

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

**Випуск 10**  
**Частина II**

**Кіровоград – 2012**

ББК – 74.580  
С – 88  
УДК 378

Студентський науковий вісник. – Випуск 10. Частина II. – Кіровоград:  
РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 232 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей студентів звітних студентських конференцій 2011–2012 років.

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

- |                   |  |
|-------------------|--|
| 1. Садовий М.І.   | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| 2. Чінчой О.О.    | – кандидат педагогічних наук, доцент<br>(відповідальний редактор); |
| 3. Савченко Н.С.  | – кандидат педагогічних наук, доцент;                              |
| 4. Лупан І.В.     | – кандидат педагогічних наук, доцент;                              |
| 5. Назаренко М.П. | – кандидат педагогічних наук, викладач;                            |
| 6. Святенко Л.К.  | – кандидат хімічних наук, доцент;                                  |
| 7. Радул І.Г.     | – кандидат психологічних наук, доцент.                             |

Друкується за рішенням ученої ради  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
(протокол № 9 від 23.04.2012 р.).

© Кіровоградський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка, 2012



## **МАТЕРІАЛИ МАГІСТЕРСЬКИХ ЧИТАНЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ**

**Марина БЄЛЯВСЬКА**

### **АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*(магістрантка психолого – педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор В. В. Радул*

Анотація. У статті розглядається проблема формування майбутньої професії соціального педагога з позиції акмеологічного підходу.

Висвітлюються поняття «акмеологія», «компетентність».

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, компетентність, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в українській державі, духовне відродження нації потребує активізації процесу розвитку особистості. Загально відомо, що пріоритетна місія у формуванні людського капіталу покладається на освіту. Серед нових наукових напрямів, що дають змогу ефективно вирішувати цю проблему, зокрема покращити підготовку майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі, доцільно виділити акмеологію як нову галузь наукових знань, що утворилася й розвивається в процесі багаторічного пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину («акме» - вершина, пік).

Поняття «акме» - це вищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, що взаємодіють таким чином, що вона досягає найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності. Акмеологія вивчає умови й закономірності просування людини до вершин професійної діяльності і до зрілості особистості. Головною акмеологічною проблемою є аналіз того, як відбувається рух шляхом самовдосконалення, як відбувається формування професійної направленості, розвиток здібностей до діяльності, стимулювання розвитку професійної компетентності.

До вершин майстерності акмеологія відносить такі фактори саморуку: суб'єктивні (мотиви, направленість, здібності, професійні дії та вміння), об'єктивні (середовище, яке може бути більш чи менш продуктивним), суб'єктивно-об'єктивні (пов'язані з іншими людьми).

Метою статті є розгляд формування професійної компетентності, що має здійснюватися у процесі підготовки фахівця у вищому навчальному закладі з позиції акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Особливістю акмеологічного підходу до покращення підготовки фахівців у вищому навчальному закладі є його спрямованість на самовдосконалення особистості в освітньому середовищі, саморозвиток та просування майбутнього випускника від однієї вершини професійного, духовно-морального та фізичного розвитку до іншої. На відміну від пануючої раніше думки, що справжнім професіоналом може стати особистість, яка розвивається виключно як суб'єкт праці.

Г.С. Данилова [1] вважає, що чим вищий рівень професіоналізму, тим більше в ньому індивідуального й особистісного.

Акмеологічний підхід, на нашу думку, конкретизує ідею гуманізації освіти, засади сучасної ідеології виховання у вищому навчальному закладі, спрямованих на досягнення подвійної мети: підготовку до майбутньої професійної діяльності та морально-духовне виховання особистості студента, що формує її духовний світ.

Узагальнена (еталонна) модель професійної компетентності випускника вищого навчального закладу представлена у вигляді складової галузевого стандарту вищої освіти - освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Вона передбачає ідеальний кінцевий результат, тобто підготовку спеціаліста, який опанував необхідні знання, уміння, навички творчої діяльності, має відповідний світогляд та ерудицію, інтелектуальний рівень, набув навичок самоосвіти, у якого сформовані професійні якості, моральна, естетична, екологічна культура.

У словнику «Професійна освіта» [2] компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) визначена як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

Вітчизняні дослідники В.В.Олійник, В.І.Маслов, Л.І.Даниленко, І.Ф.Жерносек [3] та ін. визначають професійну компетенцію як інтегральну якість особистості, що має свою структуру та дозволяє фахівцеві у



найбільш ефективний спосіб здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню.

Компетентності є динамічною комбінацією знань, умінь, навичок і здібностей. Формування й розвиток компетентностей є метою освітньої програми. Компетентності формуються в різних розділах курсу навчання і оцінюються на його різних стадіях. Вони можуть поділятися на компетенції, що відносяться до предмету навчання (професійні), й загальні компетенції (не залежні від змісту програми навчання).

Компетентність за діяльнісного підходу розглядається як:

- а) більшзагальна підготовленість до дій;
- б) можливість установлювати зв'язки між знаннями й уміннями (діями) в специфічній ситуації.

Отже, компетенція – це те, що породжує вміння, дію [4].

Російські дослідники [5] зауважують, що не слід протиставляти компетентності знанням, умінням та навичкам. Поняття компетентності містить їх у собі, але воно охоплює не тільки когнітивний і операціонально - технологічний, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий складники.

На відміну від знань, умінь, навичок, що передбачають дію за зразком, за аналогією, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань [6].

Проведений аналіз наукової літератури та нормативно-методичних джерел [7-11] дозволяє нам зробити висновок, що професійну компетентність випускника вищого навчального закладу, ураховуючи акмеологічний підхід до її формування, можна визначити сукупністю наступних складових: загальнокультурної, громадянської, функціональної, мотиваційної, соціальної.

Загальнокультурна компетентність включає духовно-ціннісні орієнтири особистості, її гуманістичний світогляд, моральні та етичні принципи; передбачає оволодіння вмінням аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної та світової культури, розробляти й реалізовувати стратегії діяльності в умовах міжкультурної взаємодії; знання рідної та іноземних мов.

На нашу думку, дуже важливою характеристикою особистості є її моральна стійкість, яка дозволяє зберегти психічне здоров'я й не зламатися в умовах несприятливого соціуму. Акмеологічний підхід, що орієнтує особистість на постійний саморозвиток і найвищі досягнення, водночас і передбачає врахування «психічної ціни» високих досягнень.

Громадянська компетентність - це вміння орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя та визначати власну позицію; виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади, держави та її політичних інститутів; здатність до активної, відповідальної та ефективно реалізації громадянських прав та обов'язків заради розвитку демократичного суспільства; здатність захищати інтереси держави, виконувати конституційні обов'язки та дотримуватися норм законодавства, орієнтуватися в міжнародному політичному житті, геополітичній ситуації, розуміти місце і статус України в сучасному світі.

Функціональна компетентність містить:

- уміння оперувати знаннями в навчанні, професійній діяльності та житті загалом;
- здатність адаптуватися до зростаючих потоків інформації, розуміти необхідність професійної мобільності;
- уміння використовувати джерела інформації; комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління;
- уміння планувати, контролювати та оцінювати роботу.

На нашу думку, високий рівень функціональної компетентності передбачає креативність (готовність до творчості) фахівця, яка розглядