у часі процес, який починається з формування професійних намірів, і триває до повної реалізації себе в активній професійній діяльності. Основною суперечністю професійного становлення правоохоронця є суперечність між властивостями особистості та об'єктивними вимогами правоохоронної діяльності, значення якої полягає у тому, що саме вона зумовлює його подальший розвиток. Реалізуючи себе в професійній діяльності, працівник ОВС поступово змінюється, що приводить до формування нових властивостей його особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Батракова С.Н. Основы профессионального педагогического общения. – Ярославль, 1986.; Вершловский С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. – Л.: Знание, 1983.; Зеер Т.В. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Урал, 1988.; Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. – 1981. – № 2; Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. – Саратов, 1991. и др.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538с.
3. Гегель. Наука логики. Соч. Т. V. – С. 97.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Издательская корпорация "Логос", 2000. – С.31.
5. Зеер Т.В. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Урал, 1988; Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. – 1981. – № 2.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д., 1996.
7. Климов Е.А. Общая типология ситуаций (казусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта // Научные труды ВНИИ профтехобразования. Л., 1976. – Вып. 32. – С. 5–25.
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2000.
9. Кудрявцев Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований / Отв. ред. Н.Д. Никандров. М., 1985. – С. 132–143.
10. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. – Саратов, 1991. – С.11.
11. Лосев А.Ф. Античная философия истории. – М.: изд-во "Наука", – 1977.
12. Петелин А.Н. Сущностные характеристики категории "становление" и основные этапы и уровни профессионального становления учителя музыки // Профессиональное педагогическое образование: личностный подход: Сборник научных трудов. Вып. 2 / Под ред. В. И. Лещинского, Е. Е. Седовой, Т. Е. Стародубцевой. – Воронеж, ВГПУ, 2003. – 220с.
13. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. - Ростов н/Дону: Издательство "Феникс", 1998. – С.372.
14. Психология формирования и развития личности / Ред. Анциферова Л.И. – М.: Наука, 1981. – С. 8-9.
15. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика. - М.: Школа-Пресс, 1998.
16. Современная философия: словарь и хрестоматия. – Ростов н/Дону: Феникс. – С.73–74.
17. Философский словарь. – М., 1987. – С. 458.
18. Философия о предмете и субъекте научного познания / Под ред. Э.Ф.Караваева, Д.Н.Разеева. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 208с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Михайліченко Ігор Володимирович – кандидат педагогічних наук, начальник Навчального центру УМВС України в Кіровоградській області.

Наукові інтереси: дослідження професійного становлення і педагогічних умов формування професійної культури працівників ОВС.

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК НОВОГО ТИПУ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Микола МИХАЙЛИЧЕНКО (Київ),
Іван БАБИН (Тернопіль)

У статті розглядається проблема використання компетенцій як нового типу цілепокладання та забезпечення якості підготовки педагогічних працівників в умовах інтеграції освіти України в європейський освітній простір.

Варто зазначити, що дотепер між дослідниками не досягнуто єдності думок у трактуванні не тільки змісту окремого терміна „компетенція”, але і його семантичних, а також діалектичних відносин з іншими поряд розташованими категоріями: «компетентність» і «компетентний» тощо. У деяких дослідженнях вони чергуються і використовуються як синонімічні, наприклад, «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність» [5]. Ця проблема є надзвичайно актуальною тому, що проектування сучасних освітніх стандартів, навчальних програм здійснюється на основі компетентностей, компетенцій та результатів навчання (*постановка проблеми*).

Аналіз останніх досліджень. З подібними термінологічними проблемами зустрічаються і західні дослідники, які відзначають, що терміни ‘*competence*’ і ‘*competency*’, які існують в англійській мові, у більшості словників використовуються як синоніми, а тому в ряді наукових праць з проблем компетентнісного підходу до навчання вони нерідко чергуються. Проте, на думку Е. Шорта, якщо під „компетенцією” здебільшого розуміється наявність у людини певних якостей і станів, що, зазвичай, не гарантує їй можливості їхньою практичного застосування, то „компетентність – це специфічна межа (міра), якою може володіти будь-хто на основі відповідних компетенцій, що об’єднує у собі як конкретну категорію компетенцій, на підставі яких можна судити як про адекватність і достатність людини, так і якість або стан, що характеризує цю людину як компетентну, здатну, адекватну або достатню в рамках даної категорії» [6].

Джон Равен категорію компетенції визначає як людську здатність, котра необхідна для виконання конкретної дії в конкретній галузі діяльності, що охоплює вузькоспеціалізовані знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [4]. У своєму дисертаційному дослідженні Е. Юсеф визначає компетентність як «здатність особистості здійснювати складні культуровідповідні види діяльності», проте далі не розкриває цього поняття, розглядаючи формування компетентності студентів тільки в галузі функціональної письмовості

в процесі вивчення іноземної мови [5]. А. Бермус, у свою чергу, підходить до визначення компетентності з позицій інтегрованого підходу, вказуючи, що „компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні та інструментальні (зокрема, комунікативні) особливості й компоненти” [1].

Найповніше тлумачення цього терміна ми знаходимо у М. Чошанова, який вважає, що компетентність – це не просто володіння знаннями (оскільки це ерудиція), а постійне прагнення до їхнього оновлення і використання в конкретних умовах, тобто володіння оперативними і мобільними знаннями, це гнучкість методу й критичність мислення, це здатність вибирати найбільш оптимальні та ефективні рішення і відкидати помилкові [2].

Термінологічні невідповідності були також відмічені нами при зіставленні використання термінів «компетентний», «компетенція» у російськомовних дослідженнях та їхніх англійських еквівалентів. Якщо відмінності в розумінні природи компетенції у вітчизняних і зарубіжних авторів можна пояснити наявністю різних підходів до цього явища, то використання виразів „*efficient specialist*”, „*efficient teacher*”, що відповідають словосполученням „компетентний фахівець”, „компетентний вчитель”, варто віднести до галузі порівняльної лінгвістики.

Проблеми, пов’язані з недостатньою конкретизованістю названих педагогічних категорій, є причиною того, що деякі дослідники практично не вбачають різниці між професійною культурою і компетентністю, вважаючи, що остання є „здатністю ефективно здійснювати свою професійну діяльність” [7].

Важливим і глибоким змістом є визначення компетенції, дане в дослідженні Е.Шорта: „Компетенція – це володіння ситуацією в умовах навколишнього середовища, що змінюється, це здатність ефективно реагувати на чинники середовища або змінювати його” [6]. Це визначення створює основу для ціннісного підходу до дослідження компетенцій, згідно яким основним критерієм компетенцій є суспільна й особистісна цінність діяльності. Компетенція не зводиться ні до знань, ні до інформації, оскільки не має на увазі наявності в людини виняткової ерудиції або видатних здібностей. Проте вона припускає визначення рівня авторитетності особистості, наявності у неї соціально корисного досвіду, уміння

гнучко та інноваційно використовувати навіть мінімальні базові знання. Тому, як уважають деякі автори, ця проблема є об'єктом міждисциплінарних досліджень і її потрібно вивчати на межі основних антропологічних наук [3], а також у контексті діалогу культур, оскільки прояви кожної окремої компетенції є показником певної субкультури [5]. Американський учений Р. Уайт у визначенні категорії компетенції дотримувався антропологічного підходу, називаючи компетенцію „здатністю організму ефективно взаємодіяти із середовищем” [8], уважав, що етично-мотиваційна природа компетенцій є основою розвитку людини, який відбувається через постійне підвищення вимог до його діяльності, соціальну актуалізацію особистісних якостей і миттєву затребуваність здобутих знань в складніших ситуаціях. Цей погляд поділяв і Джон Равен, підкреслюючи, що мотиваційний компонент є основним у структурі компетенції [4].

Основні відмінності між діяльним і ціннісним сприйняттям компетенції можна простежити в наступній таблиці:

Таблиця 1

Зіставлення діяльносного й ціннісного підходу до природи компетенції

Діяльносний підхід	Ціннісний підхід
<i>Викладач обирає мету</i>	
- контролювати засвоєння навчального матеріалу; - удосконалювати ефективність викладання;	- пізнати суть проблеми разом із студентами; - самовдосконалюватися через рефлексивне пізнання свого „Я”;
- закріпити практичні дії теоретичним обґрунтуванням.	- рефлексія інтерпретувати реакцію студентської аудиторії на навчання.
<i>Викладач обирає орієнтири</i>	
- особистості студентів недосконалі, їх потрібно формувати відповідно до наукових розробок;	- викладач – це особа, яка може відбутися в діалогічних стосунках із студентами;
- практика – це актуалізація теорії;	- теорія і практика – інтегроване ціле;
- знання і майстерність викладача не потребують вдосконалення;	- викладач володіє безмежними можливостями до самовдосконалення;
- викладач – це транслятор теоретичних знань.	- викладач осмислює критично теоретичні знання, щоб використовувати їх на практиці.

У міжнародних посібниках з дидактики нагромаджено певний досвід оцінки діяльності викладачів через виявлення і вимірювання їхніх професійних компетенцій. Проте, на жаль, зіткнувшись з рядом серйозних проблем, більшість дослідників визнала за недоцільне продовжувати вивчення можливостей компетентнісного підходу в освіті. До цих проблем можна віднести такі специфічні сторони роботи педагога;

1) педагогічна діяльність, на відміну від будь-якої наукової дисципліни, не є організованою і порівняно завершеною системою знань, а отже, існують значні

труднощі у визначенні компетенцій особи, що розвивається;

2) інтелектуальні показники не є провідними елементами, що забезпечують успішність педагогічного процесу; у цьому виявляється одна з відмінностей між професійною діяльністю викладача і науковця;

3) у навчально-виховному процесі динамічні особистісні характеристики (персональні й мотиваційні чинники) превалюють за значущістю над інтелектуальним потенціалом людини;

4) при визначенні якості роботи педагога, спостерігаючи тільки відповідні, визначені сторони його діяльності, ігноруються культурологічні та індивідуальні особливості феномена компетенцій.

Формування цілей статті. Для подолання зазначених труднощів доцільно вивчати професійну діяльність викладачів, не обмежуючись тільки компетентнісним підходом, а робити це на перетині декількох підходів [4]. Слід відійти від вузько „інструментального” підходу до вимірювання якості педагогічної діяльності, а сприймати її у комплексі життєвих цілей, установок педагога, його вмінь, рефлексій, дієвості педагогічного й особистісного спілкування [5].

У своїх дослідженнях А. Маркова обґрунтувала залежність результатів професійної діяльності від компетентності педагога. Вивчивши більше 10 груп умінь, що забезпечують ефективність роботи педагога, та його особистісних властивостей, вона дійшла висновку, що саме їхня сукупність становить професійну компетентність вчителя. Вона зазначала, що професійна компетентність – „це така діяльність педагога, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, в якій досягаються високі результати у навчанні і вихованні школярів [1]. Н. Кузьміна розглядала структуру психолого-педагогічної компетентності та її співвідношення з наявними професійними вміннями. Вона трактує компетентність як один із суб'єктивних чинників продуктивної діяльності викладача, що займає у структурі особистості важливе місце поряд з типом спрямованості особистості й рівнем її здібностей. На думку В. Сластьоніна, компетентність викладача є основою формування компетентності фахівця. Він виділяє показники, критерії готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, які у своїй сукупності становлять педагогічну компетентність [2].

Питанням формування професійної компетентності педагога присвячено ряд досліджень В. Адольфа. Він зазначає рівні сформованості професійної компетентності на основі теоретико-методологічної, культурної, наочної, психологічної і технічної готовності й визначає її як інтегральну якість особистості, найважливішу характеристику діяльності вчителя, а також як результат й умову професійно-педагогічної підготовки фахівця. Дослідник зазначає, що задатки компетентності можуть і повинні бути

сформовані в процесі підготовки педагогічних кадрів, проте, повною мірою вона здатна виявитися тільки у фахівця, який працює в умовах його взаємодії з регіональним навчально-науковим педагогічним комплексом [5]. Аналізуючи структуру компетентності, автор дотримується діяльнісного підходу й виділяє мотиваційний (позитивне спонукання до професійної діяльності), цілепокладальний (цілеспрямованість у самовихованні, бачення дитини як основної мети освітнього процесу тощо), особистісний (стиль діяльності вчителя, вміння спілкування) і змістовно-операційний компоненти (комплекс знань і вмінь учителя, наочна діяльність у системі «вчитель-учень») [7].

В.Марєєв визначає професійну компетентність як базову якісну характеристику викладача вищого навчального закладу й виділяє наступні її показники:

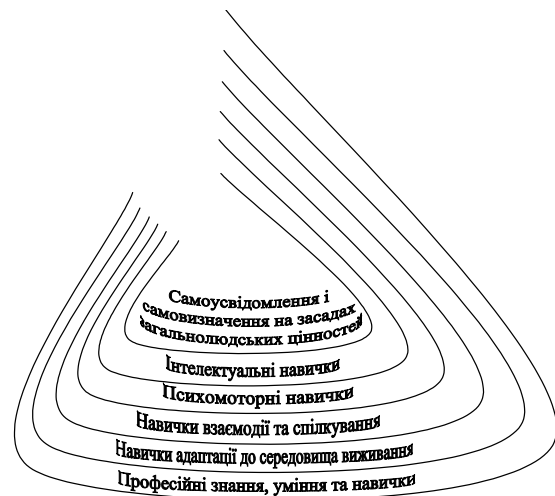
- чітке бачення орієнтирів навчання (еталонів фахівця на основі професіограми), визначення завдань діяльності;
- прояви зразка професіоналізму у своїй справі (еталон людини й фахівця для студентів);
- організація ефективної діяльності студентів, активізація їхніх інтересів, мотивування до постійного вдосконалення своїх знань і розвитку особистості;
- володіння передовими методами отримання інформації і застосування нових технологій навчання в практиці ВНЗ;
- орієнтація на зв'язок теорії і практики з метою розвитку активної педагогічної позиції та професійної компетентності;
- забезпечення зворотного зв'язку в навчанні, своєчасне коректування діяльності студентів [5].

Вклад основного матеріалу дослідження з відповідним обґрунтуванням отриманих результатів. Для зображення нашого уявлення про структуру компетентності ми скористаємося дещо зміненою „цибулинною” моделлю Рут Ніцше [4]. У ній схематично поданий розподіл компонентів компетентності на внутрішні й зовнішні (схема 1). Зовнішні компоненти компетентності як більш мінливі містяться знаходяться на поверхневій оболонці „цибулини”. Вони можуть отримати розвиток або повністю зникнути. Внутрішні шари є основою, „серцевиною”, „живленням” усієї системи. При цьому всі шари перебувають у тісному контакт і взаємодії.

Висновки. На основі вивчення динаміки розвитку компетентнісного підходу у вітчизняній і зарубіжній науці, результатів його використання в організації реального освітнього процесу, а також основних термінологічних одиниць, уживаних для опису його суті, ми змогли виявити ті його основні параметри, які уможливають створювати і удосконалювати ключові компетенції педагога, у своїй сукупності становлячи його педагогічну культуру. Для з'ясування проаналізоване поняття „компетенція”, вивчено його комплексний інтеграційний характер, що став причиною існування безлічі підходів до цього поняття.

Схема 1

Модель структури компетентності



Для подолання суперечностей, пов'язаних із сприйняттям компетенцій, їхньої ролі в розвитку і професійному вдосконаленні особистості, ми вважаємо за необхідне орієнтуватися на комплекс підходів при реалізації компетентнісної оцінки діяльності викладача, віддаючи пріоритет інтегрованому, особистісно-орієнтованому й культурологічному підходам.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бермус А.Г. Управление качеством профессионального образования: Дис. ... докт. пед. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 430 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000.
3. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи// Дис...канд. пед. наук. – Харків, 2003. – 207 с.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспектива. – М., 1999.
5. Юсеф Е.К. Личностная ориентация обучения как условие развития компетентности студентов технического университета (на материале иностранного языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2001.
6. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings / Ed. by Edmund C. Short. – Lanham etc.: University Press of America, 1984. – Vol. VI. – 185 p.
7. Competency-Based Education: Beyond Minimum Competency Testing /Developed by Northwest Reg. Educational Lab; Ruth Nichse, ed. -Washington: Government Print Office, 1983. – 243 p.
8. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297 – 333.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Михайліченко Микола Васильович – старший викладач кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Наукові інтереси: дослідження проблем підготовки вчителя, професійна діяльність викладача вищої школи.

Бабин Іван Іванович – доцент кафедри освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: дослідження проблем забезпечення якості освіти.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Валерій МИЦЕНКО
(Кіровоград)

Розглянуті проблеми формування у сучасного фахівця здатності орієнтуватися в світовому професійному просторі за допомогою міжкультурної комунікативної компетенції та аспекти формування мотивації, яка направлена на розширення міжкультурного професійного досвіду за допомогою культурної комунікативної компетенції у студентів економічного профілю.

Інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових способів формування особи сучасного фахівця, здатного вільно орієнтуватися в полікультурному світі, розуміючи його цінності й сутність, утілюючи їх в особовій позиції і гідних зразках цивілізованої поведінки в процесі взаємодії з представниками інших професійних співтовариств як у нашій країні, так і на міжнародному рівні.

У зв'язку з цим перед вищою освітою встає комплекс проблем і завдань, які охоплюють: розвиток особи за допомогою її збагачення універсальними й національно-специфічними цінностями своєї та інших культур; посилення гуманітарності — загальнокультурного змісту освіти, пов'язаної з широтою розуміння феноменів людського життя, поліфонічним світоглядом і гармонією знань, відчуттів, творчих дій. Не менш важливим є розширення комунікативного діапазону фахівця за рахунок взаємодії з представниками інших культур і підвищення якості підготовки на основі інтеграційних професійних компетенцій.

Ці проблеми, заломлюючись через контекст глобалізації і культурної динаміки, припускають формування в сучасного фахівця здатності орієнтуватися у світовому професійному просторі. Одним із засобів, що забезпечують досягнення цієї мети, є міжкультурна комунікація (МК) — взаємодія представників різних культур. Набуття міжкультурної комунікативної компетенції (МКК), яка є функціональними вміннями розуміти погляди й думки представників іншої культури, коригувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки, стає максимально затребуваним для сучасного фахівця. Вона створює основу для професійної мобільності, підготовки до швидко змінних умов життя, залучає фахівця до стандартів світових досягнень, збільшує можливості професійної самореалізації на основі комунікативності й толерантності.

У умовах, що створилися, розширення міжнародної співпраці вимагає від сучасного спеціаліста володіння іноземною мовою на принципово новому рівні як інструментом професійної МКК.

Багатоаспектність затребуваних якостей високоосвіченого випускника вищого навчального

закладу, здатного ліквідувати наявний «кадровий голод» на фахівця, що відповідає запитам ХХІ століття, націлює на формування у нього компетенцій, які інтегрують у собі не тільки знання і вміння, але мотиваційну, ціннісну та соціально-поведінкову складова.

Результатом вузівської практики, що склалася в сфері професійно-направленого викладання іноземних мов, є той факт, що в процесі МК фахівці, які добре володіють іноземною мовою, мають великі труднощі в розумінні сенсу іншомовної професійної комунікації через незнання норм і цінностей, властивих культурі іншої країни, несформованості полікультурного світогляду, особових поведінкових якостей, необхідних для ефективного спілкування в міжкультурному середовищі.

Отже, склалися суперечності між: потребою у фахівцях, здатних здійснювати іншомовну професійну діяльність на міжнародному рівні і відсутністю дидактичної системи їх підготовки; високим покликанням спеціаліста як носія гуманістичних цінностей і недостатньою сформованістю

цих цінностей у їхній свідомості; одновимірним, монокультурним світоглядом і вимогами глобально-орієнтованого світу до полікультурної переорієнтації системи поглядів; низьким комунікативним реєстром фахівця і необхідністю широкого спектра професійних комунікативних умінь на рівні компетенції; дезінтегрованою професійною підготовкою і необхідністю цілісного розвитку особи; швидким старінням вузівської підготовки й необхідністю формувати сьогодні ті потреби, знання, навички, уміння, типи поведінки, які будуть особливо актуальні в майбутньому.

Незважаючи на те, що в ряді досліджень встановлено й доведено вплив міжкультурної комунікації на розвиток особи, нині відсутні цілісні педагогічні дослідження, спрямовані на формування готовності випускника вузу до реалізації іншомовної МК у професійних ситуаціях економічного профілю на рівні компетенції — у єдності інформаційного, соціально-поведінкового, етичного та світоглядного компонентів особи.

Важливим є формування мотивації, яка спрямована на розширення міжкультурного професійного досвіду за допомогою занурення в ситуації, що характеризують відмінності цінностей, субкультури і виховання поваги до цих відмінностей, неупередженого, нестереотипного ставлення до них, націленості на встановлення професійних контактів і стосунків, формувати основу, що містить здатність усвідомлювати загальне й специфічне в культурно-мовних картинах світу за допомогою порівняння, осмислення і ухвалення культурно-специфічних

відмінностей, виражених в нормах, цінностях, поведінкових зразках у контекстах професійної діяльності, що уможливить подолати культурний шок, підсилити адаптивні механізми інтеграції у міжкультурне середовище; формувати зразки поведінки, додаючи їм толерантний характер на основі здатності розуміти інших, гнучкості мовних і немовних засобів, некатегоричних думок; реалізувати процес формування МКК на основі технологій крос-культурного аналізу й коментування профільних автентичних текстів; розробляти та вдосконалювати методику аналізу професійних інцидентів, розв'язання професійно-значущих ситуацій-кейсів.

Рівнями сформованості МКК можна уважати: елементарний; середній; продвинутий, а критеріями — мотиваційний (націленість на професійний розвиток), когнітивний (знання комунікативних кодів, стратегій, тактик і дискурсивних умінь МК), функціональний (володіння лінгвосоціокультурними нормами вербальної і невербальної комунікації; уміння варіювати комунікативними засобами; регулювати мовну поведінку, адекватно ситуації).

Тому існує необхідність розглянути й конкретизувати суть міжкультурної комунікативної компетенції, розкривши її понятійне поле, моделі культури, міжкультурної комунікації і у світлі цього виявити специфіку формування професійної комунікативної компетенції студентів економічного профілю та визначити вимоги до міжкультурного спілкування й вимоги до професійної МКК економістів-міжнародників. Не менш важливим є вироблення стратегії вивчення взаємодії інших культур та виявлення методологічних основ формування іншомовної МКК.

Комунікація є соціально зумовленим процесом передачі інформації та обміну думками, відчуттями між людьми в різних сферах пізнавально-трудової і творчої діяльності.

Людина, що володіє набором мовних здібностей і вмінь, з готовністю здійснює комунікацію або спілкування, вважається «мовною особою» [2,35], яка здатна переходити з одного мовного коду на інший. При цьому в структурі мовної особи діють чотири основні рівні: когнітивний, до складу якого входить тезаурусний (вербально-семантичний) рівень, поведінковий та етнокультурний рівні. На відміну від компетенції вторинної мовної особи, сенсом діяльності якої є тільки мовна комунікація, МКК у професійній сфері має складніший характер, оскільки, крім власне культурного чинника, людині необхідно враховувати лінгвосоціокультурні особливості, які властиві професійній субкультурі. Тому в професійній МКК ми виділяємо триєдність лінгвосоціокультурної компетенції (використання лінгвістичних засобів відповідно до культурних норм мови в професійній сфері діяльності), дискурсивної, або поведінкової компетенції (професійні знання, уявлення про особливості інтерактивної поведінки в ділових ситуаціях іншої мовної спільності), тезаурусної

компетенції (знання семантики і зв'язків слів, понять). Відповідно до цього можна конкретизувати поняття професійно-спрямованої іншомовної МКК, яка характеризується здатністю до ефективної комунікативної взаємодії у процесі розуміння та інтерпретації сенсу інокультурних ситуативних дій на основі усвідомлення загальних і різних ознак культур, способів їхнього мовного й немовного вираження в умовах професійного дискурсу.

Зокрема, можна виділити такі комунікативні стратегії: встановлення контакту, врегулювання конфліктів і досягнення згоди (консенсусу), резюмування на основі аргументування і контраргументування.

До комунікативних тактик входять: уміння вступати в контакт і підтримувати його, обмінюватися думками, активно слухати на основі віддзеркалення (повторення) сказаного, демонстрації уваги, перефразовування (демонстрації розуміння), ідентифікації емоцій іншої людини (створення атмосфери довіри); резюмувати (підтверджувати увагу до співбесідника, зміцнювати довіру в міжособистісних стосунках); ставити питання відкритого, закритого й дослідницького (що підштовхує до пояснення) типів. Ці стратегії і тактики багато в чому транснаціональні, тому необхідно надавати особливе значення в їхньому освоєнні лінгвосоціокультурного аспекту іншомовних засобів.

У професійній сфері економістів-міжнародників переважає стиль співпраці, що характеризується позитивним ставленням до тих, хто оточує, концентрацією на стимулюванні комунікації, симетричною залученістю обох сторін учасників, їхнім інтересом до потреб і намірів один одного, вільним обміном думками прагненням до взаєморозуміння, гнучкості думок, емоційного відгуку. Важливим є наявність емоційного інтелекту, уміння розуміти, контролювати, аналізувати власні відчуття й емоції, відчувати й розуміти настрої інших людей. У процесі комунікації це виявляється у виборі слів неагресивної семантики, у позитивній тональності вислову, відсутності негативних реакцій, чутливості до вербальної і невербальної сторони поведінки, у яскравості емоційного відгуку, що виражається за допомогою мовної різноманітності, гнучкості варіювання мовних засобів.

Затребуваність МК зумовлена зовнішніми причинами глобалізації миру, а також потребами педагогічної науки, що враховує загальноосвітні глобалізаційні тенденції розвитку: пошуками ціннісних орієнтирів і нового світогляду, необхідністю набуття компетенцій, що забезпечують виживання у світовій спільноті.

Вивчення процесу МК показує, що тільки володіння іноземною мовою для подолання проблем взаємодії між представниками різних культур явно недостатньо, оскільки в ній інтегровані власне культурний (екстралінгвістичний) і мовний (комунікативний) коди. Проникнути в суть процесу

МК можливо, тільки з'ясувавши зміст компонентів цих кодів. Компоненти культури були подані в ряді її моделей, розроблених спочатку представниками американської зарубіжної школи (Ф. Тромпенарс, Р. Хофстед, Е. Хол).

Автори виявили компонентний склад культури, виділивши в ній рівні: а) зовнішній спостережуваний (експліцитний) — мова, артефакти (предмети культури), міфи, символи, ритуали, традиції; б) прихований, спостережений (імпліцитний), який становить серцевину національної специфіки, її «культурне значення» — норми, цінності, що впливають на комунікацію, дії, базові уявлення, життєві установки і досвід. Саме тому, незважаючи на те, що мова й інші компоненти експліцитного шару містяться на поверхні, їхнє культурне значення невидиме й не може бути правильно інтерпретовано представниками іншої культури без розуміння сутнісних, зовні не спостережуваних складових культури: цінностей, ціннісних орієнтацій, базових уявлень і норм.

Їхні відмінності приводять до відмінностей мовної і немовної поведінки. Вони можуть бути набуті людиною в діяльності й характеризувати її ставлення до явищ, подій, речей, соціуму, стаючи ціннісними орієнтаціями, тобто перетвореними цінностями в свідомості індивіда. Вони впливають на вибір мовних засобів мовного стилю, регулюють комунікативні дії людини, образ мислення, установки емоції і відчуття, які лежать в основі поведінки.

Норми, засновані на моральному кодї, заломлюють цінності культури у вигляді загальноприйнятих стандартних зразків дій людини в соціумі, є свого роду еталонами очікуваної поведінки в типових ситуаціях і за умови їхнього ухвалення індивідом є регулятивами його поведінки.

Освоєння культури починається з усвідомлення цінностей і норм, їхньої інтеріоризації і виявів у культурно-специфічних особливостях поведінки. Неможливо побачити саму культуру, її вияви видно лише в поведінці, діях, думках, реакціях, мовному стилі. Тому науковий інтерес являє собою порівняння в ході МК поведінкових моделей представників різних культур, які можуть збігатися і розрізнятися. МК є взаємодією зразків поведінки, метою якої є обмін сенсами на основі культурних і мовних кодів.

Мовний код є найважливішою складовою культури й багато в чому формує світогляд — „картину світу”, менталітет народу — властиву йому емоційно-забарвлену систему світобачення. Мовна картина світу, що створюється за допомогою мови, є словесним тезаурусом — семантичні зв'язки слів, поняття, які відображають культурні відмінності.

Типологічні відмінності однієї культури від іншої, наприклад, індивідуалістичної, колективістської, впливають не тільки на соціалізацію, особові орієнтації людини, її цінності, самосвідомість, але й на комунікативну поведінку. У представників культур цих типів є великі відмінності у використанні засобів

мовної комунікації, оскільки вони не володіють єдиною або схожою системою декодування сенсу повідомлення.

Для успішного декодування сенсу необхідне не тільки знання мови, але й знання екстралінгвістичних чинників — національної культури, тобто культурного контексту. Усвідомлення типологічних відмінностей культур дає змогу сформувати здатність правильно й точно інтерпретувати та прогнозувати поведінку інокомунікантів і понизити вірогідність нерозуміння.

Формування здатності до МКК в умовах традиційного вузівського навчання не уможливило розвинути в студентів все повноту властивостей психологічного складу представника іншої національної культури.

Узагальнені космополітичні характеристики, якими володіє особа високим рівнем міжкультурної мовної комунікації, містять: повагу до всіх культур, розуміння думок, відчуттів, поведінки її представників; здатність бути культурним медіатором, переходячи з однієї культури на іншу, знаходити засоби порозуміння з відмінностями. У дослідженнях особи такого типу виявляється ситуативна гнучкість, великий поведінковий репертуар при зустрічі з іншими позиціями, думками. Такі характеристики необхідні для ефективної МК.

Використовуючи поняття МК, ми маємо на увазі здатність взаємодіяти з людьми іншої культури, на основі врахування їхніх цінностей, норм уявлень і вибирати комунікативно доцільні способи вербальної і невербальної поведінки на макро- і мікрорівнях. Виявлення способів формування здатності до МКК в умовах професійної підготовки вимагає розглянути пов'язані з нею поняття — „компетенція”, „комунікація”, „професіоналізм”, „майстерність”.

Поняття „компетенція” співвідноситься з комплексною метою цілісної підготовки фахівця, що реалізує його здатність творчо виконувати діяльність на основі сформованих мотивів, особових якостей, умінь використовувати нормативно-прийнятні зразки поведінки в професійній діяльності. Поняття професійної компетенції ширше за поняття знання, вміння і навиків, оскільки охоплює їх і з'єднується з професійними мотивами, здібностями, світоглядом та встановленням особи фахівця, його соціальною поведінкою, можливостями самореалізації самовираження в професійній сфері. Оволодіння компетенцією створює основу для розвитку професіоналізму (продуктивних способів дій) і майстерності (гнучкості, пластичності, адаптивності до нових ситуацій). Тому не випадково в сучасній світовій практиці способом оновлення змісту вищої освіти визнають ключові інваріантні, поліфункціональні й міждисциплінарні компетенції. У ряді глобалізаційно-орієнтованих полікультурних компетенцій життєво значущими є комунікативні та професійно-етичні ключові компетенції.

Комунікативні компетенції забезпечують ефективне спілкування і розуміння в процесі

професійної діяльності, якщо вони реалізують гнучкі комунікативні стратегії за рахунок використання мовних і немовних дій, регулюють емоції, застосовують норми толерантної поведінки. Володіння професійно-етичною компетенцією стосовно МК має на меті вміння здійснювати професійну діяльність в інокультурному середовищі, реалізувати адекватну поведінку, яка є прийнятною у ділових професійних культурах інших країн, розвивати особистий професійний досвід за рахунок його збагачення елементами інших професійних культур, бути толерантним до інших професійних цінностей, знаходити конструктивні компроміси.

Таким чином, основні ідеї формування МКК можуть бути використані стосовно економічної сфери в студентській аудиторії, у діяльності організацій, пов'язаних з питаннями міжкультурного й міжнаціонального спілкування як у нашій країні, так і за кордоном. Зміст моделі МКК може бути деталізований і уточнений конкретними спеціальностями економічного профілю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Астафурова Т. Н. Варьирование речевой деятельности в межкультурном деловом общении // Тез. докл. научн. конф. «Языковая личность: Жанровая речевая деятельность». Волгоград, 1998. – С.6 – 7.
2. Караулов Ю.М. Лингвистические основы функционального подхода в литературоведении // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1982.
3. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки/ИНИОН РАН. М.: 2003.– 216с.
4. Лапина И.Л., К.И.Шилин. Экософия культуры будущего // ЭЖЗ. Т. 5.– М.: 2005. – 543 с. (электронный вариант).
5. K.Shilin. The Living linguistics, or The Ecosophy of Language // INDO-RUSSIA: Spiritual Decolonization of India (+Russia). By Professor Kim Shilin. Lomonosov Moscow State University.— New Delhi. 2005. – 40 p.
6. Ellis M., Johnson. Teaching Business English. – Oxford University Press, 1994. – 235p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Миценко Валерій Іванович – доцент кафедри міжнародної економіки Кіровоградського національного технічного університету.

Наукові інтереси: глобалізаційні процеси та їхній вплив на соціально-культурний та економічний розвиток України.

ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ПОКОЛІННЯ ТА ЙОГО РОЛЬ У ПРОЦЕСІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Валерій МИЦЕНКО
(Кіровоград)

Розглянуті форми та ступені розвитку глобального трансформаційного процесу суспільства, поколінь, які відбуваються на різних етапах еволюції цивілізаційних епох. Визначено вплив НТР на формування поколінь.

I. Вступ. Сучасне й майбутнє соціально-економічних перетворень у будь-якому суспільстві невід'ємно пов'язані з найгострішою необхідністю подолання застарілих стереотипів мислення і догм та заміни їх на основі нової теоретичної бази і створення прогресивних наукових концепцій. Саме ці нові принципи й підходи повинні стати основою стратегії і тактики держави в напрямку глобалізаційних процесів.

Глобалізація — один з найбільш часто використовуваних термінів сучасної наукової і буденної мови. Цей термін став багатополарним за своєю значущістю з такими поняттями, як „історія”, „цивілізація”, „епоха”, „прогрес”, „сучасність” та іншими загальногуманітарними поняттями, що відображають стиль і характер суспільної свідомості нашого часу.

В основі загальноприйнятих моделей глобалізації, як завжди, лежать уявлення про земну цивілізацію, котра інтегрується, об'єднуючи весь земний і навколосемний простір і що долає різного роду межі — чи то культури, держав, соціальної нерівності, а також тимчасові дистанції і фізичні відстані. Світ стає компактним, доступним, таким, що прозора переглядається, а його частини стають взаємозалежними. Це стосується економіки, технологій, політики, екології, моральності і всіх інших

сфер інтересів сучасної людини, охоплюючи, наприклад, і такі суто негативні явища, як організована злочинність, наркобізнес, тероризм та інші руйнівні форми діяльності. Вислів „The world is so small!” („Світ такий маленький!”) точно виражає обговорювану тему сучасності [1, 23].

II. Постановка завдання. Глобалізаційні процеси відбуваються не самі собою, а через раціональну діяльність людей. Ці процеси проникають в усі соціальні групи та інститути суспільства, внутрішньо і зовні трансформуючи їх. Безпосередній дії глобалізації піддаються і покоління — великі соціальні групи людей, народжених приблизно в один історичний період, що мають близький набір цінностей, схожий соціальний досвід і структуру сприйняття світу, який об'єднується. Покоління — це не тільки і не стільки статистичні групи, скільки великі соціокультурні когорти, внутрішній світ яких сформований одними й тими ж історичними подіями [2, 12]. Причому учасники однієї когорти пережили ці події, перебуваючи в близькому віці. У найзагальнішому вигляді можна сказати, що соціобіологічні етапи розвитку особи накладаються на низку історичних подій, у результаті цієї „хімічної” реакції формуються покоління з їхніми неповторними соціально-економічними характеристиками.

Глобалізація проникає у всі клітини великих і малих співтовариств, часом радикально видозмінюючи характер стосунків між людьми, створюючи нові цінності й орієнтири в нашому повсякденному житті

[3, 59]. Іншими словами, глобалізація — це не тільки „маленький світ”, але і світ, багато в чому принципово новий в усіх своїх змінах. І ця новизна деколи сприймається з непорозумінням, з опором, а часом породжує і прямий протест з боку тих, хто неповною мірою готовий бачити народження нової системи з непередбачуваними і невичерпними характеристиками. Так було завжди в історії людства, коли цивілізація проходила рубіж у своєму розвитку, „розмінюючи” одну епоху на іншу, тим самим формуючи світогляд поколінь.

III. Результати. Незважаючи на те що люди, які належать до одного покоління, можуть мати достатньо різні (а іноді й діаметрально протилежні) цінності й світогляд, проте їх об’єднує єдине змістовне поле діяльності й загальне порозуміння соціального світу за формулою „Я знаю, що ти знаєш, що він знає” [4, 8]. Це свого роду колективна ланцюгова комунікація, що пов’язана з існуванням одного покоління. Тому саме в поколінських групах проходять основні процеси соціалізації, відбувається передача узагальненого історичного досвіду від старших до молодших, відбувається нагромадження соціального капіталу в його самих найрізноманітніших видах. Проте при аналізі тих або інших суспільних процесів необхідно проводити межу між істотно різними за своєю суттю соціальними утвореннями та статево-віковими групами. Поєднання цих відмінностей призведе до того, що причини, котрі сформовані в умовах соціалізації поколінь та особливостях його життєвого досвіду, можуть сприйматися як причини, що сформовані психологічними й фізичними характеристиками вікової групи.

Усі ці питання деякою мірою дають відповіді в площині аналізу економічних, політичних, геополітичних і соціокультурних тенденцій. Проте не менш важливу роль у цьому контексті відіграє людський чинник як першочергова основа соціального стану, зокрема в аналізі життя поколінь і поколінських когорт.

Покоління віддзеркалює сутність і розвиток цивілізаційної субстанції як її найрозвинутішої частини. Більш того, вони мають визначальний вплив на процес еволюції самої цивілізації. Це свідчить про те, що на формування соціальних утворень (поколінь) впливав процес економічного розвитку суспільства, а саме: цивілізаційне (глобальне), яке формувалося на етапі становлення світового ринку (кінець XI–XVI ст.); першої промислової революції (XVIII ст.); розширення міжнародного поділу праці як передумови, цілісної світогосподарської системи (наприкінці XIX ст.).

У загальній формі можна виділити три ступені розвитку глобального трансформаційного процесу: 1) індустріальне суспільство початку XX ст.; 2) суспільство масового споживання 60-х років; 3) інформаційне суспільство кінця XX ст., що втілило позитивні результати трьох вельми тяжких для населення „революційних” перехідних періодів

(індустріалізації, промислової НТР середини XX ст. і комп’ютерної або інформаційної НТР кінця XX ст.) [5, 12].

Нарешті, сьогодні швидко розвивається четвертий, ще складніший перетворювальний процес — трансформація усього інтелектуального, віртуального світу людини під впливом інтелектуалізації праці і все більш могутніх інтелектуальних технологій.

Отже, глобалізаційний вплив долає обмеження і догматизм інформаційного аналізу, а покоління виступають структурою, що забезпечує наступність та зв’язок між минулим, сучасним і майбутнім.

На кожному з етапів розвитку не тільки відбуваються істотно різні економічні та соціальні процеси, але й змінюються їхня перебудова і взаємозв’язки.

Виразно побачити це можна, визначивши роль кожного з них у ланцюзі великих епох розвитку суспільства. В. Зеньковський підкреслював, що епоха творить душу людини. Але розвиток людини, активізація та особисте перетворення кожного з його поколінь саме творить епоха [6, 49].

Так, великі ідеали гуманізму, краса людини, цінності любові й сім’ї, що утверджувалися в результаті активізації поколінь „соціологічної людини” в епоху Ренесансу, і сьогодні залишаються серцевиною динаміки католицького світу й досягають найвищої краси, суспільного розвитку. На превеликий жаль, значна частина світу й сьогодні не доросла до такого милосердя.

Епоха Реформації, тобто покоління активізації „економічної людини”, так само високо підняла особистісні ідеали людини. Це покоління і сьогодні — цитадель раціоналізму, культу максимальної ефективності, „нобелівської” науки й ділової культури. Покоління епохи НТР, що сформувалося, прискорили й полегшили нагромадження не тільки техніки й реального капіталу, але й нової форми багатства націй — соціального капіталу.

Великі ідеали покоління епохи Просвітництва як ідеали індивідуалізації людей, їхні персоналізації і захисту прав кожної з них визначають інтелектуальну основу цього процесу. Епоха Просвітництва активізувала третє покоління соціальної людини, „альтернативної людини”, зрозумілого процесу розвитку реального світу, який протиставляє їм свої рішення. Це свідчить про те, що за період трьох епох відбулося формування на основі кожного з поколінь як активного творця історії — маси особистостей: соціально розвинених в епоху Ренесансу, економічно розвинених в епоху Реформації, індивідуально-розвинених в епоху Просвітництва.

Неважко бачити, що епоха двох світових воєн і революцій — це гігантський процес масового становлення політично розвиненої особи, вияву й масової активізації четвертого покоління. У цю епоху обурене суспільством, державою і законом нерідко набувало форми вимоги „зруйнувати все щент”, а потім вже наново створювати справедливе

суспільство. Втрата суспільством надії у тих умовах активізувала людину, яка протистояла суспільству ідейно й політично, схильного до активного, часом навіть протизаконної дії. Звичайно, накопичення в суспільстві „критичної маси” людей цього покоління, що політично активізувалися, породжувало можливість соціального вибуху й хаосу. Проте результатом цієї активізації стало масове, глобальне формування громадянина та патріота як головного „нематеріального” елемента нового ступеня політичного капіталу, що диктує свої уявлення про матеріальну, політичну й правову культуру.

Як і кожний з чотирьох розглянутих раніше поколінь суспільства — це продукт діяльності людей, продукт, що одержав потужність і можливість самовідтворення, протистояння волі людей і навіть панування над їхніми діями не тільки у „своїй” сфері. Покоління не тільки формує „еліту” суспільства, але багато в чому визначає риси життєдіяльності людей і характер усього суспільства. Епоха світових воєн і революцій ХХ століття показала особливу роль у глобальному процесі трансформації людства, характер якого визначили риси четвертого покоління соціальної людини — „аскетичної людини”, багато в чому це усуненої від матеріальних цінностей і комфорту, від раціонального ставлення навіть до власного життя. Ці процеси докорінно змінили й українське суспільство, яке роками піддавалося жорсткому терору багатомільйонними таборами примусової праці, тотального контролю.

Цьому процесу також сприяли революційні зміни 1980–1990-х років, які засвідчили, що у владних стосунках сформувався конфлікт між поколіннями „старих” (70–80 років) і „молодих” (45–60 років) політиків. Відбувався активний обмін влади на власність; потік партійної і комсомольської номенклатури вливався на нові структури „альтернативної” економіки [7, 15].

Після руйнування радянської системи залучення до громадсько-політичного життя суспільства нове покоління опинилося в політичному вакуумі, у відриві від ухвалення рішень, позбавлене досвіду суспільної діяльності. Натомість владна еліта на якийсь час „відкрилася”, виникли нові шляхи, просування у владні структури (обминаючи старі номенклатурні бар’єри). Формування політичної еліти у виконавчих структурах влади в період 1990-х років відбувалося за двома основними чинниками: стрімка кар’єра („великий стрибок”) і більш традиційний шлях — поступове сходження по щаблях державної служби. Руйнування старої системи та формування нової політичної влади в Україні першим етичним шоком для українського суспільства було відверте й безоглядне зневажання думки народу.

Нечесність нової влади українське суспільство відчуло в економіці й соціально-культурній сфері. Тотальна державна конфіскація всіх заощаджень населення в 1992 році; практично дармова приватизація загальнонародної власності, горезвісна

афера з „ваучерами”; відверте субсидування з державного бюджету різного роду бандитських і напівбандитських банків, компаній і псевдогромадських організацій; безперешкодний „відплив” багатомільярдних капіталів за кордон; навмисна безпорядність влади в боротьбі з корупцією і криміналом, що охопили країну; падіння і багатомісячні не виплата заробітної плати, пенсій і допомоги; небачена ніде в цивілізованому світі соціальна диференціація і зубожіння величезної частини населення породило в країні загальне переконання в тому, що нова, тепер уже „демократична”, влада, як і колишня, радянська, веде з українським суспільством гру без жодних правил і без будь-яких морально-етичних норм.

Головна причина полягала в тому, що потужні сили, які зацікавлені в ізоляції від світового ринку і світової культури для збереження наявного порядку, відносин і уявлень повністю поставили під свій контроль державу. Ця держава відсторонила громадськість від розв’язання питань в усіх сферах суспільно-політичного й економічного життя, паралізувала вплив суспільства на розвиток масового споживання і виробництва.

Але було б, звичайно, несправедливо та необ’єктивно покласти всю відповідальність за нинішню духовно-етичну кризу тільки на державу. Так, держава своїми необдуманими кроками і насильницькими діями добилася того, що Україна опинилася в „суспільстві недовіри”, а вся економіка стала теж „економікою недовіри”. Також безвідповідально й аморально повело себе і багато впливових особистостей самого українського суспільства. Багато українських бізнесменів виявили неймовірну жадобу і безпринципність не тільки в одномоментному розтягуванні національних багатств, але навіть і в повсякденній своїй діловій практиці. Стієке прагнення працювати не за загальноприйнятими у світі 10–15 відсотках річного прибутку, а з надприбуткових 100–300 відсотків і більше, зневага до прав акціонерів і постійні бандитські спроби захопити (а також метод штучних банкруств) чужу власність, масове приховування своїх доходів від податків, вивезення їх за кордон, хронічна необов’язковість у виконанні ділових контактів і в погашенні узятих кредитів, використання корупційних зв’язків як головного засобу забезпечення своїх ділових інтересів та багато іншого, що підриває моральний клімат у країні, характерні риси, котрі притаманні етапу українського „первинного накопичення”.

Не менш шкідливою для етичного стану українського суспільства у вихованні поколінь стала поведінка багатьох засобів масової інформації, що тлумачать свободу слова як свободу нестримної пропаганди насильства, крові, брудного сексу, відвертої кримінальщини, „чорних” політичних технологій. На превеликий жаль, не на висоті опинилася і наша творча інтелігенція, яка майже без опору здала свої традиційні гуманістичні позиції перед

натиском аморальної мас-культури і всілякої „лопси“, що так успішно експлуатує сьогодні ниці, найбільш дикі інстинкти натовпу, особливо молоді. Сама собою інтелігенція стала роз'єднаною, вона майже не відіграє своєї ролі у формуванні нового покоління і стала майже не потрібною. Відомо, що на кожне соціальне покоління, як і на саму природу істотних сил людини, і соціальних відносин даного суспільства, діє предметне втілення характеру, державного ставлення до рівня культури і людської гідності не тільки в своїй країні, а й за її межами.

Не викликає заперечень безпрецедентне перетворення всього матеріального світу людини, реальним втіленням якого став міжнародний устрій усього суспільства.

Сьогодні морально-етичні принципи за своїм змістом і традиціями набули глобального впливу на суспільне життя як кожної людини, так і країни в цілому.

В усіх майже однакова мода, схожий стиль життя, звички і потреби, схожі продукти харчування, імена, правила поведінки й головні функції людей, інтереси й пристрасті молоді, норми права та адміністративні правила — все це має загальне джерело: світову культуру. Такий гармонійний розвиток суспільства все очевидніше протистоїть мілітаризму й насильству, диктатурі й беззаконню. Світова культура, яка набула глобального характеру, стала потужним фактором формування єдності людства. І ті останні події „Помаранчевої революції“ в Україні свідчать про зрослий вплив глобального процесу перетворення, у якому демократія та права людини повинні набувати першочергового значення.

„Помаранчева революція“ відбулася внаслідок загострення політичної ситуації в Україні, але була також і наслідком боротьби двох протилежних тенденцій політичного розвитку на пострадянському просторі — демократичної й авторитарної. Цей протест мав винятково мирний, ймовірніше моральний, ніж політичний характер, свідчить про значний демократичний потенціал. Аналіз цих подій засвідчив про недостатність вивчення природи „революції“, які можна назвати постдемократичними, тобто революціями, де перемога демократії уже оголошена, але демократичні перетворення ще не закінчено [8, 113].

Це дає можливість стверджувати, що в результаті „Помаранчевої революції“ у формально правовому аспекті політична система України наблизилася до загальноприйнятих стандартів демократії європейських країн, що Україна не тільки в географічному, але і в цивілізаційному плані невід'ємна, органічна частина Європи. Відмінність між нами і рештою Європи переважає у тому, що ті основні загальноцивілізаційні завдання, які Європа так чи інакше вже розв'язала, нам ще належить розв'язати. Йдеться передусім про створення демократичної, правової держави, про будівництво високоефективної ринкової економіки, про забезпечення гідного людини рівня життя і надійних соціальних гарантій, про

раціональне освоєння природних багатств та охорону навколишнього середовища.

Відомо, що цивілізовані країни змогли на подібній основі побудувати цілком життєздатне, ефективне й високосолидарне суспільство, де одвічно властиві людині інстинкти збагачення і нагромадження своїх потреб, але вони обмежуються регулювальною системою соціальних і юридичних гарантій. Недарма сьогодні в більшості західних демократій визначальним є принцип: „Ринковій економіці — так, ринковому суспільству — ні“. Історія життя переконливо підтверджує, що демократія, ринок і соціальна справедливість не обов'язково повинні бути конфліктувальними. Їхня реальна гармонія діє тоді, коли гра ведеться чесно, якщо високі етичні принципи не тільки декларуються, але й послідовно втілюються в життя, якщо влада і суспільство мають хоча б мінімальний ступінь довіри один до одного.

IV. Висновки. З огляду на це, а також враховуючи відчуття соціальних змін, які відбулися в нашому суспільстві, слід поставити такі запитання: „Чи може українське суспільство подолати, врешті-решт, нинішню духовно-етичну кризу, чи може звичайна людина знов відчутти в себе під ногами твердий етичний ґрунт, повернути у своє життя ті ідеали і цінності, якими століттями керувалися багато поколінь українців, якою мірою вони визначають і сприймають перспективу глобалізації України, чи є в цьому найважливішому питанні згода поколінь?“

Відповідь на ці питання є свідченням того, що суспільство готове до повномасштабного історичного творення. І це лише підкреслює те, що народу України немає іншої дороги, як іти шляхом тієї цивілізації, до якої він по праву свого народження належить з давніх-давен, що демократичні цінності розглядаються поряд з національними інтересами, що європейська інтеграція і процеси глобалізації перетворюються із головного гасла сьогоденних зовнішньополітичних декларацій у національну ідею України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Toffler A. Future Shock. New York, 1980.
2. Бруннер К. Представления о человеке и концепции социума: два подхода к пониманию общества // TESIS, 1993., №3.
3. Горбань Г. Процвітання чи пастка? Підводні камені глобалізації // Синергія, 2003, №2 (6). — С. 59–62.
4. Васильчук Ю.А. Личность и общество в эпоху НТР // Личность и гражданское общество. 1999. Декабрь.
5. Самохвалова В.И. Массовый человек — реальность современного информационного общества // Полигнозис. 2000, №1.
6. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993
7. Швери Р. Теоретическая социология Джеймса Коулмена: аналитический обзор // Социологический журнал. 1996, №1–2.
8. Мироненко В. Открытие Украины // Современная Европа, 2005, №2 (22). — С. 113–125.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Миценко Валерій Іванович — доцент кафедри міжнародної економіки Кіровоградського національного технічного університету.

Наукові інтереси: глобалізаційні процеси та їхній вплив на соціально-культурний та економічний розвиток України.

ПРОБЛЕМА САМОСВІДОМОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ**Роман МОНАРЬОВ**
(Кіровоград)

Пропонується аналіз можливих підходів до проблеми самосвідомості особистості учителя як людини культури.

Цілі формування особистості як різнобічно інтегрованої у культуру й вільної у діалозі різних підходів, що визначають себе в ній, суперечать навчальним планам та програмам. Насиченість програм науковими відомостями приводить до перевантаження учнів, на дає можливості їхнього особистісного осмислення. А вимоги гуманітарної освіти, що вважаються над актуальними, приходять у протиріччя з вимогами стандартів, які обмежують виховний та освітній потенціал і смисл навчального матеріалу.

Показати можливі способи виходу із проблеми, що зазначено тут, і є основним завданням цієї статті. Як об'єкт дослідження, ми пропонуємо розглядати особливості процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, а предмета-соціокультурні умови такого процесу.

Суспільна ситуація, що ставить педагога в умови вибору таких різнопланових орієнтацій, звичайно, не може не рефлектуватися у науковій свідомості педагогів і психологів і в практичній діяльності учителів. Ймовірніше, навпаки. „Нав'язування неспецифічних освіти цінностей, - підкреслював В.П.Зінченко, - не тільки безневинне, навіть якщо ці цінності держави та її інституцій, оскільки йдеться про „педагогічну ідентичність”. З ким себе ідентифікує вчитель: з наукою, з державою, з етносом, з культурою? Або з учнями, з навчальним предметом? Педагогу, який турбується про ідентичність учнів, корисно задуматися про власну ідентичність. Це вільно чи невольно відіб'ється на ній, що стане ідентичністю учня” [1, 9].

Самосвідомість учителя є одним із важливих факторів його становлення й розвитку як професіонала та особистості. Саме від того, у якій якості (виконавця соціально заданої, нормативної діяльності чи духовного наставника молодого покоління у світі культури й соціального життя) він відбивається у власній свідомості, залежить система тих ціннісних орієнтацій і переваг у сфері предметного (наукового) знання, методичних пошуків і культури в цілому, залежить і зміст педагогічної діяльності, а звідси – само детермінація учителя, самоосвіта себе як професіонала й особистості. Таке осмислення, по суті, пов'язане із професійним самовизначенням вчителя, в якості якого розуміється не просто (і не тільки) соціальне введення у виконання професійно-педагогічної діяльності, але й вибір життєвого шляху, коли розв'язання завдань збігається із формуванням себе як цілісної особистості.

Розвинута самосвідомість пов'язана, завжди, із критичним само ставленням, а тому слугує основою для вдосконалення професійної діяльності й

особистісної культури. Тут осмислюються способи детермінації діяльності і її результати, і тут, у самосвідомості, формуються імпульси, як говорить В.С.Біблер, „слабкі поля” само детермінації, що визначає індивідуальну відповідальність людини за свої вчинки, свідомість, мислення, долю...” [2, 323].

У самосвідомості, як стверджують психологи, особистість сприймає, вибудовує численні образи самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми, на основі яких формується цілісне утворення – поняття власного Я як суб'єкта, відмінного від інших [3, 30].

Педагогу, на відміну від специфічної рефлексії самосвідомості в психології, цікавлять саме ті характеристики діяльності учителя, які виводять його за межі конкретно-практичної дії. Тут педагог виходить за рамки безпосередніх діяльнісних основ своєї праці: методики, педагогічні технології але шукає для них особистісно орієнтовані основи.

Коли постає проблема особистості, її само детермінація, то, „тільки виходячи за межі психології свідомості, у сферу духу, можна впіймати „невирішене ядро” особистості, здатної самовизначати власну долю, власний характер”. А тому, „тільки у феноменах культури закладано свободу само детермінації нашої свідомості, наших вчинків, - нашого душевного й дієвого життя” [2, 325-326].

Педагог як особистість значною мірою визначається сферою світоглядного характеру. А отже, він не може обмежуватися нормативними принципами й указівками, а повинен шукати ті граничні основи, які надають смислу його діяльності, виправдовують професійний вибір і визначають його стратегію й тактику як особистості, що самовизначилася.

Соціокультурний характер педагогічного життя об'єктивно не дає змогу вчителю замкнутися на його професійно-діяльнісних завданнях. Значущість цих завдань зростає під впливом культури. Світоглядна позиція та рефлексія, що формуються у реальній діяльності, приводять до усвідомлення себе не тільки як предметника (просвітника), однобічно (науково-пізнавально) спрямованого у своєму розвитку професіонала, а як цілісної особистості, здатної і спроможної до різнобічного (духовного) опанування й різноманітного ставлення до природного і соціального світу, тобто усвідомлення себе як суб'єкта й представника культури.

Індивід будує себе „як особистість за допомогою свідомості, суб'єктивно-діялісного володіння своїми здібностями та силами...” [4, 234] та засвоєння „змісту суспільно розвинених здібностей і форм діяльності” та обмін „з ними своєю індивідуальною діяльністю, передбачає тим самим відповідні форми колективності й кооперації” [Там само, 286]. Він

початково стає адресозначущим у його стосунках з іншими, у його ставленні до речей, поза природного світу із встановленням значення об'єктів цього світу для усіх інших й для себе.

Особистість може управляти не тільки своєю поведінкою, але й трансформувати саму себе. Само детермінація особистості – це реалізація усвідомленого вибору. Особистість здатна впливати на свій характер, управляти своїми станами, психічними процесами, а також своїми спонуканнями і смислами, довільно змінювати значущість різноманітних альтернатив у ситуації вибору.

Розвинена особистість усвідомлює себе. Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як його Я, система уявлень про себе, що підтверджує себе в процесах спілкування, діяльності. Предметом само сприйняття і самооцінки можуть стати окремі сторони особистості, ті чи інші її вияви. Розвиток особистості передбачає її безперервну еволюцію як єдиного цілого. Причому людина може впливати на еволюцію власної особистості.

Завдяки суб'єктній предметності певного просторово-часового буття, створеного культурою взаємодії створеного поза природного світ у людини, створюється соціальний світ і здійснюється історія суспільства як суб'єкта соціального руху, у процесі якого формуються певні соціокультурні простори, котрі опановуються в історичному процесі індивідуалізації, соціалізації і суб'єктивізації індивідом, що перетворює їх згідно із своїми цілями. Ця здатність людини, виведена філогенетично, ще не реалізується у діяльності того, що народжується й розвивається в онтогенезі індивіда, вже в ньому як суб'єктноздатність людської істоти. Людина як суб'єкт є „сукупність зв'язків і відносин, до яких вона вступає у дійсності й може вступати у зв'язки з іншими людьми, із найрізноманітнішими предметами. Вона не вичерпується жодним із цих конкретних стосунків, відрізняє себе від них як від окремих стосунків і цією своєю універсальністю відмінний від предмета” [5, 200].

Психологи практично усіх шкіл і напрямків наполягають на поетапному привласненні індивідом суб'єктних властивостей і якостей, оскільки уважається, що суб'єкт повинен володіти певним рівнем самосвідомості, яка у свою чергу, визначається ступенем розвиненості особистості. „Людина як суб'єкт – це вища системна цілісність усіх її складних й суперечливих якостей, у першу чергу, психічних процесів, станів і властивостей, її свідомого і без свідомого. Така цілісність формується у ході історичного й індивідуального розвитку людей. Існуючи початково активним, людський індивід, не народжується, а стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видів активності. Наприклад, на певному етапі життєвого шляху будь-яка дитина стає особистістю, а кожна особистість є суб'єкт (хоч останній ... і не зводиться до особистості) [Там само, 31].

На думку А.В. Брушлинського, необхідно розрізняти звично тотожні поняття соціального й суспільного. А.В.Брушлинський вважав, що завжди пов'язане із природним соціальне – це загальна, висхідна і найбільш абстрактна характеристика суб'єкта та його психіки у загальнолюдських якостях. Суспільне ж не синонім соціального, а більш конкретна – типологічна – характеристика нескінченно різних окремих проявів загальної соціальності: національних, культурних тощо [6, 5-6].

Динамізм характеризується не простим відтворенням, а поступальним розвитком. Складний характер людської соціальності легко піддається деформації, потребує спрямованого гуманістичного розвитку, сутність якого полягає у розумінні людини як невичерпної індивідуальності. Це, по-перше, передбачає осмислення таких форм взаємодії між суб'єктами соціалізації, які існують між суб'єктами як індивідуальностями й виключають будь-який соціологізаторський або біологізаторський підходи до виховання. По-друге, необхідний глибокий аналіз усієї багатоманітності соціокультурних умов, оскільки одна із центральних характеристик людини зумовлена її потребою і здатністю проживати у культурному середовищі.

Культурне середовище як життєвий простір людини ставить її перед вибором, формуючи й реалізуючи її суб'єктні якості, її замість [7, 141 - 147].

Педагог в останні два десятиліття перебуває у новій соціокультурній ситуації, яка значно відмінна від тієї, яка склалася й існувала тривалий час у нашому суспільстві. Одночасно зі школою як потужні джерела освітніх впливів сьогодні виступають засоби масової інформації, гуртки, клуби, секції різноманітного профілю та змісту, багато форм додаткової освіти.

Своя філософія освіти педагога формується не як стихійний порив, деяка довільність. Навпаки, вона осмислюється на перетині трьох напрямків, що визначають мислення і діяльність вчителя: особистість – освіта – культура.

Питання про витоки цілісної особистості і шляхи її становлення повертають нас до культури як міцно її існування та перетворення. Культура, філософські концепції культури являють коло, до якого педагог звертається у пошуках рішень професійного, методологічно-світоглядного, особистісного характеру. Педагогічна думка, педагогічна наука нерозривно пов'язана з культурою, хоч й опирається на окремі її фрагменти, виходить із найбільш розвинених у науковому відношенні форм.

Педагог, методологічно сприймаючий процес освіти особистості, звертається до тих філософських концепцій культури, у яких педагогічне начало виокремлюється чітко. Культура задає людині норми, приклади ставлення до життя, зразки поведінки, які стають для неї соціальними морально-ціннісними регулятивами.

Складність реалізації суспільних (культурних) смислів полягає в тому, що вони не можуть бути

виокремлені із абстрактного поданого явища, події, процесу. Культурний феномен, „бутті цінності у культурі – це завжди запрошення до співтворчості, співавторства, воно несе в собі прагнення особистості до самореалізації для іншого, до продовження себе, втілення себе в іншому” [8, 114]. Ця творчість особистості по створенню свого індивідуального світовідчуття, світопочуття та світорозуміння. Тобто, загальне-смісловиттєві цінності (моральні ідеали, естетичні критерії тощо) - може транслюватися тільки через конкретно-загальне, будь то наукове відкриття, художній твір та інше.

У сучасний час – час пост класичної культури – кардинальним чином змінюється парадигма взаємодії людини із собою, природою, суспільством. Від господарської, панівної позиції людство прийшло до усвідомлення себе як частини природи, якою воно не може розпоряджатися вільно, на свій погляд, а повинне знаходити способи безконфліктної взаємодії зі світом, вибудовувати себе зі світами (природи, суспільства), вбудовувати себе у ці світи, а не підпорядковувати їх своїй волі. „... Нам необхідна така людина, яка була б відповідальна за себе і свій розвиток, досконало знала саму себе, вміла усвідомлювати себе і свої вчинки, прагнула до повної актуалізації свого потенціалу. У будь-якому випадку, жодні соціальні реформи, навіть найоригінальніші конституції, плани і закони не будуть працювати до того часу, поки люди не стануть достатньо здоровими, сильними, розвиненими, поки вони не пізнають самих себе й не виберуть розумний, здоровий спосіб існування” [9, 32]. Отже, з одного боку, збільшується ступінь відповідальності окремої людини за долю людства, з іншого – саме людство, стурбоване власним виживанням і розвитком, з необхідністю повинне кардинально змінити ставлення до кожної людини, розглядаючи її як самостійну цінність, надаючи їй потребам та інтересам першочергової значущості, спрямовуючи особливі зусилля на надання оптимальних умов для її самореалізації.

Феномен „культурність”, її загальний рівень багато хто із фахівців у галузі соціальних наук трактують з позицій проявів, як ставлення людини до природи, до інших людей й до самого себе. У триаді „природа – людина – суспільство” культура виступає інтегруючим початком.

Згідно вчення про соціокультурну динаміку Е.Дюргейм, П.Сорокін, Г.Спенсер, О.Шпенглер та інші, інтелектуальна діяльність спрямована на пізнання законів природи та суспільства, а матеріальна – на відтворення у цілому та оптимізацію виробничих відносин. Духовний початок відбиває ставлення людей до ідеалів і цінностей: істини, добру, краси. Розвиток життєдіяльності суспільства пов’язується зі зміною цих пріоритетів.

Добро – властивість людини, яка в міру культивування стає її духовним станом, що призводить до позитивних духовних змін. Така людина відкрита для інших людей, готова завжди прийти на допомогу іншим. Як стверджував М.Монтель: „Хто не опанував

науки добра, тому будь-яка інша наука приносить лише шкоду” [10, 333].

Самообмеження передбачає розвиток вольової сфери особистості, прагнення протистояти впливом, приведення у дію механізмів самовиховання. Творення відбиває бажання людини змінити будь-що у кращий бік.

Звернення до цих цінностей покликане потребою укріпити фундамент моральності сучасного виховання, пробудити в нього кращі душевні якості, просунути його до здійснення позитивних вчинків. „Думка доброти, що лежить в основі, зможе спонукати й до бажання знань, - писав М.К.Рерих. – Й тоді людина не втратить й дня, ні години, щоб узнати й прикрасити усе, що можливо [11, 297].

Виступаючи породженням об’єктивних соціальних умов та обставин, цінності оволодівають смыслом тільки у співвідношенні їх із суб’єктом і виникають у відношеннях його з об’єктами оточуючого світу. Тільки тоді вони здобувають аксіологічний знак, коли людина надає їм переваги. Тому позитивне виховання незводиться тільки до зовнішніх впливів; багато що залежить від самої особистості, її моральних установок у досягненні гармонії із зовнішнім та внутрішнім світом, її готовності до свідомого самообмеження своїх потреб, прагнення до доброзичливості та творчості.

В безпосередньому спілкуванні з вихованцями важливими є новизна та радість першого здивування та першого пізнання, що є основою творчого зростання особистості. Погляд вихованця, його бачення є як правило, поверхневим. При такому погляді, коли все ще не визначене, не підведене під наявні концепції та теорії, стає можливим баченням й усвідомлення предмета у його цілісності. Від педагога вимагається не притіняти цю безпосередність, нестерегипність дитячого та юнацького сприйняття й відчуття. Навпаки, потрібно їх виявляти й давати вихованцеві можливість свого відкриття світу.

Цілісне ставлення до явищ та подій, що є характерним для вихованця, підкріплюється та розвивається в досвіді його життя, у формах вільного спілкування з дорослими та ровесниками. У простому факті буття, людина стверджує себе цілісно, у всій невичерпній багатогранності її властивостей, проявів та взаємин зі світом. У процесі життя, у багатогранності його ситуацій у сім’ї, у сім’ї, у навчанні, грі, у спілкуванні з ровесниками тощо, утворюється індивідуальний досвід учня. Він формується стихійно, більшою мірою без особливої рефлексії того, що оточує людину.

Педагогу потрібно побачити свого учня. Рольові позиції „вчитель – учень” не є однозначно й жорстко фіксованими, а навпаки, перебувають у динаміці і залежно від ставлення педагога та від ситуації можуть мінятися місцями. Учитель стає учнем свого учня, а останній стає вчителем, який як мінімум навчає нас навчити, виховувати його, а у підсумку – відкриває певні сторони у житті, у науковій та педагогічній діяльності, у взаєминах із колегами та із собою.

Освітня практика шкіл та внз демонструє широке використання опосередкованого спілкування, причому саме як між особистісного, коли вчений, письменник, мислитель або їх твори розмикають коло безпосереднього спілкування й постають як особистості, у живому колі наукових гіпотез, художніх задумок і драм їх втілення. У діалозі з педагогом й через педагога з особистостями, творами культури вихованці проникають у спосіб мислення й відчуття вченого, мислителя, розширюють свій діапазон бачення явищ і фактів, що вивчають й цим самим здобувають цілісність.

Діалог для педагогічного спілкування у його людино твірному, смислоформуючому аспекті – принципова, сутнісна характеристика. Значення діалогічних форм у вихованні та освіті різне. Широко використовують діалогічні форми, у яких постають мислитель ні, у тому числі творчі здібності учнів, і вони задоволені результатами своїх зусиль, що покращує їх самооцінку, соціальний статус, розвиває їх пізнавальні інтереси. Це можна розцінювати як освітню успішність учня, що взята в одному, вузькому навчальному аспекті. Такі форми навчального діалогу використовуються у широкій практиці, оскільки сприяють оволодінню та закріпленню знаннями та уміннями, розвивають мислитель ні здібності учнів.

Розуміючи освіту особистості як кінцеву мету, необхідно звернутися до діалогу в його змістовних – культуротворчих та людиноствірних началах і аспектах. Б.С.Біблер говорить про нинішню ситуацію культурного розвитку, коли за кожною культурою перебуває своє, не застаріле, не зняте у попередніх досягненнях культури й тому таке, що не втратило смисл світорозуміння. Людина, її життя постійно перебувають у проблемному просторі. Для кожного нового покоління, окремої людини, питання буття постають у своїй невирішеності і вічному проблематизмові. Діалог у його смислоформуючій спрямованості – це не питально-відповідна й навіть не евристична (проблемна) бесіда. Діалог – це зустріч позицій із сутнісних проблем, в обговоренні яких виявляються, з'ясовуються, доповнюються, збагачуються й перетворюються такі погляди, інтереси, мотиви, які певною мірою визначають особистість. М.М.Бахтін, стверджуючи загальність діалогу й діалогізму людської свідомості і життя, говорить про широку палітру проявів позицій учасників діалогу. Він заперечує проти „вузького розуміння діалогізму як суперечки, полеміки, пародії”, оскільки це грубі форми діалогізму. „Довіра до чужого слова, співчутливе прийняття (авторитетне слово), учнівство, пошуки й примус глибокого змісту, згода, його нескінченні градації й відтінки ... нашарування смислу на смисл, голоса на голос, посилення шляхом злиття (але не отожднення), поєднання багатьох голосів (коридор голосів), що доповнює розуміння, вихід за межі зрозумілого тощо. Ці особливі відносини не можна звести ні до суто логічних, ні до суто предметних. Тут зустрічаються цілісні позиції, цілісні особистості...” [12, 300].

Для педагога таке розуміння діалогу означає, що у формах спілкування важливі й потрібні не тільки розгорнуті мислитель ні конструкції, визначені й чітко проявлені умовні твердження, але і ті, в яких звучить більше питань, ніж відповідей, і виникає узгодженість як дотичність у поглядах, оцінках тощо. Тут суттєвими є імпульс, зворотня думка у вигляді репліки, очікування заперечення, згоди, вагання. Діалог можливий і цікавий інтерпретаційними можливостями тих, хто спілкується, вільною активністю та стимулами до творчості. Звернений до людини, оновом й проблемам її буття, він стимулює й розвиває гуманітарне мислення.

Педагогічне спілкування за своєю сутністю є між особистісним, що виявляється як мінімум у двох аспектах: як спілкування, спрямоване до цілісного прояву й учнів, та як спілкування із творами науки та культури, їх творцями. У педагогічному спілкуванні і педагог і вихованець виступають як представники, інтерпретатори й творці культури, творці культурних смислів. Педагог за професійною й особистісною спрямованістю володіє самосвідомістю людини культури і є не тільки її транслятором, але й інтерпретатором й творчим разом із іншими – вчителями-колегами, діячами культури, разом із учнями нові смисли, варіанти осмислення. Вихованець теж може бути поданий як суб'єкт культури, як носій своєї, вікової субкультури з усіма її перевагами й обмеженнями. Але індивідуальний досвід перебування вихованця у культурі, уявлення про себе як суб'єкт культури мають більшою мірою недиференційований характер; усе переплетено й взаємозв'язано: знання, спостереження і факти, ціннісно-сміслові блоки морального або естетичного змісту, різноманітні хвилювання особистого та соціального характеру. Але головне – те, що у них стеріотипне, те, що повторюється, загальне для усіх або багатьох, існує разом, одночасно із індивідуальністю, своєрідністю сприйняття, розуміння, хвилювання.

У педагогічній роботі з групою для учителя важливою є установка на спілкування з індивідами, що виявляються у кількох іпостасях. Один вияв стосовно індивіда – це група в цілому, об'єднана віковими особливостями і досвідом спільного проживання у процесі навчання, що формує певну, характерну саме для цього колективу систему цінностей, їх ієрархією, яка виявляється в інтересах й потребах, смаках й перевагах.

У пропонованій статті ми намагалися показати соціокультурний характер професійної діяльності вчителя та за акцентувати увагу на ролі самосвідомості у цьому процесі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зінченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1997. - №5.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М., 1991. – С.325 – 326.
3. Пилиповский В.Я. Вступительная статья // Р.Бернс. Я – концепция и воспитание. – М., 1985.

4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1990.
5. Дробницкий О.Г. Природа и границы сферы общественного бытия человека // Проблемы человека в современной философии. М., 1969.
6. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // психологический журнал. – 1991. – Т.12, №6.
7. Пелипенко А.А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход) // Мир психологии. – 1999. - № 1.
8. Проблемы философии и культуры. – М., 1984.

9. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997.
10. Монтель М. Избранное: Из опытов. – М., 1988.
11. Рерих Н.К. О вечном... Книга о воспитании / Сост. Д.Н. Попов. – М., 1991.
12. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Монарьов Роман – магістрант КДПУ ім. В. Винниченка.
Наукові інтереси: вивчення особливостей професійної активності майбутнього учителя.

З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Марина НАЗАРЕНКО
(Кіровоград)

Стаття висвітлює історичний аспект проблеми професійної підготовки вчителів музики. Узагальнюється набутий у цій галузі науково-методичний та практичний досвід, проводиться критичний аналіз форм і методів фахового навчання педагогів-музикантів у провідних вітчизняних навчальних закладах кінця XIX – початку XX століть.

Удосконалення системи фахової підготовки сучасного вчителя музики можливе тільки на основі вивчення основних закономірностей та механізму функціонування цієї системи, критичного аналізу нагромадженого в цій галузі науково-методичного та практичного досвіду, впровадження нових форм і методів навчання, що відповідають вимогам сьогодення. Одному з цих аспектів і присвячена ця стаття.

Перший етап розвитку музичної освіти на Україні був пов'язаний з викладанням музики й співу в численних братських школах і колегіумах. З документів XVII – XVIII століть випливає, що музика незмінно фігурувала в статутах братських шкіл в одному ряду з іншими основними науками. У другій половині XVII – на початку XVIII століть потреба в кадрах кваліфікованих співаків та інструменталістів, які Україна готувала також і для Росії, зростає (слід зазначити, що Україна в той час була частиною Російської Імперії). Задовольнити ці потреби могла лише організація спеціальної музичної освіти. Проте ще довгий час основним осередком підготовки музичних кадрів залишалися колегіуми й особливо Київська академія, яка у 1701 року грамотою Петра I була затверджена як „Академія для наук свободних”. Музика входила до складу основних дисциплін в академії, і протягом певного часу іспити з музичних предметів були обов'язковими для випускників старших класів.

Як відомо, серед вихованців академії середини XVII століття були такі видатні музиканти, як М.Березовський, А.Ведель, Г.Сковорода, а також автори теоретичних праць, відомі регенти та вчителі музики – Й.Молов, В.Сербжинський, С.Лободовський, Г.Баранович, що склав „Правила для нотного та ірмолійного співу”.

Наприкінці XVIII – початку XIX століть у Київській академії спостерігається тенденція до професіоналізації

навчання музики. Відкриваються класи „нотного ірмолійного співу” та інструментальної музики. У нотному класі, який відкрився в 1790 р., вивчали пісенспіви церковного вжитку, а також ірмоліогіони. Заняття відбувалися двічі на тиждень по три години. Цей клас існував до 1819 р., коли „Академію для наук свободних” було реорганізовано у „Духовну академію” та семінарію.

Гра на музичних інструментах лише допускалася, але не заохочувалася: в інструкції ректора Рафаїла Заборовського (1734 р.) є пункт про те, що студентам дозволяється інколи пограти „на пристойних для студента інструментах, щоб не залишатися завжди у напруженому стані” [1, 382]. Клас інструментальної музики організовано в 1801 році. За відомостями, зібраними П.Козицьким, у класі інструментальної музики 1802 року налічувалося 99 учнів [4].

Отже, роль Київської академії у підготовці кадрів музикантів-виконавців, педагогів-теоретиків і навіть композиторів була дуже істотною протягом XVII – XVIII століть.

Розвиток вітчизняної хорової культури, поширення в Україні і в Росії складних форм партесного багатоголосся вимагали підвищення рівня як теоретичної, так і виконавської майстерності музикантів. Тому практика висувала питання про необхідність організації спеціальної підготовки митців. Перші кроки в цьому напрямку було здійснено в 30-і роки XVIII століття, коли були відкриті Глухівська школа з підготовки співаків для Придворної капели (1739 р.), музична академія в Кременчуці (1788 р.), вокальні, інструментальні й „нотні класи” у Харкові та Києві (1799 р.).

Глухівська школа, де учні навчалися співу та гри на музичних інструментах, проіснувала кілька десятиків років (згодом її було приєднано до Придворної співацької капели в Петербурзі). Вона відіграла велику роль у підготовці музичних кадрів. Серед її вихованців були й композитори, зокрема, тут починав вчитися Д. Бортнянський.

У середині 60-х років XVIII століття одним з нових центрів музичної освіти став Харків. Там у 1765 р. при колегіумі відкрили „додаткові класи”, в одному з яких вивчалось і музичне мистецтво [3, 532]. З рапорту

вчителя Франца Мартинця від 15 березня 1771 р. на ім'я губернатора Є.Щербініна видно, що для спеціальних занять на скрипках, басах, флейтах, гобоях і валторнах виділено 17 хлопчиків, які були зайняті по сім годин щоденно [9]. Практика роботи з учнями-інструменталістами свідчить про те, що навчання музики набувало стійкого характеру. Такі форми навчання, як нотні класи, були прообразами спеціальних музичних шкіл.

На початку XIX століття зароджуються нові форми музичної освіти, пов'язані з відкриттям в Україні перших університетів. Велику роль у розвитку музичної освіти в Україні відіграв Харківський університет, заснований 1805 року. Тут студенти за бажанням могли навчатися музики, особливо на факультеті „красних мистецтв”. У штаті педагогів були музиканти: теоретики, композитори. Видатними музичними педагогами Харківського університету в першій половині XIX століття були А. Барсицький, І.Вітковський (учень Й.Гайдна), Л.Лозицький, Я. Зенкевич, та ін. Вони навчали студентів гри на фортепіано або на оркестрових інструментах. Заняття відбувалися двічі на тиждень. Музичний клас діяв безперервно понад півстоліття, а його учні наближалися за рівнем майстерності до професійних музикантів.

У деяких навчальних закладах музика поряд з гімнастикою і танцями була позакласним заняттям. Так було, наприклад, у Полтавському кадетському корпусі, де діяли два церковних хори. Значну роль відігравали приватні вчителі. Дехто з професійних музикантів відкривав навіть приватні музичні школи, наприклад у Харкові Ілля Кон (1818) і Матвій Гердичко (1839). Обидві ці школи призначалися для навчання чи вдосконалення гри на оркестрових інструментах хлопчиків-кріпаків.

Отже, у першій половині XIX століття музичне навчання та виховання здійснювалось у спеціальних музично-співацьких школах, на уроках музики в загальноосвітніх навчальних закладах (гімназіях, пансіонах тощо), на заняттях у приватних вчителів. Своєрідним явищем того часу були роз'їзні вчителі музики.

На Західній Україні та в Закарпатті в цей час навчання музики проводилося здебільшого при церковних хорах. Вони сприяли широкому розвитку хорової культури. З числа вихованців таких хорів виходять й окремі композитори, основою творчості яких стала світська музика (М.Вербицький, І.Лаврівський та ін.).

Поширення музичного навчання в Україні першої половини XIX століття значною мірою було ґрунтом для розвитку професійної музичної освіти. Мережа спеціальних музичних навчальних закладів з'явилася пізніше – у другій половині XIX століття. Їхнє виникнення пов'язане з діяльністю Російського Музичного Товариства (РМТ, або ІРМТ – Імператорське Музичне Товариство), яке було засноване 1859 р. в Петербурзі групою передових діячів

російської культури (А.Рубінштейном, Д.Стасовим, В.Кологривовим). Відділи РМТ відкриваються майже у всіх великих містах України: Київський – 1863 р., Харківський – 1871, статут одеського відділу було затверджено 1884 року. Всупереч політиці РМТ з його орієнтацією на заможні верстви населення поступово визрівала й утверджувалась ідея необхідності музичної освіти народу та виховання вітчизняних кадрів музикантів.

Після спроби організації музичних класів при відкритому 1863 р. Київському відділенні РМТ розпочався новий етап у налагодженні професійної освіти. У січні 1868 р. була заснована музична школа, згодом реорганізована в музичне училище, а пізніше – консерваторію. Посаду першого директора школи обійняв Р. Пфеніг (1868 – 1875). Показово, що при музичній школі в Києві за ініціативи відомого російського музиканта-віолончеліста В.Кологривова були відкриті безкоштовні класи хорового співу (1874 р.), а наступного року – недільні класи. Усі зусилля Кологривова й Пфеніга були спрямовані на те, щоб забезпечити здобуття музичної освіти нижчим прошаркам населення.

Слід підкреслити, що музична школа при Київському відділенні РМТ працювала за статутом, виробленим для музичних училищ Петербурга, Москви. Так, у першому параграфі статуту 1870 р. зазначалося: „Музичні училища, засновані РМТ, мають на меті виховання виконавців на музичних інструментах, співаків, учителів музики і керівників (диригентів) хорами” [8,3]. Предмети розподілялися на художні й наукові. До перших належали: гра на оркестрових інструментах, струнних, духових, ударних, фортепіано та органі; спів, теорія музики, історія музики. Наукові предмети передбачали вивчення російської мови, арифметики, географії, загальної і російської історії, іноземної мови, каліграфії в обсязі перших чотирьох класів чоловічої гімназії. Програми училища склалися відповідно до віку учнів і розподілялися на молодше, середнє, старше відділення. Крім дітей з 14-літнього віку до училища зараховували й дорослих.

Правом на навчання могли скористуватись особи всіх прошарків суспільства. Але оскільки шостий параграф декларував, що училища утримуються на кошти, внесені учнями за навчання, то зрозуміло, що навчатися в цьому закладі мали можливість більш заможні. Найздібніші учні вступали до консерваторій, ставали музикантами-професіоналами. Вихованці школи поповнювали склад симфонічних оркестрів та оркестрів оперних театрів, працювали в консерваторіях. Так, серед учнів І.Водольського були Й.Й. Котек – відомий скрипаль і композитор, друг П. І. Чайковського, згодом професор Вищої школи музики Й.Іоахіма в Берліні; О.А.Колаковський – викладач Київського музичного училища, а потім професор Петербурзької та Московських консерваторій.

У проекті статуту Київського музичного училища (1870 р.) було зазначено, що той „хто закінчує його,

одержує атестат на звання вчителя музики з різних музичних предметів, регента і капельмейстера.

У зв'язку з фінансовими труднощами та зумовленою ними малою кількістю учнівського контингенту, обсяг музичної освіти за фахом був далеко не повний. До 1875р. в училищі було тільки 6 класів: теорії, сольного співу, фортепіано, скрипки, віолончелі та кларнета. Як обов'язкові предмети тут викладали елементарну теорію і сольфеджіо, повний курс гармонії, контрапункт, хоровий спів та „сукупну гру” (ансамбль). Крім того (в окремі роки) викладалась історія музики.

Професійний рівень викладачів цього закладу був досить високим. Гру на фортепіано викладали Б.Каульфус, випускники Петербурзької консерваторії по класу А.Рубінштейна: І.Альтані й Ю.Померанцев, випускники Лейпцігської консерваторії: К.Тохнер, М.Лисенко; гру на скрипці – випускник Варшавської консерваторії І.Водольський та відомі віолончелісти М.Г.Полянчевський і В.Мешков. Хоровий і сольний спів, камерний ансамбль викладали Р.Пфеніг і М.Губерт, у майбутньому директор Московської консерваторії, елементарну теорію музики – І. Шадек.

У класі фортепіано до 1875 року навчалось понад 80 осіб. Викладання велось в обсязі сучасних програм музичних училищ. Учніський репертуар становили етюди Крамера-Бюлова, К.Черні (тв. 299), Геллера (тв. 50 і тв. 128), Кесслера, Мошелеса, сонати й варіації Гайдна, Моцарта, Бетховена, Рейнеке, п'єси Шопена, Мендельсона, Шуберта, Вебера, Фільда, Рубінштейна, Ліста, модні тоді салонні п'єси Мошелеса, Гуммеля, Делера, Лікля.

Учні на іспитах і в зібраннях Київського відділення РМТ виконували такі твори: фантазія і соната Моцарта *до* мінор, третя, дванадцята і сімнадцята сонати Бетховена та його 32 варіації *до* мінор, експромт-фантазія, полонези, третя балада та етюди Шопена, „Блискуче рондо” Мендельсона, „Запрошення до танцю” Вебера, „Лісовий цар” Шуберта–Ліста, марш з опери „Тангейзер” Вагнера–Ліста та інші. Поліфонічні твори Баха та інших композиторів до обов'язкової частини програми не вводилися і виконувалися не часто.

Слід зазначити, що Київське відділення РМТ є попередником Української державної філармонії з її складом висококваліфікованих артистів. Найлегшу частину репертуару становили твори, які входять до програм нинішніх старших класів музичних шкіл семирічок. Це пояснювалось тим, що в училищі були підготовчі класи, де викладали вихованці старших курсів.

Метою підготовки піаністів було поширення серед населення музичної освіти та створення місцевих кадрів учителів музики. А для вихованок документ про музичну освіту давав можливість мати додатковий заробіток. Всі вихованки одночасно навчалися в гімназіях або пансіонатах, після закінчення яких діставали атестат і звання домашньої наставниці.

Першим викладачем класу спеціального фортепіано в Київському музичному училищі був

Бернард Ернестович Каульфус. Деякий час він був єдиним педагогом класу фортепіанної гри та методики її викладання. Очевидно, саме Каульфусу належала ідея введення до курсу навчання гри на фортепіано методики викладання, або, як це тепер називається, педагогічної практики. В усякому разі викладали це тільки в класі спеціального фортепіано і лише в той період, коли в училищі працював Каульфус (до 1875р.) Знову її було впроваджено вже за радянських часів. Цей факт – ще один доказ того, що навчання в училищі мало професійне спрямування, а не обмежувалося лише підготовкою до домашнього музикування. Як вивчалася методика викладання, залишилося нез'ясованим, проте відомо, що Каульфус, а в слід за ним й інші викладачі брали в „помічники” учнів, які проводили заняття з обов'язкового фортепіано і в підготовчих класах.

Характерною особливістю класу обов'язкового фортепіано було те, що програма його мало чим відрізнялася від програми класу спеціального фортепіано, і викладання в ньому доручалося в основному педагогам спеціальних дисциплін. Це пояснюється тим, що керівники відділення мали на меті підготовку учителів музики для загальноосвітніх міських і сільських шкіл та інших навчальних закладів, прагнули дати вихованцям училища якомога ширшу музичну освіту, щоб вони могли забезпечити музичне навчання на належному рівні.

Викладачами цього класу протягом 1868 – 1875 років були Абрамович, Каульфус, Альтані, Нестельбергер та їхні помічниці – вихованки училища Михаревська, Лисавецька та Шебякіна.

Аналіз екзаменаційних відомостей різних років уможливило зробити висновок про досить високий рівень підготовки учнів цього класу. Так, наприклад, вихованець-скрипаль Чебанов виступав на іспитах і як акомпаніатор, скрипаль Котек на іспиті в училищі грав на фортепіано етюд *до* мажор і полонез *сі-бемоль* мажор Шопена, вокалістка Шебякіна – „Rondo *espressivo*” Мошелеса. Усе це є ще одним свідченням всебічності професійної підготовки музичних кадрів для навчальних закладів України.

До програми класу ансамблевої („сукупної”) гри входили фортепіанні, струнні, духові та вокальні ансамблі, а також акомпанемент і читання з листа. У навчанні застосовувалися фортепіанні й мішані перекладення різних оркестрових творів, зокрема, всі увертюри Моцарта, Бетховена й Вебера, симфонії Бетховена в перекладанні для фортепіано у вісім рук тощо.

Слід зазначити, що спеціальних концертмейстерів тоді в училищі не було. На всіх заняттях хору, в класах сольного співу, у струнних класах, на іспитах і відкритих концертних вечорах обов'язки концертмейстера виконували педагоги та вихованці училища, причому не тільки піаністи, а й інші інструменталісти та вокалісти.

Виховуючись переважно на зразках західноєвропейської класики, учні музичного

училища були недостатньо обізнані з російською музикою і майже зовсім не мали уявлення про творчість українських композиторів, хоча Київське відділення РМТ ще з початку його заснування формально поставило на порядку денному (вперше на той час) питання про самобутність і національність у музиці [6]. Ця прогалина почасти заповнювалася позапрограмами концертами з творів київських композиторів (М.Лисенка, В.Пухальського, М.Тутковського, Б.Яновського та ін.).

1877 р. київську музичну школу, а з 1883 р. музичне училище очолює В.В.Пухальський – один з яскравих представників вітчизняної фортепіанної педагогіки (пізніше він став першим директором Київської консерваторії). Він запрошує на викладацьку роботу низку висококваліфікованих педагогів та музикантів, вихованців російської піаністичної школи Ф.Лешетицького – А.Єсіпову, Г.Ходоровського, О.Штосс-Петрову та ін. Г.Ходоровський здійснював велику працю з укладання й редагування навчального репертуару, був автором-упорядником збірників фортепіанних творів, що виходили під назвою „Сучасний репертуар”.

Як офіційний заклад Київське музичне училище перебувало під впливом великодержавної політики царського уряду Російської імперії. Однак, незважаючи на перешкоди, у педагогічній і композиторській роботі поступово налагоджувався зв'язок з українською національною культурою, фольклором.

Зазначимо, що якісне поліпшення викладацького складу музичного училища вело до помітних зрушень у навчальному процесі, передусім до підвищення вимог із спеціальних дисциплін. За пропозицією В. Пухальського перехідні та випускні іспити мали відбуватися публічно.

Навчання музики посіло певне місце і в програмах інших навчальних закладів Києва. Переважна кількість учнівської молоді старанно музикувала, особливо дівчата, які вважали своїм обов'язком навчитися співати та грати на фортепіано. До циклу загальноосвітніх наук Інституту шляхетних дівчат входили сольні та хорові співи, ансамбль і теорія музики. Викладалася музика і в обох чоловічих гімназіях. Чимало учнів добре грали на фортепіано та скрипці. Викладання музики було запроваджено і у Володимирському кадетському корпусі, відкритому 1851 р. Тут викладалися співи, гра на фортепіано, струнно-смичкових інструментах, функціонували хор та симфонічний оркестр, до складу якого входили кадети й викладачі.

Музичні заняття в університеті проводилися з першого дня його існування (1834 р.). В оголошенні про відкриття університету повідомлялося про те, що в ньому викладатимуться „вільні мистецтва”: малювання, музика, танці, фехтування, верхова їзда. Але аматорів фортепіанної гри серед студентів було дуже мало. Основну їхню увагу привертало співи. Тому хорова справа в університеті стояла на досить високому рівні.

Вчительській семінарії, яка готувала вчителів для міських і сільських шкіл, викладання музики було запроваджено як обов'язковий предмет.

Викладання музики в той час зводилося в основному до навчання сольного та хорового співу, гри на фортепіано та інших інструментах. Теорія музики або зовсім не вивчалася, або ж вивчалася поверхово. Крім того, обсяг навчального часу, що його відводили музиці в навчальних закладах, установив лише 15 хвилин на учня раз або двічі на тиждень. За цей час вчитель міг тільки прослухати домашнє завдання і дати загальні вказівки. Про будь-яке поглиблене вивчення творів не йшлося. До того ж і ставлення більшості батьків до музичної освіти своїх дітей було не дуже серйозним: „Ви, будь ласка, не мучте наше чадо надто великою вченістю, адже не буде воно артистом, не гратиме за гроші, то й не осудять. Хай лише грає щось приємне, що тішило б товариство” [5].

Прогресивні музичні діячі того часу не були задоволені таким станом. Питання про систематичну й повну музичну освіту хвилювало багатьох і обговорювалося в пресі.

Не менш інтенсивно, ніж у Києві, розгортався музично-освітній рух у Харкові. Музичні класи, відкриті при Харківському відділенні РМТ 1871р., були реорганізовані 1883 р. в музичне училище, яке очолював освічений музикант, піаніст і диригент І.Слатін. Згідно зі статутом поряд із художніми класами було введено загальноосвітні дисципліни в обсязі чотирикласної прогімназії. Піднесенню виконавського рівня майбутніх випускників сприяли відомі педагогико-виконавці й композитори: Р.Геніка, А.Бенш, В.Сокальський, Ф.Бугамеллі та ін.

1886 р. були відкриті музичні класи при Одеському відділенні РМТ, для роботи в яких були запрошені кращі педагоги Одеси, серед яких піаністи К.Лаглер, К.Масалов, Д.Рессель та ін.

В основу навчальної роботи музичних класів при Одеському відділенні РМТ лягли програми й плани Київського музичного училища з його розподілом на три курси: молодший, середній і старший. Тут навчали гри на всіх інструментах, у тому числі органі, функціонували класи теорії і композиції, ансамблю та оркестрових інструментів. На базі останніх у 1890-х рр. виникли симфонічний та духовий оркестри. Було також відкрито педагогічне відділення. Тоді ж в Одесі почав виходити музично-педагогічний журнал „Детский музыкальный мирок”, розрахований на аматорів і викладачів музики. Викладацький склад (М.Корганова-Даріані, Г.Чарнова та ін.) з часом поповнився вихованцями Петербурзької, Віденської, Лейпцизької, Берлінської та Празької консерваторій.

Красномовним свідченням успіхів музичних класів стали учнівські концерти й публічні іспити, на яких були присутні П.Чайковський (1893), М.Римський-Корсаков і Е.Направник (1894).

Наприкінці 80-х рр. визріла ідея про перетворення музичних класів у музичне училище. Відкриття його

відбулося 1897 р. і привернуло увагу багатьох здібних педагогів і відомих музикантів – вітчизняних й іноземних, що позитивно вплинуло на мистецьке життя Одеси.

Поряд з діяльністю місцевих відділень РМТ наприкінці XIX століття активізується робота приватних навчальних закладів: шкіл, класів, курсів.

Перша приватна школа в Києві, організована К.Ф. фон Фейстом 1881р., мала назву вокально-інструментальної. У Харкові здобула визнання спеціальна фортепіанна школа, очолювана талановитим піаністом, учнем Ф.Ліста А. Ф. Беншем.

Аналогічні приватні заклади в цей період виникали в інших містах України. Так, в Єлисаветграді (нині – Кіровоград) було відкрито музичну школу О. Тальновського – випускника Варшавської консерваторії; 1899 р. тут почала діяти школа Г. Нейгауза.

Таким чином, успішна діяльність приватних музичних закладів в Україні в 80-х – 90-х рр. XIX століття виявляє великі внутрішні потенції приватної ініціативи, переконує у її спроможності долати значні труднощі в організації музичної освіти, досягати високого професійного рівня, гнучкіше реагувати на суспільно-культурні запити часу.

Загальне піднесення музичної культури зумовило заснування у великих центрах України (Києві, Одесі, Харкові) вищих спеціальних навчальних закладів. Ще 1890 р. таку думку висловлював А. Рубінштейн під час відвідання Києва, пізніше її підтримали О. Глазунов (1908 р.) та С. Рахманінов, який обстежував Київське музичне училище у 1910 р. Однак консерваторія у Києві була відкрита тільки 1913 р., у час відзначення 50-річного ювілею Київського відділення РМТ. Київське музичне училище протягом 15 років було молодшим відділенням цієї консерваторії, випускники якого могли за своїм бажанням одержати атестат або ж без іспитів переходити на старше відділення. Серед професорів консерваторії був Рейнгольд Глієр (випускник Київського музичного училища), який 1914 р. став директором Київської консерваторії.

Колектив консерваторії підтримував творчі стосунки з російськими музикантами. Тут продовжували свою роботу вихованці Московської та Петербурзької консерваторій Г.Беклемішев, Р.Глієр, М.Ерденко, В.Цветкова, О.Шперлінг.

1913р. відбулося відкриття Одеської консерваторії, яке стало можливим завдяки високому художньо-освітньому рівню підготовки учнів Одеського музичного училища, що неодноразово засвідчувалося такими авторитетами в галузі музичного виховання, як О.Глазунов, В.Сафонов, М.Іполітов-Іванов та ін.

Значним явищем музичного життя України стало відкриття Харківської консерваторії, яке відбулося напередодні Жовтневої революції 1917року. Її директором обрали І.Слатіна – фундатора професійної музичної освіти в Харкові.

У всіх згаданих консерваторіях педагогічний склад, як звичайно, залишався тим же, що й в училищах.

Майже без змін на вищій щабелі навчання переходив і контингент учнів. По суті училища ставали складовою частиною консерваторій.

Професори консерваторій Києва, Одеси, Харкова сприяли консолідації музичних сил України й започаткували виховання численних вітчизняних кадрів талановитих виконавців, композиторів та педагогів.

Важливу роль у становленні музичної освіти в Україні відіграла відкрита в Києві М.Лисенком Музично-драматична школа (1904 р.). До школи мали право вступати діти всіх прошарків населення від 9 до 14 років, до класів співу і тромбона – від 16 – 17 років. Навчальний рік тривав з 1 вересня по 15 травня.

Не маючи можливості офіційно проголосити свою школу українською, Лисенко виховував у своїх учнів любов до українського мистецтва. Саме тут вперше в Україні було відкрито відділ української драми (1906 р.) та клас бандури (1907 р.).

Піднесенню на високий професійний рівень фортепіанного відділу сприяла творча особистість М. Лисенка. У 1905 – 1907 рр. у нього навчалося 28 піаністів. Його клас був одним з найкількісніших.

Виховання учнів Лисенко розглядав як складний художній процес. На початковій стадії зусилля педагога спрямовувалися на те, щоб прищепити любов до музики, викликати інтерес до роботи за інструментом. З цією метою Лисенко починав заняття не з традиційної постановки руки і вправ, усталених у педагогіці того часу, а з інтонування і добору мелодій на фортепіано. Вважаючи прекрасним матеріалом для виховання художнього смаку народну пісню, Лисенко широко застосовував її на заняттях з початківцями. Немалого значення він надавав транспонуванню різних п'єсок. На той час це була новаторська методика навчання гри на фортепіано. З метою розширення музичного кругозору й ерудиції учнів Лисенко рекомендував знайомитися з п'єсами поза програмою. Програми склалися з орієнтацією на індивідуальність учня, з урахуванням його виконавських можливостей, смаків і уподобань.

Важливе місце в настановах Лисенка посідала ансамблева гра. „Ніщо так не розвиває смаку до серйозної музики, не виробляє суворого почуття ритму, як камерна музика”, – зазначав він [2, 349].

Після смерті Лисенка 1912 р. колектив школи продовжував його справу. 1918 р. школа була реорганізована у Вищий музично-драматичний інститут ім. М.Лисенка. Вихованцями школи Лисенка були композитори Л.Ревуцький, К.Стеценко, диригент О.Кошиць та ін.

Ще в другій половині XIX століття передовими діячами культури визнавалася необхідність музичної освіти народу як одного з ефективних засобів естетичного виховання у державному масштабі. Над розширенням обсягу й вдосконаленням викладання музики замислювалися і педагоги загальноосвітніх шкіл, про що свідчить значна кількість опублікованих наприкінці XIX – початку XX століть праць з питань

музичної освіти: „Про музичну освіту народу в Росії та Західній Європі” С.Миропольського (1882), „Короткий нарис сучасного стану музичної освіти в Росії К.Вебера (1885), „Значення музики й співів у вихованні та в житті людини” С.Булгакова [7].

Слід зазначити, що співи й музика посіли чільне місце в багатьох духовних навчальних закладах (церковнослов'янських школах, епархіальних училищах, семінаріях, духовній академії). Чимало видатних українських композиторів і діячів (П.Козницький, О.Кошиць М.Леонтович, К.Стеценко, П.Тичина та ін.) одержали початкову музичну підготовку саме в духовних навчальних закладах.

Найбільш доступною для демократичних верств населення була початкова й середня духовна освіта. У середніх закладах обов'язково вивчали церковний спів й основи хорового диригування, сольфеджіо, канони.

Обов'язковий церковний спів був не єдиною формою музичної освіти семінаристів: програма передбачала навчання гри на струнних, духових інструментах, фортепіано та фісгармонії.

Багаті традиції у системі музичної освіти мала Київська духовна академія. Тут був злагоджений хоровий колектив, на чолі якого стояли музично обдаровані диригенти.

Але православна церква найчастіше обмежувалася тільки хоровою музикою. Тому і в академії інструментальній музиці не приділялося належної уваги. Питання про впровадження інструментального жанру у вищі духовні навчальні заклади розглядалося на I Всеросійському регентському з'їзді (1908), де було ухвалено рішення про відкриття в Києві синодального училища подібного до Московського – своєїрідної духовної консерваторії чи академії церковного співу. Програма цього закладу із загальноосвітніх дисциплін, теорії та історії музики не поступалася перед консерваторською. Обов'язкове фортепіано вивчалось протягом дев'яти років замість п'яти в консерваторії і було доповнено обов'язковими паралельними курсами скрипки і віолончелі. У синодальному училищі впровадили також курс історії народної музики. Чимало музично обдарованих випускників семінарій і училищ з України підвищували свій професійний рівень у Московському синодальному училищі. Водночас багато росіян і представників інших національностей навчалися у Київській духовній академії, вбираючи в себе міцні й багаті традиції хорового співу цього закладу. Такий обмін мав велике значення у період, коли в Україні ще не існувало вищого музичного навчального закладу, а щойно відкриті консерваторії в Києві та Одесі ще не могли охопити усіх охочих навчатися.

В історії становлення музичної освіти в Західній Україні друга половина XIX століття позначена розгортанням музично-освітньої роботи та активізацією хорового руху. Осередком хорового співу були переважно такі навчальні заклади, як гімназія, бурса, семінарія. В атмосфері неприхованої політики денационалізації українського населення питання про систематичну музичну освіту навіть не виникало.

Навчання у вищих навчальних закладах фактично було закрито для населення Західної України. Натомість у семінаріях та гімназіях подавалися досить скупі музичні знання, хоча опанування нотної грамоти було обов'язковим.

У 90-і рр. XIX століття загальна картина викладання музики змінилася на краще, хоча, як і раніше, навчання було спрямоване передусім на засвоєння вокально-хорової літератури. Музичним заняттям у гімназії відводилась одна година на тиждень. Навчальною програмою передбачалося поетапне навчання. На першому і другому етапах подавалися загальні відомості з теорії музики та сольфеджіо, а також практикувалося одностайне виконання хорових творів. На третьому й четвертому етапах, незважаючи на обов'язкове виконання церковних композицій, особлива увага приділялася хоровому співу народних пісень і творам галицьких композиторів.

Подібний рівень навчання музики в середніх навчальних закладах лише частково задовольняв потреби населення в музичній освіті й забезпечував щонайперше розвиток хорової музики. Щораз гостріше поставала проблема виховання інструменталістів. Так, 1870 р. при товаристві „Торбан”, заснованому А.Вахнянином, існувала музична школа для вивчення інструментальної, вокальної музики, гармонії та контрапункту. Основну педагогічну роботу тут провадив М.Гуневич.

1873 р. було проведено реформу початкової освіти в східній Галичині, а наступного року для всіх категорій народних шкіл Австро-Угорщини видано навчальні плани, згідно з якими уроки співу та музики стали обов'язковими. Хоча виявлена увага офіційної влади до питань музичного виховання в Галичині була мізерною, проте в тодішніх умовах вона знаменувала крок уперед у музичній освіті й справі поліпшення культурної ситуації загалом.

Наприкінці XIX століття прогресивні музиканти й діячі культури Галичини, відчуваючи відсутність налагодженої системи музичної освіти, ставили питання про необхідність її реорганізації. І тільки на початку XX століття в цій галузі відбулися певні зрушення. 1903 р. на базі „Союзу співацьких і музичних товариств” було засновано Вищий музичний інститут. У ньому передбачалося викладання композиції, сольного та хорового співу, гри на фортепіано, скрипці, віолончелі та інших інструментах. Плата за навчання була досить високою. Строк перебування на фортепіанному відділі тривав 8 років. Гри на фортепіано навчали М.Криницька та О.Ясеницька (вихованки Віденської консерваторії). 1912 р. було прийняте рішення про надання Вищому музичному інституту імені Миколи Лисенка.

Усе вищесказане свідчить про те, що становлення системи професійної музичної освіти в Україні кінця XIX – початку XX століть відбувалося поетапно й було зумовлене запитом суспільства та необхідністю підготовки висококваліфікованих викладачів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Історія української музики. Т.1. – К.: Наукова думка, 1989.
2. Історія української музики. Т.3. – К.: Наукова думка, 1989.
3. Історія Української РСР. Т.2. – К., 1979.
4. Козицький П. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування. – К., 1971.
5. Киевский телеграф. – 1859, № 50.
6. Миклашевский И. Очерк деятельности Киевского отделения Императорского Русского музыкального общества (1863–1913): По случаю исполнившегося 50-летия. – К., 1913.

7. Приложение к циркуляру по Киевскому учебному округу за 1901. – К., 1901.
8. Устав музыкальных училищ императорского русского музыкального общества. – К., 1894.
9. ЦДА УРЯР ф. 1710, оп. 2, од. зб. 882, арк. 1.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назаренко Марина Павлівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики.

РОЛЬ І МІСЦЕ ВЧИТЕЛЯ У ВИСОКОРОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Ольга НАУМЕЦЬ
(Кіровоград)

У цій статті робиться спроба узагальнити матеріали сучасних педагогічних видань про роль і місце вчителя у високорозвинених країнах світу

Розбудови, перебудови, реформи в галузі освіти в Україні поки що не приносять очікуваних результатів. Престиж учителя і школи в цілому в українському суспільстві залишається невисоким. І це загальновідомий факт. У чому причини такого стану? Чи лише в низькому професіоналізмі вчителів. Нами досліджені фактори, які гальмують ініціативно-творчий характер їхньої педагогічної діяльності. Назвемо найбільш суттєві з них:

1. Недосконала нормативно-законодавча база, що призводить до падіння престижу знань, незацікавленості учнів у навчанні.

2. Названі державні стандарти, критерії оцінювання знань школярів складені формально: оцінка не є показником реальних знань. Не продумана система відбору випускників шкіл до вищих навчальних закладів. Саме це породжує явища корупції та хабарництва.

3. Розроблені параметри та критерії для атестації педагогічних працівників не дають змоги об'єктивно оцінити рівень їхньої фахової майстерності. Атестація віддана на відкуп директорам шкіл, що веде до необ'єктивності, формалізму, небажання вчителів підвищувати власну кваліфікацію.

4. Зміст нинішніх навчальних програм та підручників настільки відірваний від життя, останніх досягнень наукового й технічного прогресу, далекий від запитів і потреб самих школярів, що викликає у багатьох з них відразу до навчання.

5. Терміни „професіоналізм, „майстерність” втрачають своє першорядне значення. Кількість вакансій у школах скорочується, але й на них потрапляють далеко не професіонали.

6. Школа сьогодні є не єдиним місцем, яке формує особистість. Макро-, мікро- та мезочинники далеко не кращим чином впливають на рівень навченості та вихованості школярів.

Отже, сьогодні проблема особистості вчителя є особливо гострою та дискусійною в українському суспільстві потребує нагального розв'язання.

Мета цієї статті – узагальнити матеріали періодичних видань, у яких порушуються питання про роль і місце вчителя у високорозвинених країнах світу.

Завдання :

1. Озброїти українських педагогів відомостями про становище вчителів в економічно розвиненому суспільстві і таким чином вплинути на його світоглядну позицію, поліпшити результати його діяльності.

2. Переорієнтувати працівників шкільних та районних (міських) адміністрацій на проведення децентралізації управління освітою, надання педагогічним працівникам дієвої методичної допомоги.

Питанням особистості вчителя в зарубіжній школі займалися чимало українських учених, зокрема: Н. Василенко, Г. Сгоров та Б. Мельниченко досліджували проблеми оцінювання та контролю знань учнів в зарубіжній школі; А. Андрошук, Г. Андрошук, Б. Вульфсон, К. Корсак, О. Локшина, В. Миронов, Р. Малькова, О. Проскура, І. Свистунов [1, 2, 17, 11, 14] вивчали питання порівняння міжнародних кваліфікацій, дипломів та атестатів, світовим моніторингом якості освіти; В. Громовий, І. Іванюк, А. Ланьков, Л. Зязюн, Н.Кошарна, А. Шевченко [3, 7, 8, 10, 6, 15] та ін. аналізували окремі аспекти освіти, у тому числі й педагогічну діяльність учителя в таких країнах, як Японія, Франція, Південна Корея тощо.

Аналіз літератури свідчить про те, що проблеми Сходу і Заходу схожі. Майже в усіх країнах падає престиж учительської професії, загальна культура мови, спостерігається дорожнеча в освіті, також гострою є проблема безробіття, у школах існує вандалізм, процвітає наркоманія і злочинність, учні переважані навчальним матеріалом через що окремі з них ненавидять школу і не хочуть ходити до неї. Загалом усе це так. Але яка ж логічна формула успіху таких високорозвинених країн світу, як США, Японія, Велика Британія, Німеччина, Франція, Канада?

На думку переважної більшості дослідників у цих країнах спостерігається гнучка система економіки й управління конкуренція і конкурентний відбір найбільш здібних і вмілих. Опора в креативній діяльності на трьох китах: таланті, найвищому рівні професіоналізму,

інтелектуальній могутності, зусиллями яких створюються основи національних багатств. Освіта розглядається індустріальними країнами як найважливіший фактор політичного, економічного, науково-технічного прогресу.

На початку третього тисячоліття школа й освіта почали вживатись як слова-синоніми: до недавнього часу школа працювала лише на забезпечення учнів певною сумою знань, перед нею не ставилося завдання забезпечення за допомогою освіти кар'єри. Проте, недалеко той час, коли освіта стане супроводжувати людину впродовж усього її життя. Саме тому потрібно навчити дитину вчитися, навчити її самостійно здобувати й поповнювати свої знання. Вжиток широко увійшли терміни „зрив освіти”, „освіта для життя”, „освіта для кар'єри”. Кращі школи Заходу є прообразом (копією) життя свого суспільства з усіма плюсами і мінусами. Як такі, вони прекрасні вже тим, що не на словах, а насправді готують молодь до професійного життя. Школа стала тим місцем, де формуються кадри національної економіки. І в цьому не остання роль належить учителеві.

Щаблина обов'язкового навчання в переважній більшості розвинених країн піднялася до 12 — 13 років. Освіта стала найважливішим об'єктом фінансування. Провідні країни світу витрачають на неї 10 — 15% державного бюджету. З урахуванням приватного капіталу (фонди, стипендії, пожертвування) в США загальні витрати на освіту наприкінці ХХ ст. перевищували 260 млрд. доларів на рік. Це дорівнює сукупному національному доходу низки великих країн [11].

Витрати на навчання одного учня з першого до дев'ятого класу у різних країнах неоднакові, але вони досить вагомі: в Австрії — 71387, США — 67313, Данії — 65794, Мексиці — 11239 і в Бразилії — 9231 долар [14].

В усіх країнах практикується розподіл учнів на потоки:

- * за нахилами учнів до тих чи інших предметів, професій;

- * за вміннями та здібностями;

- * за орієнтацією на так званий змішаний інтерес, що забезпечує більш ранній старт у професійній підготовці. Початок диференціації був закладений у Франції ще 1852 року, коли в VI класах ліцеїв і гімназій запровадили поділ учнів на класи точних наук і класи словесності [15].

По закінченні початкової школи у Великій Британії відбувається такий розподіл учнів: 20% найбільш здібних потрапляє до середньої школи, вчать там 5 — 7 років на гуманітарному або природничо-математичному потоці в старших класах і потім вступають до профільних вузів; 5% відвідує технічні школи, у яких дається технічна професійна підготовка, за результатами екзаменів випускники цієї школи можуть продовжити навчання в середній школі; 70% навчаються в сучасній школі. Для всіх випускників був уведений загальнонаціональний екзамен. Перевага при вступі до вузів надається учням, які

закінчили середню школу і шостий клас, тобто мають поглиблений рівень підготовки [11].

Нині в Америці створена ефективна загальнодержавна система ранньої педагогічної діагностики. Закони забезпечили її фондами. Програми спеціалізованого навчання отримують чималу частину державного бюджету. Мета подвійна: 1) допомогти; 2) не гальмувати останніх. Американці переконані, що тільки 5 — 10% найбільш здібних рухають прогрес і працездатність населення. Тому, 1972 року для обдарованих дітей було відкрите федеральне управління з питань навчання обдарованих і талановитих, адже саме ця категорія визначає майбутнє країни. Для таких дітей — супердитсадки і школи для вундеркіндів, програми для обдарованих запроваджені в 137 університетах країни.

На Заході школу називають „головним творцем людського капіталу”, „майстернею професіоналізму”, „інструментом відбору”. І це так. У школі повинна панувати атмосфера пошуку, інтересу до навчання, творчості й свободи. Навчальні програми повинні будуватися з урахуванням дитячого інтересу. Традиційні уроки лише „вбивають природну допитливість дітей”. Більшості вчителів, на думку Ш. Фур'є „не вистачає винахідливості розуму” в роботі з школярами. Тому в школи запрошують спеціалістів з провідних корпорацій, фірм, діячів науки і техніки. Навчання максимально наближене до життя. Наприклад, у Швеції навчальні програми тісно переплітаються з потребами виробництва, економіки, життя. Учні багато часу проводять у майстернях, де є все необхідне і для випічки хліба, і для програмування ЕОМ: вибір предметів за 16-ма напрямками [9]. У США по закінченні початкової школи учні мають на вибір близько 200. Школи автономні у виборі курсів, програм, кількості годин на їх вивчення. Прийнято за необхідне розпочати технічне навчання ще в дошкільних закладах. Така система вже діє в Нью-Йорку, штатах — Іллінойсі, Техасі, Індіані, Огайо, Вірджинії [11]. У Японії плата вчителю не залежить від кількості учнів при вивченні курсів (2 чи 39 — однаково). Індустріальні технології школярі опановують на роботизованому і комп'ютеризованому виробництвах, а ще вони розводять курей, велику рогату худобу і кошти від реалізації вкладають в освітні цілі [3]. В Англії нині проводиться реформа в освіті, до якої залучають провідних спеціалістів усього світу. Прийнята програма „Освітньої науково-технічної ініціативи”. Її завдання — підготувати школярів до практичної діяльності, різко поліпшити рівень знань і навичок. Чітко визначені параметри і критерії обсягу знань до 9, 11 та 14 років життя. Спостерігається жорсткість підсумкового контролю. Спеціалізація у школах Великої Британії розпочинається з 11 років [16]. Німеччина — країна з найвищим рівнем технології виробництва, великою кількістю малого й середнього бізнесу. Вона завдячує цим ранній професіоналізації школярів. У старшій школі разом з атестатом про середню освіту її випускники одночасно отримують

сертифікат про здобуття робітничої професії і можуть працювати на виробництві. 2/3 частина їх обирає і вуз за даним напрямком. Це робить їх конкурентоспроможними, професіоналами.

Вчителі у Фінляндії заслуговують високої поваги в суспільстві. І це є складовою рецепту успіху шкільної освіти. Особлива увага в цій країні приділяється університетській підготовці вчителів, що триває шість років. Навчання педагогів у вузах більш орієнтоване на шкільну практику. Знання й освіта, що їх забезпечують, тут цінуються більше, ніж природне середовище, на яке країна небагата. Таке ставлення до знань зумовило подолання економічної кризи, яка виникла у Фінляндії на початку 90-х років.

3 вересня 1991 року у Франції відкриті університетські інститути для підготовки вчителів, вихователів дошкільних закладів, заступників директорів з позакласної роботи, педагогів для розумово відсталих та дітей з фізичними вадами. Крім того, існує система підвищення кваліфікації. Вступ на педагогічні спеціальності мають право у Франції тільки особи французької національності, які пройшли письмовий тест і співбесіду. Навчання триває два роки. На першому курсі опановують педагогічну спеціальність: відвідують лекції, беруть участь у семінарських заняттях, працюють у центрі педагогічної документації, вивчають програму МЕМОЛОГ (на CD-ROM вміщена вся інформація про освіту), знайомляться з так званою „Синьою книгою” – нормативно-законодавчою базою для освітніх закладів, працюють у бібліотеках тощо. Протягом першого року готуються до конкурсного іспиту, що дасть змогу перейти на другий курс і отримати статус державного службовця, який дає право на отримання мінімальної заробітної плати (стипендія набагато нижча). Зарплата накладає на студента відповідальність 10 років працювати в школі і дає змогу підготуватися до випускного екзамену. У разі провалу студент може повторно скласти іспит, але вже за свої кошти. Випускник вузу отримує право розподілу до того департаменту, який виплачував йому заробітну плату. Конкурсний іспит на другому курсі досить складний. 1995 року його успішно склали лише 79% студентів. Особливо великий конкурс на відділення заступників директорів з позакласної роботи: до другого курсу їх переходить лише 50%. Цікавим, на наш погляд, є система екзаменів в Італії. 99% навчального матеріалу студент опрацьовує самостійно. Білетів не існує. Іспит приймає три викладачі, кожен з яких може поставити найвищу оцінку – 10 балів (загальна сума – 30 балів). Для переходу на наступний курс потрібно набрати 18 – 30 балів. Випускний екзамен приймає 11 викладачів, що може принести студентові 111 балів у сумі.

На другому курсі навчання французьких студентів проводиться за модульною системою: 6 годин – учитель у класі; 9 – учитель у навчальному закладі; 3 – учитель й адміністрація; 12 – техніка й педагогічні ресурси; 18 – усна мова і комунікація; 6 – орієнтація учнів; 6 – школа й економічне життя регіону.

Пропонуються модулі на **вибір**: сучасні засоби інформації та комунікації – 18 год.; центри документації та інформації для вчителів – 18 год.; „важкі” діти – 12 год.; філософія і виховання – 12 год.; психологія – 12 год.; соціологія і виховання – 12 год.; нові дослідження в системі виховання – 16 годин. **Дисциплінарні** модулі: французька мова – 10 год.; читання і письмо – 20 год.; математика – 10 год.; еволюція наукових концепцій – 10 год.; живі мови й естетичне виховання – 20 годин. **Міждисциплінарні** модулі: роль мови в набутті знань – 20 год.; роль засобів масової інформації в освіті – 20 год.; навколишнє навчання – 10 год.; виховання й оточуюче середовище – 20 год.; виховання й громадськість – 20 год.; виховання і формування – 10 годин. Три останні модулі передбачають вибір, але не менше 30 годин у кожному. Як бачимо, педагогічні університети більш конкретно готують своїх студентів до майбутньої діяльності, про що свідчить перелік предметів.

Риса, яка вирізняє французьких вчителів та учнів – це серйозне ставлення до роботи, навчання [15].

У свідомості громадян більшості країн склалася чітка думка про те, що вища освіта – це свого роду „перепустка” на верх суспільної драбини. Юнак з вищою освітою у Південній Кореї не має права взяти шлюб з дівчиною без вищої освіти, навіть якщо вона після одруження і не буде працювати, бо в цій країні вища освіта – шлях до „середнього класу”. Навіть плата за одну й ту ж роботу неоднакова (1999 року людина з середньою освітою отримувала в 1,62 раза більше, ніж та, що мала неповну середню освіту, а дипломованому спеціалістові з вищою освітою платили в 1,85 раза більше, ніж особи (з середньою освітою)[10]. Щоб отримати престижну роботу по закінченні навчання, американський студент змушений працювати з 9.00 до 22.00. Вчитель в економічно розвинених країнах змушений працювати впродовж усього свого життя. Робочий день японського вчителя становить 16 годин на добу, південнокорейського – 13, американського – 11 (протягом 12 місяців на рік). У США створена Національна Рада з оцінювання професіоналізму вчителів (1987р.). Вчителі складають екзамени і тести; уроки записують на відео. Створюються учительські „комуни”, де наставник за певну грошову винагороду передає власний досвід. Оцінка діяльності педагогів дається „Радою підготовки і відбору вчителів”. В університетах підвищені стипендії для тих, хто бажає навчатися на педагогічних спеціальностях. Викладачі університетів зі званнями та ступенями працюють консультантами в середніх навчальних закладах.

У перший рік викладання роботу молодого вчителя в американській школі оцінює шість професійних учителів: двоє – колеги з іншої школи, двоє – адміністративні працівники з іншого району і ще двоє – представники з департаменту освіти. Якщо хоча б двоє з них оцінять роботу вчителя незадовільно, то його звільнять з роботи. Вчителі штату Коннектикут

такі перевірки витримують щорічно. Уряд докладає чимало зусиль, щоб піднести рівень освіченості своїх громадян. Щорічно 40% коштів віддається школі. Тут багато робиться для створення належних умов для педагогів. Зокрема, у найближчі 10 років два мільйони молоді прийде працювати в школи. Планується, що один вчитель буде навчати лише 90 учнів, тобто не більше п'яти класів (кількість учнів в одному класі становитиме 18). Ресурсне забезпечення не має меж: до послуг учителів та учнів комп'ютери, супутниковий зв'язок та Інтернет, мультимедійні засоби, електронні машини, котрі відповідають на запитання і допомагають малюкам вивчати орфографію, мовні лабораторії для навчання правильної вимови, електронно-радіотехнічні лабораторії та кабінети, виробничі й промислові, музичні центри, синтезатори тощо, — просто гріх не працювати якісно! І хоча шана й заробітна плата вчителів у різних країнах неоднакова, вона є набагато вищою, ніж у нас. Японський вчитель утримує від 1625 до 3908 доларів, директор 3,5 - 4,5 тисяч на місяць. В цій країні їм доплачують за народження дитини, за квартиру в престижному районі, за навчання на курсах підвищення кваліфікації тощо [3]. Американський вчитель заробляє від 29 до 60.— 70 тисяч доларів на рік.

Майже в усіх розвинених країнах відбір до вузів дуже ретельний: враховується середній бал з профільних предметів упродовж усього навчання учня в школі, думка вчителя, зацікавленість наукових і ділових кіл, оцінка служб координації і результати тестування. Дотримуються жорсткого контролю за оцінюванням знань учнів за курс середньої школи. До вузів вступають без „блату” і „хабарів”. Освіта доступна й рівноцінна для всіх. У Південній Кореї в усіх школах запроваджені однакові програми, а в єдиний по всій країні день іспитів створюється надзвичайна ситуація (змінюється рух літаків, пасажирського та громадського транспорту з тим, щоб своєчасно доставити юнаків та дівчат і членів їхніх родин до місць складання екзаменів).

У Франції атестати про закінчення середньої освіти отримує лише 80% ліцеїстів. Випускні екзамени в цій країні є і вступними до вузів. Вони є в усній та письмовій формі. Письмові по всіх школах проводяться одночасно й тривають 5 днів: 2 дні – по одному і ще 2 – протягом наступних трьох днів (разом 8 екзаменів). Безпосередньо перед іспитами дається не більше одного тижня на підготовку. Усні екзамени проводять з другої чи третьої іноземної мов. Факультативно складаються музика й образотворче мистецтво. Прохідний бал до вузу — 14, 16 — найвищий, 20 набирає незначна частина випускників. Тут вважається нормальним явищем „перескакування” через клас і другорічництво [6].

У США тести перетворилися на справжню індустрію, яка приносить чималі доходи в державну казну. Тестові завдання є у кожній шкільній бібліотеці, крамниці, кіоску. Складають їх вчителі-професіонали, наукові й технічні працівники. Ставлення до тестів

неоднозначне: одні вважають, що вони перетворюють школу в репетиторську муштру, змушують вчителів та учнів дуже ретельно готуватися до іспитів, що призводить до перевтоми; інші — бачать у тестах великі переваги над іншими формами контролю, бо вони допомагають за короткий проміжок часу встановити об'єктивні знання великої кількості учнів з будь-якого предмета. У США існує декілька видів тестів: SAT-1, SAT-2 і ACT (American college test).

SAT-1 шкільний випускний тест, який прийнятий у більшості штатів США. Тест складається з двох частин – інформаційної та операційної. Питання інформаційної частини передбачають одну з двох відповідей: „так” чи „ні”. Час, відведений на виконання тестів, становить 5 півгодинних і 2 15 хвилинні періоди, жодної хвилини більше! Для прикладу із Всесвітньої історії дається 30 простих і 60 складних запитань (на 10 питань учні можуть не відповідати, але вони не знають на які саме). Правильна відповідь на одне запитання принесе одне очко, за неправильну відповідь знімається j очка. Але кінцевою оцінкою є не очки, а бали, які розраховуються за спеціальною таблицею. Вона побудована так, що максимальна кількість балів становить 800. Уважається нормою, якщо абітурієнт набирає 75% балів, його зараховують до вузу, 40% — катастрофа, 85% забезпечує безкоштовне навчання в найдорожчому вузі країни. Тестування проводиться комісією у недержавних (незалежних) центрах з тестування. Абітурієнт має право за помірну плату перескладати тест декілька разів. Серед простих запитань є й таке:

- Які з колоній європейських країн отримали незалежність до 1990 року?

А. Англія; В. Бразилія; С. Індокитай; Д. Індія; Е. Берг Слонової Кості.

Складніші:

- Які з перерахованих факторів зумовили бурхливий розвиток французької революції?

А. національне банкрутство; В. спроба короля повернутися до феодалних порядків; С. тяжке життя селян; Д. бажання знати отримати Конституцію.

У разі успішного складання учнями тестів вчителі отримують премії у різних розмірах, зокрема, у Північній Кароліні — 1500 доларів, Каліфорнії — 800-5000; директор школи — 25000 і продовження контракту; школярі – знижки в шкільних крамницях та кафетеріях. Навіть квартири дорожчають у тих районах, де розміщені школи, учні яких отримують високі бали під час тестування.

Підсумовуючи, варто зазначити, що в передових країнах світу набутий значний досвід з професійної підготовки майбутніх учительських кадрів, створені належні умови для їхньої плідної роботи, запроваджені чіткі параметри та критерії оцінки праці вчителів тощо. Висновок можна зробити однозначний: освіта, підтримана всім суспільством і державою, дає свої плідні результати, вона є сьогодні надійною запорукою успіху й процвітання високорозвинених країн світу. Нам, українцям, потрібно глибоко вивчити,

переосмислити світові надбання і повернутись обличчям до школи та вчителя зокрема, піднести їх престижність й авторитет, змінити стереотип громадської думки на таку, що лише талант, професіоналізм та інтелектуальна могутність можуть змінити на краще життя кожного з нас.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрощук Г., Андрощук А. Система освіти в Австрії // Рідна школа. — 2000. — №10. — С.75 — 79.
2. Буржуазная педагогика на современном этапе. Критический анализ. /Под ред. З.А.Мальковой, Б.Л.Вульфсона. — М.: Педагогика, 1984.
3. Громовий В.В. Японське освітнє диво// Вежа, 2003. — № 13. — С. 24 — 36.
4. Добрынин М.А. , Сухой С.Н. Дистанционное обучение во Франции // Педагогика. — 2001. — №8. — С.81.
5. Жуковский Игор. Ресурсне забезпечення інформацією педагогічних кадрів у Франції // Педагогіка. — 2003. — №4. — С. 76-78.
6. Зязюн Л. Освітня система Франції //Рідна школа. — 2001. — №11. — С.71. — 74.

7. Іванюк І. Християнські та гуманістичні цінності — основа норвезької системи освіти // Рідна школа. — 1999. — №1. — С.229-232.
8. Іванюк І. Формування системи освіти в Норвегії // Педагогічна газета. — 2001. — травень. — С.6.
9. Кошарна Н. Сучасний стан середньої освіти у Швеції.
10. Ланьков А. Вища освіта по-корейському // Вища школа. — 2001. — №5.
11. Миронов В.Б. XX век — век образования. — М.: Педагогика, 1984. — С.83-216.
12. Новикова А.Н. Медиаобразование в английской средней школе // Педагогика. — 2001. — № 5. — С. 87-91.
13. Освіта в Нідерландах // Директор школи. — 2000. — №45 (14). — С. 10-11.
14. Проскура О Порівняльне міжнародне дослідження шкільної успішності учнів // Шлях освіти . — 2004. — №1. — С. 22-26.
15. Шевченко А. Освіта у Франції// Рідна школа. — 2001. — №2. — С.74-77.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наумець Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.
Наукові інтереси: професійна підготовка вчителів та студентів, педагогіка сучасної зарубіжної школи.

СУТНІСТЬ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Володимир НОВИЦЬКИЙ
(Кіровоград)

У статті розкрито мету, завдання та сутність охорони здоров'я школярів, а також сучасний стан цієї проблеми, накреслено шляхи зміцнення здоров'я майбутніх громадян України.

Державна національна програма „Освіта” (1994р.) одним із завдань проголосила „становлення фізичного та морального здоров'я особистості” [2,6], бо без нього неможливо сформувати громадянина, а одним із пріоритетних напрямів реформування освіти - створення умов для виховання фізично та психічно здорової особи, тобто ”запобігти пияцтву, наркоманії, насильству, що негативно впливають на здоров'я людей” [2,7].

Мета статті – розкрити педагогічне керівництво охорони здоров'я школярів.

Завдання:

1. Обґрунтувати зміст охорони здоров'я школярів.
2. Розкрити сутність різновидів здоров'я та їх діалектичну єдність.
3. Накреслити шляхи зміцнення здоров'я школярів.

Мета оздоровчої роботи – виховати здорову, сильну, загартовану, спритну, витривалу людину. У народі завжди пов'язували силу – з міццю, силу – з бажанням працювати, перетворювати світ.

Оздоровча робота повинна зміцнювати здоров'я людини, сприяти правильному фізичному розвитку, вихованню вкрай необхідних життєвих якостей, а саме: сили, спритності, швидкості, витривалості. Слід зазначити, що нормальний фізичний розвиток

школярів сприяє виробленню наполегливості, відваги, дисциплінованості, потягу до праці, впевненості, а також здатності до переборення труднощів, готовності переносити спеку і холод, погодні та життєві негоди.

Оздоровча робота передбачає:

1. Знати та дотримуватися **методів лікування** („тримай голову в холоді, а ноги в теплі”, „пропотієш, і жар пройде”).

2. Усвідомлювати **основи санітарії** („чисто не там, де прибирають”) та особистої **гігієни** („у людини повинне бути чистими і тіло, і одяг”).

3. Розвивати **рухову активність** (гіподинамія укорочує життя людини).

4. **Знати свій організм**, виробляти звичку дотримуватися режиму праці, сну, активного відпочинку.

5. Уміння надати **першу медичну допомогу**.

6. Уміння **володіти і керувати собою**, застосовувати **релаксацію**, користуватися **аутогенним, сугестією**.

У оздоровчій роботі існує безліч аспектів, пов'язаних із фізичним вихованням, а саме:

– у бесідах зі школярами слід сформувати у них думку про те, що майбутні батьки повинні піклуватися про здоров'я дитини доїнародження (Педагогам слід познайомитися з працями учених про здоровий спосіб життя: В. Оржеховської, І. Левочки, Г. Пономаренко, А. Турчака, В. Язловецького);

– батьки та вчителі повинні прищеплювати своїм дітям та учням елементарні гігієнічні навички;

– учителям фізичної культури слід спрямовувати свої зусилля на розвиток рухової активності школярів, використовуючи не тільки **природні** (сонце, повітря, воду, харчування, рух, відпочинок, одяг) – до речі, японці та китайці, дбаючи про своє здоров'я, кожен шматок їжі пережовують до 40 разів), але **штучні засоби** (рухливі ігри, спортивні поєдинки, силові змагання і випробування, плавання, забави (наприклад, козацькі), вільні рухи на свіжому повітрі, режим, розваги, свята, гімнастику, гартування тіла, нормальні житлові умови).

„Людина – сама природа, частина її” – ці слова В. Вернадського свідчать про те, що людину, як і природу, слід і оздоровлювати і жити (їжею, повітрям, матеріально-енергетичними ресурсами).

У вирішенні оздоровчої проблеми – примирення людини і природи – варто, на нашу думку, розглядати людину у двох аспектах:

а) матеріальному, пов'язаному з біологічними проблемами (харчуванні, диханні, забезпеченні житлом, одягом);

б) духовному, що втілює в собі цивілізованість, „олюднення”, відхід від суто тваринної природи.

Отже, „поєднання тіла і душі, сили та здоров'я з почуттями, матеріального – із соціальним, моральним – це двоєдність людини, яка засвоює дві системи цінностей” [1, 347].

Сьогодні, в епоху світових перетворень, на нашу думку, слід відроджувати **культ здоров'я і фізичної краси людини**, гармонійного розвитку, адже, якщо слабка і немічна людина, – це негативно діє і на мислення, і на почуття, і на волю. Пам'ятаючи пораду римського сатирика Ювенала „Щоб у здоровому тілі була здорова душа” та філософа, педагога Франції (XVIII ст.) Жан-Жака Руссо „Чим слабше тіло, тим більше наказує, а чим воно сильніше, тим слухняніше є духові”, сучасній людині слід вирішити головне питання – сама людина повинна дбати про своє здоров'я.

Вирішуючи проблеми оздоровчої роботи зі школярами, слід перш за все усвідомити сутність різних **видів здоров'я**:

– фізичного (повноцінного функціонування організму);

– психічного (рівновагу у протіканні психічних процесів);

– духовного (прагнення до ідеалу – джерела сили і енергії);

– правового (ставлення до правових норм суспільства);

– соціального (гармонійної взаємодії людини з довкіллям).

Учені В.М. Оржеховська, А.Л. Турчак, С.Н. Пристипа, В.С. Пилат, аналізуючи види здоров'я, зазначають:

1. Кожен із видів здоров'я має проблеми, а саме:

– сучасні школярі агресивні, грубі, відчужені від батьків (соціальне здоров'я) [3, 89];

– діти є свідками девальвації поняття доброти, честі, сумління (духовне і соціальне здоров'я).

2. Види здоров'я гармонійно пов'язані між собою:
– понад 20% п'ятикласників схильні до куріння, біля 20% – до алкоголю (фізичне, духовне здоров'я) [6, 20].

– хворі діти мають проблеми із вихованням (фізичне, духовне, правове здоров'я);

– школярі стали вживати наркотики у п'ять разів більше (всі види здоров'я);

– 60% старшокласників курять і п'ють вино (всі види здоров'я).

Отже, існує проблема збереження здоров'я дітей.

Ми поставили мету – проаналізувати систему оздоровчої роботи сучасної школи (плани виховної роботи шкіл 4, 20, 21 міста Кіровограда, плани виховної роботи 5 та 10 класу Яблунівської ЗОШ Черкащини, систему виховних годин Криничненської ЗОШ Устинівського та Могутненської ЗОШ Компаніївського районів Кіровоградської області).

Ми дійшли висновків:

1. Серед колективних виховних заходів у оздоровчій роботі, у боротьбі зі шкідливими звичками школярів переважають **пасивні методи та форми** (виставки, бюлетені, твори, усні журнали; повчання, мікро бесіди, бесіди з елементами дискусії).

2. Серед індивідуальних бесід з батьками та учнями є: бесіди про правила поведінки у шкільній ідальні; діалоги про ставлення учня до дівчини; мікрофільми про шкідливість паління; бесіди з батьками про заняття учнями спортом та фізичною культурою.

3. Серед загальношкільних заходів переважають такі:

– тематичні лінійки „Ознайомлення з адміністративно-правовими нормами боротьби з наркоманією та алкоголем”;

– виховні години „Гімн чистоти”, „Магістр Нікотинус”, „Чи знаєш ти себе”;

– зустрічі з працівниками ДАІ, юристами, правоохоронцями;

– лекції про правила дорожнього руху.

Слід зазначити, що планування оздоровчої роботи зі школярами, виховні години спрямовані на пасивне слухання, декларацію та інформацію. Бракує активних методів та форм виховної роботи з учнями: диспутів, дискусій, роздумів над долею наркоманів, курців, фільмів із обговоренням, аналізу життєвих ситуацій, читання та обговорення творів художньої літератури, зразків виправлення долі та зміцнення здоров'я людини, тестів на схильність до алкоголю, токсикоманії, паління та наркотиків, змістовних бесід на морально-правові теми, де розглядалися б не тільки сутність та зміст законів та категорій, але й „причина – наслідок”, закономірності, накреслювалися б шляхи формування до змісту ставлення проблем, вирішення їх.

Ми накреслили **шляхи** зміцнення здоров'я школярів:

1. **Формування волі.**

Охорона здоров'я – це турбота про себе самого і про тих, хто оточує себе.

Якщо людина здатна давати собі раду в різних ситуаціях, уміє мислити, приймати рішення,

підтримувати дружні стосунки – вона володіє силою волі, а отже здоров'ям.

Педагог повинен привчити дітей до здійснення регуляції і саморегуляції діяльності і поведінки, активно долати труднощі, протиріччя і конфлікти, досягати поставлених цілей, виражати своє „Я”. Засобами формування волі є: самовиховання, режим, аутотренінг.

2. Формування характеру.

Характер (від грец. – відбиток, ознака, риса, особливість) – це сукупність психічних рис людини, що виявляються у поведінці, ставленні до всього, самої себе. Засобами формування характеру є накопичення духовності школяра, дисциплінованість. Про це писали В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, М.І. Пирогов. До речі, останній дбав про здоров'я гімназистів: „щоб не було страху перед покаранням, бо це негативно діє на нервову систему дитини та її психіку, а отже на здоров'я”. [4,13].

3. Формування відповідальності за своє здоров'я.

Свідоме здійснення вимог до особистого здоров'я, і фізичного, психологічного, і морального, немислиме без того, щоб вимоги до здоров'я не стали внутрішньою основою мотивації, регулювальником якої є совість.

Заняття спортом, загартування організму, активні форми роботи в сім'ї та школі, літне оздоровлення, профілактика захворювання – все це сприяє формуванню небайдужого ставлення до особистого здоров'я.

4. Шкала – оберіг здоров'я дитини.

Здорова нація повинна формуватися у школі. Але сучасна школа, поряд із досягненнями, має певні недоліки:

– традиційні форми роботи (з пасивністю учнів, гіподинамією, авторитаризмом) не сприяють вихованню здорових людей;

– надмірна перевантаженість школярів, інформативність навчання негативно впливають на нервову систему дітей, що шкодить їх здоров'ю;

– матеріальні, конфліктні заздрісні стосунки у класах сприяють розладу психічного, морального, фізичного здоров'я школярів.

Сучасна школа повинна стати центром духовності, гуманізму, активної думки, руху, свободи, що будуть активно сприяти зміцненню здоров'я дітей – майбутніх громадян України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Посібник для студентів ВНЗ.- Дрогобич: Коло, 2003.- 528с.
2. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття). – К.: „Райдуга”, 1994. – 62с.
3. Оржеховська В.М. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність у вихованні підлітків. //Цінності освіти і виховання. –К., 1997.-С.88-91.
4. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. – Избр. пед. соч. М., 1953. -15с.
5. Приступа Є.Н., Пилат В.С. Традиції української національної фізкультури. – Львів,1991-124с.
6. Турчак А.Л. Боротьба із шкідливими звичками школярів. – Кіровоград, 1993. – 15с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Новицький Володимир Ярославич – старший викладач кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури КДПУ імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: педагогіка вищої та середньої школи; оздоровча робота зі школярами та студентами.

СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА: СПРЯМОВАНІСТЬ НА ГУМАНІЗАЦІЮ СУСПІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Лариса ПЕРЕВОЗНИК
(Кіровоград)

Автор досліджує проблеми соціальної політики через призму гуманізму та інших моральних вимог та принципів цивілізованого людського суспільства, а також аргументовано обґрунтовує думку, що основним засобом та механізмом гуманізації людського життя виступає соціальна політика, зокрема в Україні.

Проблема, яка розглядається в статті, стосується сучасного розуміння суспільного життя в його людському вимірі, що означає у цілому гідні людини умови життя в основних сферах людської життєдіяльності й суспільства в цілому: економічній, політичній, соціальній та духовній і розширення можливостей вибору цих умов особистістю.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що в останні десятиріччя проблема соціальної політики, її гуманістичної спрямованості та практичного здійснення стала об'єктом дослідження багатьох наук та галузей.

В окремих дослідженнях ставиться проблема не безпосередньо соціальної політики, а значно масштабніше, як, зокрема, у Ф.Фукуями, котрий веде

мову про „соціальний капітал”. „Соціальний капітал” – термін, який широко використовується на заході й означає матеріальні ресурси, засоби виробництва, природні ресурси, кошти і, звичайно, можливості та перспективи функціонування соціальної системи, тобто в цілому – це основні джерела загального національного багатства. Ф.Фукуяма говорить про розрив у соціальному порядку суспільства на різних етапах його розвитку, зокрема між соціальним порядком індустріального суспільства й постіндустріального, інформаційного, сучасного, у якому інформаційні технології долають національні кордони й „розмивають кордони культурних співтовариств, які стійко існували впродовж тривалого часу” [17, 12]. Але цього замало в сучасному суспільстві. Лише взаємодія соціального капіталу з фізичним (стан людського здоров'я тощо), та людським (соціальні стосунки, соціальна взаємодія) приводить до змін у соціальному, а потім – людському розвитку та до глибоких якісних змін у суспільній сфері, тобто у

сфері, у якій акумулюється все те, що стосується до умов нормального, людського, гідного, цивілізованого розвитку: освіти, умов праці та її охорони й оплати, охорони здоров'я, дозвілля, цивілізованого побуту та ін. На думку П.І.Шевчука, соціальний капітал ґрунтується на стосунках між людьми й означає „добровільні форми соціального регулювання відносин, що формують злагоду та єдність у суспільстві” [8, 87].

У різноманітних аспектах проблеми соціальної політики розробляють: М.О.Волгін, Е.А.Гансова, М.Ф.Головатий, А.І.Кудряченко, Е.Лібанова, О.М.Палій, В.А.Скурагівський, В.І.Судаков, П.І.Шевчук та інші. Розробляються й проблеми глобальної соціальної політики. Плідно в цій галузі працюють, зокрема, такі вчені, як Б.Дікон, П.Стабс, М.Халс, котрі пояснюють підвищену увагу державних та недержавних організацій до цієї проблеми „у зв'язку з потребами соціального захисту й суспільного добробуту” [4, 16].

Усе більше входить у теорію і практику поняття „соціальна держава”. Задля справедливості слід зазначити, що деякі вчені й політики в змісті „соціальна держава” вбачають тільки політичні, зокрема ліві ідеї та інтереси. На думку автора, на звання „соціальна держава” може претендувати будь-яка цивілізована держава, котра розробила й здійснила широкомасштабну соціальну політику із залученням широкого кола самих громадян, громадських організацій та органів самоврядування. Цей термін неодноразово вживав і М.С.Грушевський, обґрунтовуючи досягнення і помилки українського національного та ліберального руху. Головний зміст „соціальної держави” полягає у тій відповідальності за кожного громадянина, яку бере на себе держава за гідні умови його життя, соціальні гарантії і широкі можливості та життєві шанси для самореалізації особи в суспільстві.

У соціальній політиці сконцентрована діяльність державних і громадських організацій із регулювання соціальної сфери і соціальних відносин, сукупність політичних установок, принципів, рішень та дій, спрямованих на задоволення соціальних інтересів та потреб особистості й соціальних груп та верств [16, 142]. Практично соціальна політика в цілому та в окремих конкретних випадках реалізує принципи гуманізму та соціальної справедливості, бо загалом вона спрямована на вирівнювання умов життя різних соціальних класів, груп, верств суспільства.

Значну увагу проблемі гуманізації соціальної політики приділяє П.І.Шевчук у праці „Соціальна політика”, у якій він виділив окремий розділ „Людський розвиток” [18, 85–103]. П.І.Шевчук розглядає концепцію людського розвитку через призму пріоритету інтересів людини і вказує, що „концепція людського розвитку передбачає розширення можливостей людей поліпшити свій добробут, зміцнити своє здоров'я, одержати кваліфікацію, збагатити себе духовно і почувати себе безпечно. Все

це потребує створення відповідних умов і середовища (насамперед соціального)” [8, 86]. За індексом соціального розвитку Україна 2005 року перебувала на 78–му місці у світі.

Частково гуманістичний характер соціальної політики вивчається О.М.Палій та В.А.Скурагівським [12, 39–40; 46–47].

В.І.Судаков у статті „Соціальна політика як технологічний засіб гуманізації суспільного життя в Україні” [6, 60–73] вважає, що „найбільш значущим технологічним інструментом регулювання соціально-економічних нерівностей є соціальна політика, яка в суто технологічних вимірах є комплексним явищем, у якому специфічно інтегровані конституційно-правові, інституціональні, комунікативні, організаційно-управлінські, ініціативні (волонтерські), демографічні, гуманістичні компоненти” [6, 65] та характеризує дві альтернативні моделі соціальної політики: пасивну (патерналістську) й активну. Моделі розглядають й інші дослідники [3]. К.Бондаренко, дуже критично сприймаючи європейську дійсність як певний еталон розвитку українського суспільства, об'єктивно відмічає, що „Західна Європа – це розвинуте соціальне суспільство з високими соціальними гарантіями та спільними позиціями громадянських структур, з їхнім впливом на процеси управління” [1, 6].

Велике значення в контексті проблематики дослідження мають також праці з проблем сучасних соціальних технологій [15].

Гуманістичну спрямованість мають різноманітні форми організації діяльності та акції Міністерства праці та соціальної політики, Міністерства в справах молоді та спорту України на виконання постанов Верховної Ради та Кабінету Міністрів України й відповідні дії та акції регіональних, обласних і місцевих державних, самоврядних, політичних та громадських організацій і рухів. Усе це досить широко інформаційно забезпечується в медіа просторі й дає можливість аналізувати дійсний стан у цій сфері.

Незважаючи на дослідження й окремі публікації, у працях цієї проблеми недостатньо виділяється гуманістична спрямованість соціальної політики, особливо в 2005–2006 роках. Тому автор статті акцентує увагу на гуманізмі соціальної політики й тих змінах у суспільному житті та формуванні цивілізованих людських стосунків, до яких вона призводить.

Саме цивілізоване суспільне життя сьогодні є перспективним і в теорії й особливо на практиці. З одного боку, воно приваблює вчених до аналізу суспільства в його постіндустріальній, модерній, інформаційній формах, а з іншого – величезні маси людей через привабливу соціальну політику, часом у її натуралізованих формах, отримують додаткові стимули для небаченої міграції, особливо молоді, у більш цивілізовані країни та континенти з привабливою соціальною політикою, а значить, з більш гуманними умовами життя. Тому вивчення цієї проблеми дає значні виходи в теорію і практику, приводить до

пошуків нових соціальних технологій у цій галузі та до певних реальних зрушень.

Посилення уваги до проблем соціальної політики та соціальної роботи привело й до відкриття професійної підготовки з багатьох спеціальностей, прямо чи опосередковано пов'язаних із соціальною роботою, зокрема в КДПУ ім. В.Винниченка, декілька років на психолого-педагогічному факультеті здійснюється підготовка фахівців за спеціальністю „соціальна педагогіка і практична психологія”.

Це знайшло своє відображення і в діяльності різноманітних державних та громадських організацій, фондів, служб. Без перебільшення можна сказати, що в суспільстві, особливо українському, з 2005 року настав період підвищеної уваги, своєрідний „соціальний бум”, до проблем соціальної політики та соціальної роботи.

Тому автор основною метою статті виділяє дослідження проблем соціальної політики в контексті реалізації гуманістичних принципів в умовах сучасного українського суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження слід розпочати з визначення соціальної політики та розуміння її гуманістичної спрямованості.

Соціальна сфера, соціальна галузь – це все те, що стосується до умов нормального, людського, гідного, цивілізованого розвитку: безпеки життя, освіти, трудової зайнятості, охорони здоров'я, цивілізованого побуту та ін. Соціальна політика створює стан своєрідного вирівнювання умов життя людей різних соціальних класів, груп, верств суспільства. Її гуманізм полягає у тому, що вона спрямована на забезпечення кожному громадянину гідних умов життя, приблизно однакових життєвих шансів і можливостей для самореалізації у суспільстві та захищеності від будь-якого свавілля. Якось мати Гіі Гонгадзе, Леся Гонгадзе, у кінці січня 2005 року, виступаючи на „5-му” каналі телебачення, сказала, що євреїв захищає іврит, мусульман захищає Коран, циган захищає барон, а українців поки що ніхто не захищає. Звичайно, у категоричній формі це не так, однак частково це правдиво. Частина людей створює собі захищеність здебільшого особистими досягненнями матеріального достатку, фінансовими, інтелектуальними, творчими успіхами. Переважна частина цивілізованого суспільства – це „середній клас”, для стабільного розвитку якого створила соціальні умови держава. І частина людей – це люди, які не в змозі нормально жити, навіть існувати без соціальної підтримки держави та різних соціальних фондів і служб.

Передусім, необхідно вести мову про гуманізацію соціального середовища. Це здійснюється в більшості країн світу, особливо в цивілізованих, системно, частково чи епізодично. Цей процес відбувається на чотирьох основних рівнях: загальнодержавному – забезпечується державною соціальною політикою через відповідні міністерства та комітети державним фінансуванням і підтримкою соціально незахищених верств суспільства та різними громадськими

організаціями, фондами, службами; регіональному та обласному рівнях, що забезпечуються тими ж організаційними та відповідними структурними підрозділами; муніципальному, місцевому, на якому існують ті ж структури та утворені органами місцевого самоврядування; особистісному (соціальний стан особистості, сім'ї), на якому до підтримки, яку надають різні організації, залучається ще й особистісний чинник.

Значну діяльність у напрямку гуманізації життя людей проводять політичні партії, у програмах яких передбачена реалізація соціальної політики кожної партії, релігійні та інші організації й ініціативи окремих громадян.

Усе це унеможливує робити висновки про існування системи гуманізації суспільного життя засобами соціальної політики.

Названі рівні мають різноманітні механізми, забезпечення та підтримки. Зокрема, це бюджетні кошти, різноманітні соціальні програми, які мають всеукраїнський, регіональний, обласний та місцевий масштаби.

Велике значення в гуманізації життя відіграє трудова зайнятість населення. Ринок праці в Україні в основному регулюється Законом України „Про зайнятість населення”, але проблема зайнятості, гідної оплати праці та безробіття залишається для багатьох мільйонів українців проблемою і загрозою для здоров'я. Експерти Українського центру економічних і політичних досліджень ім. О.Разумкова опитали понад 100 спеціалістів обласних і міських центрів зайнятості. Три чверті з них однією з головних причин безробіття назвали низький рівень заробітної плати [7, 6]. Заробітна плата свідчить не лише про процес гуманізації, а й про зворотній процес – дегуманізації праці й суспільного життя: постійний ризик втрати роботи, відсутність належних умов праці, відсутність перспективи, кар'єри та ін. Але слід зауважити, що в цілому економічні проблеми виходять за межі цієї статті.

Особистісний рівень, на думку автора, має два аспекти: зовнішній і внутрішній. Зовнішній аспект розуміється як вияв турботи та піклування будь-яких зовнішніх вищеназваних рівнів та чинників. Це наявність роботи та відповідної оплати, охорона й безпека праці, можливості доступу до якісної освіти й підвищення кваліфікації, це відповідні субсидії і можливості, надані суспільством для будь-якого соціального прогресу, наявність комфортного житла і вибір цивілізованого дозвілля тощо. Внутрішній аспект особистісного рівня, звичайно, залежить від самої особистості. Це власне сам життєвий вибір особистості, його особиста життєва програма й трудова кар'єра та життєвий успіх. Це власне те, що іноді називають умінням розпоряджатися своєю долею, у якому зовнішній і внутрішній аспект поєднуються. Наприклад, ставлення до навчання, яке, начебто, має суто педагогічне значення. На заході багатьох бідних вважають не тільки невдахами, а й

ледарями. На перший погляд, така оцінка несправедлива, безтактна і зневажлива. А по суті вона якраз і охоплює всі параметри ставлення до навчання самого суб'єкта. Хто хотів здобути глибокі й міцні знання, якісну освіту, той навчався, здобував знання. Хто особисто нічого не зробив для цього, той лише ставить претензії більш успішним, не розуміючи значення здобуття освіти та її ролі у власній подальшій долі. Пізніше це виявляється і у ставленні до роботи, до своїх функціональних обов'язків, до організації власного побуту, особливо забезпечення житлом. Старше покоління українських громадян постійно чекало, що патерналістська політика держави коли-небудь та приведе їх до отримання житла. Сучасна молодь шукає розв'язання проблеми іншими способами, а держава намагається їй у цьому допомогти через молодіжне кредитування. Програма житлового кредитування молоді в Україні діє вже декілька років. Так, у 2005 році понад 17 тис. кредитів на житло молодим сім'ям видав Державний фонд сприяння молодіжному житловому будівництву. Це в 6 разів більше, ніж 2004 року. А 16 тис. молодих родин по всій Україні отримали кредити за програмою часткової компенсації відсоткової ставки комерційних банків, а за програмою пільгового кредитування – 1089 сімей [8, 3]. Але це все ж таки замало, бо за офіційними даними лише 7% українців спроможні придбати житло в кредит. Решта не можуть собі цього дозволити через низьку зарплатню, неспроможність сплатити початковий внесок, який зазвичай становить 30% вартості квартири [5, 3].

У деяких регіонах, зокрема в Києві, на виконання Закону України „Про житловий фонд соціального призначення” діє програма будівництва соціального житла. Так, зокрема, у Києві до кінця 2006 р. планується побудувати 95 тис. квадратних метрів житла [14, 7]. Однак у цілому поки що реалізація конституційного права на житло для бідних є досить проблематично.

Автор дослідження неодноразово в статтях та виступах на конференціях виступала з ідеєю подолання споживацьких ідей, які породжуються підвищеним патерналізмом соціальної політики. „Сорока хлібами”, як біблейський герой, накормити мільйони, навіть один єдиний раз, неможливо. Для цього необхідно виховувати особистість і формувати в ній високий життєвий потенціал: бажання жити, творити, добиватись особистого успіху, перемагати, долати перешкоди і т.п. В іншому разі особистість навіть з високим рівнем інтелекту, з творчою діяльністю все одно формує, на противагу філософії самозабезпечення, філософію жебрака: мовляв, мені належить, не дали, не нагородили, обійшли і т.д. і т.п.

Гуманістична спрямованість соціальної політики особливо виявляється у створенні відносно рівних життєвих шансів і можливостей особистості та її самореалізації.

Це відбувається через державні гарантії соціальних прав, подолання бідності, регулювання соціальних нерівностей та гармонізацію соціального життя.

Згідно з Європейською хартією, документом, який підписаний учасниками Європейської спільноти, що утворила Європейський Союз (ЄС), дотримання основних соціальних прав людини: права на житло, на охорону здоров'я, зокрема на безпеку праці; на освіту; на працю і справедливу її оплату та права на соціальний захист створює гідні людини умови життя, тобто гуманні умови.

Звичайно, відносно рівні життєві шанси особистості забезпечуються відповідними соціальними стандартами, зокрема матеріальними. А цьому, як звичайно, заважає бідність.

Проблеми подолання бідності стоять у центрі уваги держави, профспілкових організацій, різноманітних фондів і вивчаються вченими. Це окрема проблема. У цій статті доцільно обмежитися констатацією того факту, що верстви бідних і злидених в Україні поки що досить значні, а це 38,5 млн. осіб, або 75,6% усього населення країни [13, 2].

В Україні лише за офіційними даними, понад 17 тис. бомжів [2, 9].

Гуманістична спрямованість соціальної політики особливий вияв має у системі соціальної захищеності особи.

Різнманітні форми захисту дітей, навіть у материнському лоні (за статистикою в Україні кожна друга вагітна жінка позбавляється дитини – 106 випадків на 100 пологів) розробляються відповідними рішеннями місцевих органів влади [10, 5].

Соціальний захист передбачає уведення виплати в сумі 8,5 тис. грн. у вигляді одноразової допомоги батькам за народження дитини, запровадження нових видів страхування дітей на випадок нещасного випадку та на здобуття освіти, створення замість дитячих будинків та інтернатів сімейних дитячих будинків і прийомних сімей. В Україні за сім попередніх років з'явилося близько 80 прийомних сімей, а 2006 року Міністерство в справах молоді та спорту планує створити 2500 прийомних сімей. Лише на цю одну програму держава виділяє 50 млн. гривень [9, 6]. Зростає соціальний захист дітей-інвалідів, інвалідів дитинства, інвалідів та учасників війни, одиноких матерів. У цілому в Україні нині надається соціальна допомога майже 4 млн. сімей [11, 9].

Окремим напрямком соціальної політики в Україні за часів незалежності стала соціальна молодіжна політика. Вона має конституційне та правове забезпечення в загальнодержавних законах та розроблена в Декларації „Про загальні засади державної молодіжної політики”, Законі України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, прийнятими на початку 90-х років, і забезпечується цілою низкою законів, прийнятих в останні півтора року.

Висновки з цього дослідження і перспективи їхнього подальшого розвитку полягають у тому, що серед багатьох виявів соціальної політики особливе місце посідає гуманістичний, оскільки він у собі акумулює все позитивне, здійснене в цій галузі, для блага людини.

Гуманізм соціальної політики тісно пов'язаний з концепцією людського розвитку в теорії та практиці і з цивілізованими змінами в суспільстві все більше зростатиме.

Державними та громадськими організаціями здійснюються дійові заходи із гуманізації соціального середовища на державному, регіональному, обласному, муніципальному та особистісному рівнях.

Гуманістична спрямованість соціальної політики має системний характер і виявляється:

- у створенні гідних людини умов життя і діяльності;
- у створенні рівних життєвих шансів і можливостей особистості;
- у соціальній захищеності громадян. Перспективи гуманізації соціальної політики можуть розвиватися у напрямках:
- загальної гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу в усіх навчальних закладах системи освіти й пропаганди гуманістичних стосунків між людьми в різних сферах людської життєдіяльності та повсякденності;
- формування в навчально-виховній та трудовій діяльності особистості філософії оптимізму, віри у власні сили (можлива розробка окремих цільових та вікових програм), філософії самозабезпечення, самодостатності (на противагу споживацької філософії);
- подальшого визначення пріоритетів та першочергових завдань соціальної політики й розробки окремих цільових програм на різних рівнях;
- залучення до соціальної роботи в її різноманітних формах добровільних (волонтерських) (як у системних, так і одноразових, епізодичних формах) більш широких кіл громадськості;
- значне поширення і форм заохочення (грошові та матеріальні відзнаки, премії, гранди і т.п.) місцевих органів влади, організацій, фондів тощо особам із соціально незахищених низів за особисті ініціативи, винаходи, за ставлення до праці і т.п.

Залишається багато й нерозв'язаних поки що проблем. Незважаючи на значні успіхи в соціальній політиці в Україні, розрив між невеликою групою громадян, так званих олігархів і дуже багатих людей, і основною кількістю громадян залишається

величезним (у той же час, як у цивілізованих країнах цей розрив існує, але він долається існуванням „середнього класу”, який має високі прибутки, стабільність).

Загальнонаціональною проблемою став стан здоров'я суспільства, організація конкретної адресної допомоги та інше.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко К. Підходять ли Україні цінності Західної Європи? // Факти и коментарии. – 3 березня 2006 р. – С.6.
2. Згоріла моя хата – нема де ночувати // Україна молода. – 7 березня 2006 р. – С.9.
3. Гансова Е.А. Принципи побудови моделі соціальної політики // Інтелекція і влада. Громадсько-політичний науковий збірник. Вип.4. Серія: Соціологія. – Одеса: Астропринт, 2005. – С.15–23.
4. Дікон Б., Халс М., Стабс П. Глобальна соціальна політика / Міжнар. орг. й майбутнє соц. добробуту / Б.Дікон, М.Халс, П. Стабс; Пер. з англ. А. Олійник та ін. – К.: Основи, 1999. – 346 с.
5. Лише 7 % українців // Україна молода. – 3 березня 2006 р. – С.3.
6. Особливості соціальної молодіжної політики в Україні та ФРН на сучасному етапі: Наук. зб./ Редкол.: А.І.Кудряченко (відп. ред.) та ін. – К.: МАУП, 2004. – 336 с.
7. Панченко А. Почему я безработный? // Сегодня. – 17 лютого 2005 р. – С.6.
8. Понад 17 тисяч кредитів // Україна молода. – 10 лютого 2006 р. – С.3.
9. Рингис А. Семья на заказ // Киевские Ведомости. – 7 березня 2006 р. – С.6–7.
10. Сатаева Т., Скрипниченко Е. Кабмин наплодит подкидышей // Вечерние Вести. – 1 березня 2006 р. – С.5.
11. Система соціальної допомоги // Голос України. – 21 березня 2006 р. – С.9.
12. Скурятівський В.А., Палій О.М. Основи соціальної політики: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2002. – 200 с.
13. Соціальна сфера в Україні // Товариш. – 4–10 березня 2005 р. – С.2.
14. Социальное жилье – для многодетных и коммунальщиков // Сегодня. – 3 березня 2006 р. – С.7.
15. Сурмин Ю.П., Туленков Н.В. Теория социальных технологий : Учеб. пос. – К.: МАУП, 2004. – 608с.
16. Тавадов Г.Т. Политология: Учеб. пос. – М.: ФАИР – ПРЕСС, 2000. – 416с.
17. Фукуяма Ф. Великий разрыв / Ф.Фукуяма; Пер. с англ. под общ ред. А.В.Александровой. – М.: ООО „Издательство АСТ”, 2003. – 474 с.
18. Шевчук П.І. Соціальна політика. – Львів.: Світ, 2003. – 400с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Перевозник Лариса Михайлівна – доцент кафедри філософії КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: загальна соціологія, соціологія освіти й виховання, морально-етичні проблеми сучасного українського суспільства.

ГУМАНІТАРНЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ЯК НОВИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анна ПЕТЮРЕНКО
(Кіровоград)

Розглядаються особливості гуманітарного мислення як особливої форми розуміння й сприймання реального світу в контексті професійної підготовки майбутніх учителів математики і фізики.

У сучасному світі існує два полюси сприймання світу: раціонально-критичний і гуманітарний, на що вказували Ч.Сноу [13], С.Гроф [4], Т.Кун [8] та інші

дослідники. Педагогічний процес як складна нескінченно-можлива реальність не може адекватно описуватися одним підходом – раціонально-критичним чи гуманітарним. Кожний з цих підходів створює свій смислово-семантичний простір розуміння, сприймання, перетворення педагогічного процесу і відповідно сприяє формуванню раціонально-критичного чи гуманітарного мислення майбутніх учителів, зокрема фізиків та математиків.

У загальному вигляді проблема формування гуманітарного мислення педагога належать до загальної проблеми становлення і розвитку особистості майбутнього вчителя як складової професійної підготовки, що є важливою й актуальною проблемою педагогічної науки. Мета статті є дослідження гуманітарного мислення на основі діалогічних ідей М.М.Бахтіна в контексті професійних знань майбутніх педагогів.

Визначеність, чіткість, алгоритмічність, чітка логіка фізики і математики як наук багато в чому визначають і викладання цих предметів у вищих педагогічних навчальних закладах. Саме названі властивості формують у студентів раціонально-критичне мислення як один із можливих жанрів мислення людини (з приводу жанрів мислення див.: М.М.Бахтін [1], В.С.Біблер [2], В.А.Кушнір [9]). Отже, створення смислово-семантичного простору (поля можливостей) навчально-пізнавальної діяльності студентів на засадах раціонально-критичної парадигми, зокрема з вищенаведеними властивостями, й буде формувати раціонально-критичне мислення.

Гуманітарне мислення пов'язується з такими властивостями, як нечіткість, невизначеність, неалгоритмічність, цілісність, образність. Гуманітарне мислення є загальним і водночас індивідуальним, на що вказує В.С.Біблер [2]. З погляду М.М.Бахтіна гуманітарне мислення виражає (відображає) одвічно-споконвічне, природне, недиз'юнктивне, нескінченно-можливе буття як єдність різноманіття, як єдину множинність. Гуманітарне мислення відображає реальність буття як неоднорідну різноманітність, котра ніколи не може перетворитися в однорідну цілісність і водночас ніколи не може розділитися в диз'юнктивному розумінні. «Ні злиття, ні розділеності» [10; 14] – такий принцип гуманітарного мислення (відображення світу), зокрема такої нескінченно-можливої реальності, як педагогічний процес. Кожна теорія, парадигма (наприклад, фізична) як моделі відображають певний аспект реальності, абстрагуючись від останніх поглядів, що втілюються в інших моделях-теоріях реального світу. Гуманітарне мислення за М.М.Бахтіним – це розуміння і прийняття «Іншого», не свого, не звичного, того, що виражає «інше» (ніж моє) у нескінченно-можливій реальності світу.

Гуманітарне мислення покликане розкрити цілісність реального світу як нескінченно-можливу, неоднорідну, змінну, яка ніколи не розділиться на

незалежні складові й водночас ніколи не зіллється в неоднорідність. Стосовно педагогічного процесу, то гуманітарне мислення покликане сформувати у майбутніх учителів розуміння й переконання того, що педагогічний процес є нескінченно-можливим і тому завжди є можливість застосувати свій підхід, свою методiku, свої ідеї навчання і виховання, у загальному – молодому педагогу знайти себе в педагогічній діяльності. Тому гуманітарне мислення відразу налаштовує молодого педагога на оптимізм, надію розкрити й реалізувати себе в професійній діяльності як особистість.

Оскільки гуманітарний світогляд розкриває молодому вчителю педагогічний процес як нескінченно-можливий, а навчання і виховання здійснюється в скінчених вимірах, то гуманітарне мислення сприяє розумінню вчителем необхідності пошуку «скінченого» (методу, форми діяльності і т.п.) у «нескінченно-можливому» просторі діяльності, що спонукає педагога до вічних пошуків, наполегливої праці в досягнення педагогічних цілей.

Педагогічний процес є системою і тому його нескінченно-можливість не може бути хаотичною подібно до броунівського руху. Система ж, як відомо із синергетики [7], може розвиватися тільки для неї природними шляхами – атракторами. Цілеспрямованість педагогічного процесу визначається педагогічними принципами: науковість, наступність, доступність та ін., на основі яких розроблені педагогічні теорії навчання і виховання, створені різні педагогічні технології. Педагогічний процес – це і зустріч учителя з колективом учнів класу та з окремими учнями. Зустріч тут розуміється як взаємодія, а не одномоментний акт. Усе це й визначає атрактори. Атрактори не лежать на поверхні, їх учителю потрібно «нащупати», відшукати, інтуїтивно відчуті в активній діяльності. Отже, гуманітарне мислення сприяє активності молодого педагога.

Гуманітарне мислення передбачає розуміння педагогом себе також як нескінченно-можливої реальності. Нескінченну різноманітність педагогічного процесу як системи можна освоїти, оволодіти нею, згідно з думкою відомого кібернетика У.Ешбі [15], тільки нескінченною різноманітністю іншої системи, якою і є вчитель як суб'єкт діяльності, як особистість, що спонукає вчителя до розвитку власної особистості, до підвищення професійної майстерності.

Гуманітарне мислення передбачає, згідно із сказаним вище, розуміння педагогом класу учнів і себе як нескінченно-можливих реальностей, активних і динамічних систем. Їхня зустріч ніколи не може бути «типовою», такою, що вже описала наука. При всій своїй необхідності наука досліджує скінчене, типове, закономірне. Зустріч же складних систем завжди передбачає складну, непрогнозовану, некеровану, непередбачувану ситуацію з катастрофами, біфуркаціями, нестійкостями, вихід з якої педагог може знайти тільки як «нове», «оригінальне», «своє»,

тобто як акт творчості. Отже, гуманітарне мислення спонукає до розуміння необхідності творчої діяльності вчителя.

Творчість, у свою чергу, неможлива без достатньої розвиненості загальної здібності, на що вказував Я.А.Пономарьов: «До повноцінної творчої діяльності здібна людина, яка володіє розвинутою загальною здібністю. І не тільки тому, що інакше вона не зможе асимілювати суму знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого розвитку предмета її діяльності, а і тому, що інакше вона не буде в змозі повноцінно сформулювати свої переконання, мотиви, інтереси, домагання і т.п., тобто ті особисті особливості, без яких неможлива істинна творчість у широких масштабах» [12, 27]. Отже, гуманітарне мислення сприяє розумінню вчителем необхідності творчої діяльності з позицій гуманітарного світогляду, тобто розуміння педагогічного процесу як складної нескінченно-можливої системи.

Гуманітарне мислення передбачає сприймання реальності педагогічного процесу (як і світу в цілому) із різних поглядів, що дає змогу створити «об'ємний образ» його цілісності. Так формується «поліпозиція» підходу вчителя у своїй діяльності. Причому кожний професійний погляд як позиція є правомірним, має право на існування.

Гуманітарне мислення передбачає педагогічний процес як нескінченність можливостей, котрі вчителю необхідно перетворити в скінчену й визначену дійсність. Для цього вчителю необхідно мати певні знання та здібності, до формування яких спонукає гуманітарне мислення.

Гуманітарне мислення пов'язує теперішнє із минулим і майбутнім. Кожна педагогічна теорія чи парадигма на своєму історичному шляху зробила свій внесок у розвиток педагогіки і не є «зайвою» чи вже «непотрібною», а в тому чи іншому вигляді залишає свій слід, свій вплив у наступних теоріях чи парадигмах. Педагогічні теорії вступають у діалогічну взаємодію, тому кожна з них є «багатоголовою», «двоголовою» у розумінні М.М.Бахтіна і у своїй діалогічній взаємодії створюють цілісно-системну педагогічну науку.

Гуманітарне мислення передбачає шлях «від нескінченно-можливої реальності педагогічного процесу» до моделей її окремих аспектів у різних видах і формах: теорія-модель, знакова модель, модель у вигляді означення і т.п. При такому підході первинним є нескінченно-можлива реальність педагогічного процесу, а всі теорії щодо нього – вторинними образами-моделями окремих аспектів. Звідси, зокрема, випливає, що всі теоретичні знання про педагогічний процес у своїй сумі як моделі його окремих аспектів не можуть повністю описати педагогічний процес, його практика значно багатша. Однак, гуманітарне мислення передбачає не тільки сукупність моделей різних аспектів реальності, кожна з яких виражається своєю одно-логією. Реальність можна сприймати як єдність множинностей, як недиз'юнктивну єдність окремих неоднорідностей,

котрі є реальними існуючими аспектами, моделі яких і буде «гносеологічний розум» на засадах класичної, наприклад, логіки. Окремі реальні аспекти реального педагогічного процесу недиз'юнктивно входять у цілісність, а їхні «гносеологічні» моделі стають уже диз'юнктивними, зв'язки між якими втрачаються. Це гносеологічно-аналітичний підхід, у загальному – гносеологічний розум, гносеологічне мислення. Протилежне йому діалогічне мислення, діалогічний розум здатний розуміти реальність з позиції діалогіки (термін В.С.Біблера [3]), з позицій «поміж» логіками, з позицій діалогу різних теорій-моделей. Таке діалогічне мислення і є гуманітарним у розумінні М.М.Бахтіна.

Гуманітарному мисленню властиве бахтінське «позаперебування» стосовно певної теорії, її логіки. Отже, гуманітарне мислення, на відміну від гносеологічного, здатне вийти за межі однієї теорії, однієї парадигми, одночасно перебуваючи в їхній середині. Стан позаперебування дає змогу розуму гуманітарному вийти з полону однологіки, з полону однієї теорії, однієї дисципліни з тим, щоб по-новому осмислити те чи інше педагогічне явище, той чи інший процес з позицій діалогу логік, діалогу теорій, діалогу наукових парадигм. Тоді пошук істини буде діалогічним процесом, а сама істина антиномічною. У моно-логічному просторі однієї теорії гносеологія методами певної логіки отримує істину як процес логічних умовиводів, головною ознакою якого є відсутність протиріч.

Перефразовуючи М.М.Бахтіна, можна сказати, що позаперебування є наймогутніший важіль розуміння. Фізична теорія чи парадигма тільки в іншій теорії чи парадигмі розкриває, розвиває, формує себе повніше й глибше, але не у всій своїй повноті (не «до кінця») тому, що з'являться нові теорії і парадигми, які побачать і зрозуміють іще більше в складному реальному світі. Кожна фізична теорія має свій смисл, який розкриває свої глибини, зустрівшись із смислами інших теорій. Між теоріями-суб'єктами, між відповідними моделями-образами світу, які персоналізуються альтернативами буття – Ньютоном і Ейнштейном, Евклідом і Лобачевським, Декартом і Лагранжем – виникає діалог, який долає замкнутість і однобічність цих теорій.

Гуманітарне мислення розкриває обмеженість для розуміння складної реальності межами однієї теорії, однієї парадигми, однієї логіки, однієї наукової дисципліни. Так у межах класичної фізики Лейбніца-Ньютона неможливо пояснити залежність маси тіла від його швидкості, що пояснюється у теорії А.Ейнштейна. Формується у студентів відповідні жанри мислення, що і є завданням викладачів. При великих кількостях елементів системи з великою кількістю ступенів вільності для них логіки класичної фізики та фізики А.Ейнштейна не можуть пояснити системні явища, виникає логіка статистичної фізики й відповідний жанр мислення. Бачення реальності з позицій різних логік з одночасним осмисленням реальності з «міжлогічних» позицій є ознакою гуманітарного мислення.

“Книгу науки”, зокрема фізики чи математики, можна “читати” по-різному. Кожну фізичну чи математичну теорію як моделі-образи окремих аспектів реального світу можна засвоювати в певній послідовності, виробляючи тим самим різні погляди на світ, між якими немає органічного зв’язку і тому вони являють собою еkleктичну множину точок зору. Такий підхід формує уявлення про реальність у вигляді понять, означень, монологу. Бахтінський підхід до розуміння “книги науки” полягає у тому (стосовно математики чи фізики), що кожна фізична чи математична теорія як образи-моделі світу відображають і відповідні культури відповідних епох і саме між культурами (через відповідні теорії) виникає діалог. Отже, кожна знакова фізична чи математична теорія-модель за своєю суттю є продуктом певної культури, епохи зі своєю культурою, національної культури. Тоді головним при засвоєнні певної фізичної чи математичної теорії буде розуміння їхньої сутності, яку можна подати не у вигляді означення, а у вигляді тексту. Текст через контекст втягує в себе інші тексти і через них інші культури. У такий спосіб фізична чи математична теорія через контексти “розширюється” аж до відповідної культури й виникає “діалог культур” як зустріч культур, як їхня особлива взаємодія.

Важливим є розуміння того чи іншого фізичного факту, фізичного чи математичного поняття, теорії у гуманітарному плані. Гуманітарне мислення тлумачить їх у різних аспектах, у різних жанрах мислення, у різних мовних жанрах. Так, наприклад, поняття границі функції можна тлумачити в геометричній інтерпретації, динамічній інтерпретації, інтерпретації границь послідовностей, інтерпретації на мові е-д. Кожний із наведених підходів окреслює свій смислово-семантичний простір, свою систему координат, свій аспект опису й розуміння поняття границі функції. Різні підходи до тлумачення поняття границі функції створюють значно ширше поле можливостей для розуміння цього поняття, уможливають студенту “вибрати” свій шлях такого розуміння, уявити свою його інтерпретацію, виявити й зрозуміти різні його грані. Такий підхід уможливує вийти із меж одного мовного жанру опису границі функції (ситуація позаперебування) в простір “між” жанрами опису, вступити у внутрішній чи зовнішній діалог між описами границі функції у різних мовних жанрах, що буде формувати у студента різні жанри мислення, тобто, згідно з [2; 9], діалогічне або гуманітарне мислення.

Таким чином, гуманітарне мислення в розумінні М.М.Бахтіна не тільки у тому, що воно менше формалізоване, менш чітке, менш алгоритмічне, ніж мислення у мовних жанрах точних наук, а головне у тому, що воно формує, по-перше, мислення в різних мовних жанрах, по-друге, виходить за межі одного мовного жанру – стан позаперебування, виходить у простір “між” мовними жанрами, по-третє, спонукає до діалогу різних інтерпретацій поняття у різних мовних жанрах, що створює зовсім інше уявлення про

навколишній світ як складну нескінченно-можливу реальність. У такий спосіб створюється умови для “діалогічного” розуміння й сприймання світу, тобто через діалог інтерпретацій у різних мовних жанрах створюється уява про істину, яка виражається певним науковим поняттям, науковою теорією.

Процес розуміння певного явища як гуманітарну проблему полягає у тому, щоб: створити моделі явища в різних мовних жанрах, котрі можуть виходити не тільки за певний розділ, наприклад, фізики, а й за межі фізики як науки, що значно розширює уявлення про реальний світ як єдиний у своєму різноманітті, створює умови для більш глибокого і всебічного розуміння проблеми; розглядати явище з позицій різних теорій-моделей; виходити у простір “між” теоріями-моделями; вступити у внутрішній чи зовнішній діалог щодо розуміння сутності явища з позицій різних теорій-моделей, різних мовних жанрів. Отже, шлях до розуміння, до істини лежить через діалогічне порозуміння різних поглядів на явище, які виражаються різними мовними жанрами, що формують відповідні жанри мислення.

Кожна фундаментально-парадигмальна фізична чи математична теорія описується на певному мовному жанрі, багато в чому формує цей мовний жанр, а, значить, і відповідний жанр мислення. Так можна говорити про мовний жанр і відповідний жанр мислення класичної фізики, фізики А.Ейнштейна, статистичної фізики, геометрій Евкліда, Лобачевського, Рімана, теорії границі Лейбніца-Ньютона, інформаційно-комп’ютерних технологій та ін. Хоча кожна теорія створювалася цілком конкретними людьми зі своїм жанром мислення і відповідним мовним жанром та, ставши загальноприйнятим, отримавши розвиток багатьма іншими продовжувачами, мовний жанр і відповідний жанр мислення ставали мовними жанрами цих теорій чи наук. Мовний жанр, згідно з діалогічними ідеями М.М.Бахтіна [1] щодо мови взагалі, може бути зрозумілий лише в контексті діалогічних зв’язків з іншими мовними жанрами. Кожне висловлення згідно з ідеями М.М.Бахтіна одного мовного жанру розкриває свій глибинний смисл тільки в діалозі з іншими мовними жанрами. Проектуючи ідеї М.М.Бахтіна про діалогізм мови загалом на мовний жанр у розумінні нашого дослідження, можна стверджувати, що розуміння мовного жанру в ракурсі ідей М.М.Бахтіна відрізняється від монологічного, граматичного (за одиницю мовного жанру береться речення), структуралістичного. В.С.Біблер у своїй праці [2] назвав такий підхід “металінгвістичним”.

Оскільки мовний жанр породжується певною парадигмою чи теорією у фізиці та математиці, то можна стверджувати, що гуманітарна природа фізичних чи математичних теорій, парадигм саме й полягає у їхньому діалогізмі, інакше тільки в діалозі з іншими теоріями й парадигмами вони повною мірою будуть осмислені в сукупності наукових поглядів, теорій, парадигм. Саме в такому діалозі через

висловлення як елементи відповідного мовного жанру, запитання і відповіді будуть розкриті переваги та обмеження кожної теорії чи парадигми як одного з можливих поглядів на певний аспект нескінченно-можливої дійсності, будуть осмислені межі застосування теорії чи парадигми. Особливо важливим для майбутніх учителів фізики чи математики є розуміння обмеженості сфери застосування тієї та іншої теорії чи парадигми та виявлення меж їхнього застосування.

Аналіз фізичної чи математичної теорії чи парадигми з позицій діалогу відрізняється від порівняльного аналізу, від поелементного аналізу і навіть від системного аналізу. Перераховані види аналізу є об'єктивними, "відірваними" від особистості, що здійснює цей аналіз, вони є "безособистісними". Особистості в них просто не має місця. Діалогізм М.М.Бахтіна завжди пов'язаний з особистістю. Бахтінський діалог пов'язаний із свідомістю і самосвідомістю, із особистістю. Саме в діалозі особистість, що здійснює аналіз фізичної теорії чи парадигми, формує власний смислово-семантичний "простір розуміння" даної теорії чи парадигми. Діалог ніколи не буває закінченим, у діалозі будуть породжуватися нові запитання і нові відповіді у вигляді висловлень. Кожне висловлення-запитання в діалозі із самого початку несе в собі й елементи відповіді, а кожне висловлення-відповідь несе у собі і елементи нових запитань. Особистість, що намагається зрозуміти фізичну теорію чи парадигму з позицій діалогу, намагається "зануритися" у смислово-семантичний простір даної теорії чи парадигми, будувати висловлення на їхньому мовному жанрі, мислити у відповідному жанрі мислення. Якщо порівняльний, поелементний і системний аналізи певної теорії можна описати і потім зрозуміти із опису, із звичайного тексту, то діалогічне розуміння завжди пов'язане з конкретною особистістю, з її діалогом внутрішнім і зовнішнім. Перераховані види аналізу здійснюються з одного погляду, з однієї позиції, однією особистістю. Діалог завжди здійснюється з декількох позицій (з позицій декількох теорій), декількома особистостями. Тому "діалогічна" істина завжди антиномічна, така, що виражає "двоголосся" діалогу, який розкриває стан "між". Особистість, що намагається зрозуміти теорію чи парадигму з позицій діалогу, входить у стан внутрішнього діалогу між різними теоріями, у стан "між" ними, чого ніяк не

може бути при монологічних формах аналізу, до яких належать і порівняльний, поелементний, системний. У діалозі немає кінцевої відповіді, кожне висловлення-відповідь ставить нові запитання, а кожне запитання має елементи відповіді. У цьому вираження реального світу як нескінченно-можливого, у цьому вираження діалогу як активної гуманітарної форми пізнання світу.

Діалогічні форми розуміння нескінченно-можливого реального світу й діалогічні форми навчання все більше й активніше розробляються вченими різних напрямків дослідження: філософами, психологами, педагогами [5; 6; 9; 10; 11; 14].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сб. избр. тр. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. На путях к гуманитарному разуму. – М.: Прогресс, Гнозис. – 1991. – 176 с.
3. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения у двадцать первый век. – М.: Изд. полит. литературы, 1991. – 413 с.
4. Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.
5. Дьяконов Г.В., Добрянский И.А. Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход. – Кировоград: Имекс ЛТД, 2004. – 189 с.
6. Кедровский О.И. Методы построения теоретических систем знания (диалог философа и математика). – Киев: Вища школа, 1982. – 165 с.
7. Князева Е.Н. Одиссея научного разума: Синергетическое видение научного прогресса. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.
8. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
9. Кушнір В.А. Гуманітарне мислення вчителя // Соціальна психологія. – 2004. – № 4(6). – С. 81 – 95.
10. Левинас Е. Время и другой. Гуманизм другого человека. – Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 265 с.
11. Лосев А.Ф. Держание духа. – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.
12. Пономарев Я.А. Психология творчества //Тенденции развития психологической науки / Отв. ред. Б.Ф.Ломов, Л.И.Анцифирова. – М.: Наука, 1989. – 270 с.
13. Сноу Ч. Две культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 84 с.
14. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. – Мн. Харвест, М.: АСТ, 2000. – 992 с.
15. Эшби У. Введение в кибернетику. – М.: ИЛ, 1959. – 450 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Петюренко Анна Петрівна — аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем формування гуманітарного мислення майбутніх учителів природничих наук.

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УНІВЕРСИТЕТІВ

Сергій Порев
(Київ)

Розглянуто питання розвитку кадрового наукового потенціалу університетів країни в умовах масовізації вищої освіти. Запропоновано підхід щодо визначення оптимальних співвідношень кількості наукових і науково-педагогічних працівників дослідницьких університетів.

Оперуючи організаційно-функціональними категоріями процесу пізнання на методичному рівні, ми зазначаємо, що поєднання наукових досліджень та навчання є одним з основних принципів функціонування університетів, особливо класичних і

технічних. Таким чином ми розглядаємо спільно ці дві складові пізнання не самі собою, а як такі, що відокремлені й ніби то потребують для свого поєднання організаційних зусиль. Річ у тім, що практика розвитку вищої освіти й науки продукувала певне розмежування викладання і наукових досліджень в університетах як відокремлених наукових форм діяльності, що вимагають різних методів, засобів та підходів, а отже мають ознаки різних професій. У той же час пошук оптимальних співвідношень навчальної та наукової діяльності повертає нас до необхідності знайти не тільки відокремлювальні, а й поєднувальні фактори. Нам необхідно більш детально представити кожен з них, щоб побачити, як вони можуть співіснувати в реальному процесі утворення, трансформації та передачі знань, який відбувається в сучасному вищому навчальному закладі III–IV рівня акредитації ВНЗ.

Ми звикли сприймати поєднання дослідницької та навчальної діяльності в університетах як таке, при якому набуття вченими їхніх наукових шкіл знань про природу, суспільство та мислення безпосередньо впроваджується у процесі викладання ними положень відповідних наук. Тобто знання, яке набувають у процесі досліджень науково-педагогічні працівники, має найкоротший шлях до тих, хто навчається. За логікою університетського навчання, саме в співпраці з ученими, що є науково-педагогічними працівниками, студенти мають можливість увійти до світу науки, провести власне дослідження, опублікувати перші наукові результати. Але яку роль у процесі підготовки фахівців, в усій науково-навчальній діяльності кафедр відіграють наукові працівники, як на неї впливає їхня наявність чи відсутність, зміни кількості?

Відповідь на це питання можна шукати на трьох основних рівнях.

1. Загальне оцінювання кадрового наукового потенціалу за кількістю науково-педагогічних, наукових, науково-технічних працівників, уважаючи, що векторна сума їх наукових видів діяльності в середньому збігається із основними завданнями відповідно до займаних посад. Це дуже спрощене оцінювання, але в статистичному вимірі при усередненні діяльності сотен і тисяч осіб від нього можна очікувати сприятливих результатів.

2. Другий рівень – деталізація першого, що ґрунтується на доповненні статистичного аналізу врахуванням розподілу наукових форм діяльності на власне наукову, науково-педагогічну, науково-методичну, науково-технічну, науково-організаційну, науково-виробничу тощо, які для кожного вченого або інженерно-технічного працівника університету можуть перебувати в певному співвідношенні відповідно до займаної посади.

3. Третій рівень конкретизації досліджень із проблем кадрового наукового потенціалу в університетах може містити моделі, що пов'язують види діяльності із суб'єктами, їхніми завданнями, результатами діяльності тощо. Безумовно, врахування

особистісних особливостей діяльності кожного вченого веде до більш адекватного дослідження конкретних колективів, наукових шкіл, тематичних груп в університеті. Але підвищуючи точність оцінок діяльності, ми поступово позбуваємося строгості щодо узагальненої моделі, ускладнюємо рішення й потрапляємо до світу нечітких форм установок свідомості та процесів мислення суб'єктів, логіко-інтуїтивних процесів індивідуальної наукової діяльності.

У межах цієї роботи ми спробуємо здійснити аналіз кадрового наукового потенціалу університетів і його трансформацій на першому рівні, доповнюючи його врахуванням певних аспектів другого рівня, що стосуються формування тематичних груп.

Відзначимо, що фахова підготовка студентів технічних і технологічних ВНЗ, формування їх як творчих особистостей, здатних здійснювати розроблення конкурентоспроможних технічних засобів і технологій, значною мірою залежать від наявності в цих закладах тематичних груп, що виконують реальні науково-технічні роботи на замовлення промисловості. Якщо підготовка фахівців з інженерно-технічних дисциплін неможлива без компетентності науково-педагогічних працівників у галузях техніки, технологій та виробництва, здійснення ними власних прикладних досліджень і розробок, то яким чином на відповідних кафедрах повинен формуватися науково-технічний потенціал, чи потребує він наявності науково-технічних та інженерно-технічних працівників?

Здатність університету готувати майбутніх дослідників та розробників значною мірою визначається інноваційним середовищем, що сформовано в закладі, кадровим науковим і науково-технічним потенціалом, який персоніфікується у вчених, котрі виконують дослідження, розробки та здійснюють навчання на основі одержаних наукових і науково-прикладних результатів. При певній концентрації кадрового наукового потенціалу у ВНЗ та забезпеченні його втілення в наукових дослідженнях, розробках та підготовці фахівців можна говорити про набуття ним якостей дослідницького університету [1, 93].

ВНЗ дослідницького типу є однією з поширених і традиційних форм у світовій науково-освітній практиці. Дуже спрощено можна вважати найважливішим принципом їхньої діяльності поєднання викладання і наукових досліджень. Але в загальних рисах це потребує дещо більш розгорнутих міркувань.

Процес викладання у тій частині, в якій він є передачею знання, як завжди, якщо це здійснюється творчо, супроводжується аналізом пізнавального матеріалу, висуванням не тільки суто логічних ланцюжків наукового знання, а й нових логіко-інтуїтивних пропозицій. У той же час доведення студентам поновлених наукових положень вимагає й методичного їхнього опрацювання під кутом зору забезпечення максимальної доступності матеріалу.

Тому викладання матеріалу, що знаходиться на межі методично відпрацьованого та нового знання, для науково-педагогічного працівника вже можна розглядати як певне дослідження. Але в разі визначення сутності дослідницького університету слід говорити про іншу якість: у цьому закладі повинні широко здійснюватися цілеспрямовані дослідження на передньому краї науки, а набуті знання повинні претендувати на «абсолютну» новизну.

У праці [1] також відзначається, що завдання системи підготовки в такому університеті – пробуджувати в молоді ідею служіння науці, допомагати в оволодінні нею у тій галузі знання, якій кожен хоче себе присвятити, так, щоб студенти поступово виробляли в собі здатність самостійного дослідження, відкриття і формування істини. Зазначається, що викладач в університеті не повинен просто бути транслятором знань, набутих іншими вченими, викладати готові істини. Він має бачити перед собою майбутніх учених і професорів, пробуджувати в них дух наукового пізнання. Це можливо тільки за умов того, що викладач постійно напрацьовує власні наукові результати.

У процесі стрімкого розвитку науки й техніки, коли відповідно до розподілу інтелектуальної праці виникли та набули сталих форм інші організаційно-функціональні форми, у межах яких здійснюється набуття наукового знання в суспільній практиці – наукові установи, науково-технічні, проєктно-конструкторські та інноваційні центри тощо, соціально-культурною “нішею” університетів залишається не тільки діяльність щодо передачі знання майбутнім науковцям, педагогам, розробникам нових технічних засобів і технологій, а і його набуття на передньому краї науки. Університет не може бути іншим, тому що його механізм навчання повинен спрямовуватися на підготовку фахівців, знання та вміння яких знайдуть своє основне застосування в майбутньому.

У нормативно-правових та методичних документах щодо освітньої та наукової діяльності в університетах проголошуються орієнтири, основні засади їхнього функціонування, серед яких можна згадати:

- змістовну єдність наукової, науково-технічної діяльності та вищої освіти як формоутворюючих систем набуття людиною наукових знань;
- здійснення фундаментальних і прикладних досліджень, прикладних наукових розробок ученими як вільної, свідомої, зацікавленої інтелектуальної творчості митців;
- самоврядність як засіб забезпечення реалізації пріоритетів і завдань діяльності ВНЗ;
- реалізацію освітніх, наукових, науково-технічних та інноваційних пріоритетів держави, участь у виконанні державних і регіональних програм та проєктів, завдань державного замовлення;
- визначення та опанування свого місця університетами як науковими та освітніми центрами в регіоні та країні;

- конкурентоспроможність на світовому ринку освітніх послуг, адаптація й ефективне функціонування у світовому та європейському освітньому та науковому просторі.

У Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України [2] та інших документах нормативно-правового й методичного характеру декларуються положення, які спрямовані на забезпечення розвитку науки в системі вищої освіти, зокрема:

- збереження, розвиток та ефективне використання кадрового наукового та науково-педагогічного потенціалу, залучення до роботи в закладі обдарованої молоді;

- безпосередня участь як науково-педагогічних працівників, так і студентів у дослідженнях та розробках, інноваційній діяльності, забезпечення проведення науково-педагогічними працівниками наукових досліджень у межах основного робочого часу;

- підтримки наявних та формування нових наукових шкіл.

Але чи відповідають декларованим завданням співвідношення науково-педагогічних і наукових працівників, зміни кількості кадрового наукового потенціалу університетів?

Передусім, відзначимо, що ці зміни не можуть не корелювати з фінансовим забезпеченням відповідних видів діяльності у ВНЗ. Основний наявний норматив для цього подано в Статті 62 Закону України «Про освіту» [3]: фінансування фундаментальних і пошукових досліджень, наукових програм, проєктів державного значення у вищих навчальних закладах здійснюється в обсязі не меншому десяти відсотків державних коштів, що виділяються на їх утримання. Наведене не обґрунтовується в цьому та інших нормативно-правових актах, тому його слід сприймати як дуже загальну експертну оцінку, що народжена досвідом фахівців.

Слід зазначити, що у триаді “фундаментальні дослідження – прикладні дослідження – прикладні розробки” доля другої складової не завжди оцінюється належним чином. Ми маємо на увазі те, що між фундаментальними і прикладними дослідженнями із погляду методології науки немає критеріально точно визначених розбіжностей[4]. Як засіб здобуття знання в університетах, вони так само, як і фундаментальні, потребують держбюджетного фінансового забезпечення. Хоча прикладне знання і більш наближене до економічно оцінюваного результату, воно все ще не являє собою товарної продукції, сформованої технології, дослідного зразка, а тому дуже рідко стає об’єктом замовлення з боку промисловості та підприємництва.

Враховуючи те, що фінансування науково-дослідної діяльності бюджетних установ, до яких належать і державні вищі навчальні заклади, фактично має відносно стабільну складову у вигляді базового фінансування із загального фонду держбюджету, за

рахунок якої повинен утримуватися склад штатних наукових і науково-технічних працівників, саме із нею слід порівнювати інші видатки на утримання цих закладів. Таке зіставлення та показники наявного кадрового наукового потенціалу ВНЗ можуть наблизити нас до обґрунтування потрібних співвідношень працівників наукових форм діяльності в університетах.

У таблиці 1 наведені дані (відповідно до законів України про державний бюджет на 2003–2006 роки) щодо базового фінансування фундаментальних досліджень і прикладних розробок ВНЗ, що підпорядковані Міністерству освіти і науки України (МОН), порівняно із потенційними потребами, котрі визначені як мінімальні в наведеному положенні Закону України “Про освіту”.

Таблиця 1

Потреби у фінансуванні наукових досліджень і розробок ВНЗ МОН та видатки за роками	2003р.	2004р.	2005р.	2006р.
Потреби відповідно до законодавства, млн.грн.	124,3	164,7	227,6	256,9
Видатки загального фонду держбюджету, млн. грн.	59,58	66,69	89,44	126,99
Частка у видатках на утримання ВНЗ, %	4,8	4	3,9	4,9

За наведеними даними, розрив між фінансуванням утримання ВНЗ МОН зростає. При цьому потреби закладів на фінансування наукових досліджень, що визначені в законодавстві як мінімальні, не забезпечуються більш ніж удвічі. Можна також запитати: чи відповідає норматив у 10% потребам функціонування університетів як дослідницьких? До речі, мають місце й інші приклади щодо питомої ваги фінансування університетської науки. Так, видатки загального фонду державного бюджету на наукову роботу в 2005-2006 роках Київського національного університету ім. Тараса Шевченка становлять близько 14%.

Спробуємо систематизувати середні співвідношення щодо складових кадрового наукового потенціалу на основі даних фахівців підвідомчих організацій МОН, а також наведених у статистичному збірнику [5].

У першій групі із сумарною кількістю викладачів і штатних виконавців наукових досліджень понад 3,2 тис. осіб, що значно перевищує показники інших університетів, перебуває Національний технічний

університет України “Київський політехнічний інститут” (НТУУ «КПІ»). Він має у своєму складі понад дві тисячі штатних науково-педагогічних працівників, з яких майже 12% доктори наук, та понад 50% кандидати наук [5].

За даними МОН та висновками фахівців, до другої групи можна віднести 12–14 найпотужніших університетів, в основному класичних або таких, що можна вважати політехнічними відповідно до наявних у них спеціальностей і спеціалізацій. У цій групі можна відокремити дві підгрупи університетів, які суттєво різняться за кількістю штатних працівників науково-дослідної частини. Якщо в першій підгрупі вона становить у середньому близько 35% від кількості науково-педагогічних працівників, то у другій – менше 10%. Далі розміщуються інші університети, що за своїм кадровим науковим потенціалом утворюють спектр показників. Перелік завершують ВНЗ, що не мають у своєму складі штатних наукових працівників. У праці [6, 169] відзначається, що із 337 закладів вищої освіти (III–IV рівнів акредитації – авт.) науково-дослідною роботою займається лише 171. Наведене, мабуть, не слід сприймати буквально: навряд чи науково-педагогічні працівники цих закладів не виконують певних досліджень, не мають жодної публікації. Ймовірніше, можна погодитись із наступною думкою автора зазначеної праці, що науковий потенціал цілої низки ВНЗ не повністю реалізується у науково-дослідній та науково-технічній діяльності.

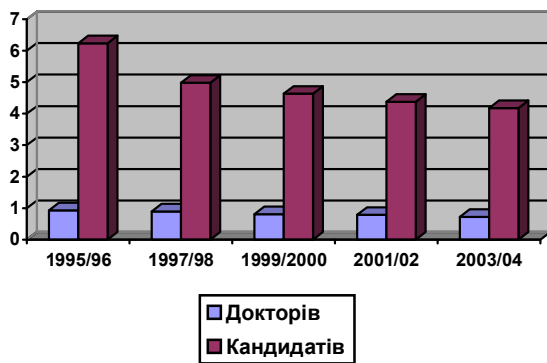
Аналіз діяльності технічних і технологічних ВНЗ, що мають у своєму складі менше 10% штатних наукових працівників, не дає підстав уважати низькою результативність науково-технічної діяльності науково-педагогічних працівників. Але при незначній кількості штатних наукових працівників у цих закладах може виникати ситуація, коли поглиблені дослідження та власні високотехнологічні розробки забезпечують лише незначний сектор кола підготовки наукових та інженерно-технічних кадрів. Неможливість збільшення штату працівників НДЧ, науковців на кафедрах за браком коштів державного бюджету та пропозицій замовників може призводити до зниження якості підготовки фахівців та науково-прикладних результатів.

За даними збірника МОН [7], кількість докторів та кандидатів наук, професорів і доцентів у розрахунку на 100 студентів денної форми навчання у ВНЗ усіх форм власності протягом останніх десяти років постійно скорочується.

Таблиця 2

Динаміка кількості докторів наук, професорів у розрахунку на 100 студентів денної форми навчання

	1995/96	1997/98	1999/2000	2001/02	2003/04
Докторів	0,929	0,895	0,807	0,788	0,721
Професорів	1,028	0,898	0,809	0,756	0,742
Кандидатів	6,234	4,979	4,632	4,377	4,176
Доцентів	4,802	3,855	3,519	3,275	3,094



Діаграма 1. Скорочення кількості викладачів із науковими ступенями в розрахунку на 100 студентів денної форми навчання

Зменшення кількості серед викладачів фахівців із науковими ступенями не може не впливати негативно на наукове забезпечення навчального процесу. Наведені вище дані фінансового забезпечення університетської науки та співвідношень науково-педагогічних і наукових працівників свідчать про те, що якщо й можна говорити про певну стабілізацію системи вищої освіти країни, то вона відбувається при досить низькому кадровому забезпеченні фундаментальних і прикладних досліджень, науково-технічних розробок.

Справедливо може бути поставлене запитання: чи існують оптимальні співвідношення наукової, науково-педагогічної, науково-методичної, науково-технічної та інших видів діяльності, а також відповідного розподілу кадрового потенціалу в підрозділах університетів?

Слід зазначити, що немає чітко визначених суто економічних підстав щодо наявності в тематичних групах кафедр штатних наукових співробітників та інженерів, але для цього є інші мотивації. Для їхнього визначення треба спочатку зрозуміти діяльну сторону колективної навчально-наукової роботи.

Спробуємо відзначити фактори, які на це впливають.

Насамперед, співвідношення наукових видів діяльності залежить від сфери пізнання та напрямів, за якими здійснюються наукові дослідження та навчання. Зрозуміло, що математика та комп'ютерні технології, фізика і приладобудування, економіка та енергетика будуть мати різні співвідношення дослідницької та розробницької діяльності, фундаментальних і прикладних досліджень.

Домінування дослідницької діяльності або прикладних розробок (проектування та конструювання зразків техніки, технологій, інженерних методик) визначає бажаність наявності в штаті кафедр відповідно дослідників чи інженерно-конструкторського, інженерно-технологічного персоналу. Слід зазначити, що фундаментальні та прикладні дослідження між собою різняться набагато менше, ніж дослідження та розробки. Якщо у процесі досліджень синтезуються фрагменти знання (нові експериментальні дані, гіпотези, теорії, концепції та

інші наукові положення), то розроблення більше має справу із синтезом конструкцій, механізмів, комп'ютерних програм, проектної та технологічної документації – матеріальними об'єктами та операціями над ними, формалізованими системами, регламентами практичних дій тощо.

Як впливає факт одержання достатньо значного нового наукового результату на започаткування наступного за цим фрагменту навчально-наукового процесу кафедри? На наш погляд, що в цьому разі можуть мати місце два ефекти. По-перше, навколо нового вагомого експериментального результату, відкритого закону, доведеної теорії виникає можливість розвинути знання, розширити його сферу, напрацювати корисні похідні наукові положення. Вони є природним стимулом для активізації науково-дослідної діяльності колективу вчених. По-друге, радикально нове знання перед тим, як бути доведеним студентам, повинно піддаватися науково-методичному опрацюванню. Ця діяльність також містить складові аналізу й синтезу, формування логіко-інтуїтивних пропозицій, певні гіпотетико-дедуктивні та індуктивні процедури. Тому за змістом вона належить до наукових, хоча й має на меті не відкриття нового, а його адаптацію, "встроєння", впровадження в процес навчання.

Новітні вагомні наукові та науково-технічні результати стають центрами кристалізації, навколо яких формуються менш радикальні положення, висновки, корисні методики, технології. Так само й активізація науково-педагогічної та науково-методичної діяльності природно може виникати в разі одержання таких результатів. Але колектив кафедри повинен бути інтелектуально здатним сприйняти наукову новачку, що можливе за умов підтримання в ньому не тільки науково-методичних досліджень та педагогічних розробок, а й наукових досліджень на достатньому для цього рівні.

Не є абсолютно коректним міркування щодо апіорі низької наукової результативності колективу, що має у своєму складі тільки науково-педагогічних працівників, серед наукових форм діяльності яких домінують навчально-виховна, методичне опрацювання відомого матеріалу, науково-організаційна робота. Історія науки знає приклади, коли видатні відкриття здійснювалися фахівцями, для яких наукові дослідження формально не були основною професійною діяльністю. У той же час, безумовно, лише мислення науковця, що постійно здійснює аналітико-синтетичне опрацювання отриманої інформації та зорієнтовано на одержання наукових результатів, здатне їх досягти.

Навряд чи можна говорити про оптимальність кількісного складу наукової школи, що завжди є формою інтелектуального єднання творчих особистостей. Що стосується тематичних груп, кафедр, лабораторій, спільні професійні дії викладачів, дослідників і розробників у яких мають систематизований характер, мають визначені цілі та

завдання, характерні за розподілом обов'язків, то для них можна спробувати знайти співвідношення кількості фахівців наукових форм діяльності.

Слід відзначити, що формат науково-навчальних підрозділів дослідницького університету може не мати функціональних обмежень щодо максимуму кількості дослідників. Ці обмеження, ймовірно, повинні мати організаційно-економічний характер. Можна згадати [8], що наповнення університетів штатними науковими та науково-технічними працівниками зумовлено як обсягами фінансування, нормативами заробітної плати, так й іншими економічними та соціальними чинниками, що діють у країні та за її межами. Враховуючи наведене, спробуємо визначити певні мінімальні потреби кафедр класичних і технічних університетів у наукових і науково-технічних працівниках.

За даними, що наведені в збірнику Міністерства освіти України [9], а також в інших звітних матеріалах ВНЗ МОН, можна підрахувати, що на кафедрах у цих закладах у середньому працюють 16–18 науково-педагогічних працівників, з яких 2–3 доктори наук, 7–8 кандидатів. Слід уважати, що кожен із докторів наук претендує (та підтвердив цю претензію захистом докторської дисертації) на власний напрям у науці й керівництво невеликою групою науковців, які працюють у цьому напрямі. Слід також зважити на те, що з кандидатів наук 20–25% працюють над докторськими дисертаціями та розробляють свій власний напрям наукових досліджень або науково-технічних розробок. Таким чином, у складі кафедри можуть відокремлюватися за тематикою в середньому 3–4 тематичні групи.

Попередньо слід зауважити, що важливішим завданням системи навчання в університеті повинне бути здійснення «випереджальної» підготовки фахівців. Вони мають бути націлені не лише на сьогоднішнє у науці, техніці й технологіях, а бажано на те, що буде актуально через декілька років – у період інтелектуальної віддачі підготовленого фахівця. Тому наукова діяльність у тематичних групах університету повинна здійснюватися на передньому краї науки, постійно відчувати тенденції науково-технічного й технологічного розвитку, мати інтелектуальну здатність та ресурси задля динамічного реагування на них.

Успішна науково-дослідна діяльність, постійне утримання на авангардних позиціях як власної системи знань окремого науковця, так і колективу, потребує суттєвих інтелектуальних зусиль, витрат часу та інших ресурсів. Існує певне протиріччя між активним здійсненням навчального процесу із перебуванням на передньому краї науки. Викладання вимагає широкого спектра знань, уміння їх відбирати в потоці публікацій, в електронних депозитаріях і комп'ютерних мережах, здатності засвоювати, систематизувати та методично опрацьовувати результати інших учених. Як нам відомо, педагогічна діяльність полягає не просто в доведенні нових наукових результатів, а у

викладанні їх у формі, що забезпечує їхнє активне сприймання, цілісне засвоєння та усвідомлення. Нові наукові результати для застосування у навчальному процесі повинні бути впорядковані, багатократно перевірені, адаптовані до сумісності з іншим навчальним матеріалом, встроєні в наявну систему знань майбутніх фахівців – без цього вони не можуть пропонуватися студентам для засвоєння.

Науково-педагогічна діяльність сприяє впорядкуванню та систематизації знань, формуванню у вченого, що її здійснює, «картини світу», широкого кругозору, вміння оперувати знаннями в процесі викладання та дискусій із студентами, сприяє розвитку швидкої актуалізації засвоєних наукових положень. У той же час далеко не кожен викладач може дозволити собі тривале зосередження на окремій задачі, що потребує численних експериментів, багаторічного теоретичного пошуку на вузькому науковому напрямі. Така дослідницька діяльність здійснюється лише за умов можливості тривалий час не використовувати попередні наукові результати при підготовці фахівців. Слід констатувати, що проведення тривалих, глибоких змістовно досліджень, які потребують спеціальних приладів, обладнання, може вступати в конфлікт із повсякденною навчально-виховною роботою викладача.

Добре відомо, що не епізодичні, а безперервні, поглиблені фундаментальні дослідження, які є основою постійного підвищення наукового фаху викладача та якісної підготовки студентів, завжди були ознакою «класичності» університетів, авторитету їхніх наукових шкіл. Як відзначено в праці [1, с.378], довгий час здавалося тривіальним, що наукова діяльність – не менш важливий компонент функціонування університету, ніж реалізація навчального процесу. Але навчальне навантаження, необхідність запровадження нових моделей освіти, перебудова навчального процесу потребує багато часу науково-педагогічних працівників, тож плідне поєднання навчальної і наукової роботи стає не завжди реальним. Назрілим є питання щодо вдосконалення державної політики стосовно розвитку університетської науки в країні. Основними напрямками цього розвитку можна вважати як більш тісну інтеграцію академічної та університетської науки на обґрунтованих організаційних засадах, так і перехід до цілеспрямованих дій щодо формування дослідницької складової кадрового потенціалу в цих закладах.

Отже, існують науково-педагогічні та науково-методичні підстави для того, щоб тематичні групи кафедр класичних, політехнічних та інших університетів мали у своєму складі працівників, для яких науково-дослідна та розробницька діяльність є основною. Кількість їх, безумовно, повинна визначатися відповідно до окремої системи досліджень і розробок, що формується в конкретній тематичній групі, індивідуальних здібностей фахівців, їхніх бажань та спрямування діяльності, але й тут можна запропонувати певні орієнтири.

Як уже фактично було встановлено [5,7,9], у середньому до складу тематичної групи можуть входити 3–6 викладачів, з яких, наприклад, 1 – доктор наук, 2 – кандидати та 2 викладачі без наукового ступеня. Навряд чи наявність одного–двох штатних наукових співробітників цілком збалансує навчальну та дослідницьку діяльність такої тематичної групи. Ймовірніше це будуть 3–4 наукових працівника, наприклад один старший науковий співробітник, один науковий і два молодших наукових співробітника. Роботу тематичної групи можуть також забезпечувати інженер і технік.

Наведене стосується наукової групи, що в основному здійснює фундаментальні та прикладні дослідження. Якщо йтиметься про тематичну групу, що веде не тільки дослідження, а й наукові розробки, здійснює розроблення проектної та конструкторської документації, виготовлення дослідних зразків тощо, то в її складі повинні бути також інженери-розробники й технічні працівники. Наприклад, у такій тематичній групі, окрім 5 викладачів, можуть бути один старший та один молодший науковий співробітники, два інженери та один технік. Наведене співвідношення, безумовно, не претендує на будь-яку точність, зокрема щодо формально займаних посад. Але необхідність мати в складі такої тематичної групи представників різних типів наукової діяльності – науково-педагогічної, власне наукової та науково-технічної – є достатньо строгою умовою ефективного функціонування цього колективу відповідно до завдань підготовки наукових та інженерних кадрів на основі застосування результатів виконання прикладних досліджень і розробок.

Таким чином, можна вважати, що наявність на кафедрі класичного чи технічного університету штатних наукових, а також інженерно-технічних працівників, кількість яких не набагато менша (а можливо, й більша), ніж викладачів – необхідність, яка зумовлена функціональними завданнями цього підрозділу.

Якщо наведені мінімальні оцінки співвідношення науково-педагогічних, наукових та інженерно-технічних працівників ґрунтуються на критичності щодо зменшення кількості третіх і, зокрема, других, то оптимальність кадрового насичення визначаються плідністю наукових результатів та якістю науково-педагогічної діяльності, забезпеченням індивідуальної роботи із студентами, а також збалансованістю щодо наявних фінансових і матеріально-технічних ресурсів, ефективним менеджментом у конкретному колективі.

Висновки щодо необхідності збільшення обсягів фінансування наукової та науково-технічної діяльності в університетах, порівняно із наявними, що наведені вище, стають очевидними. Для конкретного дослідницького університету можна підрахувати і відношення коштів на його утримання до необхідного фінансування наукових досліджень

та розробок (в «поміркованому» або оптимальному варіанті).

Як відзначається в праці [1], однією із сучасних тенденцій у сфері вищої освіти є масовізація, що визначається як збільшенням кількості студентів, так і кількості відповідних закладів. При цьому економічні важелі не завжди спрямовують цей процес у русло формування університетів, що здатні виконувати провідну роль навчально-наукових центрів. Тому одним із завдань державної політики є коригування процесу формування системи університетської освіти та науки.

Сьогодні цілеспрямоване формування в країні мережі дослідницьких університетів можна починати із двох сторін.

Перше – це забезпечення розвитку науково-дослідних частин закладів, утворення на кожній кафедрі оптимальних співвідношень науково-педагогічних, наукових і науково-технічних працівників. У своїй науковій діяльності кафедри можуть спиратися на спеціалізовані наукові підрозділи університету – науково-дослідні інститути, центри, конструкторські бюро. Але лише органічне поєднання наукової та навчальної діяльності в тісному колі спілкування, єдність ідей, процесів та результатів може бути запорукою утворення резонансного явища нової якості.

Друге – це функціональна або організаційно-функціональна інтеграція університетів із академічними науковими установами, що повинна ґрунтуватися на економічних мотиваціях та важелях, забезпечуватись організаційно, нормативно та фінансово. Просте організаційне поєднання університетів і наукових установ не допоможе першим і може зруйнувати другі. Так само і для викладачів, і для наукових працівників розумна інтеграція не повинна призвести до радикальних змін в обраних формах наукової діяльності: просто в перших повинно з'явитися більше ресурсів для проведення власних наукових досліджень, а в других – більше можливостей передавати знання, досвід молодим ученим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Поляков М.В., Савчук В.С. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи. – К.: Генеза, 2004. – 416 с.
2. Горобець Ю., Порев С., Сандига І. Концептуальні положення та практичні заходи щодо підтримки наукової діяльності молоді в університетах // Гуманітарний вісник Переясл.-Хмельн. держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди, №3, 2002. – с.3 – 9.
3. Закон України “Про освіту”. Верховна Рада України, 23.05.1991р., № 1060-ХІІ.
4. Порев С.М. Аналіз методологічно сумнівних положень Статті 1 Закону України “Про наукову і науково-технічну діяльність” // Вісник Національного університету “Львівська політехніка”, №525, 2005. – С. 132-142.
5. Наука Національного технічного університету України “КПІ” 2004/ Підсумки наукової діяльності університету в 2004 році та завдання на 2005 рік. – К.: НТУУ “КПІ”, 2005. – 155 с.

6. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання, 2005. – 319 с.

7. Вища освіта і наука України / Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки 27 лютого 2004 р - К.: 2004. – 64 с.

8. Порев С.М. Проблеми розвитку вузівської науки// Вісн. ХНУ ім. В.Н.Каразіна, №534, 2002. – С.48 – 53.

9. Статистичні дані до засідання колегії міністерства за підсумками 1997 року (вищі навчальні заклади)/Міністерство освіти України. – К.:Видавництво “Генеза”, 1998 – 301с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Порев Сергій Миколайович – канд.техн.наук, заступник директора із науково-педагогічної роботи Інституту магнетизму НАН України та МОН України.

Наукові інтереси: методологія і практика організації наукових досліджень у вищих навчальних закладах, філософія науки.

ІДЕЇ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ УКРАЇНИ

Анатолій РАЦУЛ, Галина РАЦУЛ
(Кіровоград)

У статті розглядаються ідеї родинного виховання в історії педагогічної думки України.

Родина є винятково важливим соціальним і культурним осередком суспільства, вона є основою держави.

З давніх-давен в Україні формувалася дитина в просторі родини-релігії-школи. Тому відродження національних традицій українського народу в освіті є першорядною проблемою, бо на сторожі майбутнього покоління стоять, ушляхетнюючи людську душу релігія – зразкова родина – національна школа.

Першоджерелами національного родинного виховання є спадщина педагогів-просвітителів Г.С. Сковороди, Т.Г. Шевченка, О.В. Духновича, М.М. Коцюбинського, Л. Українки.

Філософ і педагог Г. Сковорода підкреслював, що кожен повинен пізнати свій народ і в народі пізнати себе. Він висміював дворянсько-аристократичне виховання, плазування перед усім іноземним. Будучи прихильником принципу народності у вихованні, Сковорода вважав, що воно має відповідати інтересам народу, жити з народних джерел та ґрунтуватися на принципі природовідповідності. Виховуючи дитину, слід зважати на її природні задатки і нахили: “Яким у колиску – таким у могилу”, “Коли корова – не надівай сідла”. Перші вихователі дітей – батьки. Вони – “найкращі вчителі”. Основну увагу Г. Сковорода приділяв трудовому вихованню в сім’ї. Для народу праця завжди виступала не тільки як категорія економічна, але й моральна. Г. Сковорода у своїх творах (“Сад пісень”) наводить тексти пісень, казок, байок, ігор, які можна використати в сімейному вихованні. Ось деякі з його афоризмів: “Добрый розум робить легким будь-який спосіб життя”, “Що може бути солодшим за те, коли любить і прагне до тебе добра душа?”, “Краще голий та правдивий, ніж багатий та беззаконний”, “Перш за все батька й матір цілуй і служи їм” та інші.

У філософських творах “Розмова п’яти подорожніх про істинне щастя в житті”, “Кільце. Дружня розмова про світ”, “Вдячний Єродій”, “Вбогий Жайворонок” та інших. Г. Сковорода розглядає морально-етичні проблеми, подає ідеальний образ людини, якого він прагнув усе життя. Людина – не тремтливий раб, а

“коваль свого щастя”. Щоб бути щасливим, не треба їздити за моря, колінкувати перед сильними світу сього, щастя завжди і всюди з тобою, його тільки треба пізнати.

Г. Сковорода заперечує міщанську суєту й панське неробство. Трудність дороги до щастя не в тому, що її важко знайти, а в тому, що «ніхто не хоче шукати, кожен своїм шляхом іде й іншого тягне», – в цьому трудність, і це є основним, на його думку.

Г. Сковорода був сам патріотом і вважав, що в дитини треба виховувати священне почуття любові до своєї батьківщини.

Естафету національного родинного виховання підхопили Т.Г. Шевченко і Л. Українка. Т.Г. Шевченко з глибокою симпатією пише про виховання дітей у сім’ях робітників, де між усіма членами сім’ї почувається душевна близькість та взаєморозуміння. Він говорить і про селянські вдовії сім’ї, де, незважаючи на злидні, збереглися добрі стосунки. Т.Г. Шевченко з піднесенням ставився до жінки-матері. Поет писав, що слово «мати» – велике, найкраще слово. У повісті “Наймичка” він зобразив матір-селянку, яка все життя приховувала своє материнство від сина заради його щастя. Поет осуджував аристократів, які бездушно ставилися до виховання своїх дітей. У повістях «Прогулянка з задоволенням і не без моралі», «Нещасний» він з гіркою писав про матерів-поміщиць, які живуть тільки своїми інтересами, не піклуючись про дітей.

Л. Українка написала багато поем, повістей, які мають пізнавальне й виховне значення. Вона сумує з приводу того, що немає розуміння між батьками та дітьми, висуває взаємну щирість як основу нормальних стосунків між батьками і дітьми. Л. Українка цінує у людині самостійність суджень, утвердження своєї особистості. Вона показує, як сильно шкодить невміння батьків проникнути в психологію дитини, зрозуміти її пориви, замислитися над мотивами. Поетеса заперечує насильство над волею дитини й закликає будувати родинне виховання на основі визнання прав дитини, протестує проти авторитарності в стосунках між батьками і дітьми, її ідеї змушують задуматися над одвічною проблемою «батьки і діти».

З нових позицій до проблем сімейного виховання підійшов А.С. Макаренко. Він приділяв велику увагу вихованню дітей й особливо взаєминам між батьками і дітьми в сім'ї. Макаренко говорив, що, виховуючи дітей, нинішні батьки виховують майбутню історію нашої країни, а отже, й історію світу. В успіху сімейного виховання вирішальним є активне, постійне, цілком свідоме виконання батьками їхнього громадянського обов'язку перед суспільством. Там, де цей обов'язок реально переживається батьками, де він становить основу щоденного їхнього самопочуття, там він неминуче спрямовує і виховну роботу сім'ї, і там неможливі провали й ніякі катастрофи.

У своїй праці «Книга для батьків» він описує багато прикладів стосунків між батьками і дітьми, а також дає поради, як подолати ці проблеми, і робить такий висновок: «Справжня суть виховної роботи зовсім не в розмовах з дитиною, не в безпосередньому впливі на дитину, а в організації сім'ї, вашого особистого і громадянського життя і в організації життя родини і дитини як її частки. Виховна робота – це насамперед робота організатора. Тому в цій справі немає дрібниць. Дрібниці діють регулярно, щодня, щогодини, з них і складається життя. Керувати цим життям, організувати його і є найвідповідальнішим батьківським завданням» («Книга для батьків»).

Внеском у батьківську педагогіку є дослідження А.С. Макаренка про батьківський авторитет, типи помилкового авторитету й справжнього. «Авторитет повинен бути в самих батьках, незалежно від їх ставлення до дітей, але авторитет зовсім не спеціальний талант. Його коріння завжди на одному місці: у поведінці батьків, включаючи сюди всі види поведінки, інакше кажучи, все батьківське і материнське життя — роботу, думку, звички, почуття, прагнення» [1, 108]. Макаренко говорив, що батьки самі повинні жити повним, свідомим життям, а це означає, що стосовно дітей вони повинні бути на якійсь висоті, але природній, людській, а не створеній штучно для дитячого споживання, тому всі питання авторитету, свободи і дисципліни в сім'ї не можна розв'язувати ні в яких штучно придуманих прийомах, засобах і методах. «Дитина — це жива людина, це окреме повнокровне й багате життя. Якщо ви це насичене, яскраве і ніжне життя бачите і знаєте, якщо ви розмірковуєте над ним, якщо ви в ньому берете участь, тільки тоді став дійовим і корисним ваш батьківський авторитет, та сила, яку ви нагромадили раніше, у власному особистому і громадському житті. Але коли ваш авторитет, як опудало, розмальоване і нерухоме, тільки поряд стоїть з цим дитячий життям, коли дитяче обличчя, дитяча міміка, усмішка, роздум і сльози проходять безслідно повз вас, коли в батьківському обличчі не видно обличчя громадянина, — нічого не вартий ваш авторитет, яким би гнівом чи ремінцем він не був озброєний» [1, 156].

Вірний колективізму, А.С. Макаренко вважав, що сім'я повинна бути колективом, і якщо це не так, то

вона втрачає своє значення в організації виховання дитини. Цілісності сімейного колективу загрожує розлучення батьків. Доля дитини без батьківської або материнської любові не є тільки її особистою трагедією. З такої покинутої дитини може вирости неповноцінна людина.

Розвиваючи ідеї А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинський збагатив педагогіку новими формами і способами організації родинного й шкільно-сімейного виховання учнів. В.О. Сухомлинський був справжнім знавцем і дослідником психології людини, він глибоко розумів душу дитини, її переживання, почуття, прагнення і сподівання, досконало знав психологію взаємин батьків і дітей. Він уважав, що Батьківщина починається із сім'ї, що найважливіші якості й риси громадянина-патріота зароджуються в сімейному вихованні; сім'я — це найменша клітинка нашого суспільства, у якій, як у фокусі, відображається все життя країни, і що тим сильніший вплив робить сім'я на особистість дитини, чим активнішу життєву позицію займають батьки в суспільстві, чим вищі їхні моральні достоїнства й культурний рівень. Отже, виховання громадянського обов'язку — один з найважливіших аспектів сімейної педагогіки. Радість творення суспільних благ, примноження людського багатства, служіння народу, Батьківщині — основний шлях формування громадянської зрілості та обов'язку. В.О. Сухомлинський вважав, що необхідно ввести в зміст школи мінімум педагогічних знань, зокрема в галузі батьківської педагогіки, виховувати майбутніх батьків, морально готувати їх до великої відповідальності, до батьківської місії. Він підкреслював, що безвідповідальне ставлення молодих батьків до виховання своїх дітей дорого обходиться передусім суспільству. «Важкі діти» — це передусім результат неправильного виховання, вад сімейного життя, несприятливого психологічного клімату й ненормальних стосунків у сім'ї. Автор дає ряд цінних порад, як запобігти цьому суспільному лиху, як попередити ці негативні явища в нашому житті. Так, наприклад, у пораді № 52 «Як готувати батька і матір до шкільно-сімейного виховання своїх дітей» він пише, що в наші дні немає важливішого завдання у сфері виховання людини, ніж учити матір і батька виховувати своїх дітей. Батьківська педагогіка, тобто елементарне коло знань матері й батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною — це фундамент, основа всієї педагогічної теорії і практики. Треба вчити батьків мистецтва виховання як найбагатороднішої, найлюдянішої, найвищої творчості, як виконання високого громадянського обов'язку. Для глибоких роздумів про помилки й прорахунки, для відвертої розмови про виховання в конкретних умовах даної сім'ї є індивідуальна бесіда з батьками як форма роботи. Треба домогтися того, щоб у сім'ї діти проходили своєрідну материнську школу. Це нічим не замінна школа морального, розумового, емоційного й естетичного виховання.

Написана В.О. Сухомлинським енциклопедія сімейного виховання — «Батьківська педагогіка» —

це захоплива і трепетна поетична розповідь про найважливіший, священний обов'язок батьків щодо своїх дітей, це пристрасний гімн благородній душі дитини, її сповіданням, прагненням, людському сімейному щастю. Водночас це гірка правда про те, як батьківська нерозсудливість, сліпа потворна любов до дітей, духовне зубожіння та інші вади сімейного життя деяких людей призводять до трагічних наслідків — спотворення душі дитини, появи антисоціальних явищ, дармоїдства, марнотратства, дитячої злочинності. Сухомлинський писав: “У сім'ї шліфуються найтонкіші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини — культурної особистості. Із сім'ї, образно кажучи, починається суспільне виховання, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квітки, і плоди. Сім'я — це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи” (2, 22).

В.О. Сухомлинський умів підмітити найтиповіші вади сімейного виховання. Однією з них є споживацький характер способу життя багатьох дітей. Радість споживання матеріальних і духовних благ — єдина діяльність багатьох дітей, що призводить до небезпечних наслідків — марнотратства, паразитичного способу життя. Психологія малого негідника формується вже з ранніх років, розпочинається з нескінченних розваг або дитячої бездіяльності. Через усі педагогічні праці В.О. Сухомлинський проводить основну ідею — ідею самоутвердження особистості у творчій праці. Дати дитині радість творення, радість праці — це і є справжня мудрість батьківської любові до дітей. Роль сімейних трудових традицій, виховання потомствених хліборобських, робітничих династій — у розробці цих питань В.О. Сухомлинському належить велика заслуга.

З нових позицій В.О. Сухомлинський підходить до ролі дитини в сім'ї. Діти в сім'ї — рівноправні члени сім'ї, активні учасники сімейних справ, вони можуть чинити взаємний позитивний вплив на сім'ю, поведінку батьків. В.О. Сухомлинський порушує і таку актуальну проблему сучасності — проблему спілкування дітей з дорослими, проблему соціального середовища, виховання дітей за місцем проживання. Дефіцит інтимного спілкування, відсутність досвіду емоційної культури і як результат — взаємне відчуження батьків і дітей — поширена вада сімейного виховання.

Як і А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський порушує питання, як треба любити дитину. “Любити дитину треба мудро”, — говорив Сухомлинський. Він показував батькам шкоду від любові деспотичної, любові підкупу, любові розчулення. Любов розчулення — це інстинктивна любов. Дитина не знає слів “не можна”, “можна”, “треба”. Вихований у дусі розчулення — егоїст. Він не знає свого обов'язку перед батьками, не бажає працювати. Дитина вважає, що вона приносить батькам радість уже тим, що живе на світі.

Деспотична любов — суміш егоїзму й неповаги. Батьки ставляться до дітей, як до речей: “Моя дочка — що захочу, те й зроблю”. Такі стосунки озлоблюють дітей.

Любов підкупу — третя різновидність нерозумної батьківської любові, коли батьки переконані в тому, що матеріальними витратами можна вимірять батьківську любов. Такі батьки не розуміють своїх громадянських обов'язків, а діти ростуть в атмосфері духовного зубожіння.

Якою повинна бути батьківська любов? В.О. Сухомлинський відповідає: “Батьківська любов повинна бути такою, щоб у дитини пробуджувались чуттєвість серця до навколишнього світу і передусім до самої людини”. Він рекомендує максимально олюднити ставлення до людей, викликати повагу до батька і матері. Роки життя в сім'ї і в школі повинні бути школою щирості.

Культивовані в школі В.О. Сухомлинського Свято Троянди, Сад Вдячності, Яблуна матері і батька — це створення краси для батьків, прагнення принести радість у дім. В.О. Сухомлинський змушує задуматися над питанням: “Що ми, батьки, залишаємо в серцях своїх синів?” і зауважує: “Синівська вдячність... немає вищої радості для людини, яка відчуває наближення сугінок свого життя, ніж вдячність дітей за добро, створене батьками в ім'я сина і дочки. І немає гіршого і сумнішого почуття для батьківського і материнського серця, ніж відчувати, що син або дочка байдужі, що вони забули про добро, створене для них батьком і матір'ю” (2, 23).

Сухомлинський уважав, що в сім'ї повинен бути культ матері та влада батька. Батько приносить у виховання дух чоловічої твердості, принциповості, чіткої організованості, спартанства; мати вносить у виховання душевну м'якість, ніжність, ласку. Таким чином створюється гармонія у вихованні. Проте перші корені морального розвитку дитини — у розумі, почуттях матері.

Доброю сім'єю В.О. Сухомлинський називає сім'ю, у духовного початку якої стоїть розумна, духовно багата, горда мати. Від неї виходить духовна сила, що морально дисциплінує батька, яка утверджує у нього почуття відповідальності за сім'ю. Безглуздо вважати, що від чоловіка виходить більш сильний вплив, а від жінки більш ніжне почуття. Зіткнення з дитиною істоти чоловічого роду не означає виявлення “твердої руки батька”. Справжня мати тверда і ніжна. Поєднання любові і волі, вимогливості і доброти, суворості, ласки, покірності — у цьому мудрість материнської та батьківської любові. Але роль батька особлива. Вона визначається його відповідальністю. Його воля дисциплінує думки, почуття, бажання дітей. Мужність батька — в умінні захищати, берегти дітей і жінку.

В.О. Сухомлинський уважав за необхідне виховання майбутніх батьків і матерів, моральну й духовну підготовку нових синів та дочок до високої місії батька і матері. Він підкреслював, що

безвідповідальне ставлення молодих батьків до виховання своїх дітей дорого обходиться суспільству. Невідповідність між фізіологічною готовністю до народження дитини й морально-психологічною зрілістю молодих батьків обертається лихом для суспільства й дітей, молоді батьки не знайомі з елементарними правилами виховання дітей у сім'ї, не усвідомлюють свою батьківську місію і відповідальність перед суспільством.

В.О. Сухомлинський навчав юнаків і дівчат, як морально готуватися до шлюбу, з чого складається культура людських взаєностосунків. “Зміст і мета сімейного життя — виховання дітей... Сімейне щастя не може бути і ніколи не буває суцільним святом. У ньому більше тривоги, хвилювань, турбот, ніж чистої радості. Ти будеш змушений ділити з коханою людиною горе, біду, неприємності. Хороші чи погані діти — це дзеркало вашої моралі, вашого громадянського обов'язку, вашої поведінки, вашої культури” (3, 214).

Вивчення досвіду В.О. Сухомлинського, впровадження його ідей у практику виховної роботи, допоможе сім'ї краще виконувати свої виховні функції. Ефективно використовувати спадщину В.О. Сухомлинського із сімейного виховання — значить:

- 1) з'ясувати його основні ідеї;
- 2) вивчити сучасний стан батьківської виховної практики;
- 3) виявити помилки й прорахунки;
- 4) озброїти батьків знаннями і вміннями, як організувати власну практику;
- 5) зробити критичний аналіз досягнутих результатів.

Умовами вдосконалення виховних можливостей сім'ї, за В. Сухомлинським, є: соціальна єдність сім'ї із життям народу, спільна праця батьків і дітей, розумна організація всього життя сім'ї, створення доброзичливих взаємин у сім'ї.

До умов удосконалення виховного потенціалу сім'ї В. Сухомлинський відносить також внутрісімейні стосунки, взаєморозуміння між батьками, братерство, дружба між дітьми. Внутрісімейні стосунки відіграють особливу роль, бо вони являють собою перший взірць суспільних відносин, до яких залучається індивід. Від них залежить, наскільки ефективні будуть інші компоненти виховного потенціалу сім'ї. Всяке серйозне відхилення від норми може призвести до кризи сім'ї. Важливим є і те, що внутрісімейні стосунки виступають у формі міжособистих стосунків. В. Сухомлинський стверджував, що батьки виховують своїх дітей красою своїх взаємин. Дитина пізнає світ від матері і батька, одержує перші уявлення про добро і зло. Сімейні конфлікти породжують “важких” дітей. Такі явища, як егоїзм батьків, жорстокість до інших людей, “роздвоєння душі дитини” — поширені причини появи “важких” дітей. В.О. Сухомлинський уважає, що для того, щоб будувати правильні взаємини з дітьми, батьки повинні знати їхні вікові особливості й змінювати ставлення до дитини в міру її розвитку. А

це означає, що виховання повинно бути не просто сімейним, а шкільно-сімейним. Досвід В.О. Сухомлинського дозволяє визначити основні шляхи взаємодії школи та сім'ї. Це єдина цілеспрямованість у діях, активна участь батьків у роботі школи, удосконалення форм взаємодії школи та сім'ї. При цьому В. Сухомлинський велику увагу приділяв дотриманню етичних норм у роботі з батьками. Єдино правильною нормою спілкування має бути глибока повага один до одного. Тоді й формою співробітництва буде обмін думками та досвідом. Вчитель повинен піклуватися про авторитет батьків, підвищувати їхню активність у вихованні, орієнтуючись на сильні сторони сімейного виховання.

У той же час і батьки повинні берегти високе звання вчителя. Недовір'я дитини до вчителя є гальмом для виправлення недоліків дитини. Педагогічна освіта батьків є також умовою удосконалення морального обличчя батька та матері. У досвіді Василя Олександровича ми знаходимо нові форми педагогізації батьків — педагогічні практикуми, консиліуми, а також цілу програму педагогічного всеобучу від першого по одинадцятий класи. Система педагогічної освіти побудована за випереджальним принципом і має запобіжний характер. Педагогічна школа для батьків має відділення: дошкільне, початкових класів, 4–8 класів та 9–11 класів. Навіть за три роки до вступу дитини до школи мати та батько навчаються в школі для батьків. Багаторічний досвід дав змогу В. Сухомлинському зробити висновок: поєднання батьківської любові з вимогами педагогічної науки формує основу, на якій створюється будова духовного розвитку дитини. Аналіз батьківської педагогіки В. Сухомлинського дозволяє виокремити декілька типів сімей, а тому поради щодо диференційованого та індивідуального підходу до них мають актуальне значення і сьогодні: це сім'ї, в яких панує висока моральна атмосфера; сім'ї з притаманною моральною порядністю. Члени такої сім'ї пасивні стосовно носіїв морального зла. Це сім'ї з різним ступенем вираження у батьків моральних якостей.

Умови виховання суттєво змінилися під впливом глибоких змін у суспільному житті й викликають гостру потребу у вдосконаленні педагогічної культури. Показниками рівня педагогічної культури батьків є арсенал методів і засобів виховання, усвідомлення цілей виховання, педагогічна майстерність. Спостерігається перекис у біг вербальних методів порівняно з методами організації діяльності. Багато є сімей, у яких діти не беруть участі в трудових турботах сім'ї. Деякі батьки вважають, що живуть вони тільки заради щастя своїх дітей.

Недоліком педкультури є неузгодженість виховних впливів з боку батька та матері, розподіл виховних функцій між ними. У сім'ї все повинно виконуватися спільно.

Розкриття В.О. Сухомлинським суті такого поняття, як педагогічна культура, аналіз її компонентів

та недоліків дають можливість у сучасних умовах визначити тенденції її розвитку і шляхи вдосконалення. Ефективно використати педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського з питань організації сімейного виховання означає: усвідомити його основні ідеї, вивчити сучасний стан родинного виховання, знайти помилки та недоліки, озброїти батьків знаннями та вміннями, зробити критичний аналіз досягнутих результатів.

Сучасні дослідники теж багато уваги приділяють вихованню дітей у сім'ї. Так, Ю.П. Азаров у своїй праці "Педагогіка для кожного дня" підкреслює, що хороший вихователь завжди терплячий і хороший дослідник. І якщо ви вивчили програми навчання, читаете педагогічну літературу й міркуєте про педагогічне влаштування вашого родинного життя — отже, ви неминуче стаєте дослідником. У кращих традиціях педагогіки — віра у світлий початок людини, таке розуміння доброти, яке не допускає вимогливості, доцільну суворість і повагу до гідності дитини. Ці традиції треба розвивати й у вихованні дітей.

Ю.П. Азаров зазначає, що школа і сім'я об'єднані загальною метою і принципами виховання — виростити колективіста. А звідси випливає ще одна особливість виховної практики сім'ї — її відкритість, її органічний зв'язок із суспільством. Ось чому, говорячи про сім'ю, не можна не торкнутися змісту стосунків, (вони складаються за межами домівки — у школі, у вільному спілкуванні дітей "на вулиці"), того комплексу впливів, який визначав стиль і методи сімейного виховання.

С.В. Ковальов ("Психологія сучасної сім'ї") досліджує сім'ю на ранній стадії. Це взаємини між юнаком і дівчиною, вступ їх до шлюбу, проблеми молодого подружжя, очікування першої дитини. Усе це має свої складності, і від того, який мікроклімат буде в молодій сім'ї, які взаємини між батьком і матір'ю, їхнє ставлення до своєї дитини, залежить життя дитини, її моральні устої, її виховання. С.В. Ковальов виділяє такі фактори, які в сім'ї впливають на особистість дитини: соціальне мікросередовище сім'ї, сімейна діяльність, в основному побутова праця і власне сімейне виховання як комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів. Усі види взаємостосунків чоловіка і жінки в сім'ї можуть мати такі форми: співробітництво, паритет, змагання, конкуренція, антагонізм. Найбільш небезпечними для дітей є взаємостосунки конкурентні та антагоністичні. Автор порушує актуальне питання про характер взаємостосунків батьків і дітей, як вони повинні змінюватись у міру їхнього розвитку. Батьки є джерелом емоційного тепла, владою, прикладом, порадином, і яка з цих функцій буде основною, залежить від віку дитини. Розвиваючи далі вчення про авторитет, С.В. Ковальов виділяє формальний авторитет, функціональний та особистий. Він виділяє чотири складові авторитету: якість контактів з дітьми, інформованість про справи, ступінь розуміння і рівень розв'язання питань особистого життя, власна

активність батьків у житті. Шкільно-сімейне виховання стане реальністю, на думку автора, якщо вчитель буде враховувати:

- 1) спосіб життя і поведінку сім'ї;
- 2) моральний і культурний рівень батька й матері;
- 3) їхні взаємовідносини;
- 4) ставлення матері та батька до своєї дитини;
- 5) усвідомлення завдань сімейного виховання.

Р.М. Капралова ("Робота класного керівника з батьками") розглядає виховну функцію і можливості сім'ї, форми і методи роботи класного керівника з батьками. Особлива увага приділяється проблемі вивчення виховної атмосфери сім'ї задля спільної мети — виховання справжньої людини. Р.М. Капралова робить висновок, що без сім'ї, без її активної участі в тісному зв'язку зі школою у вихованні просто неможливо забезпечити комплексний підхід до формування всебічно розвинутої особистості.

Проблемами педагогіки сімейних взаємостосунків займалися також учені: Т.В. Волікова ("Вчитель і сім'я"), А.В. Петровський ("Діти і тактика сімейного виховання") і інші. Вони дають рекомендації з удосконалення роботи школи зі сім'єю, визначають структуру і основні напрямки педагогічної освіти батьків, принципи роботи з сім'єю.

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що мета і завдання родинного виховання в розробці українських педагогів полягає у тому, щоб діти оволоділи змістом національних та загальнолюдських цінностей і вміли реалізувати їх таким чином:

1. Українська мова — мова свого народу; українська система виховання реалізує аксіому: нормальне виховання можна забезпечити лише рідною мовою.

2. Фольклор як компонент духовності, як серцевина національної системи виховання.

3. Народні традиції — фундамент, на якому будуються ідейні й моральні цінності. Традиції, звичаї та обряди об'єднують минуле, сучасне і майбутнє народу. Наслідуючи традиції і звичаї народу, діти вбирають у себе їхній філософський, моральний та естетичний зміст.

4. Родинно-побутова культура. В основі її — глибока й всеперемагаюча материнська та батьківська любов до дітей. Зміст її становить народне розуміння краси й моралі, що виявляється в гуманному ставленні до людини, природи, шануванні національних героїв.

5. Національні й загальнолюдські цінності. Всі компоненти духовності українського народу є національними цінностями. Це національна психологія і характер національного способу мислення, національна мораль та етика, національний світогляд.

Педагогічна спадщина А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, українських педагогів-просвітителів є фундаментом сучасних досліджень з питань сімейного виховання, їхні ідеї — принцип народності й природовідповідності у вихованні, знання

психології дитини, дослідження батьківського авторитету й характеру взаємостосунків у сім'ї, ідеї спільних зусиль сім'ї і школи у вихованні дітей лягли в основу сучасної методики родинного виховання. Батьківська педагогіка В.О. Сухомлинського — це енциклопедія сімейного виховання.

Нової інтерпретації у сучасних умовах набуває питання емансипації дітей від батьків, стилю взаємин у сім'ї, удосконалення системи педагогічної освіти.

Якщо елементи родинного життя впровадити в школу, то це стане основою її гуманізації, урізноманітнить шкільну поліфонічність.

Родинне виховання — запорука розвитку українського народу, основа формування здоров'я дитини. Оскільки родина має бути рушійною силою суспільства, то введення елементів родинного співжиття і функціонування школи може стати основою демократизації, гуманізації відновленого

суспільства, дати правдиві навчальні сюжети, викликати зацікавлення в знаннях та іншій діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Макаренко А.С. Книга для батьків. — К.: Радянська школа, 1978.
2. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. — К.: Радянська школа, 1978.
3. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: У 5-ти т. — т.2 — К., 1976.
4. Рацул А.Б. Особливості організації родинного виховання. — Кіровоград, ПВЦ „Імекс ЛТД”. — 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Рацул Анатолій Борисович — кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: спадщина Василя Сухомлинського, родинне виховання, розвиток шкіл нового типу, педагогіка вищої школи.

Рацул Галина Прокопівна — старший учитель ЗОШ I — III ступенів № 16 м. Кіровограда.

Наукові інтереси: питання родинного виховання у роботі класного керівника.

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ НОТ З АРКУША У СТУДЕНТІВ-ГІТАРИСТІВ

Анатолій РУБАН, Неоніла РУБАН
(Кіровоград)

В статті розглядаються теоретичні аспекти значення та ролі читання з аркуша для практичної діяльності музикантів-інструменталістів та показані деякі специфічні особливості формування таких навичок у студентів-інструменталістів.

В системі вищих педагогічних закладів, що готують вчителів музики для загальноосвітніх шкіл, передбачена (поряд з опануванням циклів теоретичних предметів) спеціальна інструментальна підготовка. Серед традиційних інструментів, що оволодівають студенти в стінах вузів (баян, акордеон, фортепіано, скрипка) все більшого поширення займає гра на гітарі. Додамо, що музичний інструмент — гітара в сучасних умовах набув достатньої популярності у школярів, студентської молоді.

З цієї точки зору, бажано, щоб майбутній вчитель музики професійно володів грою на гітарі і вмів виконувати на цьому інструменті різноманітний художній матеріал: шкільні пісні, а також класичні твори, що написані композиторами для цього інструмента. Зазначимо, в сучасній музичній літературі, крім західно-європейських творів є чимало творів для гітари українських композиторів (Михайленко М., Полухін П., Польовий В.).

В умовах загальноосвітньої школи, вчитель музики, що володіє грою на гітарі, має чудову можливість популяризувати гру на гітарі, одночасно формувати і розвивати в учнів художні смаки, потреби, естетичні відчуття.

Музиканти-науковці надають великого значення гри вчителя музики на інструменті з метою формування у школярів естетичних цінностей. В науковій літературі досить ретельно досліджене питання навчання студентів педагогічних вузів гри на

фортепіано (О. Апраксина, Д. Кабалецький, Г. Ципін). Методичні засади опанування технічними прийомами гри на баяні, розвиток навичок гри на слух, транспонування описані в працях А. Алексєєва, Ю. Акімова, Г. Шахова. В науково-музичній літературі зустрічаються статті, що стосуються початкової підготовки гітаристів (Е. Ларичев, М. Михайленко). Разом з тим, проблеми фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах, що готують вчителів музики загальноосвітніх шкіл, практично не розроблені спеціалістами в даній музичній галузі: мистецтво гри на гітарі. Саме тому, ми поставили за мету підняти питання важливості інструментальної підготовки вчителя музики, акцентуючи увагу на такому виді гітарної діяльності, як читання нот з аркуша, що є значущою складовою частиною в практично-виконавській сфері (уроки музики та позакласна робота) вчителя музики.

Видатний російський композитор, дослідник Д.Б. Кабалецький, розроблюючи основні принципи і методи програми по музиці для загальноосвітніх шкіл, писав, що: “Із всіх умінь, якими має володіти вчитель музики, слід виділити володіння інструментом. Без механічного запису на уроці музики, звичайно, не обійтись, особливо, коли в класі має прозвучати хор, оркестр, оперна сцена і т.п., але вона повинна бути доповненням до живого виконання вчителя, а не заміною його” [4, 30]. В зв'язку з цим, Д.Б. Кабалецький неодноразово підкреслював, про необхідність володіння вчителем музики такими практичними ігровими навичками, як транспонування п'єс в різні тональності, підбір знайомих мелодій по слуху, а також вміння безпомилково читати ноти з аркуша.

Ці положення перетинаються з вимогами до вчителя, що висунув відомий музикознавець, науковець-педагог Г. Ципін: “В стінах школи, у себе в дома вчитель має бути готовим виконати по нотах, без попередньої підготовки, незнайомий чи малознайомий твір” [8, 71].

Умови роботи шкільної самодіяльності (хору, солістів, ансамблів) нерідко висувають завдання швидко, оперативної і професійно оволодівати (прочитувати з аркуша) новим матеріалом. Крім того, сучасний вчитель музики повинен постійно знайомитися з новим репертуаром (пісенним, інструментальним), тим самим підтримуючи свій фаховий рівень, розширюючи свої знання в галузі музичної літератури.

Висновок дослідника Г. Ципіна є однозначним: “Навик читання з аркуша з повним правом слід віднести до числа обов’язкових, практично необхідних для вчителя-музиканта загальноосвітньої школи” [8, 71].

Разом з тим, як засвідчує досвід, читання з аркуша є камінням спотикання для багатьох вчителів, навіть для тих, хто досить кваліфіковано проводить уроки музики чи керує шкільним хором. Такі складності виникають, коли слід зіграти з аркуша нескладний, незнайомий твір або елементарний по фактурі акомпанемент пісні.

Судження більшості педагогів-практиків щодо причин такого стану, майже однакові. Одна з них криється в методиці інструментальної підготовки студентів педагогічних вузів. Педагог-музикант А. Готлиб зауважує: “Звичайно не вміють читати з аркуша виконавці, виховані педагогами, які намагаються тільки “відпрацювати” задану програму і ставлять найвище за всього успішність небагатьох залікових виступів” [3, 105]. Схожі думки висловив видатний музикант С. Фейнберг: “Сучасний піаніст, стільки сил віддаючи твердому заучуванню, не звик культивувати вміння безпосередньо читати з аркуша” [7, 143].

Музиканти-практики (піаністи, баяністи) висловлюють загальну думку про те, що основним недоліком в роботі є відсутність (або недостатність) розробленої методики читання з аркуша (Т. Беркман, П. Говорушко, Г. Ципін).

В науково-музичній праці Т. Беркман відзначено: “Читання з аркуша може бути продуктивним тільки тоді, коли спирається на систему, і при тому з самих перших років оволодінням грою на інструменті” [2, 76].

Вельми слушним, на наш погляд, є зауваження Г. Ципіна, щодо психологічного аспекту даної проблеми. “Якщо музиканти своєчасно не навчаються читати з аркуша, вони, як правило, побоюються і недолюблюють це заняття, значно збільшуючи складності, що виникають” [8, 73]. Звідси, нерідко у інструменталіста згасає інтерес до цього ігрового навичку.

Педагоги-музиканти відмічають, що навчитися читанню з аркуша ніколи не пізно, хоча краще розвивати цей навик з ранніх літ. Відомий вчений-музикант Л. Баренбойм зазначає, що: “Практичний

досвід окремих педагогів показує, що всіх можна навчити цілком пристойно читати музику” [1, 255].

В деякій частині музичного середовища, відзначає музикознавець Г. Ципін, поширена думка, що навчитися вмінню читати з аркуша не складно: головне побільше займатися цим видом музичної діяльності. Не виключаючи кількісного фактора при читанні з аркуша, тим не менше автор формулює принципове наукове положення, щодо розвитку цього важливого ігрового навичку. “Знання основних теоретичних положень в галузі читання музичної літератури, рівно як і вміння спертися на ці знання в практичній діяльності, свідоме, не “спонтанне” оволодіння спеціальними прийомами, що полегшують і пришвидшують прочитування, врешті-решт, продумана і раціонально побудована система самостійних занять (що особливо важливо для рядового музичного робітника) – все це веде до значного підвищення, “коефіцієнта корисної дії” [8, 74].

Досить цінним для нашого дослідження є узагальнення, що стосуються вимог до інструменталіста, який читає з аркуша нотний текст. В працях Г. Ципіна читаємо: “а) програвання твору в належному темпі (який передбачений автором), програвання беззупинне, цілісне, “наскрізне”, яке не порушується попутним виправленням помилок і поверненням до раніше зіграному; б) вміння розпізнати при першій зустрічі з незнайомою музикою те головне, що визначає її художній зміст, її ідейно-поетичний вигляд – і потім в загальних рисах втілити все це на клавіатурі інструмента” [8, 77].

Насправді, розкриття художнього задуму композитора в повній мірі залежить від того, в якому темпі читається твір з аркуша. Якщо, швидко п’еса грається в повільному темпі, то інколи, до невпізнанності змінюється її музичний вигляд. Тобто, для того, щоб усвідомити і відтворити художній зміст твору, визначити його музично-естетичні цінності (мелодію, гармонію, фактурні елементи, ритмічні особливості) слід, в першу чергу прочитати п’есу в тому темпі, що зазначений автором.

Безперервність, беззупинність виконання є також неодмінним чинником при читанні нот з аркуша. При інших варіантах ознайомлення з п’есами, читання з аркуша перетворюється в розбір музичного матеріалу (виявлення оптимальної аплікатури, встановлення злагоджених рухових дій тощо). Досвід засвідчує, що основною вадою багатьох інструменталістів є невміння зіграти незнайомий матеріал без того, щоб не поправитися, повторити зіграний звук чи співзвуччя двічі, тим самим порушуючи закономірність протікання музики в часі. “Між тим, – пише Г. Ципін, – ніщо не наносить такої серйозної шкоди процесу читання з аркуша, як щохвилинні запинки, спотикання, зупинки” [8, 78]. Відомий педагог, професор Л.В. Ніколаєв перед читанням п’ес раджував своїм вихованцям: “Сідайте, грайте і не розгублюйтесь. Якщо що небудь не дограєте – не біда. Тільки не зупиняйтесь” [5, 85].

В методичній літературі підкреслюється, що передумовою читання з аркуша в потрібному темпі та беззупинній грі необхідне впевнене володіння технікою (майстерністю) виконання різних фактурних елементів. З психологічної точки зору вміння швидко і безпомилково читати ноти з аркуша передбачає мислене випередження того, що грається в даний момент. Ланцюжок внутрішньо-психологічних дій, що виконує виконавець в процесі читання нот, влучно і доказово описав Г. Ципін. “Музикант охоплює поглядом відповідний відрізок музичного тексту (дивиться наперед); дивлячи ноти, він одночасно перетворює, їх внутрішнім слухом в адекватну картину; потім, користуючись більш чи менш налагодженою у кожного професіонала системою слухо-клавіатурних зв’язків, натискає потрібні клавіші інструмента” [8, 78].

Про взаємозв’язок зорових, слухових і рухових дій при читанні з аркуша наголошує в своїх працях дослідник Т. Беркман “Від формування музично-слухових уявлень до відтворення – такий шлях складного процесу переведення нотного тексту в звучання після його зорового сприйняття.” [2, 95].

Музичний психолог Б.М. Теплов ретельно досліджував процеси розвитку внутрішнього слуху інструменталістів в умовах зорового сприйняття нотного тексту. Ось як він розкриває термін “слухання очима”. “У осіб з високорозвиненим внутрішнім слухом має місце безпосереднє “слухання очима”, перетворення зорового сприйняття нотного тексту в зорово-слухове сприйняття. Сам нотний текст починає переживатися слуховим образом. Інакше кажучи, внутрішній слух освіченого музиканта характеризується не просто яскравістю музичних слухових уявлень, але своєрідним “сплавом” цих уявлень із зоровими образами нотного тексту. І коли такий “сплав” утвориться, людина набуває здібності “чути”, ноти, що читає очима.” [6, 15].

Отже великого значення при читанні з аркуша набуває вміння забігання вперед або проглядання тексту на декілька тактів вперед і відчуття слухом музичного матеріалу, що буде зіграний. Не якісний зразок читання нот виникає у виконавця, що не проглядає текст наперед, а грає начебто від ноти до ноти. В такому випадку із психологічного ланцюга бачу-чую-граю випадає слуховий компонент, що призводить до суто механічного, неусвідомленого відтворення тих чи інших звуків.

Про системний підхід в розвитку музично-слухових уявлень (слухового компонента) при читанні з аркуша наголошувала музикант-дослідник Т. Беркман. В її працях знаходимо: “Читання нот з аркуша (як і спів з аркуша) – галузь музичної діяльності, в якій з найбільшою інтенсивністю формуються музично-слухові уявлення і здібність оперування ними.” [2, 91]. Автор визначає, що музично-слухові уявлення, це перш за все звуковисотні та ритмічні уявлення, що розвиваються в єдності і взаємозв’язку.

Перш ніж відтворити звук на інструменті його слід уявити в розумі по висоті і тривалості. Звідси випливає логічний висновок про те, що читання з аркуша – це вид діяльності, який сприяє активному розвитку внутрішнього слуху, музичності інструменталіста. Т. Беркман обґрунтовує, що читання нот має відповідати вимогам системності, послідовності в засвоєнні складностей, що виникають в процесі цієї діяльності (як слухові, так і суто ігрові).

Безумовно, що інструментальні п’єси часто-густо відрізняються від пісень складністю інтонаційного, гармонійного, ритмічного викладання. Тому, на початковій стадії розвитку навичок читання з аркуша слід надавати уваги раціональному підбору п’єс. Ось які рекомендації в цьому зв’язку, знаходимо у дослідника-методиста Т. Беркман: прості ритмічні побудови в повільному темпі; поступовий рух з невеликими стрибками в мелодії; ясний і простий по своїй структурі супровід (окремі звуки, невеликі акорди, чітко виражена імітація); п’єси з невеликою кількістю знаків при ключі.

В світлі нашого дослідження досить важливим, є положення теорії і практики читання музики з аркуша, яке виявляється у вимозі невідривності погляду гравця від нотного тексту. З цього приводу Г. Ципін відмітив таке: “Тільки при цій умові (невідривності погляду) може бути забезпечено плавне, безперервне, логічне розгортання звукової дії. Невідривність від тексту погляду, того хто читає музику, тісно пов’язана з умінням грати, не дивлячись на руки, або, як кажуть, “всліпу” – вмінням, виключно важливим при читанні з аркуша.” [8, 36].

Одним з головних чинників при читанні нот гітаристом є вміння грати, не дивлячись на гриф, і точно попадати на потрібні лади тої чи іншої струни. При цьому, читаючи ноти і переводячи їх у відповідні звуки, інструменталіст має бути впевненим в те, що ті струнні лади адекватні зоровим сприйняттям нот. Інакше виконавцю слід було б постійно перевіряти правильність відтворення на інструменті нотного тексту.

Виходячи з цього, ми пропонуємо вправи, які сприяють розвитку вміння грати, не дивлячись на гриф і, орієнтуючись при цьому на музично-слухові уявлення. Специфічним елементом в методиці слухорухового координування при читанні нот на гітарі є відкриті струни.

Тому перші вправи стосувались знаходженню нот-ладів, які відповідають відкритим струнам і є до них унісонними звуками. На першій струні – це, зокрема, звук соль на третьому ладу. Не дивлячись на гриф, гітарист натискає ноту соль третього ладу і перевіряє точність з грою третьої відкритої струни соль, яка є унісонним звуком. Якщо, гравець не точно зіграв звук соль (а це можуть бути фа діез або соль діез), то при спільній грі з відкритою струною буде звучати дисонанс, що вимагає корегування рухової дії (угору або донизу).

Початкові вправи мають завдання знаходження звуків на перших ладах. На другій струні гітаристу пропонується знайти ноту ре на третьому ладу. Цей звук співставляється з відповідно четвертою струною ре. Третя струна соль: на ній інструменталіст відшукує звук ля на другому ладу і зіставляє звучання з відкритою (п'ятою) струною ля. Другий лад четвертої струни ре відповідає звуку мі, який можна порівняти з першою і шостою (однойменними) струнами.

Завдання відносно п'ятої струни ля. На ній гравець відшукує ноту сі другого ладу. Цей звук зіставляється з другою струною. І нарешті, шоста струна: вона однойменна першій і тому завдання схожі (звук соль третього ладу).

Наступна серія завдань пов'язана із знаходженням звуків нижніх ладів. Так, на першій струні натискаються лади, що відповідають відкритим струнам: п'ятий (ля), сьомий (сі), десятий (ре), дванадцятий (мі). Звуки, які слід зіграти на другій струні: п'ятий лад (мі), восьмий (соль), десятий (ля).

Подальші завдання передбачають знаходження різних нот на ладах. Наприклад, нота фа діз другого ладу першої струни: її можна також співставити з третьою відкритою струною соль. При одночасному звучанні цих нот виникає різкий дисонанс (мала секунда), що є свідченням правильного знаходження звука фа діз. Другим варіантом перевірки точності гри фа діза є натискання наступного (нижнього) ладу. Це має бути звук соль, який перевіряється унісоном третьої струни.

Досить поширеним викладом нотного матеріалу для гітари є одноголосся. Тому методика навчання передбачала формування ігрових вмій переходу з одного ладу на інший від простих інтервалів (мала секунда) до складних (в межах двох актів). Процес знаходження (попадання) на заданий звук-інтервал одночасно спрямовувався на вироблення слухового передчуття потрібного звука-інтервалу. Скажімо, слід зіграти звуки до діз-ре. Перший звук натискається на п'ятій струні (четвертий лад), а звук ре інструменталіст має знайти по слуху на шостій струні (десятий лад). Для перевірки точності попадання на заданий лад гравець захищує відкриті струни ре і ідентифікує унісонне звучання. Відчуття інтервалу великої секунди (до-ре) формується таким же чином. Грається нота до (п'ята струна, третій лад) і звук ре на шостій струні.

Від звука сі (п'ята струна, другий лад) будується мала терція угору (ре на шостій струні). По такому ж принципу відтворюється велика терція угору (сі бемоль – перший лад – ре).

Черговий інтервал чистої квати і його слухове відчуття можна формувати шляхом сковзання пальця з вихідного ладу на необхідний. Наприклад палець ковзає зі звука сі (другий лад п'ята струна) на ноту мі (сьомий лад).

Перевірка гри необхідного звука здійснюється через першу або шосту струну (мі).

При читанні з аркуша інструменталісту важливо знати ігрову схему того чи іншого інтервалу. Це допоможе виконавцю знайти необхідну ноту на грифі. З метою засвоєння рухових позицій ми пропонували гітаристам будувати інтервали від заданої ноти. Скажімо, від до (шоста струна, восьмий лад) зіграти малу сексту (ля бемоль) угору. На схемі грифа показувались три лади (соль, ля бемоль, ля) на четвертій струні, з яких інструменталіст знаходив вірний варіант (з подальшою слуховою перевіркою).

Отже, аналіз музично-педагогічної та наукової літератури з питань читання нот з аркуша, та практичної роботи зі студентами-інструменталістами по формуванню у них навичок читання нот на гітарі в класі основного інструмента дозволяє зробити деякі попередні висновки.

1. Читання нот з аркуша є важливим специфічним видом музичної підготовки майбутнього вчителя музики, який дозволяє йому знайомити учнів із зразками класичних, народних музичних творів, виховувати у дітей музично-естетичні цінності.

2. В процесі систематичних, цілеспрямованих занять по формуванню навичок читання нот з аркуша у студентів водночас розвиваються музично-слухові уявлення та ігрові діє, що адекватні цим уявленням.

3. Система завдань, що спрямована на взаємодію музично-слухових уявлень та ігрових рухів стає базовою для формування вмій точного відтворення нот, співзвуч, акордів на грифі гітари наосліп, тобто без здорового контролю за процесом гри.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: Музыка, 1969. – 234 с.
2. Беркман Т.Л. Методика обучения игры на фортепиано. – М.: Просвещение, 1977. – 103 с.
3. Готлиб А. Заметки о чтении с листа. – “Советская музыка”. 1958, № 3 – 204 с.
4. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы. – “Советская музыка”. 1976, № 1 – 144 с.
5. Савшинский С.И. Леонид Николаев. – Л.– М.: Музыка, 1950. – 185с.
6. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1 – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
7. Фейберг С.Е. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1965. – 183 с.
8. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. – 464 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Рубан Анатолій Іванович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.

Рубан Неоніла Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: психолого-педагогічні засади навчання музики учнів загальноосвітніх шкіл.

СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО ТВОРЧА КАТЕГОРІЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталія САВЧЕНКО
(Кіровоград)

Спілкування в статті розглядається як складний, багатоплановий процес, що охоплює особливу категорію реальних стосунків, а саме «суб'єкт-суб'єкт(и)». У цю категорію входять практично всі види міжособистісних стосунків, у яких залучені школярі в процесі своєї діяльності з педагогами, батьками, однолітками й іншими людьми.

Шлях до істини починається з нерозуміння. Історія знає чимало прикладів, коли всім було зрозумілим те, що не могла зрозуміти лише одна людина. І її нетямущість проклала людству дорогу до нового ступеня розвитку. Відомо, як нелегко людина розлучалася з космічним егоцентризмом. Усе було гранично зрозумілим – земна твердинь спочиває, а Сонце перебуває у постійному русі. Копернику ж не вистачило саме такої розсудливості й довіри органам чуття, завдяки чому він і зумів зрозуміти справжній порядок руху небесних тіл, позбавивши нас дуже почесного, але ілюзорного місця в центрі Всесвіту.

Коли говорять, що людина – це цілий всесвіт, мають на увазі її невичерпне духовне багатство, безмежний світ почуттів, думок, переживань, взаємин з іншими людьми. І немає нічого дивного в тому, що, одержавши у своє розпорядження Всесвіт, людина відводить собі місце в центрі, а оточенню – на більш-менш віддаленій периферії.

Перше правило самопізнання – подивитися на себе збоку. Дослідження психологів показують, що людина нерідко переоцінює ті особисті риси й здібності, що вона хотіла б мати, і недооцінює властиві їй. Тому об'єктивно про якості людей навряд чи можна судити за їхніми самооцінками. Якби хто-небудь таким способом захотів відшукати не дуже розумних і не зовсім порядних людей, то, напевно, прийшов би до оптимістичного висновку про їхню повну відсутність.

А чи не можуть і навколишні помилятися щодо наших справжніх людських якостей? Хіба не доводиться зіштовхуватися з нерозумінням тому, хто одержимий найшляхетнішими намірами? На жаль, доводиться і не так уже й рідко.

Щоб уникнути найбільш грубих помилок у розумінні інших людей, потрібно насамперед не забувати про те, що «інший насамперед означає того, що відрізняється від мене». Не суди про інших по собі – елементарне правило взаєморозуміння, про яке, до речі, нерідко забувають, ставлячи знак рівності там, де найбільш доречно було б поставити знак питання. Чим глибше ми будемо розуміти те, що відрізняє нас від інших, тим коротший шлях до взаєморозуміння.

Слова, що виражають загальність, незастосовні до людства в його духовному вияві, однаково безглуздо твердити, що всі люди є добрими чи злими, безкорисливі чи жадібні, веселі чи сумні.

Низька культура спілкування і нездатність людей зрозуміти один одного дуже болісно виявляються в повсякденних життєвих ситуаціях. Усе, що ми

називаємо хамством і від чого постійно страждаємо, рідко є свідомою життєвою позицією ставлення до людей. Найчастіше – це «безневинне» вираження неучтв у сфері розуміння інших людей, духовної сліпоті, що виявляється в невмінні вислухати й зрозуміти іншу людину, висловити співчуття і допомогти їй. Для цього потрібно перебороти стандартне ставлення до сприйняття інших людей, виробити, індивідуальний еталон ставлення до них, навчитися слухати, чути й розуміти тих, що оточують.

Зрозуміти себе часто буває важче, ніж правильно оцінити інших людей. Виявлений у дослідженнях психологів «ефект ореола» полягає у тому, що правильно оцінити людину важче при тривалому знайомстві, ніж при менш тісних і тривалих контактах. Але ж з ким, як не із самим собою, найбільше знайома людина? Чий ореол може перешкодити тверезій і справедливій оцінці? Зрозуміло, кожен з нас має багаторічний і безперервний стаж спілкування із самим собою. І, здавалося б, кого, як не самого себе, людина знає настільки добре, що в неї не так вже й багато підстав для сумнівів у глибині й правильності цих знань. Однак знання ці часто виявляються односторонніми.

Уміння глянути на себе очима людей, що оточують, має принципове значення не тільки для самопізнання, але і для правильного розуміння достоїнств і недоліків, які чи допомагають, чи заважають нам зрозуміти інших і бути зрозумілими ними.

Будучи найважливішою складовою людського буття, спілкування присутнє у всіх видах людської діяльності. Але в ряді професій (педагог, лікар та ін.) воно з фактора, що супроводжує діяльність, перетворюється в категорію кардинальну, професійно значущу, яка лежить у природі визначеного творчого процесу, що поза спілкуванням неможливий. Інакше кажучи, у цьому разі спілкування вже виступає не як повсякденна форма людської взаємодії, а як категорія функціональна. Функціональним, професійно значущим є спілкування й у педагогічній діяльності, де воно виступає як інструмент впливу, і звичайні умови та функції спілкування одержують тут додаткове навантаження, оскільки з аспектів загальнолюдських переростають у компоненти професійно-творчі.

Досвід показує, що органічний процес спілкування, що в системі повсякденної взаємодії проходить ніби сам собою, без особливих зусиль з боку тих, що спілкуються, у цілеспрямованій виховній діяльності викликає певні труднощі, пов'язані насамперед з тим, що педагог не розуміє структури й законів педагогічного спілкування, у нього слабко розвинуті комунікативні здібності й комунікативна культура в цілому.

Спілкування, таким чином, виступає як професійно творча категорія, являє собою у педагогічній діяльності процес і результат процесу розв'язання педагогом незліченної безлічі комунікативних завдань.

Комунікативне завдання має похідний стосовно педагогічного завдання характер, тому що виступає з останньої і визначається нею. Можна сказати, що комунікативна задача являє собою ту ж педагогічну задачу, але переведену на мову комунікації. Комунікативна задача, відбиваючи задачу педагогічну, має допоміжний, інструментальний стосовно педагогічної задачі характер.

Ось чому, організовуючи конкретний педагогічний вплив, необхідно чітко уявляти способи його комунікативної реалізації. Педагогічна практика нерідко свідчить про те, що, обираючи правильний метод впливу й правильно оцінюючи ситуацію, педагог часом не може комунікативно забезпечити самий вплив, тобто практично його реалізувати в спілкуванні. Обрані методи педагогічного впливу здійснюються безпосередньо через спілкування.

Правильно знайдена і реалізована на уроці система спілкування, як завжди, активізує дітей, викликаючи прагнення взяти активну участь у навчальній діяльності.

Таким чином, саме товариськість як властивість особистості, що стала професійно-особистісною якістю, може забезпечити продуктивність педагогічного спілкування, котре виступає, по-перше, як засіб розв'язання навчальних завдань, по-друге, як система соціально-психологічного забезпечення виховного процесу, по-третє, як спосіб організації визначеної системи взаємин вихователя і дітей, що забезпечують успішність навчання і виховання.

Розглядаючи педагогічне спілкування, не можна не зупинитися на бар'єрах взаєморозуміння.

Бар'єри між людьми можуть бути переборені тільки при послідовних соціальних перетвореннях, заснованих на гуманістичних ідеалах. Але подолання деяких бар'єрів залежить тільки підвищення індивідуальної культури спілкування і взаєморозуміння.

Бар'єри взаєморозуміння виникають на різних етапах взаємин. Іноді вияву моральних чи емоційних бар'єрів, що перешкоджають нормальним людським контактам, передують роки знайомства чи близьких стосунків. Але є один бар'єр, що виростає здебільшого при першому ж контакті – **естетичний**.

Перше враження про людину створюється, насамперед, за її зовнішнім виглядом, манерою поведінки, стилем одягу. Звичайно, проводжають за розумом, але зустрічають усе-таки за одягом. В останні роки соціологи відзначають масовий сплеск заклопотаності людей своїм зовнішнім виглядом. Різко зростає попит на модний і гарний одяг, косметику, спортивний інвентар. Такі вимоги естетичної культури сучасного суспільства.

Отже, людина, яка зневажає свою зовнішність, усе більшою мірою ризикує зустріти на шляху до

взаєморозуміння естетичний бар'єр. Психолог Л.Я. Годман узагальнив дані ряду психологічних експериментів, що виявляють вплив зовнішньої привабливості на сприйняття й оцінку людини іншими людьми. Коли учасникам психологічного дослідження експериментатор пропонував за фотографіями оцінити особистісні якості й пророкувати долю тих, хто зображений на знімках, виявилось, що більш гарним випробуваним частіше приписували позитивні якості й щасливу долю.

У дослідженнях психологами був виявлений ефект «ірадіації краси» – фізична привабливість чоловіка істотно залежала від зовнішності жінки, у товаристві якої він постійно з'являвся. Виходить, є і визначена вигода від спілкування із зовні привабливими людьми – поруч з ними й тебе самого можуть оцінити вище. Якби стосунки між людьми обмежувалися тільки поверховими контактами, то можна було б стверджувати, що краса – найкращий засіб досягнення успіху в суспільстві. Однак дослідження доводять, що на взаємини в сімейному житті й стабільність шлюбу на фізичну привабливість чоловіків не впливає.

Зрозуміло, не можна абсолютизувати ці дані, хоча б тому, що в самих психологів залишаються цілком резонні сумніви, чи має змогу експерт оцінити зовнішність досить об'єктивно, відволікаючи особистісні якості. Крім того, за допомогою одягу й косметики можна істотно вплинути на оцінки привабливості тієї ж самої людини.

Естетичні бар'єри можуть виникати й у зв'язку з особливостями сприйняття тих чи інших елементів зовнішності. Виявилось, що при словесному відтворенні зовнішності найбільш значущими відмітними елементами називалися зріст, колір очей і волосся, а також особливості міміки. Особливого значення набувають при відтворенні зовнішності очі людини. Багато в чому це пояснюється тим, що з формою, кольором і виразом очей ми пов'язуємо не тільки зовнішні, але й внутрішні особистісні характеристики.

Хоча нас і зустрічають по одягу, але важливо все-таки, як проводжають. А це залежить, як відомо, від розуму. Важко знайти людину, що скаржилася б на розумність. Інтелект – це складне психологічне утворення, різні сторони якого розвинуті в кожній людині далеко не рівномірно. В одних людей розвинутий інтелект теоретичний, а в інших – практичний, в одних – здатність до цілісного художнього пізнання світу, в інших – до його логічного розчленовування і строго наукового відтворення. Внаслідок цього і виникають **інтелектуальні** бар'єри.

Американський психолог Н. Таллент виділяє три типи інтелекту:

1. Вербальний – здатність оперувати словами, символами, числами, ідеями, логічними доводами.

2. Механічний – здатність сприймати й розуміти зв'язки фізичних сил та елементів механізмів у практичних ситуаціях, швидко схоплювати принципи машинних операцій.

3. Соціальний – здатність розуміти стани інших людей і передбачати розвиток різних соціальних ситуацій. Соціальний інтелект виявляється в почутті такту, в умінні здобути прихильність інших людей і створити гарну атмосферу у взаєминах з ними. Низький рівень розвитку цього типу інтелекту призводить до постійних виявів безтактності, важкості пристосування до соціального оточення, до проблем спілкування і самотності.

Можна бути прекрасним теоретиком, чудово розв'язувати технічні задачі, але набути репутацію обмеженої людини, з якою важко мати справу тільки тому, що не вистачає якостей, що становлять ядро соціального інтелекту.

Соціальний інтелект – наріжний камінь людського взаєморозуміння. Його недолік нерідко породжує парадоксальну ситуацію, у якій більшість аудиторії може вважати занудою і плутаником дуже ерудованого оратора з яскраво вираженим вербальним інтелектом. Це відбувається тому, що людина з високо розвинутим розумом теоретика не є здатною зрозуміти нерівномірність розвитку цього типу інтелекту в інших людей. Так, дослідження вчених Падерборнського інституту кібернетики показали, що половина дорослих людей не вловлює смисл вимовних фраз, якщо вони містять більше 13 слів, а діти 7 років ледве розуміють фрази, складені більше ніж з 8 слів.

Інтелектуальні бар'єри можуть виникати й у результаті різної швидкості інтелектуальних процесів у людей, що вступають у спілкування. Не вмючи швидко зорієнтуватися в ситуації, тугодуми часто сприймаються як люди недостатньо розвинуті. Мало кому вистачає терпіння дочекатися плодів їхніх тривалих міркувань. Так чи інакше, але швидкість мислення в людей різна, і щоб це не створювало бар'єрів у їхньому взаєморозумінні, необхідно враховувати ці особливості й не поспішати виносити однозначний вирок.

Люди не тільки мислять, але й говорять з різною швидкістю. Якщо людина вимовляє більше 2.5 слів за секунду, співрозмовники, як завжди, перестають її розуміти. Не тільки занадто швидко, але й уповільнена мова породжує бар'єри у взаєморозумінні. Кращий варіант – виробити звичку вести бесіду в середньому, не швидкому і не занадто повільному темпі.

Непросто переборювати інтелектуальні бар'єри навіть тоді, коли знайдені ясні і дохідливі аргументи, і в інтелектуальних можливостях співрозмовника сумнівів немає. Здавалось б, немає ніяких підстав сумніватися в тому, що наші ідеї і пропозиції будуть правильно зрозумілими. А у відповідь: «Не розумію». Впливає ще одна спроба розумного пояснення своєї позиції, але результат настільки ж невтішний. Це вже явний симптом виникнення **мотиваційного** бар'єра. Він виявляється тому, що співрозмовнику нецікаві висловлені думки, вони не торкаються його власних потреб, не викликають мотиву, що спонукує до розуміння.

Навіть гарні гасла і заклики нездатні викликати необхідний наплив ентузіазму, якщо вони не торкаються потреб людей.

Не тільки відсутність мотивації, але і її надлишок може перешкоджати розумінню інших людей. У психології існує так званий закон Йеркса-Додсона, відповідно до якого підвищення сили мотивації спочатку приводить до зростання ефективності діяльності, досягненню точки максимального успіху, а подальше зростання рівня мотивації приводить до помітного спаду. Повсякденний досвід також підказує, що в деяких людей, якщо вони чого-небудь занадто сильно хочуть, буквально все починає падати з рук. Учні, які випробують надмірну відповідальність перед батьками й педагогами, іноді навіть при непоганих знаннях провалюються на іспитах. Якщо людина дуже хоче бути зрозумілою іншими, вона неминуче починає хвилюватися, думки плутаються, мова стає уривчастою, нескладною, а в результаті оточення розуміє тільки те, що виступ її невдалий.

Ділові мотиви необхідні людині, і мотивація досягнення так само необхідна для розвитку особистості. Але якщо вона стає всепоглинальним стимулом поведінки, виникає новий бар'єр: «Не розумію, тому що не вигідно розуміти». Але це вже моральна сторона взаєморозуміння.

Проблема подолання **моральних** бар'єрів у взаєморозумінні уявляється найбільш складною й у багатьох випадках навряд чи розв'язною. Підлість, непорядність, зловмисність зводять між людьми таку стіну, через яку не пройти навіть тим, хто в досконалості володіє різноманітними засобами спілкування. Однак, як завжди, для підлого вчинку підбирається пристойне упакування. Наприклад, жоден випадок переслідування за критику не пояснюється бажанням помститися за завданий критикою збиток. Того, хто насмілився висловити привселюдно критичні зауваження на адресу непорядного керівника, найчастіше обвинувачують у склочництві і в отруєнні атмосфери в колективі. А переслідування склочника – справа аж ніяк не підла, по-своєму навіть шляхетна.

Глибоко цинічна людина теж змушена шукати прийнятні для навколишніх форми обґрунтування своїх невартих учинків. У цих випадках подолання бар'єрів взаєморозуміння полягає фактично в тому, щоб уміти відокремити форму від змісту, не йти на повіді логіки незліченних самовиправдовуваних доводів людини, що скоїла безчесний учинок.

Як це не парадоксально, але моральні бар'єри у взаєминах виникають і в тих випадках, коли ми маємо справу з людиною, яка абсолютно ні в чому не порушувала моральні норми. Бездоганна у всьому людина нерідко ризикує бути неправильно зрозумілою оточенню.

Американський психолог З. Аронсон експериментально підтвердив припущення про те, що надлишок позитивних якостей може сприяти зниженню привабливості людини.

Визнання малих заслуг одержати значно легше, ніж видатних. Витрачена на досягнення високої мети праця приносить не тільки конкретні результати у своїй справі, але й сприяє кращому розумінню наших щирих заслуг з боку інших людей. І якщо не завжди вони можуть висловити це раціонально, то почуття й емоції людей будуть на боці того, хто не шкодує сил і часу на реалізацію цілей, що мають індивідуальний зміст і соціальну цінність. Так удається подолати один з **емоційних бар'єрів** взаєморозуміння.

Чи можна стверджувати, що чим вища емоційність людини, тим краще вона може розуміти емоційний світ інших людей?

Почнемо з негативних емоцій. Відомо, що гнів чи зневіра – погані порадики у виборі засобів спілкування. У гніві людина може сказати таке, про що сама згодом буде шкодувати.

Ті, що оточують рідко з розумінням ставляться до людини, що дає волю агресивним настроям, навіть якщо вона, власне кажучи, і права. Ще важче із взаєморозумінням доводиться тому, хто не може оволодіти виявами пасивних негативних емоцій. Здавалося б, чим сильніше виражене страждання людини, тим більше вона в праві розраховувати на співчуття і розуміння навколишніх. Однак дослідження психологів виявляють зворотню картину: чим більше страждає людина, тим більшою мірою вона уявляється сторонньому спостерігачу неприємним, невартим, який і заслуговує на те, що з ним відбувається. Не випадково стародавні філософи вчили людей з максимально можливою гідністю і витримкою переносити страждання.

Не потрібно, звичайно, думати, що страждання – саме собою перешкода на шляху до взаєморозуміння. Праведний гнів, викликаний тріумфальним злом, і облагороджене духовною стійкістю страждання завжди будуть зрозумілі правильно, якщо знайдуть вихід не в безглузких прокльонах і слізливих скаргах, а в гідних розумної людини вчинках.

Дослідження у сфері психології показали, що неприємні емоції послабляють здатність сприймати й правильно оцінювати навіть найвагоміші й серйозніші аргументи на користь того чи іншого погляду. Тому ніколи не варто категорично відмітати аргументи співрозмовника, якщо у вас поганий настрій чи неприємні переживання. Важливо й інше. Не можна приймати за чисту монету все, що сказано в емоційно-неврівноваженому стані. Здебільшого, розгул пристрастей істотно деформує дійсні погляди і думки.

З позитивною емоційністю все, здавалося б, стоїть по-іншому. Приємні емоції сприяють доброзичливому сприйняттю інших людей. Але в цій ситуації експлуатуються один істотний недолік людини, що перебуває у стані радісного збудження. У зв'язку з тим, що на тлі такого стану знижується критичність людини, будь-яка випадкова подія, що збігається з ним у часі, здаватиметься досить привабливою. До чого це може призвести? По-перше, до згоди з думкою,

яка у звичайних умовах не прийнятна. По-друге, до підтримки людини, що не цілком її заслуговує.

Навіть піднесені почуття можуть стати джерелом серйозних помилок у взаєморозумінні. Любов приносить радість, без якої життя навряд чи може бути повноцінним. Але така вже психологія закоханого, що в об'єкті своєї любові він помічає тільки краще, а найчастіше і прикрашає образ улюбленого зусиллями власної уяви. Так виникає феномен «рожевих окулярів». Крізь рожеві окуляри не видно вад. Але закоханість проходить, зникають приємні емоції, і один перед одним з'являються люди з усіма властивими їм слабкостями. Тоді-то й виявляється «відмінність характерів», за якою нерідко стоїть спізніле справжнє «взаєморозуміння».

Удалося з'ясувати далеко неоднозначну роль позитивних емоцій у людському взаєморозумінні. Звісно, принаймні, що помилки в розумінні інших людей викликаються і приємними переживаннями. Так, можливо, кращих результатів удається досягти тому, хто відцурався від емоцій і здатний неупереджено оцінювати кожен ситуацію спілкування? Але людина ніколи не стане розкривати свій внутрішній світ перед байдужим спостерігачем. Щоб зрозуміти іншу людину, необхідно випробувати інтерес до його особистості, а інтерес завжди емоційно пофарбований і не залишає шансів на позицію стороннього арбітра.

Головне – це вміння співпереживати. Є люди, які багато обдаровані емпатією – здатністю переживання емоційних станів іншої людини як своїх власних. Для них чужа радість може бути своєю радістю. Чуже горе – своїм горем. Емпатія сприяє подоланню багатьох бар'єрів на шляху до взаєморозуміння.

Відомо, що скільки людей, стільки і характерів. По-своєму неповторний характер кожної людини. Психологічних близнюків немає. Цікавіше жити серед людей, які не схожі один на одного. Давно помічено, що протилежності сходяться, напевно, у надії на взаємозбагачення. Але, щоб ці надії не обернулися взаємним розчаруванням, необхідно постійно шукати способи подолання бар'єрів взаєморозуміння, що виникають головним чином через відмінність характерів. Зрозуміло, і подібність може породжувати бар'єри між нездоланні. Наприклад важко розраховувати на взаєморозуміння двом егоїстам, повністю позбавлених емпатії.

Багато чого в характері людини залишається ще загадкою для психологів. Чому, приміром, люблять часто не завдяки достоїнствам людини, а всупереч недолікам? Чому знаходять спільну мову люди, що погано знають один одного і не можуть прийти до взаєморозуміння близькі? Чи можливий ідеальний тип характеру? Напевно, на ці питання ніколи не буде знайдена однозначна відповідь. І справа не тільки в складності характерів. Складний і суперечливий соціальний світ, у якому ми живемо.

Від чого залежить наше місце у світі людських взаємин і наше уявлення про місце інших людей у

цьому світі? Відповідаючи на це питання, потрібно враховувати, що кожен з нас у стосунках з оточенням презентує не тільки свою неповторну індивідуальність, але й ті загальні риси різних соціальних груп, до яких належить.

Соціальні групи – це спільність людей, виділених за одною чи декількома ознаками. Ці ознаки можуть бути і формальними, наприклад, люди одного росту. Що стосується груп, що розрізняються за істотними соціальними ознаками, то належність до них у спілкуванні між людьми іноді може мати значення більш істотне, ніж їхня індивідуальність. Йдеться про соціально-демографічні групи, що поєднують людей за віком, соціальним походженням; про соціально-економічні й суспільно-політичні групи – за класами, націями, народностями, партіями й іншими громадськими організаціями; про професійні та релігійні групи. У кожній з цих груп своя культура, свої психологічні особливості.

Родина і дружня компанія, шкільний клас і студентська група – усе це малі групи, а в сукупності складові середовища безпосереднього спілкування людей. У кожній з цих груп можуть існувати свої норми й цінності, своя культура спілкування, що не завжди буває зрозуміла тим, хто не є їхнім членом.

Зіштовхуючись із груповою думкою, деякі люди виявляють конформізм – некритичне прийняття чужої думки навіть у тому разі, якщо вона суперечить елементарному здоровому глузду. Справжні «чудеса» конформізму були виявлені в експериментах психолога С. Аша. Якщо експериментатор домовлявся з групою учасників називати рівними лінії, що істотно різняться за довжиною, то один з учасників, котрий нічого не знав про домовленість, спостерігаючи за іншими, не вірячи очам своїм, теж називав рівними ці лінії.

Може скластися враження, що конформізм – це риса характеру, за допомогою якої людина ніколи не буде мати проблем із взаєморозумінням; про які бар'єри може йти мова, коли він завжди готовий прийняти чужу думку, чужу оцінку, побачити світ чужими очима. Але взаєморозуміння з конформістами – це постійний ризик одержати однодумця в помилковому рішенні й утратити його в ту хвилину, коли помилка почне приносити неприємності.

Тому, хто прагне уникнути грубих помилок у розумінні інших людей, насамперед, необхідно враховувати особливості психології, зв'язані з їхньою статтю і віком.

Здатність до глибокого розуміння думок і переживань іншої людини часто приходить з віком. Життєвий досвід застерігає від поспішних оцінок і вчинків, учить, що за зовнішньою привабливістю далеко не завжди впливає настільки ж привабливий зміст. Усе це беззаперечно. Але чому ж можлива ситуація, у якій представники старшого покоління виявляють неприйняття і нерозуміння молоді? Невже життєвий досвід не підказує, що молодь останнього

покоління завжди в чомусь перевершує попереднє? І чому доводиться зіштовхуватися з виявами молодіжного негативізму, зі зневагою до такої загальноприйнятої моральної норми, як повага до старшого?

Нерозуміння – типова картина взаємин дорослих і підлітків. Наказові інтонації і категоричні вказівки приводять до відкритого чи прихованого протесту.

Прогрес людської цивілізації сприяє руйнуванню багатьох застарілих стереотипів і нездоланих раніше бар'єрів взаєморозуміння. Але маючи надії на соціальний прогрес, не можна забувати і про ті бар'єри, руйнування яких залежить від індивідуальної культури спілкування і взаєморозуміння.

Заслуговує на увагу і вивчення спілкування у зв'язку зі своєрідністю конкретної педагогічної ситуації. Звернемося до педагогічної практики. Ось висловлення учителя фізики: «Не знаю, як для кого, а для мене, наприклад, якщо сьогодні необхідно пояснити новий матеріал, то треба своїм способом спілкування з дітьми підготувати їх до бажання думати, міркувати і т.д. Важливе не тільки проблемне питання, що відповідно активізує розумову діяльність учнів, важливо і те, як я буду говорити про це. Чи зумію настроєм своїм, поведінкою, манерою розмови створити ту пошукову ситуацію, що поступово через спосіб спілкування налаштувала б дітей на міркування».

Як видно, сам зміст проблемної педагогічної ситуації, організований учителем, повинен підкріплюватися і формою спілкування, що, поряд зі змістом проблеми, стимулює активну розумову діяльність дітей.

Хочеться відзначити, що існують не тільки бар'єри взаєморозуміння, властиві усім людям у цілому, у не залежності від їхньої професійної діяльності, про які говорилося вище, але й «психологічні бар'єри», що виникають у вчителів-початківців у процесі організації взаємин з дітьми.

Ось такі бар'єри виділяє В.А. Кан-Калік:

1. Бар'єр «острахи» класу: учитель-початківець хоче організувати взаємини, але не володіє системою спілкування, а це викликає негативні відчуття (розгубленість, скугість, незграбність і т.п.).

2. Бар'єр недостатньо розвинутих виразних засобів спілкування (непідготовленість мовного апарату, міміки, мікроміміки і т.п.).

3. Бар'єр авторитарності: педагог не володіє продуктивними способами спілкування і пропонує класу авторитарну систему взаємин.

4. Бар'єр «байдужості» класу: молодий учитель висуває завдання, ідеї, а клас байдужий.

5. Бар'єр «нерозуміння»: педагог пропонує на його погляд цікаву діяльність, але не розуміє, що вона нецікава класу, не враховує його настрою.

6. Бар'єр «особистісної відхиланості»: учитель пропонує види діяльності, орієнтуючи учнів тільки на інструктивні документи, не висловлюючи своєї особистісної позиції.

7. «Бар'єр колишнього негативного стереотипу»: учитель чув негативні оцінки про класний колектив й орієнтується на них, чи клас незадоволений колишнім педагогом і переносить ці установки на нього.

8. «Бар'єр безініціативності»: педагог не виступає як ініціативна ланка в навчально-виховному процесі.

Студентам необхідно розуміти, що такі ситуації природні в початковий період діяльності і треба систематично працювати над їхнім подоланнями.

Тепер надзвичайно важливо спробувати проаналізувати власну логіку спілкування, вивірити взаємозв'язок педагогічної, методичної і комунікативної структури уроку, проаналізувати власну педагогічну діяльність у руслі спілкування.

Хочеться виділити ще один аспект, характерний для педагогічної праці, – це організація невідготовленого спілкування, що дає змогу педагогу швидко й оперативно ставити й розв'язувати комунікативні завдання, що виникають у поточній діяльності.

У формуванні навичок невідготовленої комунікації важливо наступне: загальна ерудиція і

культура педагога, оперативне професійне мислення, розвиненість мови і багатий лексичний апарат.

У процесі педагогічного спілкування навички невідготовленої комунікації мають принципове значення, оскільки неможливо запрограмувати всі можливі варіанти спілкування в ході діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
2. Головаха Е.И., Пакина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – Киев, 1989.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1989.
4. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979.
5. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – Киев, «Освіта», 1993.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ В. Винниченка.
Наукові інтереси: естетичні орієнтації особистості.

ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ ЗІ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОДУКТІВ

Олена СТАХОВА
(Винниця)

У статті розглядаються аспекти застосування інформаційних технологій і комп'ютерних продуктів при викладанні математики.

Сьогодні центральною проблемою методики викладання математики є проблема застосування інформаційних технологій і комп'ютерних продуктів.

Інформатизація – проникнення комп'ютерних технологій у різні сфери діяльності, є одним з найважливіших факторів, породжених розвитком сучасної цивілізації.

Процес навчання й становлення кваліфікованого фахівця займає майже третину тривалості життя людини. На жаль, процес комп'ютеризації утворення в Україні розуміється однобоко й зводиться просто до придбання навчальними закладами нових зразків техніки, а проблеми, пов'язані з підготовкою спеціалістів і програмно – методичних комплексів відсуваються на другий план. Тому вкрай важливим і своєчасним стало прийняття урядом Державної програми «Інформаційні та комп'ютерні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки, яку було розроблено Міністерством освіти і науки України на виконання Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти України» та відповідних законів України.

Результатом реалізації програми стануть підвищення якості, доступності та конкурентоспроможності національної освіти і науки на світовому ринку праці й освітніх послуг; створення нових методів навчання; забезпечення доступу випускників до науково – освітніх ресурсів і створення

умов для безперервного навчання протягом усього життя [1].

До факторів, що знижують ефективність педагогічної праці в традиційній системі навчання, відносяться:

- недовлік часу на заняттях для доведення до автоматизму базових практичних навичок кожним студентом;
- низький рівень пізнавальної активності студентів при групових заняттях;
- відсутність можливості у викладача забезпечити безперервну адаптацію до індивідуальних особливостей кожного студента;
- неможливість проведення регулярного й об'єктивного контролю за процесом навчання кожного студента.

На підставі вищесказаного можна виділити наступні аспекти застосування комп'ютерної техніки в навчанні:

- комп'ютер у навчальному процесі повинен бути спрямований на вдосконалення педагогічного процесу й звільнення викладача від рутинної роботи;
- використання комп'ютерів у навчальному процесі висуває нові вимоги до інформаційної культури викладача і якості вибору навчального матеріалу з урахуванням властивості інформації (повнота, глибина, доступність, інформативність, цінність, переконливість тощо);

- використання комп'ютерної техніки в процесі навчання повинне бути методично виправдане (не можна намагатися перекласти на комп'ютер всі функції викладача в навчанні, зокрема, функцією керування навчальним процесом або виховну функцію).

В останні роки все більше поширення в педагогічній літературі здобуває термін «новітні інформаційні технології» (НІТ). Це досить широке поняття, яке різні автори трактують по-різному.

Барановський Ю.С. [2, с.22] під НІТ в утворенні розуміє технології навчання, виховання, наукових досліджень і керування, засновані на застосуванні техніки й спеціального програмного, інформаційного й методичного забезпечення. Селевко Г.К. [3, с.114] ототожнює нові інформаційні технології з комп'ютерними й розуміє під ними процеси підготовки й передачі інформації тому, кого навчають. Автори [4] під новими інформаційними технологіями розуміють «сукупність впровадження у системи організаційного керування принципово нових систем і методів обробки даних, що представляють собою цілісні технологічні системи, які забезпечують цілеспрямоване утворення, передачу й зберігання інформаційного продукту (даних, ідей, знань)».

Характерно, що викладачу не нав'язується методика подання навчального змісту, методів і засобів організації навчання. Неможливо і немає потреби однаково навчати всіх студентів, сформувати одні й ті самі знання, вміння та навички в різних предметних галузях, домагатися обов'язкового досягнення одного й того самого рівня розвитку логічного та творчого мислення, однакового сприймання різних проявів оточуючої дійсності. Це стосується і навчання математики, методів розв'язування різноманітних задач, побудови й аналізу математичних моделей найрізноманітніших процесів і явищ, інтерпретації та узагальнення результатів такого аналізу.

Навчальна програма є ядром навчання з застосуванням комп'ютерних технологій.

Своїм походженням термін «навчальна програма» зобов'язаний теорії програмного навчання.

Ряд авторів [5] пропонують для сучасних комп'ютерних програм, призначених для навчання, використовувати позначення КПНП («комп'ютерна програма навчального призначення») і під цим терміном розуміють будь-який програмний засіб, спеціально розроблений або адаптований для застосування в навчанні. Ми будемо надалі дотримуватися цього позначення, замінивши в ньому термін «програма» на «продукт».

Варто відзначити, що до теперішнього часу створено безліч програмних продуктів. Практично першою програмою з математики демонстраційного типу була програма «Thech Pro Methematika».

Нині розроблено значну кількість програмних засобів, що дозволяють розв'язувати за допомогою комп'ютера досить широке коло математичних задач різних рівнів складності. Це такі програми як DERIVE,

EUREKA, GRAND, Maple, MatcCad, Mathematica, MathLad, Maxima, Numeri, Reduce, Statgraph, тощо [6].

Багато педагогів відзначають, що одним з найбільш ефективних способів підвищити активність студентів є використання ігрових комп'ютерних програм навчального призначення.

Сулейманов Р.Р. [7] виділяє кілька типів комп'ютерних навчальних ігор з математики залежно від характеру й мети використання:

- проведені перед новою темою з метою зацікавити, активізувати учнів і підготувати їх до сприйняття нового матеріалу;
- організовані відразу ж після пояснення нового матеріалу для закріплення отриманих знань;
- проведені після вивчення теми з метою узагальнення, систематизації й контролю.

Корисно включати в урок ігрові програми й перед вивченням складних для засвоєння тем. Наприклад, перед вивченням теми «Координатна площина» можна використовувати програму, що імітує відому гру «Морський бій».

Висновки. Під комп'ютерною технологією навчання розуміємо технологію, що сполучить класно-визначену форму організації навчальної діяльності з використанням викладачем комп'ютера для реалізації різних цілей (пояснення нового матеріалу, проведення тестів, контрольних робіт) і з урахуванням необхідності розвитку індивідуальних і творчих якостей студентів, їх залучення до активної навчальної діяльності, реалізації принципів зворотного зв'язку.

На основі вивченої літератури проаналізовані проблеми інформатизації і комп'ютеризації утворення, у тому числі математичного. Виділені наступні принципи застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі:

- комп'ютерні технології повинні бути спрямовані на вдосконалення педагогічного процесу, підвищення його ефективності й звільнення викладача від рутинної роботи;
- комп'ютерні технології висувають нові вимоги до інформаційної культури педагога і якості відбору навчального матеріалу;
- не можна перекладати на комп'ютер всі функції викладача в навчанні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ніколаєнко С.М. Інформаційна революція в освіті. Вища школа. – 2005. -№5.
2. Барановський Ю.С. Новая дисциплина «Введение в педагогическую информатику в структуре многоуровневого педагогического образования» // Педагогическая информатика. – 1995. -№2. – с.18-28.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие. –М.: Народное образование, 1998. – 256с.
4. Богословский В.И., Васильев А.А., Извожиков В.А. и др. Информационные системы: Словарь / Под. Ред. В.И. Богословского. – Слб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. -112 с.
5. Демушкин А.С., Кирилов А.И., Сливина Н.А., Чубров Е.В., Кривошеев А.О., Фомин С.С. Компьютерные обучающие программы //Информатика и образование. – 1995. -№3. – с.15-22.

6. Архипова Т.Л. Комп'ютерні технології на уроках геометрії. //Математика в школі . -2002. - №4. – с.22-25.

7. Сулейманов Р.Р. Математические электронные игры // математика в школе -1993. -№5. –с.50-51.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стахова Олена Анатоліївна – викладач математики 1-ї категорії Вінницького технічного коледжу.

Наукові інтереси: методика викладання математики з використанням інформаційних технологій і комп'ютерних продуктів.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Григорій СТЕЖКО, Зоя СТЕЖКО
(Кіровоград)

Розглядаються філософсько-методологічні та психолого-педагогічні аспекти проблеми формування творчої активності учнівської молоді. Проводиться аналіз взаємообумовленості творчого мислення та чуттєвості в пізнавальній діяльності. Обґрунтовується визначальна роль діалектико-логічного мислення в новітніх технологіях навчання.

Нові суспільно-економічні умови вимагають від освітянських закладів підготовки конкурентно-спроможних на ринку знань фахівців, а це означає, що педагогічна наука, практична педагогіка мають сконцентрувати свої зусилля на пошуку нових та вдосконаленні вже існуючих методів, які підтвердили свою ефективність щодо розвитку творчої активності учнівської молоді. Однак без належних філософських та психолого-педагогічних розробок педагогічна наука та практика не в змозі просунутися в своєму розвитку до рівня вимог сьогодення.

В науковій літературі наводиться безліч дефініцій творчості, але всі вони характеризують творчість як оригінальну сферу людської діяльності. Дидактичний аспект цієї оригінальності проявляється передусім в тому, що творче пізнання обумовлює психічні акти на порядок складніші, ніж ті, які супроводжують просте репродуктивне відтворення знань. "Творчість – вияв вищих здібностей людини, вища форма діяльності людини" [6,5], – ключове положення впровадження методів активного навчання. Це положення визначає той факт, що творчі потенції закладені в кожній людині; завдання педагога — віднайти спосіб їх розгортання в пізнавальній діяльності.

Найбільшого обґрунтування та визнання у наукових колах набув діяльнісний підхід. Тому методологічною основою нашого дослідження стане об'єктивно-діалектична позиція, з точки зору якої мислення, творчість розглядаються в аспекті діяльності суб'єкта. Нам імпонує точка зору, що творчість в дидактичному контексті – це "діяльність, спрямована на розв'язання проблем, нестандартних завдань" [6,32].

Психолого-педагогічна проблема формування творчої активності суб'єкта в різних її аспектах знайшла своє відображення в дослідженнях Б.Ананьєва, Г.Батіщева, І.Беха, Л.Божович, Д.Ельконіна, О.Кононко, В.Кузя, О.Сухомлинської, А.Шуміліна, Дж.Дьюї, М.Ліпмана та ін. Проте говорити про її цілковите розв'язання було б неправомірним, оскільки нові вимоги, які висуває

суспільство, нові засоби навчання та його форми, сучасні процеси, які відбуваються в сфері інформатизації, нові форми представлення знань перетворюють педагогічний пошук в перманентний процес вдосконалення методів навчання. Виходячи з цього, маємо за мету, свого статейного дослідження проаналізувати теоретико-методологічні засади та психолого-педагогічні умови розвитку творчої активності учнівської молоді в контексті взаємообумовленості мислення та чуттєвого досвіду, єдності формально-логічного та діалектичного мислення.

Наскільки складний змістовно феномен творчості, настільки і різноманітні форми її вияву, проте кожен крок її розвитку потребує чуттєвої основи. Процес пізнання в ідеалі є безкінечним заглибленням в сутність, рухом в пізнанні від сутності першого порядку до сутностей більш високого порядку. Але цей рух пов'язаний зі зверненням до чуттєвої опори. Навіть ще на етапі визначення предмету дослідження суб'єкт звертається до наочності, яку О.Леонтьєв визначає як "матеріал, в якому та через опосередкування якого, власне, предмет засвоєння ще тільки повинен бути віднайденим" [3,259]. На кожному кроці розвитку пізнання до чуттєвості додається творча діяльність мислення. Навіть якщо говорити про такий дивовижний феномен як інтуїція, то і в ній проглядається діалектична єдність чуттєвого досвіду, теоретичних знань та творчої уяви. Як правило, такого роду "прояснення" приходили асоціативно при спогляданні якоїсь реальності. Однак, щоб унеможливити від надмірної впевненості в істинності інтуїтивного знання, не розгледіти істину в безплідному фантазуванні, "інтуїтивне розуміння" має завжди контролюватися звичайними методами" [5,321].

Безумовно, не варто випускати з поля зору той факт, що результативність творчого пізнання визначається мірою володіння суб'єктом законами мислення — не лише формально-логічного, а й діалектичного. Сформувані діалектико-логічний стиль мислення — квінтесенція методики розвитку творчого пізнання.

Визнаючи незаперечну цінність та пізнавальну ефективність формально-логічного мислення, ми все ж маємо відзначити визначальну роль діалектичної логіки. Адже саме діалектико-логічний стиль мислення

дозволяє суб'єкту вийти за межі вимог несуперечливості та однозначності причинно-наслідкової обумовленості, притаманних формально-логічному мисленню. Дійсність не вкладається в вимоги законів формальної логіки — закону несуперечливості, виключеного третього тощо вже бодай тому, що невід'ємною складовою процесу творчості є наукова рефлексія. В процесі творчої діяльності суб'єкт неодмінно рефлексує стосовно процесу мислення, піднімаючись при цьому на якісно вищий рівень змісту знань і про об'єкт пізнання. “Рефлексія над знанням, — відзначає В.Лекторський, — виявляється нерозривно пов'язаною з розвитком його змісту, з виходом за межі існуючої концептуальної системи” [2,264]. Саме діалектична логіка, на відміну від формальної, розкриває можливості рефлексії як виходу з полону стереотипності мислення.

Ми змушені були зупинитися на діалектичній взаємообумовленості творчості та чуттєвості, діалектичного та формально-логічного мислення з тим, щоб визначитися із конкретними методами розвитку творчої активності суб'єкта в навчальному процесі, керуючись гегелівським баченням метода, похідним від мети та логіки розвитку самого предмета.

Оригінальність самого феномену творчості, розмаїття форм її вияву, обумовлюють потребу у застосуванні відповідних їм методів. Достатньо ефективним методом розвитку діалектичного, творчого мислення, як свідчить педагогічна практика, зарекомендував себе метод дискусій як творчий спір стосовно пошуку істини, навіть не стільки метод, скільки мистецтво творчого оволодіння дійсністю. Дидактична мета — оволодіння мистецтвом дискусій, висуває неабиякі вимоги до методичної фаховості педагога, а результативність визначається коректністю формулювання завдання та створенням відповідних психолого-педагогічних умов, що заохочують творчий пошук. З цього приводу наведемо думку Дж.Дьюї: “Проблема методу у формуванні навичок рефлексивного мислення — це проблема встановлення умов, що породжують і спрямовують допитливість; виявлення зв'язків, що є у досліджуваних об'єктах, пізніше викличе багато припущень, поставить проблеми і цілі...” [4,9]. Тож не менш важливу роль, ніж сам метод розвитку творчої активності учнів, відіграють психолого-педагогічні умови його впровадження в навчальний процес.

В організації та безпосередньому запровадженні дискусійного методу надзвичайно велике значення має вміння педагога створити атмосферу колективної творчості в пошуку істини, забезпечити учнів від простої безплідної суперечки, в якій право на істину належить лідеру. Вчитель має довести до свідомості кожного учасника дискусії той факт, що в діалозі має сенс не прагнення до поразки опонента, незалежно від того, істинною чи хибною є його думка, а спростування її в ям'я істини. І водночас в дискусії не повинна панувати ідея злагоди на шкоду істини, це не є виявом толерантності. В дискусії за відправну точку

береться думка опонента, яка або ставиться під сумнів, або розвивається. При цьому вчитель має уважно слідкувати за розвитком дискусії, вчасно коригувати її або вимагати уточнення позиції, а в разі успіху — схвалювати. Варто пам'ятати, що яку б байдужість щодо оцінки власної думки не удавав учень, він завжди як особистість внутрішньо готовий сприйняти схвалення. Але ж, оцінюючи, вчитель не повинен виказувати свою зверхність з тим, щоб кожен учень відчував себе не об'єктом навчання, а рівноправним учасником пошуку істини. Завдання вчителя полягає не в тому, щоб дати готові знання, а передусім в тому, щоб створити мотивацію до роздумів, ввести учня в інформаційний простір, який має його здивувати та зацікавити і водночас постати тим взірцем, який М.Ліпман називає “моделлю самої розумності й моделлю її досягнення” [4,9].

Плідним буде попередній перегляд тематичних навчальних фільмів, які, власне, і стануть інформаційною базою дискусії, створять чуттєву основу творчого пошуку. Вводячи учнів в інформаційний простір, вчитель має зосередитися, передусім, на визначенні змісту наукових понять та категорій, їх зв'язку на теоретичному та емпіричному рівнях, їх включеності в сфери різних форм діяльності. Наприклад, введення учнів в світ теорії відносності передбачає наявність апріорних уявлень про об'єктивність існування світу, про його суперечливість та безконечність пізнання, про взаємостосунки абсолютного та відносного в пізнанні, про односпрямованість часу, розуміння реляційної лейбніцівської концепції простору та часу тощо — всього того, що стане основою для подальшого творчого розвитку знань.

Відомо, що творчий пошук є можливим лише на межі інформаційної визначеності та невизначеності. Як цілковита визначеність причинно-наслідкової обумовленості речей та явищ дійсності, так і цілковита невизначеність позбавляють суб'єкта можливостей творчого пошуку. Невизначеність не в меншій мірі, ніж знання, постає джерельною базою для генерації думок щодо гіпотези. Апелюючи до відомих фактів, суб'єкт творить в просторі інформаційної невизначеності. Утаємниченість непізнанного збуджує допитливість, уяву, спонукає до колективної творчості, співставлення думок. Еволюція непевного, незавершеного, недовмвленого в дискусії збуджує думку її учасників до творчості, а відтак і веде до результативності, а володіння діалектичним мисленням забезпечує від суб'єктивізму, привнесення в знання про предмет того, що суперечить логіці його розвитку.

Особливо плідним метод дискусії на кшталт сократівських бесід виявляється в їх поєднанні з евристичними іграми. За такого поєднання в дискусійних діалогах, полемічних зіткненнях присутні не лише співставлення думок, але і чуттєвої реальності опонентів. За належних психолого-педагогічних умов в дискусію включаються всі учасники, виказуються

різні думки щодо окресленої педагогом теми, завдяки чому виникає ситуація самостійного пошуку істини, усвідомлюються суперечності та сама логіка саморозвитку змісту предмета пізнання. Але щоб забезпечити дискусію від репродукції вже відомого, аби не перетворити її на свару, вчитель має визначитися із необхідним обсягом висхідної інформації та створити атмосферу толерантності. Чітко окреслене “поле” узгодження інтересів опонентів та їх позицій – необхідна умова плідності дискусії. Надмірна емоційність, спалах пристрастей, прагнення утвердити власну думку, за умов некерованості дискусією з боку педагога, може спонукати надмірно запальних учасників дискусії до хитрощів, софістичності в прагненні за будь-що перемогти опонента. Наразі, в полемічному запалі втрачається бачення мети, а відтак і результативність. Отож вчитель повинен взяти на себе роль не лише організатора дискусії, а й арбітра.

Окрім зазначених якостей, педагог має володіти ще й майстерністю створення умов усвідомлення кожним учасником дискусії власного творчого успіху, не припускаючи акцентування уваги на промахах, недоліках. В цьому разі зростає самооцінка учня, а відтак і мотивація до творчості. Але щоб дискусія не перетворилася в просте наполягання на власній думці, а критичність мислення – в нігілізм, вчитель має ввести учнів в філософське розуміння відносності істини. Кредом свobodного творчого пошуку має стати глибокий зміст сократівського: “Я знаю, що я нічого не знаю...”. Вміти вислуховувати — вищий такт дискусії та вияв толерантності. Педагог має дати зразок бачення культури спілкування як базисної основи мистецтва дискусії, чітко усвідомлюючи всю гносеологічну змістовність творчого мислення,

Здоровий скептицизм, критичність не лише по відношенню до інших, але і самого себе, здатність сприймати протилежні судження про предмет вивчення – це шлях до усвідомлення діалектичної єдності протилежних за змістом положень, ситуації парадоксальності дійсності. Парадоксальність є не простим позначенням протилежностей, а є немов виходом за рамки попереднього бачення об’єкта. В парадоксі фіксується “роздвоєння єдиного” і надалі відбувається творчий пошук основи для їх синтезу на новому рівні знань більш високого ступеня наближення до сутності та водночас відбувається свого роду виток зворотнього зв’язку між знаннями та їх висхідною основою. В осмисленості парадоксальності реалізується гнучкість діалектичного мислення – ключ до успішного творчого розв’язання завдання, витоків допитливості, вмотивованості самостійного пошуку істини. Яскравою ілюстрацією єдності протилежностей може бути корпускулярно-хвильова природа світла в фізиці, потенційна та актуальна безконечність або теза про рівновеликість частини та цілого в теорії множин в математиці, суперечливість суспільних інтересів або трансцендентність простору, часу, антинормичність їх

конечності та безконечності у суспільствознавстві і таке інше. Парадоксальність гносеологічної ситуації обумовлює своєрідну діалогічність процесу творчості, потребує переходу від формально-логічного рівня мислення до діалектичного осягнення дійсності. При цьому вчитель має дати науково-філософське бачення світу в площині визначеного завдання, сформулювати орієнтацію на здобуття наукових знань як життєву цінність, можливо спираючись на конкретні приклади. Психологічний аспект цього прийому полягає в тому, що кожен учасник дискусії усвідомлює відповідальність за успіх колективної справи. Значимість психологічного фактору в творчому науковому пізнанні розкривають слова В.Вернадського: “Найбільш характерною стороною наукової роботи та наукового пошуку є *відношення* людини до питання, яке підлягає вивченню” [1,183]. Філософський світогляд, а саме діалектичне розуміння процесу пізнання та критичність мислення, яка визначається проблемністю теми дискусії, ведуть до плідних результатів колективного пошуку істини, визначають рух в розкритті невідомого, непізнаного, трансцендентного.

В діалоговому спілкуванні генеруються та співствавляються ідеї, висувуються гіпотези, можливо, декілька. Підтвердження або спростування останніх не меншою мірою визначаються усвідомленням суперечностей між даними досвіду та попередніми знаннями. При цьому не повинен втрачатися зв’язок із дійсністю, передусім в тому плані, щоб гіпотеза як можливість мала великий ступінь ймовірності реалізуватися в дійсність, стати теорією. Безплідне фантазування безвідносно до об’єктивних законів може породити лише гіпотезу як формальну можливість, реалізація якої в теорію не відбудеться.

В процесі розв’язання завдання суб’єкт здійснює мислене моделювання причинно-наслідкової обумовленості процесів та явищ дійсності. Рухаючись ланцюгом цих причинно-наслідкових зв’язків, суб’єкт подумки моделює серію експериментів, віднаходячи той результат, який би був найбільш вірогідним щодо істинності, найбільш узгоджував гіпотезу із об’єктивною дійсністю. В процесі цього моделювання відбувається свого роду діалектичний процес заглиблення в пізнання законів розвитку об’єкта. На цьому етапі творчості особливого значення набуває наочність, будь-яка чуттєва опора. Тож абстракції думки, якого б високого ступеня абстрактності вони не досягали, не втрачають зв’язку із чуттєвістю. Ми стикаємося з особливим випадком вияву діалектики переходу від конкретного на першому ступені пізнання до абстракцій, а потім знову ж таки поверненням до конкретного і т. д., щоразу на вищому рівні знань.

В створенні наочності неocenенну роль відіграють комп’ютерні технології: графіка, мультиплікація та в деяких випадках навіть комп’ютерні ігри. В соціальному пізнанні, пізнанні економічних, політичних процесів свою плідність виявляють

евристичні ігри, методика проведення яких достатньо розроблена в сучасній педагогічній літературі. Евристичні ігри досягають особливої ефективності, якщо вони проводяться в так званих “малих групах”. Творчий пошук істини в “малих групах” має свої переваги в тому, що педагог має можливість більш повно врахувати інтелектуальні та психологічні особливості кожного учасника з тим, щоб він повною мірою розкрив свій творчий потенціал. Окрім того, формується колективна форма творчості, корпоративність – якості, неоціненні в сучасному менеджменті. Психологи відзначають навіть той факт, що в процесі колективної творчості виникають нові якості рефлексії, видозмінюються самі рефлексивні механізми. Виникає потреба усунення міжособистісних конфліктів, спрямування особистісної рефлексії в русло колективної творчості, відбувається взаємозбагачення, збільшується потенціал творчості. Евристичні ігри як метод розвитку творчої активності можуть мати різну спрямованість, але відправною точкою в організації будь-якої з них є попереднє визначення інтелектуальних та комунікативних характеристик її учасників. Педагог має забезпечити осмислення кожним із учасників гри проблемності поставленого завдання в особистіснозначимому контексті, забезпечити надання творчому пошуку особистіснозначимого смислу. В такий спосіб вчитель провокує внутрішню дискусію, діалог “душі з самою собою”, в чому і полягає особистісний сенс розвитку творчої активності. Наразі суб’єкт виявляє зацікавленість в самостійній рефлексивно-іноваційній творчій діяльності стосовно мети пізнання.

Ігрові ситуації можуть моделювати фізичну картину світу, екологічну ситуацію або професійно-зорієнтовані ігри на кшталт моделювання інженерно-технологічної творчості, мислення менеджера, творчість економіста тощо, обираючи їх відповідно до того чи іншого вікового періоду становлення особистості. Ми торкнулися професійної складової навчального процесу, оскільки перед сучасною

шкільною освітою стоїть завдання впровадження прогресивних технологій навчання, які б мали “вихід” на соціальну практику.

Отже, творче мислення є вищим рівнем пізнавальної діяльності і напевно чи на сьогодні школа володіє тим педагогічним та методичним потенціалом, який би відповідав сучасним вимогам щодо формування творчо мислячого, практично зорієнтованого випускника. Відтак маємо піклуватися про забезпечення нашої освіти теоретичними розробками, які б стали надійним підґрунтям розробці та вдосконаленню методів розвитку творчої активності учнівської молоді.

Ми даємо собі повний звіт в тому, що ми не охопили в межах свого статейного дослідження всю масштабність та глибину проблеми. Тому маємо надію на подальший розвиток теми творчості, прогресивних методів її розвитку в шкільній освіті, передусім в напрямку рефлексії щодо практики: в сферах фахової компетентності, громадянськості, рішучості, відповідальності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вернадский В. Научное мировоззрение // На переломе. Философия и мировоззрение. – М.: Политиздат. 1990. – 528с.
2. Лекторский В. Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980. — 539 с.
3. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
4. Ліпман М. Рефлексивна модель практики освіти // Шлях освіти. №1, 2005. С.7-
5. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Т.2. – К.: Основи, 1994.– 494 с.
6. Шумилин А. Проблемы теории творчества. М.: Высшая школа, 1989. – 143с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Стежко Григорій Петрович – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії КДПУ ім.В.Винниченка.

Наукові інтереси: філософські проблеми формування особистості.

Стежко Зоя Василівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії КДТУ.

Наукові інтереси: філософські проблеми соціальної детермінації.

В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Наталія ТАРАПАКА
(Кіровоград)

У статті висвітлюються погляди В.О. Сухомлинського на відповідальність батьків у формуванні розвиненої особистості.

Актуальність проблеми вивчення умов сімейного виховання зумовлена орієнтацією сучасної педагогічної теорії і практики на гуманізацію виховного процесу в сім’ї, де дитина має почуватися найбільш захищеною, необхідністю виконання програми “Діти України” і Конвенції ООН про права дитини. Цю конвенцію ратифіковано парламентом України.

Розв’язання цієї проблеми зобов’язує до глибокого осмислення стану сучасного сімейного виховання, аналізу причинно-наслідкових зв’язків та ґрунтового викладу здобутих результатів наукового пошуку, оскільки вона торкається кожного і в цілому має суспільну значущість на рівні окремої особистості.

Практично майже перед кожною сім’єю, особливо молодістю, незалежно від соціального статусу, приналежності до етносу та педагогічної

освіченості батьків, постають питання “Що робити?” і “Як робити?”, щоб виростити й виховати дитину здоровою, розумною, чуйною до інших, врешті-решт щасливою. Ці питання вічні, як вічне і саме виховання. Адже протягом усієї історії людства, становлення сімейного виховання так і не було знайдено єдиного, універсального рецепта успішного виховання дитини в сім’ї. І це не дивно, адже немає однакових дітей, немає однакових батьків, як немає і однакових сімей.

Саме ці проблеми, які актуальні і в наш час розкривав В.О.Сухомлинський у своїх наукових працях та практичній діяльності у Павлівській школі. Василь Сухомлинський наголошував, що кожна особистість унікальна, неповторна й самоцінна. Для кожної сім’ї характерний свій тип стосунків, стиль спілкування, а, отже, і свій мікроклімат. Він може бути сприятливим для самореалізації особистості, проте може бути й пригнічувальним, напруженим, однозначно несприятливим, тобто таким, за якого і сім’я, і суспільство отримують виховний ефект, протилежний очікуваному. Тому, до кожної сім’ї – батьків і дітей – необхідно шукати свої підходи, орієнтуватись на їхні особливості. А саме сімейне виховання слід сприймати і вивчати як комплексну проблему, що стосується особистості, її життя і тих умов, за яких вона розвивається – соціальних, економічних, педагогічних, психологічних, культурологічних тощо.

Особливу увагу Василь Олександрович звертав на відповідальність батьків перед суспільством за виховання своїх дітей. Свою важливу місію та відповідальність за дітей мають відчуті молоді люди ще до того, як у них з’являться діти. Морально не підготовлені до народження і виховання дітей батьки є великим нещастям для суспільства, наголошував педагог.

У своїй відомій праці “Батьківська педагогіка” педагог зазначав, що останнім часом стало досить помітним таке явище – невідповідність між фізіологічною готовністю до народження дітей і морально-психологічною зрілістю молодих батьків та усвідомлення їхньої батьківської місії і ролі, величезної відповідальності перед суспільством за виховання своїх дітей. Велике горе приходить тоді, коли такі дорослі діти приводять на світ дітей – біда й суспільству й дітям. Частина з таких батьків не обізнана з елементарними правилами виховання дітей у сім’ї. Сімейні конфлікти, ненормальні стосунки тощо призводять до розлучення молодих пар і як результат – “важкі діти”, трагедія для дітей і батьків. Діти, які виростають у таких неблагополучних сім’ях, здебільшого, стають важкими у вихованні, бо погіршуються умови їхнього морального розвитку в сім’ї, їм не вистачає батьківської турботи, тепла й ласки. Життя дітей у деяких сім’ях, пише В.О. Сухомлинський, безпросвітна каторга і мука. “Важкі діти” – це передусім результат неправильного виховання, вад сімейного життя, несприятливого психологічного клімату й ненормальних стосунків у сім’ї.

В.О.Сухомлинський дає ряд цінних порад, як запобігти цьому суспільному лиху, як попередити ці негативні явища в нашому житті, наводить переконливі приклади розумного підходу до таких складних суспільних проблем, як любов, шлюб, сім’я і виховання дітей.

Молоді батьки повинні розуміти, що шлюб розпочинається з готовності до великої і відповідальної соціальної ролі – виховання дітей - успіх якої залежить передусім від духовного багатства, вірності кохання, взаємної поваги й спілкування, педагогічних знань і вмінь. “Своїх вихованців – юнаків і дівчат ми вчимо: моральне право на кохання має той, хто вміє відповідати за майбутнє – за своїх дітей” [1, 188].

В.О.Сухомлинський вважав, що потрібна школа мудрості майбутніх батьків, що молодь треба цілеспрямовано й своєчасно готувати до цієї відповідальної громадянської місії. У своїй практичній педагогічній діяльності Василь Олександрович ішов двома шляхами: облагородження почуттів, поведінки юнаків і дівчат у системі виховної роботи в школі, а також впровадження спеціальної педагогічної освіти й виховання молоді, моральна підготовка до сімейного життя (нарис “Виховання майбутніх матерів і батьків”).

В.О.Сухомлинський був не тільки великим знавцем батьківської педагогіки, досвідченим пропагандистом педагогічним знань, він сам був прекрасним сім’янином, батьком дітей, які дістали зразкове сімейне виховання, освіти, громадянську зрілість.

Василь Олександрович постійно цікавився проблемами сімейного виховання дітей у різних сім’ях, вивчав позитивний досвід, підмічав найістотніші й найбільш типові вади та недоліки сімейного виховання, шукав причини цих недоліків. Він проводив велику виховну й освітню роботу з батьками, дорослими, навчав їх мистецтва сімейного й громадянського виховання, гостро критикував обивательство, нецтво, примітивізм. У Павлівській школі було створено чітку систему педагогічної освіти й пропаганди педагогічних знань серед населення, батьків і навіть старшокласників. Без турбот про педагогічну культуру батьків, за висновками В.О.Сухомлинського, неможливо розв’язати жодної проблеми, що стосується навчання і виховання.

Вчений обґрунтував провідні принципи згідно з якими має здійснюватися педагогічна пропаганда серед батьків:

- виховання дітей – почесний суспільний обов’язок батьків, батько й мати повинні бути не менш мудрими творцями людини, ніж педагоги;
- за змістом педагогічна пропаганда має охоплювати всі складові виховання;
- у розв’язанні складних проблем сімейного виховання необхідно забезпечувати індивідуальний підхід і додержання педагогічного такту;
- потрібні систематичність педагогічної пропаганди і всебічне охоплення батьків.

Є у В.О.Сухомлинського слушні поради щодо методики поширення психолого-педагогічних знань серед батьків, про діловитість і конкретність педагогічної пропаганди. Одна з невідмінних умов успіху - підкріплення теоретичних положень конкретними прикладами з практики виховної роботи з дітьми слухачів. Особливо важливо додержуватися диференційованого підходу й педагогічного такту в тих випадках, коли розмова з батьками ведеться про помилки, прорахунки у вихованні. Про погане, твердив педагог, треба говорити, не паплюжачи, не принижуючи людину. Для відвертої розмови про способи виховання в умовах конкретної сім'ї краще використовувати індивідуальні форми роботи – бесіду, консультацію, пораду, за якими батьки звертатимуться лише за умови довіри до педагога, визнання його авторитету.

В.О.Сухомлинський уважав за необхідне ввести в зміст загальноосвітньої школи мінімум педагогічних знань, зокрема в галузі “Батьківської педагогіки”, виховувати майбутніх батьків, морально готувати їх до великої відповідальності батьківської місії. Він підкреслював, що безвідповідальне ставлення молодих батьків до виховання своїх дітей дорого обходиться передусім суспільству. Так виникла потреба у створенні школи для батьків.

Василь Олександрович, аналізуючи роботу батьківської школи, зауважував, що “Програма постійного підвищення педагогічної культури батьків і матерів – це, по суті, наша спільна робота з ними – тонка й важка, кінцевою метою якої є ідеал всебічно розвинутої гармонійної людини. Найважче полягає в тому, щоб батько й мати разом з нами бачили, розуміли духовний світ своєї дитини, вміли розібратися в причинах і наслідках, осмислити виховання як цілеспрямовану працю” [96, 88].

На думку В.О.Сухомлинського, робота “батьківської школи” повинна відповідати таким умовам:

- чітка організація всієї системи освіти, що об'єднує в собі масові, групові та індивідуальні форми роботи педагогічної пропаганди;
- диференціація змісту освіти батьків з урахуванням вікових особливостей дітей і рівня педагогічної культури батьків;
- практична спрямованість усіх ланок;
- зацікавленість учителя у здійсненні цієї роботи;
- позитивне ставлення батьків до педагогічної освіти, активне сприйняття педагогічних знань.

Наприкінці свого життя В.О.Сухомлинський розпочав роботу над дуже потрібною книжкою-енциклопедією сімейного виховання “Батьківською педагогікою”, в якій повинні були висвітлюватися найактуальніші сучасні проблеми виховання дітей у сім'ї, педагогічної освіти батьків і дорослих, соціальної педагогіки. Вже після його смерті були зібрані рукописні та деякі надруковані статті й підготовлене видання “Батьківська педагогіка”. Це захоплива й зворушлива поетична розповідь про найважливіший,

священний обов'язок батьків щодо своїх дітей, це пристрасний гімн благородній душі дитини, її сподіванням, прагненням, людському сімейному щастю. Водночас це гірка правда про те, як батьківська нерозсудливість, сліпа потворна любов до дітей, духовне зубожіння, міщанство та інші вади сімейного життя призводять до трагічних наслідків – спотворення душі дитини, появи антисоціальних явищ, дармоїдства, марнотратства, споживацької психології, дитячої злочинності. Так, у дошкільному віці, коли дитина особливо інтелектуально й соціально активна, порівняно легко виховати елементарні моральні почуття і правила поведінки: слухняність і доброзичливість, чесність і правдивість. А кому невідомі надзвичайна дитяча спостережливість, цікавість і допитливість, скільки разів малюки завдають клопоту своїм нескінченним “чому?”, “ля чого?”, “навіщо?”. То зароджується і з неповторною силою виявляється пізнавальний інтерес – потреба все знати, зрозуміти, пояснити. Задовольняючи дитячу допитливість розумними, доступними для її розуміння відповідями, підтримуючи її цікавість, ми сприяємо розвитку мислення й уяви дитини, стійких пізнавальних інтересів як найважливішого компонента в структурі інтелекту особистості.

На думку Василя Олександровича, саме від батьків залежить які в майбутньому виростуть діти, як батьки виховують у них любов до праці, природи, всього навколишнього. На батьків покладається велика відповідальність за виховання у дітей потреби в праці, а це можна зробити лише при наявності посильних і постійних трудових доручень, у праці без примусу і покарань, самостійній і творчій, корисній як для особистості, так і для суспільства.

Через усі педагогічні праці В.О.Сухомлинський проводить основну ідею – ідею самоутвердження і становлення особистості громадянина у творчій праці на благо суспільства.

Дати дитині радість творення, радість праці, праці на благо людей – це і є справжня мудрість батьківської любові до дітей, – підкреслював Василь Олександрович.

У трудовому вихованні молоді особлива роль належить сім'ї. Роль сімейних трудових традицій, виховання хліборобських та робітничих династій – це педагогічні проблеми, які завжди є актуальними. Основи пізнавальної діяльності й навчальної праці закладаються в ранньому дитинстві, а тому автор “Батьківської педагогіки” дає практичні поради батькам: розвивати в дітей спостережливість, вміння орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, мислити, міркувати, фантазувати.

Наголошуючи на значній ролі дорослих у трудовому вихованні дітей, педагог зазначав: “Дорогі батьки і вчителі, наш ідеал – працелюбна людина. Вдумайтеся в ці слова: любов до праці, органічна потреба в праці. Це не просто вміння зробити те й те, не просто бажання одержати матеріальний результат праці. Це щось глибше: особиста радість, гордість тим,

що зроблено власними руками. Це означає, що праця повинна полонити серце, перетворитися на творчість, оточену ореолом краси, гордості, особистої гідності. Як важливо, щоб уже в роки дитинства людина відчула, що праця веде її до вершини, з якої відкривається захоплюючий шлях до щастя та нових вершин [2, 78].

Не менш важливу відповідальність несуть батьки за створення відповідних умов для розвитку та виховання особистості. Особливу увагу В.Сухомлинський приділяв тому середовищу, у якому дитина буде зростати. Він уважав, якщо між дорослими не склалися стосунки, засновані на довірі, взаємній повазі та любові, то не може бути щасливим життя дитини в сім'ї. В особистості дитини яскраво виявляється віра в добро, справедливість, красу людських взаємин, довіра до оточення, якщо батьки по-справжньому кохають один одного. Адже дитина є своєрідним дзеркалом, відображення морального життя сім'ї. Василь Олександрович постійно підкреслював, що головна школа виховання дітей – це стосунки чоловіка та жінки, батька й матері. «Людину ми створюємо любов'ю – любов'ю батька до матері і матері до батька, глибокою вірою в гідність та красу людини. Прекрасні діти виростають в тих сім'ях, в яких мати і батько по-справжньому люблять один одного і разом з тим, люблять та поважають людей. Я відразу бачу дитину, в якій батьки глибоко, сердечно, красиво, віддано люблять один одного. У такої дитини мир і спокій в душі, стійке моральне здоров'я, щиросердечна віра в добро, віра в красу людську [2, 192].

Мудрість, уміння вислухати й зрозуміти свою дитину Сухомлинський ставив на перше місце: «Без батьківської мудрості немає виховальної сили сім'ї. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні стосунки побудовані на громадському обов'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, стають величезною виховуючою силою» [2, 21].

Саме особистісний підхід у сімейному вихованні при конструюванні соціально-педагогічного прогресу означає орієнтацію на особистість як мету, суб'єкт, результат і найголовніший критерій його ефективності. Такий підхід потребує визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу з боку батьків. Він передбачає опору в соціалізації особистості на природний процес саморозкриття здібностей і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов у родині. «У сім'ї шліфуються найтонкіші грані людини – громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості» [2, 22].

Задовольняючи дитячу допитливість розумними доступними відповідями, підтримуючи її цікавість, дорослі сприяють розвитку мислення й уяви дитини, стійких пізнавальних інтересів як найважливішого компонента в структурі інтелекту особистості. На жаль, на думку вченого, дорослі не завжди усвідомлюють свою відповідальність за розумовий розвиток дитини,

їм не вистачає ні часу, ні зусиль, щоб задовольнити дитячу допитливість, поміркувати, порозмовляти з дитиною, дати правильну й розумну відповідь на ті чи інші запитання, заохотити до подальшої пізнавальної діяльності, розвинути дитячу спостережливість, увагу, пам'ять і мислення. Так зароджується психологія байдужості, так виростають діти, яких ніщо не приваблює, їх не цікавлять ні знання, ні школа, вони вчаться лише формально, з обов'язку або примусу, у них не виникла потреба все знати, розуміти, не сформувалися пізнавальні інтереси. Ось чому В.О.Сухомлинський звертається до батьків із закликом учити дітей спостерігати, пізнавати світ, міркувати, бути уважними до їхніх запитань, заохочувати й спрямовувати дитячу допитливість і, головне, не залишати дітей поза батьківською увагою, турботою про їхнє розумове виховання, водночас формуючи моральні естетичні почуття, емоції, найбагатородніші риси та якості особистості.

Ще більшою мірою розумовий розвиток дитини залежить від оточення, в якому вона робить перші кроки пізнання. І цим оточенням є сама сім'я, яка покликана забезпечувати становлення первісних світоглядних орієнтирів дитини на основі пізнання нею світу, формувати в неї оптимістичну «Я – концепцію». Адже добре відомо, що в дитини, яка має низьку самооцінку, розвивається невпевненість у своїх можливостях, котра може призвести до виникнення таких негативних якостей, як пасивність, необов'язковість, байдужість. Усе це негативно впливає на загальний розвиток особистості, позначається на її ставленні до навчальної діяльності.

Прогаяне в дитинстві важко надолужити в підлітковому чи юнацькому віці, важко виховати любов і звичку до праці, подолати лінощі, неорганізованість. Дати дитині радість творчості, радість праці, праці на благо людей – це і є справжня мудрість батьківської любові до дітей.

Педагог науково обґрунтував формування потреб дитини в сімейному вихованні. На його думку, потреби є рушійною силою людського життя, з них випливають бажання. Практична реалізація принципу поєднання вимогливості з повагою передбачає опору на позитивне в дитині. Це допомагає вчителям і батькам проектувати, створювати й закріплювати позитивні якості дітей. Ознайомлення з життям дітей у різних сім'ях допомагає батькам критично усвідомлювати власний досвід. Завдання педагогів – вивчати сім'ї своїх вихованців, виявляти все позитивне й використовувати його для виховання учнів. Досвід В.Сухомлинського переконує: завдання батьків й педагогів – у тому, щоб, створюючи позитивне у виховному процесі й сімейному укладі, настроювати дитину на довіру, щирість, віру в свої сили і, врешті-решт, спонукати до самовиховання.

Формування єдиного колективу батьків і вчителів, на думку В.Сухомлинського, забезпечить єдність вимог педагогів і батьків, допоможе уникнути розбіжностей у виховних діях. Школа і родина,

підкреслював він, “не тільки діють одноставно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є єднотомцями, поділяють ті самі переконання, завжди виходять з тих самих принципів, не допускають ніколи розходжень ні в меті, ні в процесі, ні в засобах виховання” [1, 86]. Висока вимогливість і повага до особистості дитини, вважав Василь Олександрович, - дві неодмінні, нероздільні сторони виховного впливу. Він указував на необхідність постійних, систематичних вимог і глибокої поваги до вихованця; був переконаний, що школа досягне позитивних результатів, коли батьки підтримуватимуть її вимоги, створюватимуть вдома умови, які сприяли б правильному вихованню дітей. Педагог наголошував, що принцип поваги і вимогливості у виховній роботі підвищує їх відповідальність за дітей, за власні слова і вчинки, розвиває творчу ініціативу й самостійність. Педагогам і батькам, зокрема тим, котрі тільки розпочинають виховну роботу з дітьми, він радив старанно

продумувати вимоги до дітей, тому що в цьому – основа всієї виховної системи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. К., Радянська школа, Т.1, с. 188.
2. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К., 1978. – 96 с.
3. Макаренко А.С. Книга для батьків. – К., 1973. – С. 25.
4. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – К: Радянська школа, 1970. – 288с.
5. Кодекс про шлюб та сім'ю. К., 2001.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори. – С. 393 – 625.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарапака Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики дошкільного виховання та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

Наукові інтереси: естетичне виховання дошкільників та молодших школярів, педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського.

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Світлана ТАРАСОВА
(Миколаїв)

У статті розкриваються основні підходи до визначення готовності до управлінської діяльності.

Слід зазначити, що проблеми професійної підготовки фахівців сьогодні приділяється значна увага. Різні її аспекти розкриваються у працях У.С. Гончаренка, О.М. Пехоти, В.В. Радула, В.В. Рибалка, С.О. Сисосвої, Б.О. Федоришина та ін.

Поняття “готовність” є предметом дослідження як психологів, так і педагогів. Психологи розглядають “готовність” до діяльності, як передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, як стійкості та ефективності. С.Д. Максименко, О.М. Пелех визначають “готовність” до того чи іншого виду діяльності як цілеспрямоване вираження особистості, що охоплює її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки. Науковці Л.В. Кондрашова, А.Ф. Ліненко, В.О. Моляко, В.О. Сластьонін розглядають поняття “готовність” у двох контекстах: функціональному й особистісному. За умов функціонального підходу “готовність” трактується як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду.

Вивчення наукових джерел уможливило виявити три основні наукові підходи до визначення готовності до управлінської діяльності: пасивний, вибіркового та системний.

Пітер Ф. Друкер, якого вважають головним теоретиком у сфері управління, пропонує наступне визначення “управління”. Управління – це специфічний вид діяльності, який перетворює

неорганізований натовп на ефективну цілеспрямовану продуктивну групу. Управління є стимулювальним елементом соціальних змін. Андрі Файоль 1925 року пропонував таке визначення: “Управління – це означає передбачати, організовувати, розпоряджатися, узгоджувати, контролювати” [4]. Визначення “готовність до управлінської діяльності” майбутніх менеджерів містить складові: мотиваційної, інформаційної, психологічної й рефлексивної готовності. Мотиваційна складова готовності до свідомого вибору професії має складну динамічну структуру, компоненти якої певним чином супорядні, взаємозалежні та взаємозумовлені. При цьому найбільш значущими компонентами досліджуваного феномену вчені визначають стійкий професійний інтерес та адекватний тип професійної мотивації.

Серед наукових підходів в інформаційному забезпеченні процесу професійного самовизначення менеджерів найбільш впливовим є системний підхід, ґрунтуючись на якому, ми визначили систему знань, що доцільно формувати в студентів у процесі їхнього професійного самовизначення.

Психологічна готовність у майбутніх менеджерів виявляється у сформованості професійно важливих якостей. Необхідною й достатньою умовою визначення системи професійно важливих якостей майбутнього менеджера є їхня відповідність кваліфікаційним вимогам. При цьому доцільним виявляється розподіл зазначених вимог на загальні та спеціальні.

Рефлексивна готовність майбутніх менеджерів до професійного самовизначення полягає у їхній здатності до співвіднесення своїх індивідуальних особливостей з вимогами нової професії. Таке уможлиблюється за умов сформованості в майбутніх менеджерів здатності до адекватної самооцінки, що найефективніше формується на засадах діяльнісного підходу.

У студентів Причорноморського інституту МАУП вимірні показники рівня сформованості структурних компонентів готовності до свідомої професійної діяльності, виявлено динаміку їхніх змін.

Таблиця 1.

Рівень сформованості визначених професійних умінь у студентів експериментальних та контрольних груп на кінець V курсу 2005 року

Уміння	Рівень сформованості професійних умінь (середні показники)			
	До експерименту		Після експерименту	
	Експериментальні групи	Контрольні групи	Експериментальні групи	Контрольні групи
Організаторські (уміння стимулювати активність, ініціативу, активні методи управління)	0,75	0,62	0,92	0,79
Комунікативні (уміння спонукати до самовдосконалення, саморозвитку людей)	0,69	0,59	0,90	0,78
Гностичні (розвиток умінь, пов'язаних з навичками аналізу базових управлінських методик, прийомів)	0,63	0,54	0,87	0,69
Проектувальні (вміння проектувати методи управління, виділяти актуальні проблеми та знаходити способи їх розв'язання)	0,72	0,51	0,89	0,71
Конструктивні (вміти виділити головне, найсуттєвіше й прийняти правильне рішення, яке принесе прибуток підприємству, колективу людей)	0,68	0,59	0,91	0,70

Основні завдання управління полягають у визначенні цілей організації і створенні необхідних умов (економічних, організаційних, технічних,

соціальних, психологічних і т.д.). Для їхньої реалізації „встановленні гармонії” між індивідуальними трудовими процесами, координації спільної діяльності працівників.

Крім того, управління в сучасних умовах повинно бути спрямоване на задоволення потреб працівників, що, у свою чергу, сприяє підвищенню ефективності діяльності організації.

Управління – це, насамперед, робота з людьми, а їхня трудова діяльність виступає об'єктом керівного впливу. Трудова діяльність людей в організації, їхні стосунки в процесі управління можуть посередньо виступати у вигляді інформації в її різних формах. У процесі управлінської роботи відбуваються збір, обробка, передання інформації. Зв'язки в процесі управління між різними управлінськими працівниками, між керівником і виробничим персоналом здійснюється також за допомогою інформації. Тому управлінська робота має інформаційну природу. Досягнення цілей управління здійснюється підготовкою і реалізацією керівних впливів на людей, що активізують їхню роботу в організації. Це і є специфічний продукт управлінської праці. Основною схемою такого впливу є управлінське рішення.

У процесі управління майбутні менеджери розв'язують різноманітні проблеми організаційного, економічного, технічного, соціально-психологічного, правового характеру.

Управління — процес багатогранний, неоднозначний. Аналіз зовнішнього та внутрішнього середовища, прийняття на цій основі управлінських рішень залежать від складної і рухливої сукупності факторів, а це постійно створює нестандартні ситуації. Саме ці обставини потребують від людини, яка займається управлінською роботою, творчого підходу. Рішення, прийняті менеджерами, залежать не тільки від їхніх знань і кваліфікації, але і від особистих якостей, практичного досвіду, інтуїції, здорового глузду. Тому правомірно говорити про мистецтво управління. Засобами управління є організаційна та обчислювальна техніка, а рівень і повнота її використання багато в чому визначають культуру й ефективність управління.

Менеджер — це людина, яка професійно здійснює управлінські функції. Поняття „менеджер” у сучасному розумінні — це керівник або фахівець, який займає постійну посаду та має повноваження у сфері прийняття рішень з конкретних видів діяльності підприємства, що функціонує у ринкових умовах. Основне завдання менеджерів полягає у створенні навколишніх умов для групової діяльності таким чином, щоб вони робили свій внесок у досягнення групових цілей з мінімальною витратою грошей, часу, зусиль і матеріалів, а також з мінімальними незручностями.

Схема процесу роботи менеджерів наведена на рис. 1.

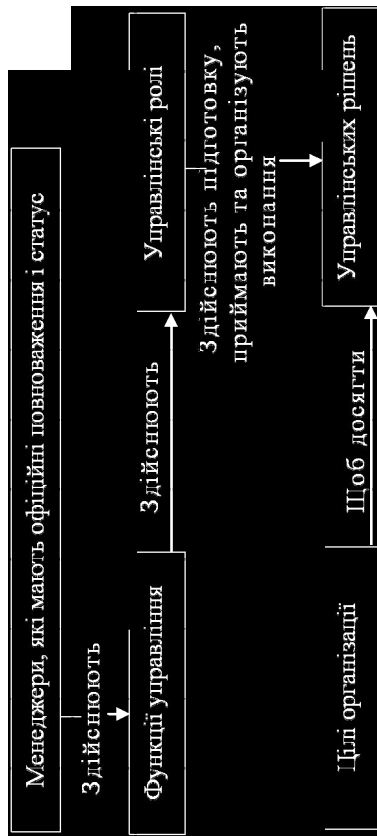


Рис. 1. Схема процесу роботи менеджерів.

Змістом діяльності майбутнього менеджера є процес реалізації функцій планування, організації, координації, мотивації і контролю (рис. 2).

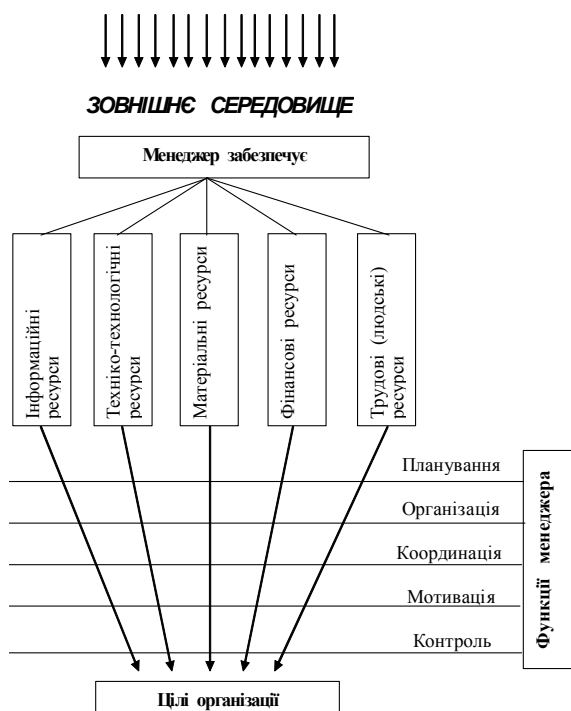


Рис. 2. Функції менеджера в процесі управління.

Дослідження показують, що значущість різних функцій управління в діяльності менеджерів різних рівнів неоднорівня. Так, менеджери вищого рівня

витрачають більше часу на планування, на нижчому ж рівні управління найбільш важлива функція мотивації. У той же час менеджери всіх рівнів управління витрачають майже удва рази більше часу на планування, ніж на організацію, координування, мотивацію і контроль разом узяті.

Управлінська діяльність передбачає розподіл функцій, повноважень, відповідальності.

Менеджер виконує наступні функції:

- АДМІНІСТРАТОРСЬКУ – розробляє та реалізує кадрову політику, зокрема, комплекс штати, здійснює добір, навчання, розставлення та переміщення кадрів. До того ж, менеджер реалізує усі функції управління. Особливу роль при цьому відіграє стратегічне планування та контроль.

- СТРАТЕГІЧНУ – планування та прогноз можливих подій як у сфері діяльності конкретного менеджера, так і стосовно організації у цілому. Реалізація цієї функції пов'язана, з одного боку, із встановленням найближчих планів, з іншого — із визначенням роботи на перспективу.

- ЕКСПЕРТНО-КОНСУЛЬТАТИВНУ. Ця функція має три напрямки реалізації:

- реалізація професійної компетентності. Професійна компетентність менеджера зумовлює ефективність його дій не тільки у виробничо-економічній, комерційній сферах функціонування організацій, а й стосовно сфери міжособистих стосунків;
- делегування повноважень – передавання менеджером окремим підлеглим деяких своїх прав та відповідальності, що стосуються виконання тих чи інших завдань;
- використання в повсякденній роботі менеджера елементів консультування підлеглих, проведення з ними співбесід і т.п.
- ПРЕДСТАВНИЦЬКУ – менеджер презентує свій колектив на різних рівнях внутрішньоорганізаційної вертикалі та горизонталі. Можливий також і міжорганізаційний вид реалізації цієї функції – представництво своєї організації у взаємостосунках із зовнішніми партнерами.

- ВИХОВНУ, її основу становлять:
- принцип єдиної моралі, який означає визнання менеджером тієї обставини, що моральні норми, на які належить орієнтуватися людям у повсякденному житті (зокрема, у самій організації), слід застосовувати в абсолютно однаковою мірою як керівникам, так і підлеглим;
- єдність слова і діла менеджера;
- використання фундаментальних законів соціального навчання людей;
- адаптація робітників до колективу;
- культура внутрішньоорганізаційних стосунків;
- створення і підтримка в колективі позитивних традицій.

- ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНУ. Виконуючи цю функцію, менеджер створює атмосферу психологічного комфорту у колективі, основними елементами якого є:

- відчуття безпеки в робітників;
- відсутність у робітників неспокою за майбутнє;
- оптимістичний погляд на події, що відбуваються у колективі;
- бажання зберігати членство в організації;
- впевненість у підтримці й захисті з боку керівництва та колег у складній ситуації.

- КОМУНІКАТИВНО-РЕГУЛЮВАЛЬНА – полягає у регулюванні й координації індивідуальних зусиль членів організації з подальшою трансформацією та переведенням у єдиний упорядкований організаційний процес.

Роль – це очікуваний набір дій або поведінки, що зумовлені роботою. Діяльність менеджера, пов'язану з міжособистими комунікаціями й прийняттям рішень, характеризують ролі, подані на рис. 3.

Таким чином:

- робота менеджера складається з комбінації декількох ролей;
- ці ролі на практиці взаємозалежні і взаємодіють;
- важливість цих ролей змінюється у залежності від рівня управління;
- ролі, що виконуються керівником, визначають обсяг і зміст його роботи.

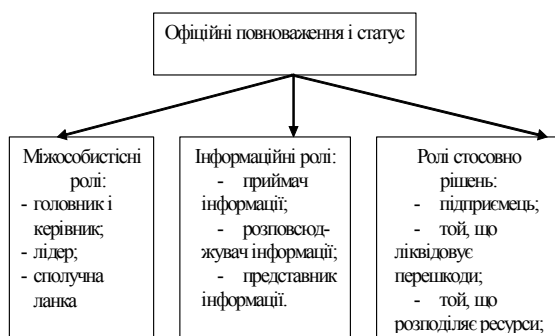


Рис. 3. Управлінські ролі менеджера.

Якості, які необхідні менеджеру, поділяють на три групи:

- ПРОФЕСІЙНІ;
- ОСОБИСТІ;
- ДІЛОВІ.

До ПРОФЕСІЙНИХ належать ті, що характеризують будь-якого грамотного фахівця і володіння якими є лише необхідною передумовою виконання обов'язків менеджера. До них належать:

- високий рівень освіти, виробничого досвіду, компетентності у відповідній професії;
- широта поглядів, ерудиція, глибоке знання як своєї, так і сміжних сфер діяльності;
- прагнення до постійного самовдосконалення, критичного сприйняття і переосмислення навколишньої дійсності;
- пошук нових форм і методів роботи, допомога навколишнім, їхнє навчання;
- вміння планувати свою роботу.

ОСОБИСТІ якості керівника в принципі мало чим повинні відрізнятися від особистих якостей інших

працівників, які бажають, щоб їх поважали, тому володіння позитивними особистими якостями теж тільки передумова успішного керівництва. До них належать:

- фізичне і психологічне здоров'я;
- високий рівень внутрішньої культури;
- чуйність, дбайливість;
- доброзичливе ставлення до людей;
- оптимізм;
- впевненість у собі.

Однак керівником роблять людину не професійні або особисті, а ділові якості, до яких необхідно віднести:

- уміння створити організацію, забезпечити її діяльність усім необхідним, ставити й розподіляти серед виконавців завдання, координувати й контролювати їхнє виконання, спонукати до праці;
- енергійність, домінуючість, честолюбство, прагнення до влади, особистої незалежності, лідерства, сміливість, рішучість, напоористість, воля, вимогливість, безкомпромісність у відстоюванні своїх прав;
- контактність, комунікабельність, уміння прихилити до себе людей, переконати в правильності свого погляду, повести за собою;
- цілеспрямованість, ініціативність, оперативність у розв'язанні проблем, уміння швидко вибрати головне і сконцентруватися;
- відповідальність, здатність керувати собою, своєю поведінкою, робітниками, часом, взаєминами з навколишніми;
- прагнення до перетворень, нововведень, готовність йти на ризик самому і захоплювати за собою підлеглих.

Поведінка менеджерів повинна відзначитися наполегливістю, готовністю до сприйняття і передачі інформації, раціональністю, груповою роботою, старанністю і точністю, чесністю, справедливістю, гумором, прагненням до контактів, готовністю правильно реагувати на обгрунтовані заперечення, а також готовністю до прийняття рішень, самокритичністю, самоконтролем, впевненістю у манері поведінки, тактовністю, повагою до людей, позитивним ставленням до суперництва орієнтованістю на досягнення поставлених цілей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вудкок М., Френсіс Д. Раскрепощенный менеджер / Пер. с англ. – М.: Дело, 1999. – 320 с.
2. Кредісов А.І., Кредісов В.А., Панченко Є.Г. Менеджмент для керівників. – К.: Знання, 1999. – 556 с.
3. Хміль Ф.І. Менеджмент. – К.: Вища шк., 1995. – 340 с.
4. Управление – это наука и искусство / А. Файоль, Г.Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М.: Республика, 1992. – 572 с.
5. Шегда А.В. Основы менеджмента. – К.: Знання, 1998. – 512 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарасова Світлана Михайлівна – методист кафедри фінансово-економічного профілю Міжрегіональної Академії управління персоналом Причорноморського інституту.

Наукові інтереси: соціальна робота з молоддю в Україні, формування в майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Маргарита ТЕТЕРЯТНИК
(Берислав)

У статті розкрито місце і роль науково-методичної роботи в підготовці та вдосконаленні педагогічних кадрів, специфіка науково-методичної роботи в початковій ланці освіти, дано стислу характеристику її змісту.

Перехід загальноосвітньої школи на 12-річний строк навчання передбачає якісно новий підхід до підготовки вчителів, особливо вчителів початкової ланки освіти, оскільки майбутній педагог початкової школи ї це людина не просто енциклопедичних знань, але й спеціаліст, від якого залежить становлення дитини як суб'єкта навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що питання підготовки такого вчителя-універсала досить актуальне. Крім того, що вчитель повинен досконало володіти знаннями з психології, дидактики, теорії та історії педагогіки, теорії виховання, керуватися в роботі нормативними документами, він повинен мати потребу в постійному власному професійному вдосконаленні. Цей напрямок досягнення професійної майстерності залежить від якості науково-методичного пошуку вчителя.

Роль і місце науково-методичної роботи в підготовці та вдосконаленні педагогічних кадрів вивчалися багатьма вченими. У тлумаченні дослідниками цього поняття можна простежити кілька напрямів. Науково-методичну роботу розглядають як: складову професійної підготовки майбутнього вчителя (Ю.К.Бабанський, Ю.Кудрявцев, П.С.Решетников); складову післядипломної освіти вчителя (М.Ю.Красовицький, С.Крисюк, О.Ю.Панасюк); результат впровадження передового педагогічного досвіду (В.І.Бондар, Т.Беседа, М.Ю.Красовицький, В.І.Лозова); цілісну педагогічну систему (В.І.Загвазінський, О.Л.Сидоренко); аспект творчої активності вчителя (С.М.Бондаренко, М.Д.Ярмаченко).

Таким чином, науково-методична робота є і передумовою (мотиваційним компонентом), і виявом, і результатом професійної майстерності педагога, а значить, складовою його діяльності.

Розглянемо детально зміст науково-методичної роботи вчителя початкових класів. Ще перебуваючи в стінах вищого навчального закладу, майбутній учитель отримує базову теоретичну підготовку з психології, теорії та історії педагогіки, дидактики, теорії виховання тощо. Ці знання стають базисом фахової майстерності вчителя, дають змогу сформулювати в нього первинні вміння проведення педагогічних досліджень.

Методична підготовка передбачає оволодіння вчителем всіма методиками початкового навчання: методики викладання рідної мови, читання, математики, природознавства, трудового навчання, образотворчого мистецтва, музики, фізичної культури. Оскільки оновлення освітніх процесів у

країні викликає й удосконалення методичної служби, то важливо, щоб учитель мав змогу постійно отримувати оперативну інформацію з усіх напрямків розвитку освіти.

Велику увагу в змісті науково-методичної роботи дослідники приділяють ознайомленню з цілісними педагогічними системами, впровадженню передового педагогічного досвіду, головними ознаками якого є „його актуальність, перспективність і соціальна значущість; результативність і дійовість; репрезентативність, стабільність і повторюваність; новизна і прогресивність” (Сидоренко). Серед видатних учених, педагогів, які досліджували специфіку навчального процесу в початковій ланці освіти, виділяють Ш.О.Амонашвілі, В.В.Давидова, Дашевську, Д.Ельконіна, Ерднієва, В.М.Зайцева, Л.В.Занкова, С.М.Лисенкову, С.П.Логачевську.

Одним із напрямків науково-методичної підготовки вчителя є робота з формування у нього інформаційної культури, яку останнім часом вважають елементом загальної культури людини. В умовах інформаційної цивілізації інформація з кожним днем усе більше впливає на життя та діяльність людини, яка постійно сприймає, переробляє, усвідомлює та видає інформацію у процесі спілкування. Під час вивчення інформаційної поведінки педагогів та рівня їхньої інформаційної культури С.Кугель, О.Зусьман, В.Мінкіна виділяють такі її компоненти: діяльність людини для задоволення своїх інформаційних потреб, вибір джерел інформації, здійснення операцій з аналітико-синтетичної переробки документів, вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на ці процеси.

Кожний педагог повинен орієнтуватися в інформаційних ресурсах країни й світу, зокрема з освіти та педагогічних наук, засвоїти алгоритми інформаційного пошуку згідно з професійними інформаційними потребами, володіти методами обробки інформації, використовувати різні технології підготовки та оформлення результатів наукової, навчальної, методичної, дослідно-експериментальної роботи, використовувати нові інформаційні технології.

Таким чином, інформаційна компетентність педагога як високий рівень сформованості в нього інформаційної культури, на думку Л.О.Проніної, може бути подана таким ланцюгом дій: усвідомлення потреби в інформації, розробка стратегії пошуку (відбір джерел інформації), оцінка інформації, синтез, ефективне використання нової інформації.

Визначаючи компоненти науково-методичної роботи (рис.1.), С.Г.Азаріашвілі, Ю.К.Бабанський, С.Я.Батишев, Н.М.Ващенко, С.У.Гончаренко, В.І.Лозова, О.Л.Сидоренко обґрунтовують її функції,

найважливішими серед яких є: підвищення культурного, фахового рівня педагогів, поглиблення їхніх наукових, теоретичних, методичних знань, впровадження в роботу досягнень педагогічної науки і практики, формування позитивної мотивації до вдосконалення професійної майстерності, організація дослідницької роботи.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є підготовка вчителя початкових класів, то доцільно розглянути специфіку науково-методичної роботи в початковій ланці освіти.

Загальну психологію, вікову психологію, психодіагностику студентам викладають на першому курсі, але застосовуються ці знання вперше тільки під час проходження педагогічної практики, коли постає завдання скласти психолого-педагогічну характеристику учня або класу. Зрозуміло, що під керівництвом і за допомогою досвідчених фахівців майбутній учитель початкових класів це завдання виконає, але достатніх умінь для самостійної діяльності не здобуде. А вже через рік, формуючи свій перший клас, колишній студент натрапляє на багато проблем, серед яких: діагностика готовності кожної дитини до навчання у школі, адаптація до школи, створення сприятливих умов для успішного навчання дітей, вивчення міжособистісних стосунків учнів, робота з батьками містить у собі вивчення соціальної характеристики кожної сім'ї першокласника, проведення для них лекцій і бесід.

Без глибокої діагностичної, а отже і корекційної роботи вчитель не зможе здійснювати повноцінну навчально-виховну діяльність.

Проблема озброєння студента не тільки знаннями, але й сформованими вміннями щодо психодіагностичної роботи зумовлюється ще й тим фактом, що саме першокласники знаходяться, за теорією О.Леонтьєва, у „переходному віці”, коли їхня „провідна діяльність” змінюється з ігрової на навчальну.

Аналогічне завдання постає перед учителем початкових класів, коли закінчується навчання в початковій ланці, й учні переходять до середньої школи. Для того, щоб адаптаційний період не викликав психологічних кризів, учитель уже в четвертому класі повинен виявляти „групи ризику”, проводити відповідну роботу, організовувати доцільні заходи.

Впровадження досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду перебувають на межі теоретичної та методичної підготовки вчителя. Знання з історії педагогіки, дидактики, методик викладання дисциплін початкової школи не дають змогу повною мірою усвідомити раціональність та доцільність впровадження наявного позитивного досвіду.

Специфікою організації навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти є різноманітність програм, підручників та посібників.

Таке різноманіття ставить перед учителем-початківцем щонайменше такі завдання: знання програм, а відповідно їхнього дидактичного та методичного супроводження; вміння не тільки

працювати за підручниками, але й проводити їхній аналіз та апробацію.

Звичайно, проводити глибокий аналіз, знаходити недоліки та пропонувати методичні рекомендації можливо тільки при наявності відповідної підготовки, яка не надається студентам під час навчання у вищому педагогічному закладі.

Виявлення такого напрямку в науково-методичній підготовці вчителя початкових класів передбачає цілеспрямовану роботу щодо навчання студентів змістовного аналізу наявних програм, підручників, посібників, передового педагогічного досвіду.

З метою виявлення, уточнення складових змісту науково-методичної роботи, визначення їхньої пріоритетності ми провели анкетування серед учителів початкових класів, які перебували на курсах підвищення кваліфікації Регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів м.Херсона. Анкетування передбачало отримання відповідей на такі питання:

1. Що охоплює теоретична підготовка педагога?
2. Якою Ви вважаєте власну теоретичну підготовку?
3. З досвідом яких видатних педагогів, педагогів-новаторів Ви знайомі?
4. Чий досвід Ви використовуєте в роботі?
5. У яких семінарах, конференціях Ви брали участь?
6. Чи маєте Ви власні публікації, методичні рекомендації?
7. Які новітні інформаційні технології Ви використовуєте в роботі?
8. Яким чином Ви здійснюєте самоосвіту?

В анкетуванні взяли участь 138 учителів початкових класів. 82 (59,4%) з них вважають свою теоретичну підготовку високою, 40 (29%) – достатньою, 16 (11,6%) – недостатньою для успішної професійної діяльності. Разом з цим, відповідаючи на друге питання про структуру теоретичної підготовки, лише 76 учителів (55,0%) дали повну відповідь. 43 вчителів (31,2%) вказали більше трьох прізвищ видатних педагогів, педагогів-новаторів, які досліджували навчальний процес у початковій школі, 16 (11,4%) – працюють за системою розвивального навчання, 14 (10,1%) – впроваджують систему скорочитання В.М.Зайцева. 122 вчителів (88,4%) брали участь у серпневих конференціях, 24 (17,4%) – у тематичних семінарах, що проводилися у РПО, 5 (3,6%) – у Всеукраїнських конференціях на базі Херсонського державного університету. 6 (4,3%) із респондентів мають власні публікації у збірці „Таврійський вісник освіти”, 2 (1,5%) підготували матеріали для методичного посібника з читання. 27 (19,6%) володіють комп'ютерною грамотністю, 14 (10,1%) використовують інформаційні технології у роботі. 31 (22,5%) учитель передплачує фаховий журнал „Початкова школа”, 68 (49,3%) вчителів ознайомлюються з періодичними виданнями в шкільній бібліотеці, 24 (17,4%) – готували повідомлення на засідання методичного об'єднання у поточному навчальному році.

Крім того, ми звернулися до вчителів з проханням визначитися, чи вважають вони свою підготовку у вищому навчальному закладі достатньою для здійснення успішної професійної діяльності.

109 опитуваних (79%) визнали цю підготовку недостатньою.

Це пояснювалося цілим рядом причин, серед яких ми виділили: недостатню мотиваційну готовність до педагогічної діяльності; невміння поєднувати компоненти теоретичної та методичної підготовки; обмаль часу, що відводився на проведення педагогічної практики; недостатній ступінь оволодіння діагностичними вміннями та навичками; відсутність можливості отримати практику роботи за різними технологіями та методичними системами; недостатню сформованість навичок проведення власних досліджень.

Результати анкетування та опитування вчителів-практиків початкових класів свідчать про недосконалість науково-методичної підготовки, яку вони отримали у вищому педагогічному навчальному закладі.

Як відомо, професійна майстерність педагога залежить від якості його підготовки. До недавнього часу нормою вважалось „довчання” молодого спеціаліста в перші роки його самостійної професійної діяльності. У такий спосіб у вчителя-початківця формування практичних умінь та навичок, мотивація до самовдосконалення відбувається безпосередньо в школі. Саме на робочому місці зіставляється теорія і практика, усвідомлюється передовий педагогічний досвід, формуються навички діагностування та корекції навчальної діяльності учнів.

Перебудова системи освіти потребує досягнення достатнього рівня професіоналізму спеціаліста ще в стінах вищого педагогічного закладу, а це означає необхідність відповідних змін при підготовці цього спеціаліста.

Залучення вчителя початкових класів до науково-методичної роботи є важливою складовою безперервної освіти.

Таким чином, виникає об'єктивна необхідність удосконалення процесу професійної підготовки вчителя початкових класів, зокрема його науково-методичного забезпечення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (метод. основы). – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Никитина Н.Н., Железнякова О.М. Основы профессионально-педагогической деятельности. – М., – 2002.
3. Макарова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. №6. – С. 55–63.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
5. Титова Е.В. Результативность педагогической деятельности как научно-практическая проблема // Проблемы результативности педагогической деятельности. – СПб., 1997.
6. Учитель крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под общ. ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 1994.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетерятник Маргарита Володимирівна – магістр російської філології, здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Наукові інтереси: дослідження науково-педагогічної роботи в початковій школі.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ГРИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНОЇ ЧУЙНОСТІ ДО ПРИРОДИ

Ольга ТКАЧЕНКО
(Кіровоград)

У статті обґрунтовується важливість формування у дітей молодшого шкільного віку естетичної чуйності до природи, розглядаються складові майстерності педагога, здатного до організації цієї частини виховної роботи засобами гри.

Дисгармонія у ставленні людини до природи зумовила звернення сучасної педагогічної теорії і практики до пошуку ефективних засобів виховання екологічної культури особистості, яка пов'язана зі зміною суб'єктивних орієнтацій людини в спілкуванні з природою з оціночно-споживацької установки на духовно-емоційну, пізнавальну, ідеально-емпатійну. Дійовим напрямом у розв'язанні цієї проблеми стало вдосконалення естетичного відношення школярів до природи, що сприяє гармонізації зв'язків людини з природою через виявлення їхньої єдності в процесі раціонального та емоційного пізнання (І.Д.Зверев, Л.П.Печко, І.Ф.Смольянінов, Г.С.Тарасенко). Чуттєво

пізнання природи, невіддільне від естетичного відношення, передбачає розвиненість естетичної чуйності до природи як особливої здатності реагувати на виразне в навколишньому середовищі.

Категорія “виразне” утвердилась у рамках екологічної естетики як результат переоцінки критеріїв естетичного стосовно природи (Л.П. Печко). Концепція розуміння естетичного як виразного має свої витоки у вченні Аристотеля про символічну виразність речей, розгортається в працях А.Ф.Лосева, М.М.Бахтіна. Виразність, за визначенням А.Ф.Лосева, передбачає “деяку цілісну й живу єдність внутрішнього та зовнішнього, змісту й форми”.

Поняття “виразність природи” являє собою єдність зовнішньої і внутрішньої виразності. Так, основою зовнішньочуттєвої виразності в природі є її предметна конкретність і визначеність, багатобарвність,

багатоголосся, різноманіття ароматів, пластики, форми. Сприйняті зовнішні виразні властивості природи наповнюються певним змістом, олюднюються (Г.З. Апресян), отримуючи своє нове життя у вигляді суб'єктивних образів природи, що відображають її внутрішню виразність. Орієнтація на „виразне” в природі уможливило уникнення варварського споживання прекрасного й знищення того, що часто оцінюється як негарне, огидне.

Стійка здатність людини до безпосереднього емоційного переживання своєї єдності з природою, що ґрунтується на естетичній сприйнятливості стосовно ряду об'єктивних виразних форм природної реальності, викликає прагнення зберегти естетичне в природі, передати іншим у процесі спілкування свої враження, була визначена нами як естетична чуйність до природи.

Дослідження вчених та шкільна практика свідчать, що найбільш сприятливим для розвитку естетичної чуйності до природи є молодший шкільний вік. Актуальність естетичного відчуття природи в цей період є основою естетичного відношення до природи як елемента еколого-естетичної культури.

Робота за всіма напрямками виховання естетичної чуйності до природи у молодших школярів вдало поєднується у гри, яка несе із собою, за словами В.О.Сухомлинського, „животворний потік уявлень, понять про навколишній світ” [5, 127]. Емоційність, образність, позаутилітарність гри, наявність у ній емоційної децентрації (Ж.Піаже, Г.М.Бреслав), ігрового моделювання рухів (Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець), одухотворення (Й.Хейзінга), „інтуїтивного відкриття нового” (Л.С.Виготський) дають змогу в процесі гри проектувати бажану поведінку школярів у природі.

Виховання естетичної чуйності до природи у молодших школярів в умовах сучасної школи може здійснюватися при достатньо високому рівні відповідної підготовки педагогів. На висвітлення виявів та становлення майстерності у формуванні еколого-естетичної культури особистості молодшого школяра засобами гри й спрямована ця стаття.

Особливості підготовки майбутніх педагогів до виховання у молодших школярів елементів еколого-естетичної культури визначаються основними орієнтирами та напрямками формування відповідної якості в дітей молодшого шкільного віку.

Основні орієнтири виховання еколого-естетичної культури в школярів окреслені в працях Л.П.Печко й формулюються таким чином:

1. Виявити естетичну цінність кожного об'єкта і явища природної сфери – естетичну неповторність і виразність будь-якого процесу й стану об'єкта, на які звернене сприйняття.

2. Активізувати в сприйнятті й естетичній оцінці природи об'єктивні, матеріальні ознаки як стійкі критерії чуттєво-естетичної оцінки неповторного й виразного в природі, що несе на собі відбиток його буття і взаємодії з різними об'єктами та людиною.

3. Розкрити сутність естетичного ставлення до чуттєвої виразності природи, що відображає спроможність людини безпосередньо засвоювати об'єкти на основі чуттєвої естетичної сприйнятливості, вживатися в образи природи, відгукуватись емоційно й діяльно на зустріч із об'єктом природи.

Визначені напрями формування еколого-естетичної культури передбачають перспективну зміну суб'єктивних орієнтацій, установки в спілкуванні школярів з природою і можуть реалізуватись у такій послідовності:

- 1) попередня установка на цінність природного об'єкта;
- 2) комунікативно-вивчальний контакт через інтегровану сприйнятливості до:
 - а) виразних властивостей предметів (форма, обриси, силует, колір, симетрія, ритм, пропорції, розмір, відтінки, динамічні властивості, тактильні властивості поверхні, звукові характеристики і т.д.);
 - б) до гуманістичного змісту моделі поведінки, образів, форм, культури, що розкривають ставлення людини до природи, її конкретного об'єкта;
- 3) комунікативне поглиблене „вживання”;
- 4) співвіднесення станів, їхній дисонанс чи „злиття” суб'єкта і об'єкта;
- 5) рефлексія після контакту й наступний відгук (емоційний, оціночний, дієвий);
- 6) поява нової еколого-естетичної установки особистості на смислову цінність об'єкта природи.

Напрями виховання естетичної чуйності до природи в молодших школярів визначаються згаданими орієнтирами, особливостями розвитку дітей молодшого шкільного віку, сутністю та взаємозалежністю компонентів процесу естетичної чуйності до природи і являють собою такий ряд:

1) розвиток сприйнятливості до природи; орієнтація на чуттєвий досвід дитини; поступовий перехід від найбільш яскравих до малопомітних зовнішніх властивостей природних об'єктів в умовах поглиблення споглядання;

2) вдосконалення уяви; розвиток здатності молодших школярів поєднувати побачене з уявним, створювати фантастичні образи й розуміти розмаїття взаємозв'язків людини з близькою їй природою;

3) розвиток емпатійних здібностей; педагогічно тактовна постановка школярів у позицію засвоєння ролей природних об'єктів і художньо-природних образів у спеціально створених ситуаціях, що дає змогу досягти емоційної децентрації, сприяє перенесенню почуття на природні об'єкти;

4) вдосконалення здатності до естетичної оцінки об'єктів природи; розвиток образного й абстрактного мислення через порівняння об'єктів.

Відповідно до переліку напрямів педагога, підготовлені до організації процесу виховання у молодших школярів естетичної чуйності стосовно

природи, повинні: а) бути знайомі з поняттями “екологічна культура”, “естетична культура”, “естетичне ставлення до природи”, “естетична чуйність до навколишнього середовища”, з моделлю формування естетичної чуйності до природи в молодших школярів та можливими характеристиками зовнішніх властивостей природних об’єктів; б) уміти розрізняти яскраві та малопомітні зовнішні властивості об’єктів природи, створювати образи, олюднювати природу, розвивати уяву молодших школярів стосовно об’єктів і явищ природи; створювати спеціальні ситуації, у яких школярі досягають емоційної децентрації, вчать переносити почуття на природні об’єкти; розвивати здатність школярів до естетичної оцінки; в) мати навички самостійної естетичної оцінки природних об’єктів і явищ.

Застосування гри в процесі формування у молодших школярів естетичної чуйності стосовно природи вимагає від педагога усвідомлення виховного потенціалу гри у формуванні естетичної чуйності до природи, знання класифікації ігор та застосування у виховному процесі різних видів ігор, дотримання основних положень методики організації гри, застосування в процесі виховання системи ігор відповідної спрямованості, уміння виявляти творчість у повторному застосуванні ігор та створювати власні ігри. Ці знання, уміння й навички майбутній педагог може здобути під час вивчення педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності, спецкурсів. Зупинимося на окремих аспектах цієї роботи.

Значущість гри для виховання у молодших школярів естетичної чуйності до природи визначається можливостями гри в розвитку чуттєвої сфери дитини. Так, прийняття ігрової ролі вимагає занурення в уявну ситуацію, використання наявного чуттєвого досвіду, на основі якого гравець ідентифікує себе з іншими. Наприклад, прийняття ролі якої-небудь тварини спирається на ознайомленість з її зовнішнім виглядом, особливостями поведінки, звучанням голосу, умовами життя. При відсутності таких знань школяр, прийнявши роль, змушений буде виділяти в навколишньому середовищі ті властивості, на які раніше не звертав увагу, але які мають суттєве значення для розв’язання ігрового завдання. Таким чином гра сприяє розвитку в молодших школярів уміння розрізняти зовнішні виразні властивості природи.

Якщо пропонується роль мало знайомого об’єкта, спостереження за яким неможливо найближчим часом, то школяр творчо переробляє отриману, а також наявну в чуттєвому досвіді інформацію. Подібне творче перероблення приводить до народження образів, які дещо відрізняються від реальних об’єктів і являють собою інтуїтивне відкриття нового, незнамого в природі. Так збагачується чуттєвий досвід школяра.

Реальні стосунки, що складаються між гравцями, викликають переживання реальних почуттів, потребу в розумінні станів іншої людини й антропоморфізованого об’єкта природи, вияв

співчутливих реакцій у взаєминах з іншими. У процесі гри почуття, які виникли на основі спілкування з іншими людьми, сприйняття художніх образів, об’єктів і явищ природи, часто переводяться в певну дію. Подібна дія може виступати як прояв естетичної чуйності, а також як засіб її формування.

Значний потенціал гри в еколого-естетичному вихованні молодших школярів може реалізуватися лише при відповідній націленості роботи педагога. Ефективність використання гри з метою виховання у молодших школярів естетичної чуйності до природи залежить також від системи подачі ігрового матеріалу.

Усі ігри, які можуть мати орієнтацію на виховання у молодших школярів естетичної чуйності до природи, слід умовно поділити на три групи. Перша група – ігри, націлені на розвиток здатності молодших школярів розрізняти різноманіття зовнішніх виразних властивостей природних об’єктів і явищ. Друга – ігри, пов’язані із удосконаленням уміння ставити себе на місце іншого, виявляти співчутливі реакції з приводу сприйнятого. Третя – ігри, які сприяють розвитку в школярів сприйнятливості до зовнішньої виразності в природі й здатності проявляти співчутливі реакції стосовно антропоморфізованих природних об’єктів.

Перша група охоплює такі ігри: „Кольори”, „Яких кольорів більше?”, „Відтінки”, „Асоціації”, „Впізнай за голосом”, „Що ти чуєш за вікном?”, „Кого (що) тобі нагадують ці звуки?”, „Хто як рухається”, „Зоопарк”, „Чарівне листя”, „Що змінилось?”, „Зайвий колір”, „Зайві звуки”, „Картина за вікном” і т.д. Майже всі запропоновані ігри передбачають виявлення школярами однієї зовнішньої виразної властивості природи. Наприклад, у ході гри „Впізнай за голосом” молодші школярі після ознайомлення із записами або імітацією „голосів” природи повинні визначити, який природний об’єкт може утворювати подібні звуки (група звуків відповідає співу птаха, голосу тварини, шелесту трави і листя, шуму води і вітру). Гра спрямована на розвиток здатності школярів розрізняти звук та групи звуків за висотою, силою, ритмічною організацією, тембровим забарвленням, диференціювати звуки природи. Такого роду ігри при правильному їх введенні у виховний процес розвивають спостережливості, розширюють коло сприйманих естетично цінних об’єктів природи, сприяють формуванню в дітей потреби у спілкуванні з природою.

До другої групи входять ігри „Визнач настрої”, „Дикі та домашні тварини”, „Незавершене оповідання”, „Незвичайна ситуація”, „Озвучення картини”, інші. Вони орієнтовані на формування умінь розрізняти й розуміти емоційні стани товаришів, однолітків, дорослих, пізніше – звірів, птахів, рослин; створювати образи, передавати їх за допомогою різних засобів художньої виразності. Наприклад, гра „Дикі й домашні тварини” спрямована на розвиток здатності до виявлення характерного в рухах, особливостей поведінки тварин; одухотворення природних об’єктів.

Ігри третьої групи не мають вузької спрямованості, вони закріплюють знання й уміння, набуті при

виконанні ігор перших двох груп. У ході ігор „Паросток”, „Уявна подорож до лісу”, „Гра в лісових мешканців”, „Подорож до країни див” та інших молодші школярі виявляють свою чутливість до природи, здатність до емоційної децентрації, створення образів, естетичної оцінки природних об’єктів і явищ з погляду їхньої виразності.

Уведення до педагогічного процесу ігор визначених груп сприятиме формуванню у дітей молодшого шкільного віку елементів еколого-естетичної культури, естетичної чуйності до природи. Студенти краще усвідомлять виховне значення гри, якщо безпосередньо познайомляться з названими іграми та спробують організувати ігри всіх трьох груп.

Грамотна організація ігор естетико-екологічної спрямованості передбачає ознайомлення з методикою організації гри. Попередня підготовка полягає у визначенні мети, врахуванні актуальності гри, визначенні місця й часу проведення, підготовці ігрового інвентаря. Безпосередня підготовка та проведення передбачає зацікавлення дітей грою, оголошення назви гри, визначення її суті, чітке, коротке, зрозуміле оголошення правил гри, репетицію, розподіл ролей, проведення гри та підбиття підсумків гри. Повторне використання гри в педагогічному процесі вимагає дотримання „закону хвиль” (Б.П.Нікітін) та поступового ускладнення ігрових дій або сюжету.

Знайомство з основними положеннями методики організації гри може відбуватися під час лекційних, практичних та лабораторних занять. На практичних та лабораторних заняттях окремо відпрацьовуються вміння студентів зацікавлювати дітей грою, оголошувати правила гри, розподіляти ролі, організувати початок дій, стимулювати активність дітей у грі, підбивати підсумки гри, розглядаються можливості заохочення та покарання дітей у грі.

Зацікавлення дітей грою передбачає опору на знання студентами вікових особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, змісту програм з циклу природознавчих дисциплін, додаткової цікавої для дітей інформації про рослини, тварин, явища природи та вміння актуалізувати зміст гри. Особливої уваги потребують народні ігри, бо зацікавлення ними виявляє знання студентів з історії України, історії української дитячої гри та іграшки, традиційних обрядів українців.

Розподіл ролей у грі може здійснюватися багатьма способами, серед яких важливе місце для формування у дітей естетичної чуйності до природи займають лічилки, зговорки, загадки. У них часто фігурують об’єкти природи, звертається увага на кольори, форми, звуки природи, відбувається одухотворення рослин і тварин. Показовими щодо цього є, наприклад, такі лічилки та зговорки: „Джміль, оса і бджілка – от і вся лічилка”; „Стоїть півень на току у червоному чобітку. Будем півника просити: „Ходи жито молотити!””; „Що ти обираєш: зелену капустину чи велику морквину, гарне яблуко на гілці чи грушки на тарілці?”; „Що тобі

подарувати: зайчика сіренького чи лисенятка руденького?”.

Необхідність у застосуванні в процесі формування естетичної чуйності до природи ігор різних видів вимагає від майбутніх педагогів знання класифікацій ігор та особливостей методик організації різних видів гри. Так, творчі театралізовані ігри, які трапляються в третій групі, організовуються за чотирма етапами. На першому етапі діти знайомляться з мистецтвом театру, опрацьовують текст твору та перше його сприйняття; другий етап передбачає визначення епізодів, розігрування етюдів, збагачення знань про персонажі й події, вправлення у виразності читання, виконання ігрових вправ на пошук необхідних виражальних засобів, підготовку декорацій та костюмів; третій та четвертий етапи – безпосередня гра та обговорення дійства. Організація театралізованих ігор студентами дає змогу відчувати та зрозуміти сутність „вживання” в образ, важливість знань про зовнішні властивості природних об’єктів для їх одухотворення.

Підготовка студентів до організації ігор еколого-естетичної спрямованості містить і тренінг творчості. Тренінг має на меті загальний розвиток творчих здібностей студентів, вправлення у створенні віршованих закличок, лічилок, нових ігор, збагаченні сюжетів та ускладненні правил відомих ігор, удосконалення вміння імпровізувати в процесі організації гри. Наприклад, у психомоторній грі „Паросток” організатор імпровізує, виявляючи свою здатність малювати за допомогою слова та рухів яскраву картину проростання зерна. У грі трапляються й образи Сонця, Вітру, Дощу, інших об’єктів природи.

Таким чином, установка студентів на важливість формування в дітей молодшого шкільного віку естетичної чуйності до природи, отримання уявлень про виразність у природі, механізм утворення естетичної чуйності до природи, набуття вмінь бачити неповторність кожного природного об’єкта, усвідомлювати виховний потенціал та грамотно організувати систему ігор різних видів еколого-естетичної спрямованості дозволять майбутнім педагогам націлювати свою роботу на гармонізацію зв’язків школярів з природою.

БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Лосев А.Ф. Эстетика // Философская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1970. Т.5. С.570-576.
2. Нікітін Б.П. Сходинки творчості або розвивальні ігри. – К.: Радянська школа, 1991. – С.19-27.
3. Печко Л.П. Эстетика природы и личность. М.: Прометей, 1994.
4. Роговик Л. Психомоторні компоненти навчання. Енергія навчального простору в психомоторних іграх // Початкова школа. – 2004. № 7. – С.21-24.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Радянська школа, 1977.
6. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика: Методичні рекомендації щодо організації міждисциплінарного спекурсу для студентів педінститутів. Вінниця : ВДП, 1995.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Ольга Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування еколого-естетичної культури особистості та професійної підготовки педагогів.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Наталія УЙСІМБАЄВА
(Кіровоград)

В статті розглядається зміст та взаємозв'язок понять “професіоналізм”, “компетентність”, “професійна компетентність”. Визначається зміст та проблеми формування професійної компетентності випускників ВЗО. Наголошується на необхідності розгляду процесу формування професійної компетентності через призму особистості фахівця.

Формування ринкових відносин, становлення в Україні демократичної держави зумовлюють зміну цільових підходів вищої освіти як соціальної системи засад та елементу інфраструктури ринку праці : не забезпечення потреб держави у спеціалістах різних професій і рівнів кваліфікації а задоволення різноманітних освітніх потреб особистості заради її розвитку і самореалізації, а також для забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці.

XI сторіччя висуває нові вимоги до рівня і якості підготовки спеціалістів. В економічних умовах, що змінюються, зростає роль професійної компетентності спеціалістів та їх професійно-особистісних якостей, які забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації.

Сучасна державна політика у галузі вищої освіти спрямована на забезпечення потреб держави і суспільства у спеціалістах найвищої кваліфікації, професійний рівень яких відповідав би світовим стандартам. Тому вітчизняна освіта трансформується у контексті вимог Болонського процесу.

Вивчаючи становлення професійної компетентності студента, ми зосередили зусилля на вивченні механізмів стимулювання їх професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формуванні особистого стилю навчально-професійної діяльності на основі врахування особливостей особистості та рівня професійної підготовки.

У психолого - педагогічній літературі використовується багато понять для оцінки досконалості професійної підготовки: “професіоналізм”, “професійна майстерність”, “професійна компетентність”, “готовність до професійної діяльності” та ін.

Різні автори визначають зміст поняття “професійна підготовка” по різному: як професіоналізм (В.Г Михайлівський, Н.Г Ничкало, О.М.Отич), компетентність (В.Г.Воронцова, Г.А.Волновицький, В.В.Гайворонський, Г.М.Серікова), особистісні характеристики готовності до професійної діяльності (Р.С.Гуревич, М.І.Дьяченко, Л.О.Кондибич, А.Ф.Ліненко, О.М.Пехота, К.К.Плагонов, М.К.Сергеев, В.В.Радул, С.О.Сисоєва, В.Д.Шандриков), майстерність (І.А.Зязюн, В.Ф.Моргун, В.Ф.Орлов, В.О.Сластьонін)

та освіченість (В.О.Кудін, О.І.Кульчицька, О.Г Романовський).

Різні дослідники вкладають в поняття “ професіоналізм ” різний зміст: К.М.Левітан професіоналізм пов'язує із самоосвітою, І.П.Підласий наближає його до поняття “професійний потенціал”, В.В.Радул бачить у ній компонент соціальної зрілості особистості.

Інша група дослідників пов'язують поняття “професіоналізм” з поняттям “майстерність” (О.С. Анісимов, А.О.Диркач).

Професіоналізм створює умови для формалізації з боку особистості, і відбувається це шляхом самоконтролю і самореалізації. Готовність до конкретної професійної діяльності залежить від сформованості психологічної структури діяльності та психологічних характеристик суб'єктів праці, професійного статусу[14].

А.Ф. Ліненко розглядає готовність до професійної діяльності як цілісне стійке утворення, що мобілізує особистість на включення до діяльності. На думку дослідника, готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, заснованою на формуванні його позитивного ставлення до означеної діяльності, усвідомлення мотивів і потреби в ній, об'єктивізації її предмета та способів взаємодії з ними [6].

В.Д.Шандриков вважає, що готовність до конкретної професійної діяльності залежить від сформованості психологічної структури діяльності та психологічних характеристик суб'єктів праці, професійного статусу. Він визначає наступні ознаки готовності:

- позитивне ставлення до різних видів діяльності професії;
- наявність необхідних знань, умінь, навичок;
- професійно важливі якості сприймання (увага, мислення, емоційно-вольові процеси);
- зацікавленість, зосередженість;
- риси характеру, мотивація, здібності [14].

Н.В.Бордовська, А.О.Реан, О.А.Дубасенок, І.А.Зязюн, О.М.Шиян співвідносять поняття “професіоналізм” і “компетентність” і вважають компетентність необхідним компонентом професіоналізму.

Поняття “компетентність” з'явилося в педагогічній літературі порівняно недавно і не є на сьогоднішній день досить повно дослідженим.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання та освіти поняття компетентність визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентність містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Для полегшення процесу оцінювання компетентності пропонується виділити такі індикатори: знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Н.І.Лісова пропонує розглядати компетентність як єдність складових:

- досвідченість;
- авторитетність;
- уповноваженість особи, яка має право приймати рішення з визначеного кола питань;
- здатність добре розумітися у своїй справі;
- здібність розвивати, перебудовувати свою діяльність або створювати принципово нову [7,с.17].

Таким чином під компетентністю в педагогічній науці розуміють інтегративну якість (характеристику) особистості, яка визначає коло її повноважень та функцій в сфері тої чи іншої діяльності[11].

Проблеми формування професійної компетентності спеціалістів досліджували такі вчені: В.А.Адольф, Н.В.Бордовська, Т.Г.Браже, С.В.Будак, С.У.Гончаренко, О.А.Дубасенюк, М.І.Дьяченко, А.А.Вербицький, С.Г.Вершловецький, М.А.Гомагузова, О.В.Добудько, І.А.Зязюн, М.К.Кабардов, Л.О.Кандилович, І.Б.Котов, В.Ю.Кричевський, А.Ф.Ліненко, В.І.Манов, А.К.Маркова, Т.В.Новикова, Р.В.Овчарова, О.Я.Савченко, Г.І.Саранцев, Л.Р.Соломко, В.Ю.Стрельников, Н.В.Харитонов, О.М.Шиян та ін.

Водночас проблема формування професійної компетентності вивчена недостатньо. Більшість робіт присвячено дослідженню проблеми формування професійної компетентності педагогічних працівників, їх педагогічній майстерності та педагогічній компетентності. В педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені змісту та формуванню професійної компетентності як загального поняття так і конкретного для певних спеціальностей.

Ряд дослідників визначає професійна компетентність тільки через систему знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно - потребної сфери особистості (А.А.Вербицький, М.К.Кабардов, Н.В.Кузьміна). Дослідники сходяться на тому, що глибокі знання, вміння та навички за обраним фахом є необхідним і головним компонентом професійної підготовки спеціаліста.

Так А.О.Вербицький визначає професійну компетентність через систему усвідомлення знань: “щоб бути теоретично й практично компетентним студентом” необхідно зробити подвійний перехід і від

знань до думки, а від думки – до вчинку, дії, перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням [1,с.55].

І.А. Зязюн включає в зміст професійної компетентності знання предмету, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типової особливості й професійно-значущій якості. Він вважає, що складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою знань. На його думку професійна компетентність об'єднує:

- компетентність знань,
- особистісну забарвленість знань,
- постійне оновлення знань[8].

Н.Ф.Тализіної [303] загальна характеристика професійна компетентність свідчить про те, що вона передбачає залучення людини до загального світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал. “Людина, яка володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь та навичок ..., але й здатна до безперервної освіти” [12,с.19].

Як показав аналіз, найчастіше професійну компетентність розглядають як одну із сходинок професіоналізму, тобто як систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних для професійної діяльності.

Ставлення до компетентності, її реалізація й постійна підтримка на певному рівні залежить від правильного розуміння її сутності і змісту. Для глибокого аналізу структури професійної компетентності В. Зеленський пропонує виділити чотири аспекти : гносеологічний, нормативний, функціональний і особистісний[3,с.5].

Гносеологічний аспект професійної компетентності характеризує певний рівень засвоєння знань. Вказівка на освітній аспект професійної компетентності звертає увагу на спосіб її придбання у той же час у такій інтерпретації даного терміна звертається увага на роль наукового знання в підвищенні професійної компетентності фахівців.

Нормативний аспект компетентності характеризує те, що зобов'язаний знати і робити компетентний спеціаліст.

Функціональний аспект компетентності визначає діяльну сторону суб'єкта, його здатність діяти на основі придбаних, наявних у нього знань, умінь та навичок.

Особистісний аспект виявляється в усвідомленні фахівцем своєї якісної визначеності, в оцінці своїх професійних здібностей з погляду пропонованих до даної спеціальності вимог.

Професійна компетентність містить у собі теоретичну компетентність практика й практичну компетентність теоретика. Тільки у взаємозв'язку названі види компетентності дозволяють говорити про справжній або повний професіоналізм фахівця.

Професійна компетентність спеціаліста визначається не лише базовими знаннями та вміннями, але і його ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням ним себе та

світу навколо себе, сталими взаємостосунками з людьми, з якими він навчається, а в подальшому працює, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. Професійна компетентність становить зміст професіоналізму[5].

Професійна діяльність належить до числа головних засобів побудови людиною власного життєвого шляху. Це відбувається успішно тоді, коли професійна діяльність набула особистісного відтінку, тобто коли вона здатна відображати і втілювати через себе особистість. Людина яка тим чи іншим способом не втілила себе в реальних справах, думках – ніколи не побачить і не пізнає саму себе, не візьме на себе відповідальність.

В роботах І.Д.Беха, С.Н.Іконникової, В.П.Лисовського, В.О.Ядова, Л.П.Буєва, В.В.Радула, М.П.Лебедика та ін. професійна компетентність, професійна майстерність, професіоналізм розглядаються через призму особистості фахівця.

Хоча особистісна складова спеціалісту описується по різному, разом з тим, всі визнають її як невід'ємну складову сучасного спеціаліста.

Професійний розвиток є невід'ємною частиною особистісного розвитку майбутнього спеціаліста, в основі якого принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення і таку, що приводить її до вищої форми – творчої самореалізації[13,с.56].

Професійна компетентність забезпечується розвитком професійних якостей особистості: пам'яттю, логічним мисленням, рефлексією, організованістю, акуратністю і пунктуальністю, емоційною стійкістю, увагою, допитливістю, рішучістю, контактністю. Розвиток цих основних якостей в поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей слугує основою формування компонентів необхідних для вивчення будь-якої спеціальності.

У професійному становленні особистості виділяють такі основні етапи: формування професійних намірів (профорієнтаційний етап), професійне навчання (етап безпосереднього професійного становлення), професійна самореалізація протягом усього життя [9, с.117].

В психології професійної освіти фіксується зміщення дослідницького інтересу до розробки описово-нормативних моделей особистості і діяльності спеціаліста на основі яких формувалися вимоги до змісту його професійної підготовки (професіографічний підхід), до дослідження професійної свідомості та самосвідомості об'єкта діяльності – його цінностей, змістових утворень, рефлексії. Виникає необхідність виходу за межі вузькотехнологічного розуміння професійної діяльності в сфері психології свідомості, розвиток якої розглядається як основний.

Одним із напрямків дослідження та визначення вимог до особистісно – професійних складових особистості майбутнього фахівця є створення моделей майбутнього спеціаліста.

Модель процесу формування професійної компетентності повинна відповідати принципам:

- вивчення процесу формування професійної компетентності студентів з точки зору цілісності, неповторності особистості як соціальної, культурної та професійної індивідуальності;
- обговорення професійно-особистісного становлення в процесі навчання, самовдосконалення та коригування діяльності як єдиного процесу в формування професійної компетентності
- визначення студента ВЗО суб'єктом безперервного процесу професійно – особистісного самовдосконалення : самопізнання, самореалізація, саморозвиток [2].

З метою усунення невідповідності між існуючим рівнем підготовки спеціаліста й вимагати суспільної практики необхідно на думку О.С.Матвієнко відібрати найважливіші знання, потрібні й достатні для підготовки спеціаліста, який відповідає сучасним вимогам і перспективам розвитку системи розподілу суспільної праці.

Розроблення моделі спеціаліста відповідно до нового соціального замовлення акумулює спектр проблем, які потребують розв'язання в навчально-виховному процесі: визначення педагогічних умов і механізмів доведення до реалізації на практиці розробленої моделі спеціаліста, розроблення нових форм і методів підготовки спеціаліста, що відповідають визначеному змісту освіти й перспективами розвитку освітньої системи згідно з розвитком галузі діяльності.

В основі більшості сучасних моделей спеціаліста, що розроблені зарубіжними та вітчизняними вченими, лежить поняття “ключові компетенції” яке введено на початку 90-х років Міжнародною організацією праці. Це поняття тлумачиться як загальна здатність людини мобілізувати в ході професійної діяльності набуті знання та вміння, а також використовувати узагальнені способи виконання дій. Де “професійна складова” крім кваліфікаційних вимог, що розроблені в державних стандартах: компетентність спеціальну, інтелектуальну, соціально – правову, інтелектуальну ініціативу, самоорганізацію, саморегуляцію та ін.

Досить змістовно поняття “ключові компетенції” досліджені в роботах педагогів: Е.Ф.Зеєра, Е.А.Климова, А.С.Маркової, Н.Ф.Тализіної та ін.

В рекомендаціях Ради Європи сформульовано п'ять ключових положень які є критеріями якості отриманої освіти. До ключових компетенцій спеціаліста відносять політичні та соціальні компетенції, які стосуються життя в полікультурному суспільстві і реалізуються здатності і бажанні навчитися протягом всього життя, визначаються ступенями володіння усним та письмовим спілкуванням [10].

Разом з тим, наголошується, що ключові компетенції забезпечують універсальність і тому не можуть бути використані як вузькоспеціалізовані.

Е.Ф.Зеер виділяє окремо поняття “ключові компетенції” і визначає їх як між культурні та міжгалузеві знання, вміння і здатності. Необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах. Він включає в особистісну складову креативність, контактність, самоконтроль, самостійність та ін. Він виділяє чотири підструктури особистості:

- професійна спрямованість;
- професійна компетентність;
- професійно важливі якості;
- професійно значущі психофізіологічні якості.

Інтеграція соціально-психологічних якостей особистості з кожною під структурою, на його думку, приводить до утворення ключових кваліфікацій [4,с.26].

Проблема формування професійно важливих якостей нині привертає все більшу увагу у дослідників, адже треба створити таку модель навчання, завдяки якій можна було б забезпечити практичну підготовку майбутнього спеціаліста. Формування цілісної системи професійно важливих якостей є визначальним моментом професійного становлення особистості, оскільки визначаються можливості людини в професійній діяльності та придатність до неї [1,с.162].

Підготовка студентів повинна ґрунтуватися на синтетичному переході до професійної діяльності, що передбачає достатній рівень знань та професійної грамотності. Формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, що визначається як інтерес до професії та схильність працювати за даною професією поняття “спрямованість” охоплює уявлення про мету, мотиви, емоційне ставлення до діяльності, задоволеність нею [13,с.38].

Одним з завдань формування професійної компетентності у студентів ВЗО є розвиток мотивації досягнень, яка пов’язана з потребою особистості досягти бажаного результату. Мотиваційний компонент визначає позитивне ставлення до професії, інтерес до роботи. Мотиви навчання студента можуть бути дуже різноманітними: мотиви науково – пізнавальні, професійно – ціннісні, комунікативні, утилітарні та ін. Мотивація один із найважливіших факторів, котрі Інтерес до майбутньої професії є одним з основних мотивів, що формує професійну спрямованість спеціаліста.

Професійна спрямованість має пробудити інтерес до майбутньої діяльності. Формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста неможливе без розвитку професійного мислення. Мислення – це раціональний рівень і спосіб формування пізнавальних, оцінювальних і практичних дій. Одним з найважливіших результатів процесу навчання студентів майбутній професійній діяльності – бажаний рівень формування у них професійного мислення.

Сформованість самостійності професійного мислення визначається у вмінні молодого спеціаліста формулювати нові проблеми, знаходити нові підходи до їх усвідомлення, виявлення ініціативи в розв’язанні

проблем, порушених життям. Саме професійне мислення є необхідною умовою творчості у майбутній професійній діяльності.

Щоб стати майстром своєї справи, треба не лише знати зміст, майбутньої професійної діяльності володіти вміннями та навичками, а й проявляти творчість, займатися самоосвітою, дбати про інтереси держави. Необхідною умовою формування професійної компетентності є самосвідомість як основа самоуправління, самовдосконалення, саморегуляції.

Проблема розвитку і формування професійної свідомості повинна розглядатись як складова трьох основ буття людини, які становлять цілісну модель будь-якого професіоналізму: діяльність, свідомість, спільність.

Так професійна діяльність – завжди свідомо і сумлінна; професійна свідомість – діяльна і інтерсуб’єктивна; професійна спільність зумовлена включенням суб’єктів в спільну колективно-розподільчу діяльність, яка заснована на свідомому позиційному самоусвідомленні кожного.

Особистість повинна мати розвинену самосвідомість, мотиваційно – потребу сферу. Тому більш широко розглядають професійну компетентність Т.Г.Браже, І.А. Зязюн, А.К.Маркова, В.В.Радул, В.Зеленський. Особистість, з їх погляду, повинна мати розвинуту самосвідомість, мотиваційно - потребу сферу.

Механізм формування професійних цінностей спеціаліста можна пояснити за допомогою властивостей та стосунків суб’єкта, завдяки яким відбувається його професійне становлення. Таким чином, професійна компетентність формується за допомогою складної трансформації інтересу, мотивів, потреб та під час практики, усвідомлення, переосмислення.

Важливим завданням є така організація навчально-виховного процесу, щоб з ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, побачили його зв’язок з цілями і завданнями обраної професії, а також були включені у роботу що сприяє розвитку смислових орієнтирів.

Як показують спостереження вирішальну роль відіграють не лише компетентність, професіоналізм, майстерність молодого спеціаліста, а внутрішнє суб’єктивне ставлення до діяльності, її об’єктів, засобів, способів. Професійна самодостатність, можливість бути ефективним є чи не найважливішою загальнолюдською цінністю. Успішна самореалізація особистості в тій чи іншій сфері професійної діяльності обов’язково пов’язана з цілою часткою її позитивних переживань, вищий рівень яких є щастя.

Показником інтенсивності розвитку професійної компетентності може бути міра самореалізації, яка характеризує життєдіяльність конкретного студента. Самореалізація – процес, в якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних

дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплені у визначенні цих досягнень іншими. Одною із функцій самореалізації є стимулювання процесу розвитку особистості, а відповідно і її якісних характеристик.

Самоактуалізаційний компонент забезпечує можливість переходу потенційних здібностей спеціаліста, що реалізуються в період спеціальної базової підготовки до діяльності та в процесі професійної діяльності. Професійний розвиток виступає в даному випадку природною формою самореалізації особистості фахівця.

При вивченні змін професійної компетентності студента ми розглядаємо самореалізацію в двох площинах, як самореалізацію особистості, та професійну самореалізацію, які нерозривно поєднані. Ефективність розвитку професійної компетентності спеціаліста залежить від того, наскільки цілеспрямовано працює він щодо свого професійного зростання. Вивчаючи розвиток професійної компетентності студента, необхідно зосередити зусилля на стимулюванні їх професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням особливостей особистості та рівня підготовки. Це сприятиме зростанню задоволеності студента – майбутнього фахівця обраною професією за рахунок зниження інтенсивності труднощів, з якими він стикається, висунення додаткових перспектив у реалізації здібностей, закріплення в майбутньому трудовому колективі.

Згідно аналізу показників і складових професійної компетентності як характеристика рівня розвитку випускника включає в себе наступні показники:

- системність знань;
- цілісність світогляду;
- стійкий професійний вибір і висока мотивація досягнення життєвого успіху;
- здатність до саморегулювання поведінки, адаптування в соціумі та самореалізація в діяльності;
- відповідальність за прийняття рішення;
- стійкість соціально-моральних орієнтацій;
- високий моральний потенціал розвитку особистості.

Під якістю професійної підготовки розуміють цілісну сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності і дозволяє йому демонструвати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність до діяльності, адекватної здібностям та кваліфікації у системі соціо-професійних відношень, здатність нести особисту соціальну і юридичну відповідальність за рішення, які приймаються.

Орієнтування навчального закладу на формування відповідного рівня професійної компетентності випускника може сприяти забезпеченню цілісності освітньо-виховного процесу і більш високому рівню його якості.

Вивчаючи розвиток професійної компетентності студента, необхідно зосередити зусилля на стимулюванні їх професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням особливостей особистості та рівня підготовки. Це сприятиме зростанню задоволеності студента – майбутнього фахівця обраною професією за рахунок зниження інтенсивності труднощів, з якими він стикається, висунення додаткових перспектив у реалізації здібностей, закріплення в майбутньому трудовому колективі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход.- М.: Выс. шк., 1991. – 207 с.
2. Джонс Дж. Методи проектування. М., 1986.
3. Зеленський В. Компетентність фахівця // Юридичний вісник України. – 2005. – №10. – С.1-3.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1997. – 123 с.
5. Колесников М.П. Социальная активность и сущностные силы личности // Вестник харьк. ун-та. – 1985. - №281. – С.116-121.
6. Ліненко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів к професійної діяльності: Дисс...д-ра пед.наук: 13.00.04 – К.,1996 – 412 с.
7. Лісова Н.І. Розвиток психолого- педагогічної компетентності учителів у системі післядипломної освіти. Дис...канд.пед.наук: 13.00.04 - К., 2005. – С.17.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.С.Кралушенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид. допов. и переробл. - К.: Вища школа, 2004. - 422 с.
9. Пилипенко Н.М. Вплив професійного становлення на саморозвиток особистості // Педагогіка і психологія. - 2005. - № 2. – С.116 - 126.
10. Пишулин В.Г. Модель випускника университета // Педагогіка. -2002. - № 9. – С.22-27.
11. Сафін В.Ф. Психология самоопределения личности : учебное пособие. – Свердловск: Свердлов. пед. ин-т. 1986.- 142с.
12. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов, 1987. – 173 с.
13. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура // Педагогіка і психологія – 2005 - №3 (48) – С.48-56.
14. Шандриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: 1994. -315с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсїмбаєва Наталія Василівна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження соціально професійної зрілості майбутнього фахівця.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ігор УЛИЧНИЙ
(Кіровоград)

У статті розкрито зміст та висвітлено засоби психолого-педагогічного проектування розвитку потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників, виділено його етапи, досліджено особливості проведення діагностики рівня розвитку особистості за показниками фізичного, соціального, інтелектуального та духовного розвитку. Запропонована графоаналітична модель, що дає змогу диференціювати учнів за рівнем розвитку потенціалу професійного самовдосконалення.

Реформування національної системи освіти в Україні на засадах гуманістичної філософії зумовлює необхідність удосконалення підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. Це передусім передбачає оновлення цілей і змісту професійної орієнтації старшокласників, переорієнтацію традиційних форм і методів її організації у старшій школі в напрямі активізації потенційних можливостей особистості до самопізнання, самооцінки й самовдосконалення, які є внутрішніми механізмами її професійного самовизначення.

Серед напрямів модернізації традиційного змісту, форм та методів професійної орієнтації учнівської молоді у контексті активізації механізмів професійного самовизначення особистості продуктивним видається запровадження у навчально-виховний процес методики психолого-педагогічного проектування розвитку потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників. Теоретико-методологічні засади такого напрямку психолого-педагогічного проектування виховного процесу в загальноосвітній школі ґрунтовно висвітлено в працях І.Беха, Л.Божович, О.Киричука, О.Коберника, Г.Костюка, А.Макаренка, В.Сухомлинського, М.Ярмаченка. Крім того, окремі напрями проектування розвитку особистості, що зростає, в сучасній загальноосвітній школі досліджено О.Коберником (психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі з позиції управлінської діяльності), В.Киричуком, Л.Романовою (система психолого-педагогічного проектування розвитку дитини в роботі класного керівника), К.Платоновим, М.Пряжніковим (проектування змісту профорієнтаційної роботи зі школярами), Д.Закатновим, В.Сидоренком, В.Синявським, М.Янцуром (технології активізації професійного самовизначення особистості). Проте недостатній рівень розробленості концептуального й прикладного аспектів цієї проблеми в межах теорії та методики професійної орієнтації зі старшокласниками зумовлюють необхідність подальших досліджень у сфері проектування профорієнтаційної роботи зі старшокласниками.

Мета статті полягає в обґрунтуванні організаційно-методичних умов реалізації профорієнтаційного проекту в навчально-виховному процесі школи.

Традиційно організований профорієнтаційний процес, у якому особистість учня є лише об'єктом організованого впливу, не забезпечує повною мірою можливостей для професійного саморозвитку особистості, її самодіяльності та реалізації актуальних і потенційних можливостей особистісного зростання. Одним із напрямів активізації профорієнтаційної діяльності учнів є психолого-педагогічне проектування профорієнтаційної роботи класного керівника в старшій школі, яке повинно охоплювати чотири послідовних етапи:

- підготовчу роботу;
- розробку проекту;
- реалізацію проекту;
- контроль за якістю реалізації проекту та підбиття підсумків його проведення.

Насамперед потрібно з'ясувати часові та методичні можливості реалізації методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника учнів старшої школи, спрямованої на формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників. Розв'язання цього питання лежить у площині річного планування виховної роботи класу та його погодження із загальношкільним планом. Тому до початку здійснення цього етапу потрібно розподілити години виховної роботи класного керівника на дві групи: на здійснення загальношкільних та класних заходів. До загальношкільних бажано віднести інформаційні профорієнтаційні заходи (тематичні лекції, зустрічі зі спеціалістами, профорієнтаційні виставки) для всіх учнів старшої школи і запропонувати керівництву школи внести їх у річний план виховної роботи школи.

Складання річного виховного плану роботи класного керівника розпочинається з вивчення особистісних властивостей учнів класу. До цієї роботи залучаються шкільний психолог, соціальний працівник, лікар та вчитель фізкультури. Проведення діагностики рівня розвитку особистості здійснюється за показниками фізичного, соціального, інтелектуального та духовного розвитку.

Оцінка фізичного розвитку старшокласників здійснюється за кількісними та якісними показниками виконання нормативів фізичного розвитку дитини. За його комплексну характеристику потрібно взяти оцінку з фізкультури. За необхідності можна використати інші показники фізичного розвитку учнів (рухливість, спритність, гнучкість, витривалість, швидкість, здоровий спосіб життя). Результати заносяться у зведену для всього класу таблицю. До того ж, разом з лікарем потрібно скласти зведену таблицю результатів щорічних медичних оглядів учнів.

Інтелектуальний розвиток визначається за допомогою тесту визначення загального рівня розвитку особистості Кеттела Р., що досить широко використовується в сучасній практиці шкільної профорієнтації. Тест містить 13 запитань, розподілених за прогресуючим зростанням їхньої складності. Кількість правильних відповідей визначає рівень інтелектуального розвитку особистості. Достатній інтелектуальний розвиток старшокласника фокусує у собі вміння дитини усвідомити власні наявні ресурси та невикористані резерви професійного самовдосконалення, визначити його напрями та підібрати необхідні засоби для його розвитку.

У процесі діагностики показника загального розвитку особистості за необхідності можна досліджувати також мислення, пам'ять, увагу, особливості темпераменту та емоційно-вольової сфери старшокласників.

Головним показником соціального розвитку особистості нами визначено соціальну активність у різних видах діяльності, яка виявляється у сформованості вольових якостей старшокласника під час досягнення мети та мірі участі дитини в різноманітних видах пізнавально-перетворюючої діяльності. До вольових якостей особистості, що забезпечують результативність діяльності, слід віднести також цілеспрямованість, вміння володіти собою, наполегливість, рішучість, самостійність тощо.

Наполегливість визначається вченими як форма активності, сформована саморегуляцією, що відрізняється від інших форм усвідомленими намірами, спрямованістю, зусиллями, які необхідні для подолання труднощів, що виникають при досягненні мети та віддалених цілей. Наполегливість у досягненні цілей спонукає дитину до залучення у процес самовдосконалення невикористаних резервів особистісного розвитку і цим збагачує рівень наявних ресурсів її самозростання. Створення умов для самовдосконалення старшокласника при домінуванні згаданої мотивації підвищує інтенсивність і наполегливість при виконанні ним актуальних завдань. Збільшення інтенсивності зусиль і посилення наполегливості автоматично поліпшує кількісну та якісну сторону особистісних досягнень.

Залежно від рівня розвитку наполегливості старшокласників можна розподілити на групи з високим, достатнім та низьким рівнем. Старшокласники з високим рівнем наполегливості активно прагнуть до досягнення мети, незважаючи на перешкоди. Вони здатні мобілізувати внутрішні резерви для самодіяльності, бути відповідальними та активно здійснювати вибірково пізнавально-перетворюючу діяльність. У дитини з низьким рівнем розвитку наполегливості проявляється здатність ставити мету, але організувати себе і спрямувати зусилля на подолання перешкод особистість не в змозі, оскільки їй притаманна непослідовна та імпульсивна поведінка. Для визначення рівня розвитку наполегливості особистості вважаємо найбільш

придатним тест-опитувальник вольового самоконтролю Зверкова та Ейдмана.

У духовному розвитку особистості досліджується домінуючий напрям мотивації досягнення учня. Дослідження мотиваційної сфери здійснюється за допомогою тесту - опитувальника виміру мотивації досягнення, що призначений для виміру двох узагальнених і стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. При цьому відповіді учнів оцінюються згідно домінуючого серед цих двох мотивів.

Мотив прагнення до успіху характеризує самодіяльність особистості в напрямі до самовдосконалення та задіяння старшокласником невикористаних резервів особистісного зростання для зрівноважування особистісного розвитку згідно з вимогами майбутнього професійного середовища. Домінування у відповідях старшокласника мотиву уникнення невдачі характеризує самодіяльність особистості до пошуку напрямів зниження вимог майбутнього професійного середовища. Такі учні залишаються на досягнутому рівні та не використовують резервів особистісного самозростання.

Здійснена діагностична підготовча робота потребує узагальнення отриманих результатів. Для цього використовується графоаналітична модель потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників.

У найзагальнішому вигляді графічна модель аналізу потенціалу має форму сфери. Така форма репрезентує всі можливі напрями розвитку потенціалу й тим самим розкриває діалектику його зростання. Проте перенести сферичну форму оцінки потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника практично неможливо, та й, на нашу думку, недоцільно. Тому потрібно користуватися геометричною формою квадрата. У найзагальнішому вигляді така модель зображена нами на рисунку 1.

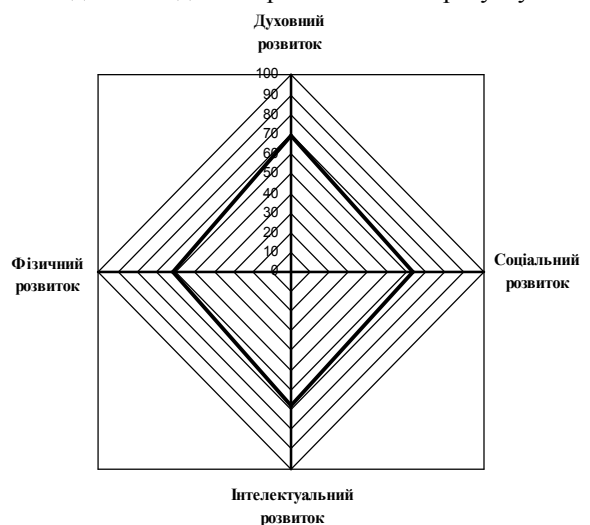


Рис. 1. Графоаналітична модель потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників (високий рівень).

Стосовно рівня розвитку (середній, низький) потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника нами зображені зразки на рисунках 2 та 3.

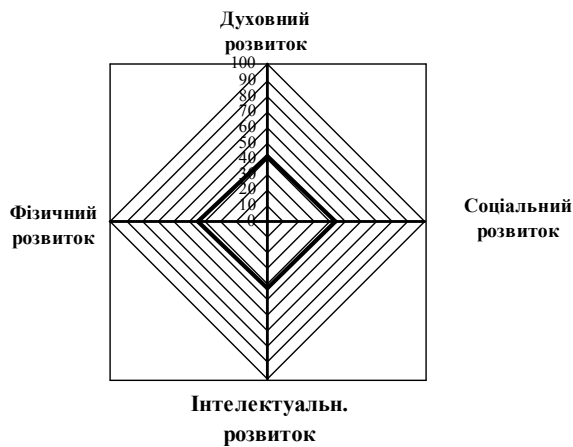


Рис. 2. Графоаналітична модель потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників (середній рівень).

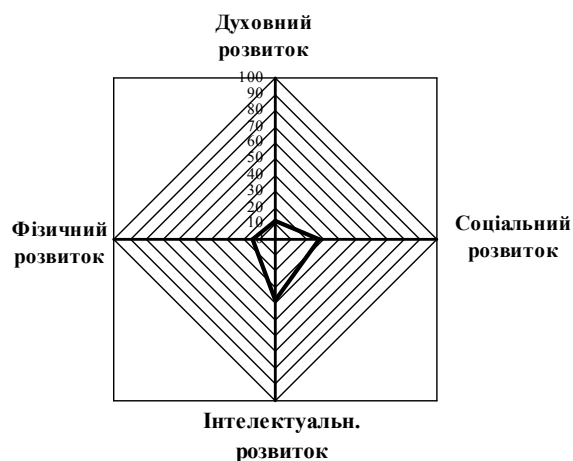


Рис. 3. Графоаналітична модель потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників (низький рівень).

Рекомендований графоаналітичний метод аналізу формуючого новоутворення особистості має кілька особливих теоретичних аспектів, які необхідно врахувати при його використанні. Квадрат потенціалу може бути двох типів. Перший тип має правильну форму квадрата, всі його вектори однакової або наближаються до цього. За таких умов особистість має збалансований потенціал, а його наближення до максимальної величини свідчить про високий рівень сформованості в неї потенціалу професійного самовдосконалення.

Другий тип має спотворену форму квадрата (дисгармонія векторів). Цей тип може бути двох видів. Або серед всіх векторів один у розвитку різко відрізняється від інших в більшу чи меншу сторону і на нього потрібно звертати особливу увагу, або всі вектори розвинені нерівномірно й недостатньо, що свідчить про складні проблеми в розвитку особистості.

Якщо квадрат потенціалу особистості наближається до другого типу, то означена структура потребує негайних перетворень у напрямку розвитку та збалансованості його елементів.

Ще один важливий аспект, який потрібно врахувати під час аналізу квадратів потенціалу самовдосконалення особистості, лежить у площині диференціації їх за розміром. Високий рівень потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника лежить у межах векторів від 60 до 100 графічних одиниць, середній – у межах 30–60, низький – до 30 графічних одиниць.

Аналіз сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника здійснюється в напрямі взаємозв'язків сутнісних складових цього новоутворення. Внутрішня сторона графічноаналітичного квадрата потенціалу відображає "ресурс" особистості, нагромаджений дитиною в процесі розвитку, тобто сукупність властивостей старшокласника, які зумовлюють можливість його життєдіяльності та, зокрема, навчально-виховної діяльності. Нагромаджені старшокласником у процесі розвитку „ресурси” його потенціалу професійного самовдосконалення виявляються у достатньому обсязі графічного квадрата потенціалу (в межах від 30 і вище) та характеризують рівень розвитку цього особистісного новоутворення у дитини.

Зовнішній контур графоаналітичного квадрата потенціалу окреслює „невикористані резерви” старшокласника і характеризує нерозкриті його можливості до зростання, що визначають напрями самовдосконалення особистості до рівня вимог майбутнього професійного середовища.

Висвітлений нами метод використовується до початку реалізації проекту профорієнтаційної роботи класного керівника та після його закінчення. Це дає можливість простежити за ефективністю запроєктованих профорієнтаційних засобів розкриття потенційних можливостей особистості до самозростання. Система моніторингу, зрізи якого проводяться два рази протягом навчального року, також дає можливість аналізувати стан розвитку кожного суб'єкта педагогічного проекту порівняно з іншими учасниками профорієнтаційної роботи.

Методика побудови графічноаналітичного квадрата потенціалу професійного самовдосконалення полягає у зведенні здобутих результатів дослідження компонентів структури цього новоутворення особистості до однієї таблиці для всього класу. Для обробки діагностичних даних доцільно використати комп'ютерні засоби, оскільки це має ряд переваг: швидкість та точність обробки отриманих результатів; звільнення від рутинної обробки анкет. Зібрані та опрацьовані результати стають підґрунтям для здійснення другого етапу проектування профорієнтаційних засобів.

При безпосередній розробці проекту потрібно насамперед систематизувати початкові результати

дослідження потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників, а потім - здійснити підбір форм та методів профорієнтаційної роботи класного керівника.

Систематизація здійснюється методом диференціації рисунків квадрата потенціалу на три групи. Форма графічноаналітичного квадрату потенціалу першої групи учнів має бути об'ємною (від 60 і більше пунктів) та правильної форми. До другої групи учнів відносять рисунки квадрата потенціалу, що мають спотворену форму, тобто один або кілька векторів значно випереджають інші. І, нарешті, третю групу складають ті рисунки, які невеликі за обсягом (до 30 пунктів), та ті, що мають спотворену форму квадрата потенціалу в напрямі недостатнього розвитку одного з векторів.

Проведена систематизація результатів діагностики сформованості потенціалу професійного самовдосконалення диференціює учнів на групи з різним рівнем його розвитку. Тому наступний крок роботи полягає у підборі форм та методів профорієнтаційної роботи, які змогли б забезпечити зростання складових структури потенціалу досліджуваної властивості особистості. Для цього попередньо потрібно ознайомитися та підібрати відповідні форми та методи профорієнтаційної роботи. Результати слід занести до зведеної таблиці всього класу.

Під час відбору профорієнтаційних форм та методів потрібно виходити з означених нижче положень. Спочатку треба розподілити їх за необхідною кількістю учасників, які будуть залучені до профорієнтаційної роботи, а потім – за напрямом роботи. Після цього із сукупності запропонованих тем для психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної роботи в колективі слід відібрати до кожного заняття відповідну тему. В процесі диференціації тем потрібно виходити з положення про необхідність залучення невикористаних резервів потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників. Тому частина тем для профорієнтаційної діяльності учнів має спрямовуватися на формування в особистості ставлення до професійного самовдосконалення. Інша частина тем спрямовується на поглиблення й усвідомлення старшокласником образу „Я” та образу „Я” у світі професій, який підвищує його когнітивну базу потенціалу професійного самовдосконалення за рахунок включення механізмів самопізнання та самооцінки.

Здобуті учнями в процесі самодіяльності знання про власні індивідуальні особливості, можливості та бажання, мінливість і різноманітність світу професій, структуру сучасного виробництва, кон'юнктуру ринку праці, вимоги обраної професії та їх адекватну самооцінку проектуються виховними заходами в

класній роботі на вимоги конкретно обраної професії і цим самим актуалізують необхідність залучення до певного виду пізнавально-перетворюючої самодіяльності.

Психолого-педагогічне проектування профорієнтаційних заходів у виховній роботі класного керівника визнано ефективним з позицій сприяння формуванню мотиваційного та поведінкового компонентів структури потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників та активізації їхнього професійного самовизначення. У контексті створення проектів особистісного зростання подальших наукових розробок потребують методи та методики діагностики особистісного рівня старшокласника в умовах інноваційного розвитку суспільства та застосування нових інформаційних технологій у профорієнтаційній роботі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
2. Бех І.Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації //Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2001. – №3. – С. 57 – 62.
3. Войтко А.І., Янцур М.С. Професійна активізація молоді на основі професійних проб. – Рівне: МЛУ ДЦЗ, МОУ РДШ, 1996. – 55 с.
4. Закатнов Д.О. Технології активізації професійного самовизначення старшокласників //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2001. – № 6. – С. 99 – 104.
5. Киричук В.О., Романова Л.М. Система роботи класного керівника з учнівським колективом на засадах психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку: Психолого-педагогічна діагностика, аналіз, моделювання, програмування корекційно-виховного процесу (2-е вид. випр. та доп.). – Харків: 2002. – 128 с.
6. Киричук О.В., Коберник О.М. Психолого - педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи. – К.: ІЗМН, 1998. – 106 с.
7. Коберник О.М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. – К.: Наук. світ, 2001. – 182 с.
8. Система профориентационной работы со старшеклассниками //Б.А. Федоришин, С.Е. Карпиловская, Р.И. Миттельман, В.В. Синявский и др. /Под ред. Б.А. Федоришина (2 изд. перераб. И дополн.). – К.: Рад. Школа, 1988. – 186 с.
9. Тищенко М.П. Методичні засади вивчення особистості з метою самостійного вибору учнем майбутньої професії //Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. – 2001. – №4. – С. 94 – 98.
10. Уличний І.Л. Психолого-педагогічне проектування профорієнтаційної роботи класного керівника: Методичні рекомендації. – К.: ЗАТ «Ексімсर्वіс», 2003. – 68 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уличний Ігор Любомирович – викладач кафедри психології КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: зміст та педагогічні засоби формування потенціалу професійного самовдосконалення учнів старшої школи.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБСЛУГОВУЮЧИХ ВИДІВ ПРАЦІ

Людмила ЧИСТЯКОВА
(Кіровоград)

У статті розглядаються основи проектно-технологічної структури та завдання проектно-технологічної діяльності, розкриваються основні етапи та особливості застосування творчих проектів на уроках обслуговуючої праці.

Сучасний стан розвитку суспільства потребує особистість нового типу – людини, здатної швидко адаптуватися в мінливих умовах сьогодення, такої, що усвідомлює пріоритет вибору способу дії у досягненні кінцевого результату, володіє технологічною культурою, проектним мисленням і творчою спрямованістю своєї діяльності. Саме школа покликана забезпечити становлення, цілеспрямований вияв і розвиток здібностей особистості, формування в неї умінь і бажання вчитися; створити умови для самовираження в різних видах діяльності, сформувати загальнонавчальні й загально-трудові вміння й навички, розвинути інтерес до художньої і технічної творчості.

Формуванню активної, творчої особистості, що має технологічні знання та вміння, здатної реалізувати їх з урахуванням доцільності в трудовій діяльності покликана освітня галузь „Технологія”, провідним напрямом якої є проектно-технологічна діяльність. Побудова процесу навчання на основі проектно-пізнавально-трудова діяльність уможливує інтеграцію технологічних, економічних, екологічних знань школярів, сприяє їхній професійній орієнтації.

У сучасній педагогічній науці проектно-технологічний підхід розглядається як особистісно орієнтована педагогічна технологія, що ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході, у якій процес організації навчання спрямований на постановку і розв’язання самими школярами пізнавально-комунікативних і дослідницьких завдань. Весь процес організації навчання будується так, щоб забезпечити врахування можливостей і здібностей кожного учня, створити необхідні умови для розвитку його індивідуальності, творчого мислення, наполегливості, самостійності. При цьому не залишаються поза увагою внутрішній світ дитини, її самосвідомість, цільові орієнтири, цінності, духовні потреби, що формуються в шкільному віці.

Застосування проектно-технологічної методики в навчально-виховному процесі сприяє повноцінному розвитку особистості учня, його підготовки до реальної діяльності, забезпечує не тільки міцне засвоєння навчального матеріалу, але й інтелектуальний і моральний розвиток, виховує самостійність, розвиває комунікативні навички.

Проектна технологія як модель особистісно орієнтованого трудового навчання спрямована на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини, забезпечує не тільки оволодіння учнями процесом засвоєння знань, а й способами логічного

мислення. Такий підхід відрізняється від вербальних методів і форм догматичної передачі готової інформації, пасивного навчання школярів, притаманного традиційній методиці трудового навчання передбачає зміну репродуктивної діяльності учнів на активну та інтерактивну, результатом якої є матеріальний або нематеріальний продукт. Такі зміни зумовлюють потребу оволодіння вчителями інноваційними педагогічними технологіями, і зокрема, проектною технологією навчання.

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектно-діяльності учня [4]. При цьому основними завданнями, що постають перед учителем, виступають такі положення:

- передача учням суми тих чи інших знань, при цьому слід навчити інтегрувати ці знання, самостійно застосовувати їх для здобуття нових знань, для розв’язання пізнавальних і практичних завдань;
- навчити грамотно працювати з інформацією (вміти збирати потрібні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези розв’язання проблем, робити узагальнення та зіставлення, знаходити різні способи та варіанти раціонального розв’язання завдань, робити аргументовані висновки);
- формувати в учнів комунікативні навички роботи в колективі, виробити вміння бути контактним у різних соціальних групах, у різних галузях, різних ситуаціях, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника);
- навчити учнів самостійно працювати над розвитком особистої моральності, інтелекту, культурного рівня.

Таким чином, проектна технологія розв’язує низку освітніх завдань – дидактичних (забезпечує оволодіння учнями теоретичними та практичними знаннями, підвищує мотивацію учнів у набутті додаткових знань, знайомить з методами наукового пізнання та прийомами інтерпретації результатів), виховних (сприяє формуванню загальнолюдських цінностей, ініціативності, самостійності й відповідальності), розвивальних (вдосконалюються дослідницькі і творчі здібності особистості, уміння самостійно відтворювати та застосовувати свої знання у різних ситуаціях, комунікативні навички, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі тощо).

Сутність проектно-технологічної полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів), що адаптує навчально-виховний процес до структурних та організаційних

вимог навчального проектування, яке передбачає розв'язання однієї чи кількох проблем при наявності певного обсягу знань, стимулювання інтересу до проблеми та залучення до практичного застосування набутих знань. Адже проектування – одна із форм випереджального відображення дійсності, процес створення пообразу (прототипу) передбачуваного об'єкта, явища чи процесу за допомогою специфічних методів [6], зокрема методу проектів, який розглядається як дидактична категорія, що визначає систему прийомів та способів оволодіння певними практичними чи теоретичними знаннями, тією чи іншою діяльністю.

Сьогодні поняття проект увійшло в гуманітарне знання, у різні сфери діяльності суспільства. Поширеними стали екологічні, економічні, соціальні, політичні, спортивні, розважальні проекти. Таким чином, поняття проект вийшло за межі загальнотехнічного розуміння, і у випадку його використання у технології навчання, проект – спеціально організований вчителем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій, що завершується результатом, створенням творчого продукту.

Метод проектів (від грец. – шлях, спосіб дослідження) – це система навчання, за якої учні здобувають знання в процесі планування і виконання завдань, які поступово ускладнюються.

Широкі можливості в реалізації особистісно орієнтованого навчання має метод проектів на уроках трудового навчання, зокрема при вивченні обслуговуючих видів праці.

Аналіз навчальних програм, досвіду роботи вчителів обслуговуючої праці показав, що в теорії і практиці трудового навчання перебільшується значення емпіричних знань, перевага надається методу індукції; недостатньо приділяється уваги розвитку ініціативності, самостійності. Діяльність учениць в основному має відтворювальний характер: учитель на уроці показує, що і як треба робити, а учениці копіюють його дії чи виконують завдання за зразком. Хоча науково доведена провідна роль дедукції у формуванні теоретичних знань (В.Давидов, М.Махмутов та ін.), що впливає на формування узагальнених понять як основи самостійної пізнавальної діяльності, сприяє розвитку творчих здібностей школярів. Тому альтернативою класно-урочній системі є проектний метод, який ґрунтується насамперед на самостійній, активній пізнавально-практичній роботі учнів (груповій, парній, індивідуальній) – від вибору теми проекту до кінцевого результату, при якому школярі мають змогу самостійно обрати об'єкт проектування відповідно до своїх можливостей, розробити конструкцію та виготовити виріб, довести необхідність існування готового продукту в предметному світі.

Учитель при цьому стає джерелом інформації, виступає в ролі організатора самостійної діяльності учнів – компетентного консультанта і помічника, на якого покладена найбільш відповідальна робота –

навчити учнів здобувати знання самостійно, використовувати дослідницькі прийоми. Саме вчитель координує роботу учнів над проектом, зорієнтовує їх на засвоєння знань, наповнює працю пізнавальним і творчим змістом, розкриває її суспільне й творче значення, вчить самостійно аналізувати інформацію, сприяє пошуку оптимальних способів досягнення мети при виконанні завдань.

Проблема впровадження проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання розглядається у дослідженнях В.Бербєца, О.Коберника, Г.Кондратюка, В.Сидоренка, В.Симоненка, С.Ящука та ін. У працях цих дослідників розкривається широке коло питань, пов'язаних з розв'язанням цієї проблеми, розглядається методологічний аспект проектування.

Беручи за основу теоретичні положення досліджень названих науковців, можемо виділити *види проектів*, що використовуються при вивченні обслуговуючих видів праці:

- за характером діяльності учнів – дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані;
- за кількістю учасників – особисті, парні, групові (колективні);
- за тривалістю проведення – короткотривалі (кілька уроків з програми одного предмета), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготривалі (кілька місяців).

Найчастіше на практиці використовуються змішані види проектів, хоча найбільш поширеними є творчі проекти, характерною ознакою яких є творче спрямування, наявність проблемної ситуації, що потребує свого розв'язку. Це своєрідне навчально-трудове завдання, результатом якого є спільне виготовлення художніх творів, ужиткових виробів, видовищних заходів тощо. Причому при виборі теми проекту необхідно врахувати наявний у учнів рівень знань і вмінь, щоб вони могли самостійно перенести їх на конкретний об'єкт (проект). Рекомендується враховувати можливість реалізації міжпредметних зв'язків, послідовність у навчанні.

При виборі тематики проекту при вивченні обслуговуючих видів праці необхідно виходити із навчальної ситуації, інтересів і здібностей, вікових та індивідуальних особливостей школярів, стану навчально-матеріальної бази школи. Як показує практика, вчителі надають перевагу творчим проектам середньої тривалості чи короткотривалим, що охоплюють розділи та окремі теми навчальної програми.

Але незалежно від виду проекту при виборі його теми необхідно дотримуватися таких вимог:

- об'єкт проектування підбирається відповідно до характеру навчально-виховних завдань матеріалу, що вивчається;
- об'єкти проектування повинні бути суспільно корисними або особистісно значущими, мати суб'єктивну (іноді об'єктивну) новизну;

- виготовлення об'єкта проектування повинно формувати у дітей зацікавленість до даного виду діяльності, приваблювати технологічністю виготовлення, оригінальністю конструкторського розв'язання;
- об'єкт проектування має бути завданням, яке містить у собі складність відповідно до психофізіологічних особливостей учнів;
- виріб, який учень виготовляє, у своїй технології повинен містити часткову повторюваність раніше засвоєних трудових прийомів та операцій з метою їхнього подальшого вдосконалення та свідомого закріплення.

Треба зауважити, що робота над проектом може тривати в позаурочний час, на позакласних заняттях, у гуртках, клубах, „майстернях й фабриках” та ін. Зміст роботи гуртків підпорядковується темі проекту, може бути й розширеним. Очевидно, що при цьому, крім оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями й навичками трудової підготовки, розв'язується проблема раціонального використання вільного часу школярів.

Незалежно від виду й теми проект має відповідати загальній структурі проектування. Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури показав, що у працях Г.Альтшуллера, Л.Іляєвої, В.Симоненка виділено три етапи проектно-технологічної діяльності: організаційно-підготовчий, технологічний, заключний. У дослідженнях науковців В.Бербеца, О.Коберника, В.Сидоренка, С.Ящука та ін. запропоновано розв'язання та виконання проекту в чотири етапи: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний. На нашу думку, такі взаємопов'язані між собою етапи найбільш повно та ефективно розкривають послідовність розробки та виконання проекту.

Кожен етап характеризується відповідною системою послідовних дій учнів у виконанні проекту, при цьому вчителів відводиться роль, з одного боку, організатора, який забезпечує розвиток і навчання дітей, з іншого – рівноправного члена робочої групи, який висуває власні ідеї, аналізує ситуацію та допомагає у збиранні матеріалів.

Перший етап проектно-технологічної діяльності – *організаційно-підготовчий*, на якому перед школярами постає завдання – правильно вибрати об'єкт проектування, поставити перед собою проблему, визначитись у доцільності виконання проекту. Учні формулюють мету й пропонують різноманітні ідеї, а згодом і варіанти конструкції, визначають та обговорюють найбільш вдалий варіант запропонованої конструкції, параметри майбутньої конструкції, з погляду умов використання, з власного досвіду та досвіду оточення. Вся ця робота розпочинається з пошуку інформації, необхідної для початку проектування, у тому числі з використанням Інтернет, наукових і періодичних видань. Головним завданням на цьому етапі є збір якомога більше інформації з відповідного питання.

Учні стають генераторами ідей, вчать аналізувати, порівнювати, узагальнювати, проводити корекцію, планувати свою наступну діяльність. Поряд з цим учні вчать узагальнювати вивчений матеріал, цим самим уводити його в загальну систему своїх знань і вмінь.

В кінці цього етапу зібраний матеріал узагальнюється, визначається дизайн об'єкта проектування, а також час, необхідний для його виготовлення.

Другим етапом проектно-технологічної діяльності є *конструкторський* етап, на якому учні складають ескіз своєї найдосконалішої та найкращої конструкції, котра відповідає сучасним вимогам та дизайну, здійснюють підбір матеріалів та інструментів, визначають найдоцільнішу конструкцію та послідовність виготовлення, виконують економічні, екологічні та міні-маркетингові дослідження. Засобами діяльності виступають усі робочі інструменти й пристрої, якими користуються учні при розробці проекту. На цьому етапі учні набувають нових знань, умінь, виготовляють графічні документи.

Третій етап – *технологічний*, на якому учні якісно й правильно виконують заплановані операції, здійснюють самоконтроль та оцінку якості виробу, тобто створюють матеріальний продукт, набувають нових знань, умінь і навичок. Основним методом навчання на цьому етапі є метод вправ, за допомогою якого відпрацьовуються дії і прийоми виконання окремих операцій. Також використовується метод інформаційної підтримки: демонстрація схем, креслень, технологічних операцій. Засоби – інструменти та обладнання, з якими працює учень. Результат – набуття знань, умінь і навичок. Проміжним результатом діяльності учнів на цьому етапі є завершені технологічні операції.

Цей етап проектно-технологічної діяльності передбачає виконання технологічних операцій, які зумовлені технологічним процесом, самоконтроль своєї діяльності, дотримання технологічної, трудової дисципліни, культури праці та передбачає оцінку якості варіантів конструкцій.

Четвертий етап – *заклучний*, на якому здійснюється кінцевий контроль виготовленого виробу. У разі виявлення недоліків та неполадок, встановлюється їхня причина та способи усунення. Учні аналізують виконану роботу, доводять її актуальність, значущість, встановлюють ступінь реалізації своєї мети, оцінюють зусилля, використані можливості, здійснюють самооцінку спроектованого виробу. На завершення роботи учні в ході дискусії захищають свій проект (виріб, план, модель) перед однокласниками через оформлення звітів, демонструють виготовлений об'єкт проектування. Важливим на цьому етапі є аналіз самими учнями своєї роботи на кожному етапі підготовки та виконання проекту, його захисту.

Як уже зазначалося, поширеними при вивченні обслуговуючих видів праці є творчі проекти, виконання яких здійснюється в чотири етапи. Але

вивчення кожного розділу характеризується своїми особливостями.

При вивченні розділу „Технологія пошиття швейних виробів” найчастіше застосовуються творчі проекти, робота над якими відповідає загальній структурі проектування. Такі проекти виконуються в чотири етапи і характеризуються наявністю всіх стадій проектно-технологічної діяльності. На організаційно-підготовчому етапі перед учнями ставиться технічне завдання, тобто визначається об’єкт проектування (майбутній виріб), його призначення, конструктивні особливості моделі, аналізуються аналогічні моделі та їхня технологічна обробка, підбираються матеріали, придатні для виготовлення виробу, визначається найкращий варіант моделі та час, необхідний для її виготовлення.

На конструкторському етапі складається остаточний ескіз моделі з описом її зовнішнього вигляду, розробляється конструкторсько-технологічна документація, а саме: виконуються креслення основи виробу та вносяться модельні зміни, виготовляється викрійка моделі із урахуванням художнього оформлення, розробляється послідовність пошиття виробу, визначається необхідна кількість матеріалу, розраховується собівартість та ціна виробу. На цьому ж етапі дівчата організують своє робоче місце, підбирають необхідні інструменти, пристрої, обладнання.

Безпосереднє виготовлення виробу здійснюється на третьому етапі – технологічному, на якому учні послідовно виконують заплановані технологічні операції (розкрояють виріб, готують деталі крою до обробки, проводять примірки, виконують повузлову обробку складальних одиниць виробу, здійснюють кінцеву обробку виробу). Цей етап потребує від учнів сомоконтролю та взаємоконтролю при виконанні кожної операції, дотримання правил безпеки праці. Учитель стежить за технологією виконання, консультує учнів, контролює дотримання правил безпеки праці.

Захист проекту (пошитого виробу) та його демонстрація відбувається на заключному етапі. Тут учні презентують свої проекти, доводять їх соціальну чи особисту значимість, новизну, показують творчий підхід при виконанні, обговорюють разом з учителем та однокласниками досягнуті результати.

Таку ж структуру мають творчі проекти при вивченні тем з виготовлення вишитих та в’язаних виробів. Учитель ставить перед учнями навчальну задачу та окреслює очікуваний результат. А всю роботу з виготовлення проекту (від задуму до закінченого виробу) учні здійснюють самостійно, послідовно виконуючи певні види навчально-пізнавальних та практичних дій. При цьому вчитель повинен уважно стежити за правильністю виконання та рівнем засвоєння кожної операції, у разі виникнення труднощів при опануванні нових технік

(вишивання, в’язання) у значній кількості учнів проводить для них семінари-консультації.

Достатній якісний рівень виконання проекту учнями на технологічному етапі дає вчителю можливість корегувати час – основний обсяг виготовлення виробу можна спланувати як домашнє завдання.

Виконання творчих проектів з технології приготування їжі, враховуючи їх специфіку, має дещо іншу структуру і, як правило, підпорядкована кінцевому результату. Учні отримують навчальне завдання, на першому етапі формулюють завдання проекту та обговорюють їх, обирають оптимальний варіант, розробляють технологічну картку приготування вибраної страви, організують робоче місце, підбирають необхідні продукти.

Наступним є технологічний етап, на якому учні опановують технологію приготування їжі - готують страву, визначають їх оформлення та форму представлення. На заключному етапі проводиться дегустація страви та якість її приготування, здійснюється оцінка кожного етапу діяльності.

Як бачимо, у таких творчих проектах змінюються етапи та стадії їх виконання. Так, на першому етапі з’являються стадії, не характерні для цього етапу: розробка технологічної документації, організація робочого місця. Конструкторський етап при цьому відсутній.

Процес виконання творчого проекту потребує з боку вчителя контролю як показника результативності та ефективності навчально-пізнавальної діяльності учнів та педагогічної роботи самого вчителя.

Основними компонентами контролю є:

перевірка навчальних досягнень – процес кількісного і якісного аналізу співвідношення виявленого знання з еталоном, певними вимогами навчальних програм. Знання виявляються за допомогою різного плану запитань, перевірочних запитань, тестів тощо;

оцінювання – об’єктивне вимірювання результатів діяльності учнів. Для об’єктивності оцінювання повинно бути критеріальним, цілеспрямованим, системним. З’ясовується успішність оволодіння учнями навчальним матеріалом, якість результатів навчально-пізнавальної діяльності. Враховується рівень усвідомлення та міцність засвоєння учнем найважливішої наукової інформації, оцінюється вміння застосовувати набуті знання на практиці;

облік – фіксація результатів вимірювання за допомогою балів, оцінок, рейтингу. Бали та оцінка відображають рівень навчальних досягнень учнів, вони є дидактичним засобом розвитку пізнавальних сил учня, до певної міри характеризують його самого: здібності, підготовленість, розвиток, ставлення до праці.

Основою для оцінювання успішності учнів є результати контролю. При цьому враховуються як кількісні так і якісні показники роботи учнів. Дуже важливо при цьому розуміти, що оцінка це не число,

яке отримують в результаті вимірювань та розрахунків, а приписане оціночному судженню значення [1].

Розглянувши теоретичні положення застосування проектної технології можемо стверджувати про її практичну цінність і актуальність в умовах особистісно орієнтованого навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бербец В.В. Методика контролю навчальних досягнень учнів основної школи під час виконання творчих проектів на уроках трудового навчання//Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць УДПУ ім.П.Тичини / Ред.кол.: Н.С.Побірченко та ін. – К.:Міленіум, 2005. – Випуск 12. – 226с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.

3. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці: Навч.метод.посібник / БербецВ.В., Дубова Н.В., Коберник О.М. та ін.: За заг.ред. О.М.Коберника. – Умань,2003. – 93с.

4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256с.

5. Полат Е.С. Метод проектів на уроках іноземного мови// Иностр. языки в школе. – 2000. – №2. – С.3 – 10.

6. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: ЕксОб, 2004. – 304с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чистякова Людмила Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів трудового навчання.

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СФЕРІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Світлана Шандрюк
(Кіровоград)

У статті автор звертає увагу на актуальні проблеми сучасності – гуманізацію та гуманітаризацію розвитку особистості, можливості виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді в складній і суперечливій сфері засобів масової інформації.

В умовах глибоких політичних, економічних та соціальних змін в усіх галузях життя сучасного суспільства з'явилася необхідність по-новому поглянути на проблему виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління. У педагогічному аспекті це зумовлено тим, що в недалекому минулому за загальноосвітньою школою був офіційно закріпленний статус основного інституту соціалізації особистості, а інші інститути виховання виконували тільки допоміжну роль. Створювалася ідеологічна ілюзія про легке входження молоді в життя суспільства.

Сучасний об'єктивний характер суспільного прогресу в галузі педагогічної діяльності веде до того, що на зміну монополюваному становищу школи у сфері виховання особистості, її формування і розвитку приходить всебічна взаємодія всіх інститутів соціалізації, що діють у межах правового простору, зокрема й засоби масової інформації (ЗМІ).

ЗМІ є одним із основних інститутів соціалізації, який визнаний у всьому цивілізованому світі регулювати та забезпечувати основні права та обов'язки демократично вільної людини. Адже розповсюдження інформації за допомогою масової комунікації є засобом ідеологічного, політичного, економічного, правового, етичного, естетичного, художнього та інших впливів на ціннісні орієнтації молоді.

Зокрема, у відповідних науково-теоретичних розробках і в практичному досвіді більшості розвинених країн засоби масової інформації відносять до такого виду соціального спілкування, котрий за своєю природою та сутністю є сферою активізації аксіологічного виховання, творчого становлення й розвитку людини, всіх її духовно-моральних сил, що

забезпечується культурним прогресом суспільства в цілому (Л.Миколаєва, Л.Порше, Р.Торай, П.Ферран, Л.Чашко та ін.).

Значний внесок у розробку проблеми масової інформації як інституту соціалізації, так і фактора виховання ціннісних орієнтацій молоді внесли такі відомі сучасні вчені, як: І.Бех, Ю.Гальперін, І.Кон, В.Ксенофонов, Л.Сніжко, В.Москаленко, О.Савченко, О.Первишева, Л.Гордін, Г.Шевченко та інші (аналіз проблеми виховання молоді, принципи взаємодії соціальних інститутів, фактори та умови виховання); В.Гуров, І.Левшина, В.Лізанчук, І.Зверева, А.Толстих, А.Харчев, С.Хлебик та ін. (аналіз різних змістовних аспектів засобів масової інформації й комунікації); Т.Сущенко, Л.Біла, Г.Камаєва, Л.Масол, Т.Позднякова, І.Дубровицький та інші (нові форми роботи з організації навчально-виховного процесу й дозволя старшокласників).

Окрім цього, питання цінностей та орієнтацій на них людини знайшли розкриття в працях філософів (В.Василенко, О.Дробницький, А.Здравомислов, І.Зязюн, М.Каган, В.Малахов, В.Ольшанський, Г.Полушин, І.Попов, В.Тугаринов, Н.Чавчавадзе, Б.Чагин та ін.), які розглянули зміст і типологію цінностей, значення їх як чинників функціонування суспільства.

Протягом останнього десятиріччя істотно зріс інтерес до вивчення зазначеної проблематики в Україні, особливо в площині гуманізації та гуманітаризації освіти (В.Бутенко, С.Гончаренко, М.Євтух, В.Радул, О.Савченко, О.Сухомлинська, С.Харченко, Г.Шевченко, М.Ярмаченко та ін.). Моделюється специфічна педагогічна стратегія, зорієнтована на нову соціальну реальність, у лоні якої відроджується і розвивається вітчизняна та світова культура, зокрема й інформаційна (Л.Коваль, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Сагач, О.Семашко, Г.Тарасенко та ін.).

Аналіз філософської, психолого-педагогічної та соціологічної літератури засвідчив, що такий важливий аспект, як виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді засобами масової інформації, ще не став предметом спеціального дослідження. Доречним буде вказати й на об'єктивно наявне протиріччя між величезними потенційними можливостями засобів масової інформації як важливого фактора виховання і розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників, з одного боку, й малоефективним характером використання цих можливостей у педагогічній практиці школи, з іншого.

Історичний і сучасний аналіз категорії “ціннісні орієнтації” (Сенека, Марк Аврелій, І.Кант, Г.Лотце, Г.Ріккерт, Дж.Дьюї, Р.Перрі, а також В.Тутарінов, М.Каган, Л.Столович, В.Ольшанський, А.Здравомислов, Н.Чавчавадзе, В.Ядов та ін.) дав можливість трактувати їх як вибірккову систему спрямованості інтересів і потреб особистості, яка зорієнтована на певний аспект цінностей.

Цінності – це значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності або невідповідності їх потребам суспільства, соціальних груп й окремих осіб. А характеристика психолого-педагогічного ракурсу цієї проблеми дала змогу виявити кілька параметрів, що з'ясовують сутність ціннісних орієнтацій. Так, з одного боку, вони становлять взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особи (потреб, інтересів, смаків ...), а з іншого – виявляються як певний вид орієнтаційної дії, що обумовлюється рівнем розвитку ставлень і переваг людини в широкій сфері культури і життя. По-перше, вони формуються у процесі соціального розвитку особи, а по-друге – здійснюють суттєвий вплив на її соціалізацію.

Результати наукового пошуку й доробки вітчизняних дослідників цієї проблеми (В.Анненков, В.Дряпіка, О.Здравомислов, В.Мухіна, І.Нужна, О.Рудницька, В.Ядов та ін.) допомогли визначити структуру ціннісних орієнтацій, що розглядається як складний комплекс потреб, інтересів, смакових установок особи в актах сприйняття, оцінки і вибору цінностей.

Звернення до теоретичних концепцій О.Конта, Е.Дюркгейма,

Т.Парсонса, З.Фрейда, М.Вебера та інших учених, аналіз різних напрямків

соціалізації індивіда призвели до висновків, що специфіка кожної з концепцій залежить від того, на яких способах взаємодії людини із соціальним оточенням будується та чи інша теорія. Враховуючи їхній аналіз та спираючись на сучасні наукові дослідження (К.Абульханова-Славська, І.Бех, Б.Бітінас, Є.Головаха, Р.Гурова, І.Зверева, Л.Колосова, М.Лебедик, Л.Новикова, В.Радул, В.Сластьонін, Р.Хмельюк, П.Якобсон та ін.) обґрунтовується особистісно зорієнтована концепція виховання Людини Культури. Цей підхід ураховує єдність трьох сутностей: природної, соціальної та культурної, де

молода людина з вихованими ціннісними орієнтаціями стає суб'єктом суспільних відносин за умов активного засвоєння і відтворення нею справжньої культури – загальнолюдської цінності (з її гуманістичним “зарядом”). Умовно виокремлюються властивості особи, яка соціалізується: сформована культура почуттів, систематизовані знання і явища (інформаційна культура), розвинута мотиваційна й духовна сфера.

Соціалізація – процес освоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду, оволодіння навичками теоретичної і практичної діяльності, перетворення реальних цінностей і ставлень до них як особистості. Адже виховання і соціальний розвиток людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій (С.Гончаренко, О.Коджаспиров).

Зазначається, що виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді здійснюється під впливом цілеспрямованих процесів (навчання, виховання) у навчально-виховних закладах і під впливом стихійних факторів соціалізації, зокрема, засобів масової інформації. У цьому зв'язку визначаємося, що ЗМІ – особливий вид соціального спілкування, котрий здійснюється у масштабах суспільства і, маючи потужний ціннісно-орієнтаційний виховний потенціал, є важливим чинником соціалізації особи. ЗМІ – це своєрідна система, яка охоплює періодичні друковані видання, радіо-, теле-, відеопрोगрами, інші форми періодичного поширення масової інформації, зокрема, комп'ютерні телекомунікаційні технології (Л.Губерський, В.Вергун, В.Донсбах, Д.Дюпре, В.Іванов, А.Москаленко, В.Петрушин, Є.Полат та ін.).

Проведений аналіз вітчизняного інформаційного простору, зокрема молодіжного, дав певне уявлення про властивості сучасної соціальної інформації, котра визначається як повідомлення, що передаються будь-яким зрозумілим людині кодом, і містить у собі відомості про процеси функціонування громадянських спільнот, факти й події у масштабах суспільства. Враховуючи, що різні сфери ЗМІ (преса, радіо, телебачення, комп'ютерні ЗМК) виконують широкий обсяг як загально інформаційних, комунікативних, так і специфічних функцій, справляючи значний вплив на молоду особу, ці функції були умовно перекладені у своєрідну аксіологічну “піраміду”, де вершина – загальнолюдська цінність (з її гуманістичним “зарядом”); підґрунтя – абсолютні (новизни, змістовності, достовірності, доступності, своєчасності, систематичності, масштабності, відповідності, товарності та ін.) та прикладні (евристично-пізнавальні, ідейно-формульовані, світоглядно-розвивальні, соціально-орієнтаційні, контактано-комунікативні, культурно-просвітницькі, емоційно-гедоністичні та ін.) функції-цінності. Хоча наведений добір функцій-цінностей ЗМІ є умовним (адже в педагогічному ракурсі ця “системно-виховна ланка” перебуває у постійному варіативному русі), усе ж орієнтуючись на ті чи інші абсолютні або

прикладні цінності та обираючи за визначальну гуманістичний “заряд” загальнолюдської вартості, вихованець має змогу постійно коригувати свої ціннісні орієнтації, помисли і вчинки.

Акцентується увага, що масова інформація має виховну, ціннісно-орієнтаційну зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового тиражування моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. У систематизованому вигляді вона відображає світоглядні уявлення і суспільний настрій, що панують у суспільстві. Але потужний виховний потенціал ЗМІ не реалізується, коли особистості, що складають її аудиторію, не мають спільних соціальних почуттів, спільного соціального досвіду, ціннісної зорієнтованості.

Слід підкреслити, що спілкування молоді із ЗМІ має багатоаспектний характер. Молодь бере активну участь у різних формах інформаційного контактування, але, насамперед, як типу емоційної релаксації, прагнучи знайти в ЗМІ діалогічне спілкування з довіреною особою, із справжніми наставниками й товаришами. Проте сучасна індустрія розваг (масова культура) нерідко спрямовує ЗМІ на формування в молоді як духовної, так і соціальної апатії. Виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління майже повністю «випало» з-під контролю спеціалізованих виховних інституцій, які здійснювали її протягом століть. Результати цього плину настільки руйнівні, що ціннісна аморфність, бездуховність, аморальність тощо почали у величезних масштабах загрожувати соціальному становленню сучасної молоді. Гіркий урок ХХ століття підтверджує: формалізоване виховання дає формалізовану людину,

спрошене виховання – спрошену людину, комп’ютерне виховання – «комп’ютерну» людину, інформаційне виховання – «інформаційну» людину. З останнього походить і така тенденція соціокультурної реальності, як інформоманія юнаків і дівчат. Це своєрідна хвороба часу, нестримне нагромадження інформації, що за своєю суттю замінює справжню культуру. “Ліками” цієї хвороби має стати виховання ціннісних орієнтацій молоді засобами справжньої інформаційної культури у сфері ЗМІ, а “лікарем” – сучасний учитель.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН. – 204 с.
2. Витань І. Общество, культура, социология / Общ. ред. С.Н. Плотникова. – М.: Прогресс, 1984. – 286 с.
3. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). – К. – Кіровоград: Державне Центрально-Українське вид-во, 1997. – 215 с.
4. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
5. Масова комунікація: Підручник / А.З. Москаленко, Л.В. Губерський, В.Ф. Іванов, В.А. Вергун. – К.: Либідь, 1997. – 216 с.
6. Національна державна комплексна програма з естетичного виховання / Укл. І.А. Зязюн, О.М. Семашко // Рідна школа, 1995. – № 12. – С.29–52.
7. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища шк., 1997. – 269 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології КДПУ імені Володимира Винниченка.

Наукових інтереси: соціалізація та ціннісне орієнтування молоді.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Володимир ШАХОВ
(Кіровоград)

У статті аналізується зміст підготовки науково-педагогічних кадрів через магістратуру та аспірантуру. Автор розробляє загальні педагогічні засади розробки освітньо-професійних програм підготовки викладачів ВНЗ.

Протягом останніх десятиліть викладачів вузів у нашій країні готували через перепідготовку або підвищення кваліфікації працівників, що вже мають вищу освіту й деякий практичний стаж роботи. Не ставлячи під сумнів доцільність такого підходу, на початку 90-х років минулого століття було висунуте припущення, що кращих результатів можна досягти при системній підготовці викладачів вищої школи ще в період їхнього навчання в магістратурі й (або) аспірантурі вузів. Це дає можливість готувати викладацькі кадри із числа найбільш талановитих студентів. Річ у тім, що спосіб підготовки викладачів вузів, який практикувався протягом багатьох років, через запрошення власних випускників безпосередньо на роботу асистентом або через

аспірантуру з наступним доведенням їхніх педагогічних умінь через систему підвищення кваліфікації, для більшості молодих викладачів був малоефективним. Молодому викладачеві самому доводилося вирішувати, на основі яких принципів підбирати матеріал, як організувати заняття, як налагодити взаємостосунки зі студентами. Найчастіше він спочатку відтворював зразки роботи своїх колег, а вже потім, через багато років, методом спроб і помилок знаходив відповіді на багато питань.

Головні питання в підготовці майбутнього викладача вищої школи є традиційними для дидактики: чого і як навчати?

Перше питання – це зміст підготовки викладача вищої школи. Із власного досвіду кожний із викладачів вузу може сказати, чого йому бракувало в перші роки викладацької роботи.

Знать: фундаментальних основ, проблем і тенденцій розвитку власної предметної галузі; основ психології

особистості й соціальної психології; сучасних підходів до моделювання педагогічної діяльності; правових питань функціонування системи освіти.

Умій: викладати предметний матеріал у взаємозв'язку з іншими дисциплінами відповідного навчального плану; використовувати сучасні наукові досягнення, у тому числі власні, при викладанні навчального матеріалу; вести виховну роботу в процесі навчання, створювати атмосферу творчості в процесі навчання.

Володіння: методами організації самостійної і колективної науково-дослідної роботи; навичками самостійного методичного опрацювання предметного матеріалу; методами й прийомами складання різних вправ, завдань, тестів з предмета; методами формування навичок самостійної роботи, професійного творчого мислення й розвитку творчих здібностей у студентів; основами комп'ютерної техніки й інформаційних технологій у навчальному й науковому процесах; іноземними мовами; основами культури спілкування.

Протягом останніх років вищі навчальні заклади України в рамках ступеневої освіти здійснюють підготовку педагогічних кадрів для вищої школи через магістратуру. Крім того, за цей час більшість вузів також відкрили власну аспірантуру. Аналіз досвіду їхньої роботи уможливує виокремити ряд головних проблем, пов'язаних з такою діяльністю, і накреслити способи їхнього розв'язання.

Реалізація навчального плану підготовки викладача вищої школи можлива в різних організаційних формах: у навчанні за магістерською програмою, в аспірантурі, після одержання диплома фахівця протягом року на факультеті або відділенні підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів.

Основна освітня програма підготовки магістрів передбачає строк навчання не менше шести років із кожного із напрямків вищої професійної освіти й складається із програми навчання бакалавра з відповідного напрямку й не менш, ніж дворічної, орієнтованої на науково-дослідну й (або) науково-педагогічну діяльність спеціалізованої підготовки.

Остання має дві, приблизно однакові за обсягом, складові: освітню й науково-дослідну. Освітня частина містить додаткові розділи математичних, природничо-наукових і гуманітарних дисциплін, орієнтованих на поглиблене розуміння професійних проблем, володіння сучасними інформаційними технологіями. Зміст науково-дослідної частини магістерської програми визначається індивідуальним планом роботи студента.

Очевидно, що така структура та зміст магістерської підготовки в цілому можуть бути непоганим фундаментом підготовки викладача вищої школи в рамках магістратури. При цьому забезпечується розв'язання двох завдань – широкої фундаментальної й глибокої професійної підготовки у відповідній науковій галузі, а також збільшення дослідницької частки в загальній підготовці викладача вищої школи.

Професійна підготовка викладача вищої школи здійснюється в рамках додаткової кваліфікації випускника магістратури [3]. Вищі навчальні заклади, що ведуть підготовку магістрів, крім усіх тих обов'язкових дисциплін і курсів на вибір, які передбачені основною освітньою програмою, пропонують додаткові курси на вибір, зміст яких визначається відповідно до програми підготовки викладача вищої школи.

У рамках аспірантури підготовка викладачів для вищої школи здійснюється стосовно тих студентів, які з певних причин не освоїли програму за час навчання в магістратурі або вступили в аспірантуру без магістратури. Фундаментальна й прикладна аспірантури різняться між собою не тільки за змістом і спрямованістю своєї професійної підготовки, але й за підготовленістю майбутніх викладачів вузів до проведення самостійних наукових досліджень. Це передбачає необхідність організації занять педагогічної орієнтації в аспірантурі таким чином, щоб вирівняти можливості всіх аспірантів у їхній підготовці до майбутньої викладацької діяльності.

Друге питання, яке потребує розв'язання в контексті підготовки викладачів для ВНЗ – це питання навчально-методичного забезпечення даного процесу.

Необхідність дотримання принципу системної організації програми змушує в кожному конкретному випадку заново переглядати сумісність блоків загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, спряженість їхнього змістовного наповнення, щоб запобігти еkleктичності програми в цілому. При цьому виникають наступні питання:

Чи необхідно для кожного напрямку вищої професійної освіти окремо комплектувати науково-методичне забезпечення підготовки викладачів вищої школи або ж можна об'єднати споріднені напрямки й готувати комплекти орієнтованих програм з навчальних дисциплін, наприклад, для інженерних напрямків, гуманітарних напрямків і т.д.?

Яким чином співвіднести орієнтовні програми підготовки викладача вищої школи на базі магістратури з підготовкою викладачів вищої школи із числа аспірантів, оскільки не встановлена відповідність між Номенклатурою спеціальностей науковців і Класифікатором напрямків і спеціальностей вищої професійної освіти?

Одним з можливих способів розв'язання цієї проблеми є винесення на обговорення вузівською громадськістю збірників авторських програм з однієї або двох освітніх галузей, щоб представники інших вирішили, чи можуть скористатися запропонованими чи необхідно вести розробку власних варіантів науково-методичного забезпечення.

Ще більш серйозна проблема виникає при спробах поєднання Номенклатури спеціальностей науковців із Класифікатором напрямків і спеціальностей вищої професійної освіти. У деяких випадках одному напрямку магістерської підготовки відповідає досить

широкий набір наукових спеціальностей, за якими випускник магістратури міг би продовжувати навчання в аспірантурі. В інших, навпаки, кілька магістерських програм ставляться у відповідність одній науковій спеціальності. Є й приклади однозначної відповідності. Однак частіше це виняток, ніж правило.

У зв'язку з цим робота з визначення зазначеної відповідності спеціальностей стає першочерговою. Її необхідно проводити із залученням навчально-методичних об'єднань вузів, представників вузівської й академічної громадськості. Тільки після виконання цієї роботи можна буде організувати цільову підготовку викладачів вищої школи в аспірантурі для всіх наукових спеціальностей. Крім того, встановлення цієї відповідності дозволить зараховувати випускні іспити магістрів як вступні іспити в аспірантуру, а також організувати для охочих магістрантів можливість складання іспитів кандидатського мінімуму паралельно з навчанням в магістратурі. Розв'язання цих завдань, крім забезпечення підготовленої зміни викладацьких кадрів вузу, послугувало б розвитку та вдосконаленню й магістратури, і аспірантури як самостійних освітніх інститутів.

Умови реалізації програми підготовки викладачів вищої школи повинні задовольняти досить високим вимогам.

У кадровому плані необхідна не тільки відносна кількість залучених до роботи професорів і доцентів, але також і їхня відповідна професійна орієнтація. Очевидно, що доктор педагогічних або психологічних наук не може володіти питаннями математики або фізики на рівні докторів фізико-математичних наук. Аналогічно фахівці в галузі математики або фізики не можуть досить глибоко володіти психолого-педагогічними аспектами викладання. Однак, особливістю підготовки майбутніх викладачів є необхідність, щоб навчальний процес для них проводили математики й фізики, грамотні в питаннях психології й педагогіки, і, навпаки, залучені психологи й педагоги були б досить добре знайомі з відповідною професійною галуззю своїх студентів.

Матеріально-технічне забезпечення підготовки майбутніх викладачів, мабуть, має відповідати вимогам тієї галузі вищої професійної освіти, у якій передбачається їхня майбутня діяльність. В ідеальному випадку студент повинен спробувати себе у всіх видах викладацької діяльності: постановці й проведенні лабораторних робіт; підготовці й проведенню семінарів; підготовці й читанню пробних лекцій; керівництві в проведенні практики.

Значної уваги вимагає й створення відповідної психолого-педагогічної атмосфери підготовки майбутніх викладачів. Через тісне переплетення професійно-особистісних взаємин викладача й слухачів із предметно-змістовною стороною навчального процесу будь-яка навчальна ситуація, незалежно від нашого бажання, стає ситуацією навчально-виховною. Тому конструювання

навчальної діяльності слухачів при підготовці викладачів вищої школи має враховувати не тільки зміст і структуру навчання, але й систему соціальних стосунків, що реалізуються у всіх навчальних ситуаціях. У цьому зв'язку важливо залучати магістрантів й до проведення хоча б деяких видів позапрограмної роботи зі студентами. Вузами нагромаджений щодо цього багатий досвід, який необхідно узагальнити, і кращі зразки зробити надбанням усього вузівського співтовариства [1; 2].

Як відомо, саме на студентській лаві формується фундамент професійного мислення майбутніх викладачів через освоєння психолого-педагогічних компонентів змісту гуманітарного й соціально-економічного циклу дисциплін вузівської програми, через знаходження загальнонавчальних умінь і навичок у ході вивчення фундаментальних, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, через емоційні компоненти невербального спілкування у вузівському середовищі й через засвоєння поведінкових стереотипів їхніх наставників. Цим пояснюється надзвичайна неоднорідність у рівні професійно-викладацької грамотності у випускників вузів, яких залишають на викладацьку роботу у своїх вузах без попередньої спеціальної підготовки.

Очевидно, що немає сенсу порушувати питання про формування основної освітньої професійної програми підготовки викладача вищої школи як окремої спеціальності або окремого напрямку вищої професійної освіти, оскільки кожний викладач не просто "читає", а викладає конкретну дисципліну певної предметної галузі, і не будучи фахівцем, що постійно займається науковими дослідженнями в цій конкретній сфері, він не має морального права займати місце на викладацькій кафедрі вузу.

Наявність можливості паралельно з освоєнням вузівської програми здобути додаткову кваліфікацію викладача вузу не тільки забезпечує вдосконалення вузівського викладацького корпусу в цілому, але й розширює функціональні можливості випускника вузу.

Додаткова освітньо-професійна програма підготовки викладача вищої школи, реалізована вузами на етапі додипломної освіти, програми післявузівської освіти в рамках аспірантури, ад'юнктури, інтернатури, ординатури й докторантури, і додаткові професійно-освітні програми, реалізовані в системі підвищення кваліфікації й перепідготовки фахівців, спрямовані на повідомлення слухачам необхідного асистентського мінімуму, повинні, цілком ймовірно, відповідати єдиним, на державному рівні, вимогам щодо мінімуму змісту й рівня підготовки осіб, що приступають до викладацької діяльності.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, передбачають більшої визначеності в оцінці професійних якостей викладачів, що актуалізує проблему вироблення державних вимог щодо рівня підготовки випускника магістратури – майбутнього викладача вищої школи.

Одним з головних принципів підготовки викладача вищої школи є одночасне розв'язання двох завдань: поглиблене навчання набору дисциплін, що є однією з необхідних умов, які забезпечують готовність до дослідницької роботи у відповідній галузі науки, і систематизація способів сприйняття даної науки, трансформованої у навчальні дисципліни.

Оскільки в недалекому майбутньому основний контингент аспірантури стане формуватися за рахунок магістрів, то на частку педагогічної освіти аспірантів в описуваній постановці питання, власне кажучи, залишиться тільки “доцентська” практика, без сумніву корисна навіть для тих, хто й не збирається стати викладачем. Поряд із цим аспірантам необхідна додаткова підготовка в галузі передових інформаційних технологій, пов'язана з постійним інтенсивним процесом розвитку цієї сфери. Підготовка майбутніх викладачів, крім практичного володіння основним набором навичок, починаючи від комп'ютерної підготовки текстів і закінчуючи використанням засобів глобальних телекомунікацій, повинна містити в собі питання системно-аналітичного характеру, що відбивають основні тенденції розвитку комп'ютерних інформаційних технологій, а також курси, що відбивають особливості методики навчання з використанням постійно оновлюваних апаратних і програмних засобів. Звісно, що це стосується й викладачів, безпосередній напрямок роботи яких не має стосунку до інформатики, оскільки непоінформованість у даному колі питань може призвести до дискредитації їх в очах учнів.

Зрозуміло, можливі ситуації, коли виникає необхідність заповнити прогалини освіти, пов'язані з

особливостями індивідуальної освітньої траєкторії або необхідністю володіння спеціальними прикладними комп'ютерними технологіями, але більшою мірою це вже турбота не стільки про педагогічну, скільки про наукову підготовку, що лягає на наукового керівника аспіранта. У кожному разі колізії зазначеного плану тільки підвищують привабливість нової освітньої структури, якою є магістратура.

Викладене вище не вичерпує всієї проблематики підготовки викладачів у рамках магістратури й аспірантури. Однак проведений аналіз дає змогу стверджувати, що в умовах необхідності постійного оновлення викладацьких кадрів вузів цілеспрямована підготовка викладачів вищої школи в рамках магістратури й аспірантури уможливить значною мірою розв'язати це питання й підтримати науково-педагогічний потенціал вищих навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сенашенко В. С., Казарин Л., Кузнецова В.А., Сенаторова Н.Р. О подготовке преподавательских кадров в магистратуре // Высшее образование в России. – № 3. – 1996. – С. 25–33.
2. Сенашенко В. С., Сенаторова Н.Р. Университеты как учебно-методические центры // Высшее образование в России. – 1997. – №3. – С. 24–36.
3. Сенашенко В., Сенаторова Н. Дополнительные программы помогут выпускникам вузов скорее найти себя на рынке труда // Вузовские вести. – 1998. – №22 (68). – С. 12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шахов Володимир Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Наукові інтереси: вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Анжеліна Шишко
(Кіровоград)

У статті розглядаються теоретичні засади інтерпретації змісту професійної компетентності вчителя, робиться спроба визначити сутність та структуру цього утворення.

Як свідчить аналіз основних програмних документів, що регламентують розвиток вітчизняної освіти (Законів України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національної доктрини розвитку освіти та інших законодавчих актів держави), успішність реалізації завдань, що стоять перед українською загальноосвітньою школою, а саме – забезпечення умов для формування освіченої, конкурентноспроможної особистості, здатної до активної діяльності в умовах інформаційного суспільства, залежить насамперед від рівня професіоналізму і кваліфікації вчителів, передусім їхньої професійної компетентності.

Безумовно, слід погодитися з С.О.Сисоєвою, що сучасна педагогічна праця вимагає від учителя нової професійної компетентності, зосередженні зусиль і часу не тільки на усвідомленні потреби в нових знаннях

та компетенціях, але й їхнього швидкого опанування і впровадження у педагогічну практику [15, 60].

Дослідження показують, що на сьогодні „хороша школа” – не тільки та, де в учнів формують міцні знання, а та:

- яка дає спеціалізацію, що зробить дитину конкурентноспроможною в дорослому житті;
- де навчання комп'ютеризовано, електронну мережу під'єднано до мережі Інтернет;
- яка забезпечує поглиблене вивчення іноземної мови;
- яка забезпечує додаткові заняття (факультативи, гуртки тощо), цікаве дозвілля;
- яка створює можливості наступності у здобутті освіти (здобуття вищої освіти без додаткових іспитів);
- де панує доброзичлива психологічна атмосфера між усіма її суб'єктами [15, 60].

Усі ці вимоги зумовлюють якісно новий рівень професійної компетентності вчителя, який виходить

за межі традиційних уявлень про достатність для ефективної роботи міцних фахових і педагогічних знань (здобутих у процесі навчання у вищому навчальному закладі) та здобутих у процесі педагогічної діяльності практичних вмінь і навичок організації навчальної та виховної роботи (методичної компетентності). Загально визнано, що в умовах парадигми „навчання протягом життя” рівень професійної компетентності вчителя залежить насамперед від ефективності залучення до неперервної професійної освіти, організаційно-стимулюючі функції якої покладено на педагогічну атестацію. Не секрет також, що сучасний рівень залучення вчителів до такої освіти та її ефективність залишаються низькими.

Отже, існує необхідність вдосконалення процесу формування професійної компетентності вчителів, що зумовлена наступними протиріччями і потребами, сукупність яких визначають актуальність пропонованої статті:

1) невідповідністю між суспільними вимогами до рівня компетентності вчителів та реальним рівнем професійної компетентності та майстерності останніх;

2) невідповідністю між завданнями, що стоять перед системою неперервної педагогічної освіти та наявним рівнем її організації;

3) потребами теоретичного обґрунтування та вдосконалення система педагогічної атестації як засобу формування професійної компетентності вчителя в контексті виконання дидактичної, виховної, стимулювально-мотиваційної, соціокультурної функцій та подолання формалізму в оцінці професійної діяльності педагога;

4) потребами узагальнення, уточнення й оновлення змісту, структури та основних дефініцій понять „професійна компетентність вчителя” та „педагогічна атестація” відповідно до сучасних вимог та наукових положень.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що вчені приділяють велику увагу розв'язанню згаданих проблем, зокрема вивченню вимог до загальної підготовки вчителя (О.А.Абдуліна, А.М.Алексюк, С.У.Гончаренко), умов формування його особистості (Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, С.О.Сисоєва, В.В.Радул та ін.); розробці професіограм (В.О.Сластьонін); моделей діяльності учителя (Н.В.Кузьміна); моделей педагогічної культури (В.Гриньова, І.Ісаєв). Разом із тим, проблема професійної компетентності вчителя не дістала достатнього відображення у психолого-педагогічній літературі. Серед авторів, які приділяють увагу цій проблемі, відсутня єдність у підходах до її розробки, також малодослідженими є питання педагогічної атестації вчителів (дисертаційні роботи О.В.Шестоपालюка, Л.Г.Карпової).

Отже, об'єктом дослідження даної статті є процес формування професійної компетентності вчителя, предметом – організаційно-педагогічні умови та теоретичні засади даного процесу. Метою статті є уточнення змісту професійної компетентності

вчителя, визначення педагогічних умов формування даного утворення, зокрема – в процесі педагогічної атестації.

Звісно, визначення змісту професійної компетентності вчителя неможливе без аналізу підходів щодо визначення цієї категорії. Слід відзначити, що у педагогічній науці поняття „професійна компетентність” не має однозначного визначення і розглядається у таких значеннях, як:

- сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці;
- обсяг навичок виконання завдання;
- комбінація особистісних якостей та характеристик;
- комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей;
- вектор професіоналізації;
- єдність теоретичної і практичної готовності до праці;
- здатність здійснювати складні види культуровідповідної діяльності тощо [3, 51].

На нашу думку, для більш чіткої теоретичної інтерпретації поняття „професійна компетентність” слід здійснити аналіз базових категорій „професіоналізм” і „педагогічна діяльність”. У контексті педагогічної діяльності, як зазначає Ю.І.Куницька [9, 24], педагогічний професіоналізм зумовлює усвідомлення її (діяльності) цілей, змісту, технологій і методів. У цьому контексті педагогічна компетентність передбачає вміння педагога організувати певну дію з дитиною, використовувати власний потенціал як засіб розвитку учня. В межах антропологічної парадигми теоретичною основою для розуміння професіоналізму в площині діяльності педагога є розбіжність у трактуванні понять „педагогічна діяльність” і „освітній процес”. Освітній процес – це насамперед становлення особистості, її цілей, цінностей, сенсожиттєвої сфери, здібностей, знань та вмінь. Педагогічна діяльність – це робота вчителя, що має за мету забезпечити умови, способи і певною мірою – спонукальні чинники цього розвитку. Отже, вчитель є одночасно суб'єктом і освітнього і педагогічного процесу. В якості суб'єкта педагогічної діяльності він є не тільки носієм знань, цінностей, досвіду, але й володіє відповідними нормами і засобами здійснення цієї діяльності, адекватними завданнями розвитку особистості. Тому ми погоджуємось із В.І.Слободчиковим, який точку перетину освітнього процесу, педагогічної діяльності і праці учнів називає „освітньою ситуацією”, а під професійною компетентністю вчителя розуміє здатність до побудови системи таких освітніх ситуацій в межах певної вікової групи [9, 24].

Враховуючи загальне визначення компетентності, зроблене О.П.Журавльовим, Н.Ф.Гализіною та ін, за яким основними змістовними компонентами даного поняття є знання, уміння, навички та способи їхньої реалізації в діяльності, професійна компетентність вчителя охоплює сукупність знань, вмінь, навичок, а

також прийомів їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості учня. При цьому великого значення набуває особистісний потенціал вчителя, сукупність професійно значущих особистісних якостей.

У цьому контексті Т.Г.Браже, до змісту професійної компетентності вчителя включає не тільки його базові знання та вміння, а також ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, загальну культуру, стиль взаємодії з оточуючими людьми, усвідомлення навколишнього світу та свого місця в ньому, здатність до саморозвитку і професійного самовдосконалення [2, 89-91].

В.О. Сластьонін вважає, що поняття «професійна компетентність» характеризує єдність теоретичної й практичної підготовленості вчителя до педагогічної діяльності й зумовлює його професіоналізм [13]. Відповідно нормативною моделлю професійної компетентності вчителя виступає його кваліфікаційна характеристика. Першою її складовою за В.О.Сластьоніним є теоретичні (психолого-педагогічні, спеціальні) знання. Другий елемент – це педагогічні вміння, сукупність певним чином упорядкованих інтелектуальних та практичних дій, завдяки яким теоретичні знання реалізуються в практиці.

На думку В.О. Сластьоніна, ці вміння доцільно об'єднати в чотири групи: 1) уміння перетворювати зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні завдання педагогічної діяльності; 2) уміння вибудувати й надавати руху логічно впорядкованій системі педагогічних дій, що є сутністю педагогічного процесу; 3) уміння визначати й встановлювати взаємозв'язки між усіма складниками та чинниками виховання, перетворювати їх у дію; 4) уміння враховувати й оцінювати наслідки своїх педагогічних дій, коригувати їх та спрямовувати на досягнення нових результатів.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, ми маємо змогу констатувати, що професійна компетентність, по-перше є інтегральним утворенням у професійній структурі особистості вчителя, котра охоплює як операційну складову його професійної діяльності, так і професійно важливі особистісні якості й характеристики. По-друге, професійна компетентність має складний, метасистемний характер і складається із сукупності елементів. Ми в цілому поділяємо висновки Н.А.Колеснікової, яка розглядає поняття „педагогічна компетентність” як інтегральну професійно-особистісну характеристику, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції у відповідності з прийнятими в соціумі нормами, стандартами, вимогами [8, 3], а також виражає те загальне, що притаманне історично-конкретному носію педагогічної професії, що робить його причетним до педагогічного співтовариства і певної педагогічної культури. Проте, враховуючи думку В.І.Лозової, яка стверджує, що компетентність вчителя має “інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської,

соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси” [11, 5], вважаємо, що оскільки професійна компетентність включає значну сукупність професійних характеристик, а також – певний рівень розвитку професійно важливих здібностей і якостей, психічних процесів, її доцільно розглядати як утворення у цілісній структурі особистості вчителя.

У цьому контексті, узагальнюючи вищезазначені підходи, а також результати досліджень Б.С.Гершунського, Л.Г.Карпової, О.А.Дубасенюка, В.І.Лозової та ін., ми обґрунтовуємо власне визначення професійної компетентності вчителя, розглядаючи її як інтегроване утворення у цілісній професійній структурі особистості вчителя, що є одним із проявів його професійної культури, показником сформованості професійно необхідних якостей і характеристик на засадах системи теоретичних знань та практичного досвіду, що зумовлюють достатній рівень готовності до виконання професійних обов'язків відповідно до визначених вимог, забезпечують високий рівень його самоорганізації та професійної самореалізації.

Проведений теоретичний аналіз дає змогу нам виокремити такі основні структурні компоненти в змісті професійної компетентності вчителя:

1. Систему професійно необхідних знань та вмінь (когнітивний компонент), а також способи їхнього вдосконалення та поновлення.
2. Операційний компонент (система вмінь і навичок щодо організації навчально-виховного процесу).
3. Ціннісно-мотиваційний компонент (загальнокультурна компетентність, соціальна зрілість, ціннісні орієнтації та ідеали, установки до професійного самовдосконалення).
4. Професійно важливі якості.
5. Саморегуляцію (психологічна компетентність, самооцінка, професійна позиція).

Коротко зупинимось на аналізі змісту окремих компонентів. Слід зазначити, що ефективність педагогічної діяльності вчителя залежить від рівня і якості його знань у галузі тієї науки, основи якої становить предмет, який він викладає. Так, Ю.К. Бабанський стверджував, що „авторитет учителя-предметника значною мірою визначається його ставленням до науки, яку він викладає” [1, 441]. Але сучасному вчителю недостатньо володіти тільки своїм предметом, необхідно ще знати особливості його засвоєння учнями, формувати у них потребу в оволодінні метазнаннями (знаннями про знання) та ін.

Отже, зміст професійної компетентності вчителя містить сформованість знань як з предметної галузі, так і методичних, а також професійних знань (знання про основні напрями і зміст праці вчителя, сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної і психологічної науки, професійну підготовку та ін.).

Деякі вчені в структурі професійних знань виділяють також спеціальні знання в галузі культурології, економіки, права, управління, а також знання з професійно-педагогічного вдосконалення, загальнонаукову підготовку (науковий світогляд вчителя).

Ми погоджуємося з Л.Г.Карповою, що сучасний процес навчання і виховання учнів вимагає від учителя глибокого знання психіки школяра, розуміння його психічних станів, уміння відбирати для уроків і позакласних заходів інформацію, контролювати свою діяльність і поведінку. Для цього вчителю потрібні пізнавальні уміння. Для їх формування вчитель повинен мати розвинені сприйняття, увагу, мислення, увчлення і пам'ять, а це означає, що пізнавальні уміння утворюють інтелектуальну основу професійної праці вчителя [6, 35]. Ми також згодні з В.М. Гриньовою, що "інтелектуальні уміння є здатністю особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного та ін.) у процесі оволодіння системою психолого-педагогічних знань, вирішенні проблем і завдань у процесі професійної діяльності" [5, 129]. Сформованість цих умінь сприяє розвитку педагогічного мислення, формуванню глибоких і дієвих знань.

Комунікативні уміння допомагають учителям спілкуватися з учнями та їхніми батьками, колегами, обмінюватися інформацією і на цій основі налагоджувати педагогічно доцільні стосунки з ними. Для реалізації цих умінь на практиці необхідне знання ціннісних орієнтацій інших людей. Власне уміння вербального спілкування передбачає, по-перше, привернення до себе уваги (за допомогою мови, пауз, наочності), встановлення психологічного контакту з класом (для передачі інформації та її сприйняття учнями) та управління спілкуванням у педагогічному процесі. Ці вміння забезпечують ефективну взаємодію з учнями (батьками, колегами) в будь-яких ситуаціях, вони є зовнішньою формою поведінки вчителя й допомагають йому створити власний професійний імідж, тобто сукупність візуального, внутрішнього, вербального та акторського образів [6, 37].

Слід зауважити, що організаторська діяльність учителя пов'язана з залученням учнів до різних видів діяльності, що вимагає сформованості у педагога організаторських умінь, до яких учені відносять мобілізаційні (уміння розвивати в учнів увагу, стійкий інтерес до навчання, потребу в знаннях, формувати вміння вчитися та ін.), інформаційно-дидактичні (уміння, пов'язані не тільки з повідомленням інформації, але й з методами її отримання й обробки, уміння працювати з різними джерелами та ін.), розвивальні (стимулювання пізнавальної активності та самостійності, творчого мислення та ін.), організаційні (пов'язані з формуванням морально-ціннісних установок, організацією сумісної творчої діяльності з метою розвитку соціально значущих якостей учнів) [6, 38].

Конструктивні уміння виконують орієнтовні функції, їхнє призначення – побудова образу кінцевого результату діяльності, складання плану дій для досягнення поставленої мети. Застосування психолого-педагогічних знань на практиці при взаємодії з учнями здійснюється більш успішно за умови, якщо педагог володіє уміннями переводити учнів у більш діяльний стан, конструювати інформацію таким чином, щоб вона була доступною для слабких школярів і достатньою для більш сильних, залучати всіх учнів до корисного для них виду діяльності.

Ще одним важливим компонентом професійної компетентності вчителя є професійно важливі якості. У працях С.Г. Вершловського, Н.В. Кузьміної, В.О.Сластьоніна здійснено ґрунтовний аналіз змісту і характеристик особистісних якостей, важливих, на думку згаданих науковців, для досягнення успіху в педагогічній діяльності. Під професійно важливими якостями вчителя на наш погляд слід розуміти індивідуальні психічні та фізіологічні властивості особистості вчителя, які обумовлюють ефективне формування професійної компетентності, входження в професію в процесі професійної підготовки та практичної діяльності, успішне виконання професійних функцій.

Існує багато класифікацій професійних якостей, найбільш повну з яких, на нашу думку, здійснив у своїх працях В.О.Сластьонін. У контексті нашого дослідження цікавою, вважаємо, є класифікація професійних якостей вчителя, зроблена Т.А. Ільїною [6]. 3-поміж професійно необхідних якостей вчителя вона виділяє:

- абсолютно обов'язкові (стан здоров'я);
- дуже важливі (впевненість у високому призначенні та розуміння відповідальності, нахили та інтерес до роботи з дітьми, організаційні якості, принциповість, дисциплінованість, володіння емоціями, творчість, кмітливість, терпіння та ін.);
- бажані (пам'ять на обличчя, уміння розподілити увагу, поєднання вимогливості та м'якості та ін.).

Зауважимо, що необхідним компонентом професійної компетентності вчителя є формування ціннісних відношень, що виражаються в ціннісних установках, мотивах професійної і соціальної діяльності. З одного боку – це мотиви, які виступають у вигляді бажань, переваг, потреб. З іншого – активне ставлення людини до об'єктів дійсності, вияв її свідомості [12, 76]. Дійсно, саме в соціальній активності особистісні ставлення людини до дійсності виявляються як її життєві цілі і мотиви включення в діяльність. Саме мотиви соціальної і професійної активності особистості характеризують на соціально-психологічному рівні її реальні погляди, переконання, відношення, ступінь самоактуалізації. Тому слід погодитися з О.М. Леонтьєвим, що усталеність і стійкість мотивів, їхня ієрархія і співвідношення

складають у підсумку соціально-психологічний профіль особистості [10, 222], визначають зміст його професійної і соціальної компетентності.

С.Л. Рубінштейн вважає, що до складу мотиваційної сфери входять потреби особистості, її інтереси, спрямованість, тобто те, що є особливо значущим для людини, що в кінцевому підсумку втілюється в мотиви й цілі її діяльності і визначає справжній стрижень, ядро особистості [14, 86].

В.С. Болгаріна розглядає мотив діяльності як результат усвідомлення соціальних установок. На її думку, мотив – це фактор, який перетворює установки в активну діяльність, дає змогу суб'єкту діяльності зіставляти конкретні ситуації з системою цінностей, якими він керується в поведінці [12, 76].

Ми згодні з О.М. Галусом, що ознаками недостатньої мотиваційної сфери у структурі професійної компетентності є:

- бідність мотиваційної сфери, присутність тільки окремих спонукань без залучення самореалізації особистості або тільки виконавських мотивів при втраті мотивів творчості;
- втрата базових ціннісних орієнтирів, дискредитація колишніх мотивів праці, їх підпорядкування другорядним мотивам;
- домінування зовнішніх мотивів стосовно професійної діяльності;
- незрілість спонукань;
- конфлікти між окремими спонуканнями, мотивами;
- несприятлива динаміка мотивації, її згасання, втрата інтересу до професії;
- неадекватність мотиваційної сфери фактичному змісту праці;
- штучне викликання інтересу до праці, коли природні стимули втратили силу [4, 88-89].

Ознаками зрілої мотиваційної сфери, яка позитивно впливає на формування професійної компетентності і успішність професійної діяльності, на нашу думку, є:

- множинність і розмаїтість спонукань, наявність у особистості таких спонукань як мета, мотиви, інтереси тощо, що зміцнюють мотивацію в різних умовах професійної діяльності;
- ієрархічність, виокремлення провідних мотивів;
- перевага конструктивної спрямованості мотиваційної сфери праці;
- гнучкість, схильність до змін залежно від умов праці, соціальних відносин у суспільстві, соціокультурного середовища тощо;

- сформованість мотивів професійного самовдосконалення та їхня особистісна значущість.

Таким чином, не претендуючи на вичерпність і повноту дослідження змісту професійної компетентності вчителя в межах даного дослідження слід зробити висновок, що професійна компетентність є одним з базових утворень у цілісній професійній структурі особистості вчителя, має метасистемний характер, визначає зміст його професійної готовності і ефективність професійної діяльності, а також здатності до професійного самовдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды.– М.: Педагогика, 1989.– 560с.
2. Браже Т.Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИИУ // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации: Сб. научных трудов. – М.: АПН СССР, 1982. – С.18-33.
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. - №10. – С.51-55.
4. Галус О.М. Мотиваційна діяльність особистості в контексті її соціальної адаптації // Гуманітарні науки. – 2002. – № 2. – с.82-89.
5. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя.– Харків: Основа, 1998.- 300с.
6. Ильина Т.А. К вопросу о профессиональной ориентации и профессиональном отборе в педагогическом учебном заведении. // СПб.–Казань, 1996.– 421с.
7. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи// Дис...канд. пед. наук. – Харків, 2003. – 207 с.
8. Колесникова Н.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы. // Педагогика.– 1992.– № 5-6.– С. 71-78.
9. Куницкая Ю.И. Философско-теоретические основания изучения педагогического профессионализма // Педагогика. – 2004. – №6. – С.21-25.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1982. – 254 с.
11. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. – Харків: ОВС, 2002. – С. 3–8.
12. Педагогічна соціологія / В.Болгаріна та ін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 144 с.
13. Подымова Л.С., Педагогіка: Инновационная деятельность. – М.: Магістр S. – 1997. – 224 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
15. Сисоева С.О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя // Педагогіка і психологія. – К.: „Педагогічна преса”, 2006 - №1. – С.60-67.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишко Анжеліна Василівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем формування професійної компетентності вчителя, наукових засад педагогічної атестації.

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Інна ШИШОВА
(Кіровоград)

Статтю присвячено аналізу роботи працівників спеціальних закладів освіти щодо превентивного виховання школярів з особливостями розумового і психічного розвитку.

Діти шкільного віку з особливостями психічного та розумового розвитку в основному навчаються в спеціальній загальноосвітній школі або школі-інтернаті. Спеціальна загальноосвітня школа для дітей з особливостями фізичного або розумового розвитку – це державний загальноосвітній навчально-виховний і корекційно-відновлювальний заклад освіти, який задовольняє потреби дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку в загальній освіті, соціальній допомозі й реабілітації.

Значна частина вихованців ще в ранньому дитинстві (а іноді від народження) були позбавлені любові й турботи рідних, домашнього затишку. Багато хто травмований пережитими фактами фізичного, емоційного та іншого видів насильства. Ці діти мають потребу в особливих умовах, що забезпечують нормалізацію їхнього психічного і фізичного стану.

Керівники школи-інтернату, спеціальної школи, вихователі, вчителі повинні використовувати всі можливості для створення умов, що забезпечують нормалізацію психічного й фізичного стану вихованців. Тому мета цього закладу – розвиток і формування особистості, забезпечення соціально-психологічної реабілітації і трудової адаптації учнів. Особливості умов виховання й навчання, охоронно-педагогічного режиму визначаються: спеціальним режимом дня, системою навчальної, виховної і корекційної роботи; створенням спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання, відновлення здоров'я, коригування порушень аналізаторів і формування мовлення учнів; здійснення індивідуального та диференційного підходу в навчанні та вихованні з урахуванням характеру порушення; забезпечення умов для розвитку нахилів і здібностей, здобуття учнем соціально-необхідного мінімуму обов'язкових вимог до рівня та обсягу загальної середньої освіти.

Процес соціалізації учнів з особливими потребами, вихованців шкіл-інтернатів складний, а їхня інтеграція в суспільство по закінченні школи-інтернату є проблемною і далеко не завжди успішною. Готовність до самостійного життя передбачає, що молода людина любить і вміє трудитися, правильно буде свої стосунки з оточенням, має адекватну, тобто відповідну її можливостям життєву перспективу.

Корекція поведінки, виховання школярів із особливостями розумового та психічного розвитку – найбільш важкий і недостатньо опрацьований розділ педагогічної науки, який передбачає врахування особливостей внутрішніх (психологічних) механізмів

становлення і розвитку особистості в цілому, а також окремих її якостей. Виховання є основною ланкою соціалізації. Воно органічно пов'язане із навчанням і разом із ним є складовою частиною системи суспільної освіти, у межах якої здійснюється спрямована соціалізація людського індивіда.

Метою виховання з погляду гуманістичної психології є «повноцінно функціонувальна людина», тобто свідомий та активний соціальний індивід, який може реалізувати себе в особистісному рості та самоактуалізації у діяльності й спілкуванні з іншими людьми. Завданням виховання при цьому є забезпечення дитині можливості саморозвитку, сприяння її пошукові власної індивідуальності. Для цього необхідно не нав'язувати їй готових розв'язків, а стимулювати її роботу з особистісного зростання, яке практично необмежене. Корекційне виховання повинне допомогти дитині з особливостями розумового та фізичного розвитку стати повноцінним членом суспільства, створити умови для її адаптації та захисту від численних соціальних проблем.

Адаптація дитини з особливими потребами передбачає пристосування дітей до соціального середовища і водночас пристосування до них цього середовища з метою співіснування та взаємодії. Важливу роль у процесі соціальної адаптації відіграє адаптаційний потенціал особистості: це можливості входити в нові умови соціального середовища, тобто володіння вміннями й навичками пристосування, які людина набуває у процесі життєдіяльності. Соціальна адаптація виступає у двох формах: активній і пасивній. При активній формі людина прагне активно взаємодіяти із середовищем, впливати на його розвиток, долати труднощі та перепони, вдосконалювати суспільні процеси. При пасивній формі адаптації людина не прагне до змін навколишньої дійсності, схильна до конформізму, недостатньо мобілізує свої біологічні, інтелектуальні та психологічні ресурси до пристосування в соціальному середовищі. У результаті цього при зустрічі людини з певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями як результат низької адаптації може виникнути соціальна дезадаптація, що виявляється в різних формах девіантної поведінки.

Особистість дитини із порушеннями інтелектуального розвитку формується, долаючи значну кількість ускладнень. Серед проблем виховання, які необхідно коригувати, ми визначаємо такі, як:

- **акцентуація** – надмірна вираженість окремих рис і їхніх поєднань;

- **важковихованість** – максимально наближений до норми рівень відхиленя у поведінці дитини, яка потребує відповідної уваги й зусиль вихователя до її подолання. Важковихованість зумовлюють певні психофізичні особливості дитини, недостатня вікова розвиненість її емоційно-вольової сфери, психічних процесів; соціально-психологічні вади розвитку її особистості;

- **толерантність до наркотичних речовин**, тобто відсутність або послаблення реагування на наркотик у результаті зниження чутливості до його впливу; здатність переносити дози наркотиків, звикання до досягнення попереднього наркотичного ефекту, вимагає споживача збільшувати дозу або частоту вживання. Толерантність цього типу сприяє подальшому розвитку залежності й захворювання на **наркоманію**, хворобу, що викликається систематичним уживанням наркотиків. Ознаками хвороби є психічна або фізична залежність, втрата здоров'я й деградація особистості. **Наркотичними речовинами** вважають речовини, які викликають токсичне отруєння, психічну й фізичну залежність організму. Їхнє вживання створює загрозу для здоров'я людини, суспільства, призводить до скоєння правопорушень;

- **алкоголізм**, захворювання, причиною якого є вживання алкоголю, характеризується наявністю психічної й фізичної залежності. Алкоголізм є багатовимірним станом, у якому алкоголь спричиняє серйозні психологічні, фізіологічні, соціальні, професійні та інші проблеми;

- **залучення учнів зособливим потребами до участі в асоціальних об'єднаннях**, неформальних організаціях різних категорій населення, діяльність яких спрямована проти суспільства, наявних суспільних відносин. До таких об'єднань входять асоціальні, протисуспільні особистості, які порушують закони, права та інтереси суспільства. Значна кількість таких об'єднань стають злочинними угрупованнями, які чинять пограбування, розбійні напади та інші злочини, у тому числі з метою придбання наркотичних речовин;

- **девіантна поведінка** – система вчинків, що суперечать прийнятним у суспільстві правовим чи моральним нормам;

- **делінквентна поведінка** – сукупність протиправних учинків чи злочинів, які не відповідають формально зафіксованим юридичним нормам. Делінквентна поведінка є різновидом девіантної поведінки, за яку несуть карну відповідальність;

- **агресивність** – емоційний стан, що пов'язаний з деструктивною активністю. Виявляється в емоційно-поведінковій спрямованості як на себе (автоагресивна поведінка), так і на оточення. Характеризується переживаннями – гніву, злості, завдання психологічної та фізичної шкоди. У груп ризику виявляється як відповідь на негативне ставлення суспільства або людей, що оточують;

- **жорстокість** – морально психологічна риса, що означає відсутність співчуття, милосердя, жалості до

людей, безмежна суворість, грубість, безсердечність. Дитяча жорстокість відрізняється від жорстокості дорослих, бо дитина діє імпульсивно, не уявляє наслідків своїх дій. Причини появи жорстокості – помилки в системі сімейного виховання, фізичні покарання, надто суворе ставлення до дітей, надмірна вимогливість, бездоглядність, конфлікт між батьками, насильство в сім'ї, всюдозволеність, нестача чи відсутність у стосунках із дітьми чуйності, турботливості, душевності, доброти, любові, людяності, милосердя.

На нашу думку, ці проблеми виховання є взаємопов'язаними. Незалежно від того, яка причина викликала порушення стосунків з навколишнім соціальним середовищем: відхилення у розвитку психіки чи особистісному розвитку, школяр прагне врятуватися від негативних емоцій, змінити свій психічний стан. Інколи таким засобом можуть стати наркотики, систематичне вживання яких викликає потребу у збільшенні доз. Утримування від них супроводжується абстинентним синдромом, під час наркоманії страждають внутрішні органи, виникають неврологічні й психічні розлади, з'являється соціальна деградація.

Життя дітей в школі-інтернаті або спеціальній школі обмежує їхні контакти із зовнішнім світом і збіднює умови для набуття власного досвіду. Дефіцит досвіду зумовлює низький рівень соціальної компетентності, властивий вихованцям, що згодом порушує процес залучення їх до життя суспільства, знижує можливості засвоєння прийнятої системи цінностей, норм, знань та уявлень.

Випускники спеціальних установ долають великі труднощі, виявившись наодинці із самостійним життям. Сформована практика навчання і виховання цих дітей недостатньо спрямована на формування необхідних у житті особистісних якостей, таких, як самостійність, готовність до самозабезпечення на основі праці, комунікативність, розвиток життєвої перспективи. Учні спеціальної школи виходять зі стін закладу, не володіючи необхідними для самостійного життя життєвими знаннями й навичками, що приводить випускників до обмеження можливості їхньої самореалізації у житті поза установою.

Аналіз чинних навчальних планів і програм, практики спеціальних шкіл переконує у тому, що готовність до самостійного життя учнів не розглядається як основний кінцевий результат усієї навчально-виховної роботи. Школа все ще орієнтована на формування знань і вмінь з кожного предмету навчального плану без урахування значення їх для соціальної адаптації, наслідком чого є неподолання дефіцитарності розвитку дитини, яка досить часто має особливості розумового та фізичного розвитку. Випускників з особливостями психічного або розумового розвитку характеризують:

1. Розмитість життєвої перспективи. Образ бажаного майбутнього в більшості вихованців не деталізований, у відповідях переважають емоційні,

незрілі характеристики; тимчасові умови досягнення мети не є програмними пунктами життєвого плану підлітків.

2. Схильність до матеріального утримання. Значна частина опитаних показує байдужість до таких необхідних умов повноцінного самостійного життя, як наявність житла, достатня кількість засобів.

3. Порушення комунікативної діяльності; наявність феномена психологічного відчуження від навколишніх. Вихованці — учні випускних класів — не налаштовані на продуктивне спілкування з дорослими, а ймовірніше прагнуть до відштовхування від них.

Людина як соціальна істота в процесі своєї життєдіяльності вступає у різноманітні соціальні контакти. Ці контакти мають конкретні цілі і вимагають комунікативних умінь і навичок. У тих випадках, коли контакти не мають мети чи не забезпечуються необхідними комунікативними засобами, вони є непродуктивними. У вихованця з особливостями розумового або психічного розвитку страждають обидва компоненти, що забезпечують продуктивність соціальних контактів: у нього недостатньо сформовані змістовні форми ділового спілкування, що закладаються в ранньому віці, а через нестачу соціального досвіду така дитина не має необхідного арсеналу комунікативних засобів. Вихованці спеціальних шкіл мають гостру потребу в спілкуванні й у той же час дуже бояться його, через що буває важко налагодити справді діловий контакт із ними. Крім того, встановленню таких контактів перешкоджає властиве вихованцям спеціальних закладів почуття недовіри до навколишніх, порушення почуття прихильності, що за певних умов можуть різко змінюватися і переходити в почуття повної довіри і вседозволеності.

Дослідження Т. Власової, М. Певзнер, С. Рубінштейн свідчать про наявність певної небезпеки вживання наркотиків та скоєння злочинів, пов'язаних із їх уживанням, дітьми з особливостями розумового та фізичного розвитку, адже має місце тотальний недорозвиток пізнавальних здібностей та особистості в цілому, наявність конкретно-ситуативного характеру мислення, слабкості або неможливості узагальнення, нездатності виділення суттєвих ознак предметів та явищ. Головна роль у структурі психічного дефекту належить недорозвитку вищих форм пізнавальної діяльності. Досить помітною є незрілість особистості (підвищена навіюваність, некритичність, неспроможність прийняття самостійних рішень у складних життєвих ситуаціях, залежність поведінки від зовнішніх ситуацій, імпульсивність вчинків).

Т. Власова і М. Певзнер [2, 37–41] акцентують увагу на характерних для таких дітей рисах як: інтелектуальна недостатність, неспроможність до узагальнень, до встановлення зв'язків і залежностей між предметами та явищами навколишньої дійсності, до їх аналізу й синтезу; їхньому мисленню притаманні ситуаційний

характер, безсистемність, пряmolінійність, недостатність процесів порівняння. За особливостями своєї поведінки такі діти є неоднорідними: деякі збудливі, імпульсивні, недостатньо дисципліновані; інші — більш врівноважені, спокійні й дисципліновані, є в'ялі, загальмовані. Порушення мислення в олігофренів не тільки зумовлює особливості їхньої пізнавальної діяльності, але й впливає на розвиток усієї особистості. Вони недостатньо добре розуміють ситуацію, не вміють змінювати поведінку у залежності від неї. У них дещо знижене критичне ставлення до себе й оточення.

На думку С. Рубінштейна, “розумово відсталі діти у зв'язку із притаманною їм нерозвиненістю мислення, слабкістю засвоєння загальних понять і закономірностей відносно пізно починають розбиратися в питаннях суспільного розвитку, у поняттях моралі” [4, 149], а уявлення молодших підлітків з особливими потребами про те, що добре і що погано, мають досить поверховий характер. Діти з особливими потребами потребують ретельного розвитку позитивних якостей особистості, виховання здорового способу життя, духовності, вищих культурних потреб, негативного ставлення до шкідливих звичок та антисоціальних виявів тощо. Проте формування позитивних навичок в учнів, розвиток яких гальмується стійкою хворобою, набагато ускладнене порівняно зі здоровими дітьми. Труднощі у вихованні цих школярів зумовлені не тільки особливостями мислення, але й дисгармонійним непропорційним зростанням потреб.

Учні спеціальної школи, за дослідженнями вченої, дізнаються про правила моралі від учителів, від батьків, із книг, але не завжди можуть діяти відповідно до цих норм або скористатися ними у звичайній конкретній ситуації, керуючись роздумами. Унаслідок цього розумово відсталі діти у зв'язку з нерозумінням або внаслідок нестійкості моральних понять піддаються негативним впливам і здійснюють неправильні дії. Антисоціальні, аморальні схильності пояснюються не наявністю мозкових захворювань: дитина, яка під впливом тяжкої хвороби починає вживати наркотики або скоює злочин, пов'язаний з їхнім уживанням, діє так тому, що взагалі неправильно розуміє обставини, які її оточують, вона не може керувати своїми вчинками, але не тому, що хвороба вимагає її діяти проти законів і норм суспільства. “Не хвороба є причиною антисоціальних, аморальних дій розумово відсталих дітей, а те середовище, у якому живе і розвивається дитина” [4, 150].

Серед причин уживання школярами з особливостями розумового й психічного розвитку шкідливих для здоров'я речовин можна назвати такі, як потреба в зміні звичного стану свідомості, яка виявляється дуже рано, ще в дитинстві. Досить часто таким дітям подобаються ігри, внаслідок яких порушується координація, змінюється сприйняття. Більш старші діти полюбляють гоїдалки, каруселі. Не усвідомлюючи, що відбувається, вони намагаються

знайти можливість випробувати ці надзвичайні відчуття, стрибаючи з даху сараю, натискаючи на очні яблука, сонні артерії. До того ж сучасна людина здебільшого позбавлена можливості брати участь у діях, що символізують зміну її особистості, якими в минулі часи були релігійні, календарні обряди. Однак такий процес необхідний, він є однією з умов розвитку стресостійкості психіки. А. Макаренко [3, 105] відзначав, що створення умов, за яких дитина переживає радість успіху, породжує її впевненість у власних силах, бажання й уміння долати труднощі. Тому певним чином задовольнити ці потреби може участь дітей у шкільних фольклорних святах, іграх, обрядах.

Тому педагогам спеціальних загальноосвітніх закладів необхідно забезпечити певний психологічний захист дитини з особливостями психічного розвитку. Важливим чинником такого захисту є створення в школярів почуття психологічної захищеності – відносно стійкого позитивно емоційного переживання й усвідомлення індивідом можливості задоволення основних потреб і забезпеченості власних прав у будь-якій, навіть негативній ситуації і під час виникнення обставин, які можуть блокувати або ускладнити їхню реалізацію.

Актуальною умовою психологічної корекції та профілактики проблем виховання є аналіз у психолого-педагогічній діяльності дії впливів – дії людини або зовнішнього фактора на особистість з метою зміни її поведінки. Оскільки виховний процес є окремим випадком процесу спілкування, то універсальними засобами виховання виступають вербальні та невербальні засоби спілкування, подані як окремо, так і разом у різних комбінаціях. Виражаючи різне ставлення вихователя, особливості стилю його педагогічного спілкування, такі засоби створюють різноманітні форми виховного впливу.

Адекватний добір форм виховного впливу визначається як особистісними особливостями вихователя й дитини, так і психологічною ситуацією, що склалася. З позиції вихователя, смисловий зміст і форма тісно пов'язані, і вихователь мав би сприймати їх як одне ціле. Але з психологічного погляду одна форма мовлення може виражати різний психологічний зміст, а один і той же зміст може бути відтворено в різних словесних формах.

Психологічний ефект впливу на людину, до якої він адресований, зумовлюється тим, наскільки для неї суттєвий ступінь особистісної значущості важливості ідей або відношення, які є в смисловому змісті впливу. Для цього вихователю необхідно розуміти, які ідеї і цінності життя важливі для вихованця на даному етапі в конкретний момент взаємодії, нестачу якої інформації чи досвіду він переживає найгостріше на даний момент. При підборі форм і методів виховних впливів важливо враховувати вікові й індивідуально-типологічні особливості особистості конкретних вихованців.

У процесі виховної комунікації важлива форма звертання, психологічні особливості організації

впливу, їхня компліментарність (відповідність) уявленням дитини про бажаний спосіб і психологічні умови педагогічної взаємодії з нею як з особистістю з певним соціальним статусом і внутрішньою позицією. Суттєвого значення при цьому набуває увага вихователя до власного використання оптико-кінетичної системи знаків (жести-рухи рук, міміка – вираз обличчя, пантоміміка – пози тіла), паралінгвістичної системи (вокалізація мовлення, його тональність) та екстралінгвістичної системи (темп мовлення, паузи, сміх тощо).

Ефективність виховного впливу виявляється, насамперед, у позитивних зрушеннях у поведінці вихованця, у його зацікавленості продовжувати спілкування з вихователем, усхваленні дитиною змісту педагогічного впливу та в переході цього змісту з рівня зовні наявних ідей, стосунків і вимог, які висуває вихователь, на рівень власних цінностей та вимог вихованця до самого себе.

Фасилітуючий вплив – це стимулювальний вплив активності вихователя на вихованця, внаслідок якого поведінка останнього стає вільнішою, більш невимушеною й продуктивною порівняно з її попередніми виявами. За таких умов дитина, звичайно, переживає стан радості, піднесеності, відчуває приплив сил, бажання активних дій. Серед методів виховання такий стимулювальний ефект мають: схвалення, заохочування, підбадьорювання, творення ситуації успіху, система перспективних ліній. Інгібіційний вплив, навпаки, обмежує, пригнічує, гальмує активність дитини. Найчастіше такий ефект мають різного роду категоричні заборони, погрози, загрози покарання, здійснення його та інші методи впливу, орієнтовані на генерування у вихованця почуття страху або переживання ним власної неспроможності, неповноцінності та безсилля. Типовою ситуацією створення пригніченого стану вихованця як наслідку педагогічної некомпетентності є перенесення оцінки дитини в конкретній ситуації на оцінку її особистості в цілому, що є недопустимим у педагогічній практиці.

Для системного розв'язання питання психологічної корекції проблем виховання учнів з особливостями розумового розвитку необхідним є впровадження оптимальних форм виховної роботи, які уможливають формування соціально-цінних життєвих орієнтирів, суспільно-корисних цілей; дотримання під час виховного процесу особливостей національної системи виховання; використання засобів естетичного виховання, залучення до профілактичної роботи батьків учнів, вироблення правильних навичок поведінки й спілкування, формування впевненості, вміння сказати “ні” в ситуаціях тиску з боку споживачів і торговців наркотиками, навчання дитини елементарних прийомів психогігієни й психорегуляції, формування звички діяльного та активного проведення вільного часу, пробудження цікавості до духовних цінностей, насамперед до читання і раціональної оздоровчої

фізичної культури; формування готовності педагога до профілактичної роботи, вміння створювати довірливі стосунки з учнем, бачити його проблеми.

Поєднання в експериментальній роботі організаційних, дидактичних і спеціальних психологічних засобів дало змогу здійснити найбільш ефективний вплив на створення умов психологічної корекції проблем виховання учнів з особливостями розумового розвитку. Ефективність різних аспектів проведеного нами дослідження підтверджують результати експериментальної роботи щодо профілактики наркоманії і формування психологічних стимулів до здорового способу життя.

Методами виховання як конкретними способами впливу на свідомість, почуття та поведінку дітей за таких умов є дискусії, рольові ігри, обговорювання ситуацій, аналіз і розв'язування конфліктів. Особливо корисними для створення сприятливого психологічного мікроклімату виховного процесу стало використання таких прийомів спілкування з дитиною, як активне слухання, демонстрація безумовного приймання дитини, позитивної уваги до неї, Я-висловлювання, візуальний (очі в очі) контакт з дитиною.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок про необхідність особистісно-індивідуального підходу до школярів з особливостями розумового та психічного розвитку, створення ситуації педагогічного супроводу, спеціальних педагогічних умов профілактики проблем виховання; підготовці до сприймання і розуміння високих естетичних, моральних, правових цінностей, використання адекватних психолого-педагогічних впливів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
3. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад школа, 1990. – 366 с.
4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишова Інна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практичної психології КДПУ ім. В. Винниченка, завідувач кафедри державного управління Центру перепідготовки та підвищення кваліфікації органів державної влади, органів місцевого самоврядування, держаних підприємств, установ та організацій Кіровоградської обласної державної адміністрації.

Наукові інтереси: педагогічна психологія, психологія управління.

ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ У ВВНЗ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОЇ ЛОГІСТИКИ ТА МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ

Валерій ЯСЕНЕНКО
(Одеса)

У статті розглядаються нові шляхи та підходи до організації та вдосконалення системи управління навчальним процесом у вищих закладах

Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу, становлення ринкової економіки в нашій країні, концептуальні положення Національної доктрини розвитку освіти України, Державної програми реформування Збройних Сил України (ЗСУ) і Стратегічного оборонного бюлетеня України на період до 2015 року, де окреслені нові завдання ЗСУ, пов'язані з участю України в миротворчій діяльності під егідою НАТО, умови їх виконання [9,28] зумовили потребу й поставили першочергову проблему створення єдиної системи матеріально-технічного та інформаційного забезпечення ЗСУ – військової логістики, сумісної з системою логістики армій НАТО, що, у свою чергу, ставить перед військово-професійною освітою нашої країни завдання організації підготовки фахівців логістики у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ). Водночас, незважаючи на значну увагу дослідників до професійної підготовки майбутніх військових фахівців, педагогічні аспекти організації підготовки фахівців військової логістики у ВВНЗ, структура і

специфіка цієї діяльності та умови її ефективності досі ще не досліджувалися, внаслідок того, що логістика як новий науковий напрямок як практичний метод забезпечення військ, що поєднує тилове й технічне забезпечення, у нашій країні тільки почала розвиватися, тоді як у країнах НАТО в останні десятиліття спостерігався її активний розвиток. Це стосується не тільки військової, але й економічної логістики, яка в 50-х роках минулого століття відокремилася від військової і почала настільки бурхливо розвиватися як нова міждисциплінарна наука, положення якої дають змогу встановлювати й оптимізувати господарські зв'язки й керувати матеріальними та інформаційними потоками в системах, що стала новим ефективним інструментом економіки зарубіжжя, а зроблені цією наукою відкриття сприяли й активному розвитку військової логістики, яка також виступила в провідних зарубіжних країнах дієвим інструментом у військовій справі.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень і публікацій у галузі логістики (Б.А.Анікін, Р.Г.Баллоу, М.П.Гордон, К.Б.Інді, А.Г.Кальченко, Д.Дж.Клосс, Л.Б.Міротін, Ю.В.Пономарьова, В.І.Сергеев,

А.А.Смелов, Н.Е.Ташбаєв, І.В.Чекун, Р.Юнеманн та ін.), зокрема військової логістики (Ю.В.Гостіщев, В.Ф.Зданевич, А.Ф.Кропивка, В.А.Хайтбаєв та ін.), уможливив дійти висновку, що логістика як нова стратегія управління потоковими процесами і практичний керівний інструмент, котрий дає можливість ефективно розв'язувати завдання глибокої і всебічної інтеграції виробничої, фінансової і господарської діяльності, стала визначальним чинником конкуренції у будь-яких галузях, а наукові відкриття в теорії логістики в останні роки сприяли наскрізному перейманню логістичних ідей прямо через господарську практику, зокрема у військово-господарській діяльності, яку в нашій країні забезпечують фахівці служб тилу ЗСУ. Проте, як засвідчив аналіз наукового фонду, зумовлені першочерговою потребою створення нової для ЗСУ системи логістики і висунуті перед вищою військовою освітою України проблеми організації у ВВНЗ підготовки фахівців логістики для служб тилу ЗСУ та супутні їм завдання моніторингу якості підготовки означених фахівців, визначення і забезпечення педагогічних умов її ефективності не були предметом спеціальних досліджень.

Отже постановка проблеми в загальному вигляді полягає у розробці цілісної системи підготовки майбутніх фахівців військової логістики у ВВНЗ, а цілями й завданнями пропонованої статті є встановлення організаційної структури цієї системи загалом і моніторингу якості підготовки означених фахівців зокрема.

Проведений автором аналіз світової та вітчизняної військово-педагогічної літератури щодо організації процесу підготовки майбутніх офіцерів тилу у вищих закладах освіти вітчизняної та зарубіжних армій дав змогу встановити загальні особливості та принципи їхньої військово-професійної підготовки й визначити зовнішні (загальноцивілізаційні, освітні, суспільно-політичні й військово-педагогічні) та внутрішні (суперечності навчально-виховного процесу ВВНЗ) фактори впливу на організацію підготовки майбутніх фахівців військової логістики у ВВНЗ, а також напрями і способи врахування цих факторів у системі організації підготовки означених фахівців, за якими й були визначені педагогічні умови її ефективності, подані у працях автора [10, 221–225; 12].

Педагогічні умови організації підготовки майбутніх фахівців військової логістики у ВВНЗ були визначені автором на підставі аналізу різноманітних трактувань понять “педагогічна умова” та “ефективність”, поданих у працях Ю.К.Бабанського, Т.Д.Іщенко, М.І.Нещадима, Г.Н.Рябова, А.В.Стасюк, М.Д.Ярмаченка та ін., як такі обставини, обстановка та способи організації, що підкоряють розвиток професійних й особистісних якостей курсантів поставленій меті і, таким чином, впливають на формування інтегративної здатності офіцерів до військової логістики, а реалізація цих умов забезпечує підвищення ефективності організації

фахового навчання майбутніх офіцерів тилу як ступеня досягнення ними цілей підготовки порівняно з вимогами освітніх стандартів.

За цим означенням і за результатами узагальнення визначених факторів впливу, шляхів та способів їхнього врахування було встановлено та обґрунтовано такі педагогічні умови організації підготовки фахівців військової логістики у ВВНЗ: а) запровадження комплексного підходу до формування і розвитку в майбутніх офіцерів тилу інтегративної здатності до військової логістики як вислідної базових логістичних здатностей означених фахівців; б) забезпечення на акмеологічних засадах підвищення професійної кваліфікації викладачів і командирів у напрямку підготовки фахівців військової логістики (ВЛ), що передбачає їхню самоосвіту та самовдосконалення, а також набуття індивідуального досвіду у означеному напрямі; в) забезпечення цілісності економічної, військової, технічної, управлінської і педагогічної підготовки майбутніх фахівців ВЛ на підставі формування стійких взаємозв'язків, усталеної взаємодії, горизонтальної і вертикальної інтеграції відповідних навчальних дисциплін з наступним утворенням інтегративних курсів як бази для формування нормативної і навчально-методичної документації щодо складових стандартів освіти майбутніх офіцерів тилу; г) моніторинг якості підготовки фахівців ВЛ і розвитку їхніх логістичних здатностей на основі запровадження вимог європейської системи й тестових засобів діагностики для оцінювання досягнень курсантів.

Інтегративна здатність курсанта служби тилу до військової логістики визначалась як його придатність до керування матеріальними та інформаційними потоковими процесами, загальний психологічний стан, у якому він готовий до успішного виконання продуктивної військово-логістичної діяльності, що виявляється через сформованість у процесі навчання певних його якостей, властивостей і характеристик, відповідних до критеріїв діяльності (за новою системою атестування) майбутнього офіцера. Придатність до керування означеними потоками ми розуміли як володіння майбутнім фахівцем ВЛ на науковому й практичному рівні сукупністю засобів та способів, які необхідні для планування й організації процесів і заходів з підготовки й проведення доставки людей і матеріально-технічного забезпечення (МТЗ) до місця ведення військових дій.

Після якісної і кількісної (статистичної) обробки даних експертного оцінювання основними складовими інтегративної здатності – базовими логістичними здатностями майбутніх офіцерів було визначено такі: здатність до нагромадження професійних знань, умінь і навичок та реалізації їх у навчальній діяльності, чесність, відповідальність та виконавська дисципліна, активність, творчість мислення, працездатність, наполегливість, комунікабельність, здатність до управлінської діяльності, а також стан фізичної підготовленості.

Зауважимо, що кожна із цих здатностей, взята окремо, ще не є запорукою успішної логістичної діяльності майбутнього фахівця ВЛ. Тільки їхня комплексність, інтеграція, взаємодія і діалектичний взаємозв'язок створюють базу й виступають педагогічною умовою ефективності організації підготовки означених фахівців.

Автором доведено, що визначені педагогічні умови взаємопов'язані між собою як елементи цілісної системи, спільними способами та засобами їхньої реалізації у процесі підготовки майбутніх фахівців ВЛ: гуманістичною спрямованістю навчально-виховного процесу (НВП), особистісною орієнтацією, застосуванням інноваційних технологій навчання, таких як інформаційні технології, модульно-рейтингова технологія, що є першим кроком до запровадження європейської кредитно-модульної системи організації навчального процесу, інтеграцією навчальних дисциплін, а також спільними критеріями й показниками моніторингового оцінювання досягнень курсантів, формування і розвитку означених логістичних здатностей майбутніх офіцерів.

Загалом організація підготовки майбутніх фахівців військової логістики у ВВНЗ становить логічно пов'язану і старанно відпрацьовану систему, що ґрунтується на визначених ученими детермінантах - закономірностях системної організації військової освіти та її управління [7, 345 - 347] і загальних принципах побудови системи військової логістики [3, 7], якомога повніше враховує встановлені автором зовнішні й внутрішні фактори впливу, що відбиваються у визначених педагогічних умовах її організації, здійснюється поетапно й призначається для забезпечення виконання професійних функцій й розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності означеними фахівцями служб тилу.

З організаційного погляду тилові служби (речова, продовольча, пально-мастильних матеріалів тощо) військової частини, з'єднання являють собою соціотехнічні системи типу "людина – техніка – середовище", які охоплюють особовий склад, озброєння, військову техніку та майно й функціонують у складних динамічних умовах воєнного та мирного часу. Організація підготовки фахівців військової логістики на факультеті тилу (ФТ) ВВНЗ за усіма спеціалізаціями щодо характеру військово-господарської діяльності повинна забезпечувати їх готовність до військової служби на первинних посадах начальників відповідних служб тилу військової частини, з'єднання, начальників відділів зберігання (перевезень) центру забезпечення (бази, складу) і на наступних посадах офіцерів означених служб об'єднання.

Методологічну основу дослідження педагогічних умов організації підготовки майбутніх фахівців військової логістики у ВВНЗ становив комплексний підхід, який поєднував вимоги акмеологічного, системного й техноматичного підходів [12, 229].

Проте, військові дослідники, теоретики й практики, вважають, що побудова будь-яких організаційних структур як у підготовці майбутніх фахівців, так і в управлінні МТЗ військ вимагає функціонального підходу; адже, за М.І.Нещадимом, організація підготовки майбутніх військових фахівців та її вдосконалення потребує "застосування функціонального моделювання на основі заданих цілей та функцій з метою створення системи та визначення процесу управління" [7,132]. Зауважимо також, що основними науковими принципами, які практично реалізуються при побудові системи військової логістики, на думку вчених, є: узгодженість дій усіх елементів системи МТЗ, націленість дій на інтегральну ефективність системи в цілому, функціональність взаємодії всіх компонентів, що виконують специфічні дії (функції), досягнення збільшених результатів від ефекту взаємодії [3,7]. Таким чином, комплексний підхід до розробки організаційної структури системи підготовки майбутніх фахівців ВЛ повинен ураховувати й вимоги функціонального підходу.

Поруч з цим автору вбачається цілком природним і логічним, що комплексний підхід до організації підготовки фахівців військової логістики, окрім перелічених вище складових, повинен містити й власне логістичний підхід, який, за В.С.Воловник [1 - 206], передбачає врахування в педагогічних процесах основних принципів і концептуальних положень логістики як нового образу мислення і міждисциплінарного наукового напрямку, пов'язаного з пошуком нових можливостей підвищення ефективності управління й організації поточкових процесів, зокрема процесів підготовки майбутніх військових фахівців.

Застосування методології системно-структурного підходу й положень теорії логістики щодо формалізації науково-практичних розробок, ступеня деталізації логістичних операцій і дворівневого розподілу логістики на макрологістику, яка розглядає загальні проблеми управління, і мікрологістику, що вивчає локальні внутрішні проблеми управління [5,8; 6,41- 42; 8,17], до структурної побудови системи організації підготовки фахівців ВЛ у ВВНЗ спонукає до розгляду побудови означеної системи на двох різних (за масштабом розроблюваних проблем і зон управління) структурних рівнях стосовно навчально-виховного процесу (НВП) ВВНЗ – макрологістичному і мікрологістичному.

На макрологістичному рівні організаційна структура системи підготовки майбутніх фахівців ВЛ у ВВНЗ містить загальні процеси, що проходять не тільки впродовж усього періоду навчання у ВВНЗ у внутрішньому і зовнішньому (відносно ВВНЗ) педагогічному середовищі, але й охоплюють певні періоди до й після закінчення курсантами ВВНЗ у зовнішньому педагогічному середовищі, які впливають на очікуваний результат – рівень якості підготовки майбутнього фахівця ВЛ і не залежать від

структуризації означеної системи за характером господарської діяльності, тобто за спеціалізаціями.

Структурна схема організації підготовки у ВВНЗ майбутніх фахівців військової логістики й моніторингу якості їхньої підготовки подана на рис. 1.

При розробці організаційної структури підготовки фахівців ВЛ на макрологістичному рівні панівним був системний підхід, оскільки, за С.У.Гончаренком, цей підхід, як напрям у спеціальній методології науки має одним із завдань конструювання складних за організацією об'єктів як систем і спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину [2,305].

Важливою складовою організаційної структури системи підготовки у ВВНЗ майбутніх фахівців ВЛ є підсистема моніторингу якості підготовки означених фахівців. Система має чотири комплексних внутрішніх контрольних-діагностувальних модулів (КДМ) і п'ять зовнішніх КДМ: початковий, результати якого враховуються в I внутрішньому КДМ, три проміжних або супутніх КДМ, результати яких враховуються відповідно в II - IV внутрішніх КДМ, і основний КДМ, результатом якого є відзиви із військ на випускників ФТ ВВНЗ. В означеній системі за низкою критеріїв і показників оцінювався рівень якості підготовки майбутніх фахівців військової логістики: високий (В), середній (С) і низький (Н), що їх ми вважали достатніми для переходу курсанта ФТ на наступний етап підготовки й переведення його на наступний курс навчання або діагностувався недостатній рівень і курсанта ФТ відчисляли із ВВНЗ.

Особливістю запропонованої схеми є те, що внутрішнє педагогічне середовище ВВНЗ не тотожне навчально – виховному процесу підготовки фахівців військової логістики, а є лише його основною частиною, коригування якої за аналізом відзвів із військ уходить в організаційно-управлінські функції ВВНЗ, а також те, що зовнішнє педагогічне середовище поділяється на три зони стосовно НВП ВВНЗ: базову, супутню і результативну.

Таким чином, НВП підготовки майбутніх фахівців ВЛ організується поетапно у внутрішньому педагогічному середовищі та супутній зоні зовнішнього педагогічного середовища й коригується в зоні коригування.

Базова зона зовнішнього педагогічного середовища в часовому інтервалі передуює НВП і містить навчання у школі або військовому ліцеї, а також систему індивідуального й тьюторського навчання – репетиторства, що закінчуються зовнішньою педагогічною діагностикою, яка пов'язується (у військових ліцеях) або не пов'язується з комплексом пропедевтичної діагностики – вступними іспитами й професійним відбором абітурієнтів на ФТ ВВНЗ групою психолого-педагогічного забезпечення НВП за допомогою методів психодіагностики.

Супутня зона зовнішнього військово-педагогічного середовища в часовому інтервалі відповідає НВП і є умовою цілісності системи моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців ВЛ. Адже, на думку переважної більшості сучасних освітніх діячів, “одним із основних елементів забезпечення якості освіти є зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів” [4,16], і організація цілісної системи моніторингу якості військової освіти неможлива без зовнішнього діагностичного контролю рівня підготовки курсантів. Причому в нашій системі підготовки майбутніх фахівців військової логістики стажування курсантів ФТ ВВНЗ організується не тільки безпосередньо у військах, але й на фірмах і підприємствах цивільної господарської діяльності, оскільки, за планами Генштабу ЗС України щодо створення системи логістики ЗСУ і перспектив розвитку до 2015 р., функціонування системи логістики ЗСУ буде організовано централізовано і децентралізовано за територіальним принципом з максимальним залученням до виконання функцій МТЗ сил і засобів малого й середнього бізнесу.

Результативна зона зовнішнього військово-педагогічного середовища – це, насамперед, служба фахівців військової логістики після закінчення ВВНЗ у військах тилового забезпечення та інших установах на посадах, що відповідають спеціалізації та досягнутому рівню підготовки, а також підвищення цього рівня на факультетах післядипломної освіти, різних курсах підвищення кваліфікації і командно-штабних факультетах ВВНЗ, у Національній академії оборони України. Ця зона не має часових обмежень згідно з концепцією “навчання впродовж всього життя” Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті. Проте не пізніше, ніж через рік після закінчення ВВНЗ, у межах цієї зони проводиться основний обов'язковий зовнішній діагностувальний контроль рівня якості підготовки офіцерів тилу й формулюються відзиви з військ, в яких командири визначають рівень підготовки кожного випускника ФТ ВВНЗ – фахівця логістики за певною формою. За аналізом цих відзвів у ВВНЗ й проводиться корекція заходів усіх попередніх етапів організації підготовки майбутніх фахівців ВЛ, способів і засобів реалізації педагогічних умов її ефективності, отже, й забезпечується постійно дійовий зворотний зв'язок.

Таким чином, НВП підготовки фахівців військової логістики у ВВНЗ здійснюється впродовж п'яти організаційних етапів, кожний з яких закінчується відповідним комплексним КДМ і встановленням рівня якості підготовки майбутніх фахівців ВЛ, а саме: 1) початковий етап, 2) адаптивний етап, 3) етап підготовки бакалавра ВЛ, 4) етап підготовки спеціаліста ВЛ, 5) етап корекції НВП підготовки фахівця ВЛ.

За М.І.Науменко і Ю.І.Приходько, дидактичний процес військово-професійної підготовки з будь-якої спеціальності та спеціалізації має два узагальнені етапи, однак, на нашу думку, їх ймовірніше слід

уважати не етапами, а двома діалектично пов'язаними функціональними сферами або сторонами процесу. Серед складових першого етапу дослідники на перше місце поставили "визначення та опис мети, завдань, умов та засобів навчання, створення умов, щоб випереджальне уявлення про майбутню професію стало рушієм підвищення ефективності навчання, вибір змісту навчання та його конструювання, ... надійність і дієвість перевірки якості досягнення мети навчання" [11, 12], що, як відомо, відбивається в системі стандартів вищої освіти військових фахівців: в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ), освітньо-професійній програмі (ОПП) і засобах діагностики рівня підготовки. Складовими другого етапу дослідники визначили, насамперед, "індивідуалізовану спрямованість на розвиток особистості, урахування психофізіологічних особливостей, розвиток мислення та творчості" [11, 12], що підтверджує наш висновок щодо пріоритету розвитку логістичних здатностей майбутніх фахівців тилу як педагогічної умови ефективності організації їхньої підготовки і свідчить про необхідність введення засобів діагностики рівня сформованості означених здатностей в комплексні КДМ з метою встановлення рівня якості підготовки майбутніх фахівців ВЛ.

З мікрологістичного погляду система організації підготовки майбутніх фахівців ВЛ у ВВНЗ охоплює всі дидактичні процеси, які проходять у внутрішньому педагогічному середовищі, забезпечують виконання професійних функцій і розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності фахівцями військової логістики на достатньому рівні якості їхньої підготовки і, таким чином, залежать від структуризації означеної системи підготовки за спеціалізаціями навчання залежно від характеру майбутньої військово-господарської діяльності.

Функціональний підхід, який виступає головним при розробці мікрологістичної організаційної структури дидактичної системи підготовки фахівців ВЛ, насамперед вимагає встановлення видів і змісту загальних та спеціальних службово-бойових функцій і завдань їхньої майбутньої професійної діяльності.

Дослідники в галузі військової логістики довели, що відповідно до сучасних завдань "розпізнають два види функцій логістики: оперативний і координаційний" [3, 7]. Оперативні функції пов'язані з безпосереднім управлінням рухами матеріальних потоків у сфері їхнього нагромадження, розподілу й транспортування від складів та баз до споживачів і майже не відрізняється від функцій традиційного МТЗ. Координаційні ж функції ВЛ є здебільшого аналітично-інформаційними щодо: розміщення складів та баз різних видів МТЗ (пально-мастильних матеріалів, продовольства, речового майна, технічних засобів служб тилу); розміщення та завантаження військових частин і підрозділів матеріальними засобами та їхній підвіз; аналізу стану й можливості автомобільних і водних шляхів

транспортування, повітряних та трубопровідних трас; аналізу потреби й забезпечення військ на випадок мобілізації, підготовки до ведення бойових дій; а також організаційними функціями, пов'язаними з проведенням заходів зі збору, обробки інформації і прийняття рішень щодо організації цілеспрямованих дій служб тилу. Організаційна структура системи підготовки майбутніх фахівців ВЛ повинна враховувати обидва види функцій. Таким чином, ця структура на мікрологістичному рівні є двобічною, тобто має дві функціональні сфери або стадії: оперативної підготовки й координаційної підготовки, які проходять переважно паралельно одна одній, на відміну від послідовних етапів макрологістичної структури організації означеної підготовки. Зміст цих функціональних сфер-стадій відбивається, насамперед, у варіативних частинах ОКХ і ОПП підготовки майбутніх фахівців ВЛ у ВВНЗ у вигляді переліку посад, службово-бойових функцій та типових завдань діяльності, а також у вигляді переліку здатностей і вмінь розв'язувати типові завдання діяльності.

Основними службово-бойовими функціями, за якими визначаються типові завдання діяльності й відповідні вміння майбутніх фахівців ВЛ, є такі: 1) підтримання підрозділів служби тилу (за спеціалізацією) в постійній бойовій готовності, 2) бойове управління, інакше функція логістичного управління підрозділом під час виконання бойових завдань, 3) тилове забезпечення - функція всебічного матеріально-технічного забезпечення частин і з'єднань за принципами логістики, 4) службове управління – функція логістичного управління повсякденною діяльністю підрозділу, 5) педагогічна функція – керування навчально-виховним процесом у підрозділі, 6) експлуатаційно-технічна функція – здійснення експлуатації озброєння, військової техніки та майна за принципами логістики, 7) адміністративна функція – логістичне управління діяльністю підрозділу в соціально-побутовій сфері, 8) фінансово-економічна функція – логістичне управління фінансовими та матеріальними ресурсами, 9) інформаційно-аналітична логістична функція – робота зі службовою інформацією та вдосконалення фахових навичок.

Висновки з цього дослідження: визначено дворівневу організаційну структуру системи підготовки майбутніх фахівців військової логістики; встановлено, що методологічну основу побудови означеної організаційної структури становить комплексний підхід, який поєднує вимоги системного, функціонального й власне логістичного підходів; подано структурну схему організації підготовки фахівців військової логістики у ВВНЗ і моніторингу її якості.

Подальші дослідження в напрямку розробки цілісної системи організації підготовки майбутніх фахівців військової логістики у ВВНЗ спрямовуються на завершення експериментального апробування ефективності визначених педагогічних умов,

удосконалення системи моніторингу, встановлення остаточних критеріїв і показників, що відповідають вимогам Болонського процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воловник В.Є. Використання принципів та концептуальних положень логістики – один із можливих шляхів удосконалення управління і запровадження системи моніторингу якості військової освіти // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2005. – Вип. 7 - 8. – С.203 – 211.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
3. Зданевич В., Діордієв В. Нова служба – логістика: Що вона означає? // Слава і Честь. – 2004. – 5 березня. – С.7.
4. Іванюк І. Міжнародна програма PISA як інструмент зовнішнього оцінювання учнів // Шлях освіти. – К.: Вид. “Педагогічна преса”. – 2004. – № 3. – С.16–21.
5. Кальченко А.Г. Основи логістики: Навчальний посібник. – К.: Товариство “Знання”, КОО, 1999. – 135 с.
6. Логістика: Учебник / Под ред. Б.А.Аникина. – М.: ИНФРА-М, 2000. – С.3–50.
7. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Вид.-поліграф.центр “Київський університет”, 2003. – 852 с.

8. Пономарьова Ю.В. Логістика: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 192 с.

9. Стратегічний оборонний бюлетень України на період до 2015 року (Біла книга України). – К.: Аванпост-прім, 2004. – 96 с.

10. Україна – суб’єкт європейського освітнього простору: Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф., Київ, 24–25 травня 2005 р. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 314 с.

11. Шляхи активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, в процесі підготовки військових фахівців: Матеріали наук.-метод. конф., Одеса, 24–25 жовтня 1998 р. – Одеса: МОУ ОІСВ, 1999. – 124 с.

12. Ясененко В.М. Педагогічні умови ефективності організації підготовки майбутніх фахівців військової логістики у вищих військових навчальних закладах // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2005. – Вип. 7–8. – С.221 – 231.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ясененко Валерій Миколайович – полковник, начальник факультету тилу Одеського інституту Сухопутних військ.

Наукові інтереси: організація системи підготовки майбутніх фахівців військової логістики та моніторинг якості їхньої підготовки.

Зміст

Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ЯК ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ СЕРЕДОВИЩ	3
Сергій МЕЛЬНИЧУК. ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Л.М.ТОЛСТОГО, К.Д.УШИНСЬКОГО Й В.П.ОСТРОГОРСЬКОГО.	6
Тетяна БАБЕНКО. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	10
Ірина БЄЛЕЦЬКА, Тетяна ГАМІНА. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СТРУКТУРА ВІЛЬНОГО ЧАСУ	13
Валентина ВЛАДИМИРОВА. СЛУЖБОВЕ ЛИСТУВАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ	18
Тетяна ВОЄВОДИНА. ФОРМУВАННЯ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ – ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	21
Валентина ВОЛОВНИК. ДО ПРОБЛЕМИ ПОШУКУ НОВИХ СПОСОБІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ І КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	25
Максим ВОРНІКОВ. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК РІЗНОВИД ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	30
Олена ГАБЕЛКО. ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ДЖОНА ЛОККА	35
Ярослав ГАЛЕТА. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ	37
Лариса ГАПОНЕНКО. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОМУ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ	40
Оксана ГУР'ЯНОВА. ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	42
Тетяна ДОВГА. ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ РОЗВИВАЛЬНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ	48
О. ДУБІНА. ДО ПРОБЛЕМ ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ	51
Микола ДУБІНКА. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	54
Тетяна ДЯЧЕНКО. ПАДАГОГІКА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДЖОНА ЛОККА	60
Оксана ЖАБОКРИЦЬКА. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	63

Віталій ЗАВІНА. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	66
Юлія ЗАЙКА. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИМ ПІДХОДОМ	70
Марія КІЯН. СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ЕПОХИ ПРОСВІТНИЦТВА	75
Валентина КОЗЛОВА. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ЕТІОЛОГІЮ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР)	79
Вікторія КОНДРАТОВА. ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	83
Вікторія КОРЕЦЬКА. РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗАСОБАМИ ЛЕКЦІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ	87
Костянтин КОСТЮЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ РАЦІОНАЛЬНО-КРИТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	91
Віталій КРАВЦОВ. МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ	95
Тетяна КРАВЦОВА. ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДИ ДИТИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ДЖОНА ДЬЮЇ	99
Алла КУЦ. ПРОЦЕС ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ О.О. ПОТЕБНІ	103
Наталья КУШНІР. МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА І ЇХНІЙ ЗВ'ЯЗОК ІЗ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЮ ЗРІЛІСТЮ	107
Ігор ЛЕБЕДИК. ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	112
Василь ЛИКОВ. РОЗВИТОК В.О.СУХОМЛИНСЬКИМ НАРОДНОПЕДАГОГІЧНОЇ ІДЕЇ РАНЬОГО ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ ПОРУЧ З БАТЬКАМИ	117
Людмила ЛИСЕНКО. ПОГЛЯДИ ДЖОНА ДЬЮЇ НА ДЕМОКРАТИЗАЦІЮ НАВЧАННЯ І ОСВІТИ	121
Аліна МАРТІН. ПОГЛЯДИ ПЕДАГОГІВ НА ЗМІСТ І МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВІТЧИЗНЯНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (XIX-ПОЧ. XX СТ.)	124
Татьяна МАСАЛІТІНА. РОЗВИТОК ІДЕЇ САМОВРЯДУВАННЯ В НОВИХ ШКОЛАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ II ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ	129

Ігор МИХАЙЛИЧЕНКО. СУТНІСТЬ, ОСНОВНІ ЕТАПИ Й РІВНІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКА ОВС (ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ).....	132
Микола МИХАЙЛИЧЕНКО, Іван БАБИН. ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК НОВОГО ТИПУ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	137
Валерій МИЦЕНКО. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	140
Валерій МИЦЕНКО. ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ПОКОЛІННЯ ТА ЙОГО РОЛЬ У ПРОЦЕСІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	143
Роман МОНАРЬОВ. ПРОБЛЕМА САМОСВІДОМОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ	147
Марина НАЗАРЕНКО. З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	151
Ольга НАУМЕЦЬ. РОЛЬ І МІСЦЕ ВЧИТЕЛЯ У ВИСОКОРОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ	157
Володимир НОВИЦЬКИЙ. СУТНІСТЬ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	161
Лариса ПЕРЕВОЗНИК. СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА: СПРЯМОВАНІСТЬ НА ГУМАНІЗАЦІЮ СУСПІЛЬНОГО ЖИТТЯ.....	163
Анна ПЕТЮРЕНКО. ГУМАНІТАРНЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ЯК НОВИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	167
Сергій ПОРЕВ. КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УНІВЕРСИТЕТІВ	171
Анатолій РАЦУЛ, Галина РАЦУЛ. ІДЕЇ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ УКРАЇНИ	178
Анатолій РУБАН, Неоніла РУБАН. ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ НОТ З АРКУША У СТУДЕНТІВ-ГІТАРИСТІВ	183
Наталія САВЧЕНКО. СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО ТВОРЧА КАТЕГОРІЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	187
Олена СТАХОВА. ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ ЗІ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОДУКТІВ	192
Григорій СТЕЖКО, Зоя СТЕЖКО. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ	194

Наталія ТАРАПАКА. В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	197
Світлана ТАРАСОВА. ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	201
Маргарита ТЕТЕРЯТНИК. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	205
Ольга ТКАЧЕНКО. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ГРИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНОЇ ЧУЙНОСТІ ДО ПРИРОДИ.....	207
Наталія УЙСІМБАЄВА. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	211
Ігор УЛИЧНИЙ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	216
Людмила ЧИСТЯКОВА. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБСЛУГОВУЮЧИХ ВИДІВ ПРАЦІ.....	220
Світлана ШАНДРУК. ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СФЕРІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	224
Володимир ШАХОВ. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ.....	226
Анжеліна ШИШКО. ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	229
Інна ШИШОВА. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ.....	234
Валерій ЯСЕНЕНКО. ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ У ВВНЗ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОЇ ЛОГІСТИКИ ТА МОНИТОРИНГ ЯКОСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ.....	238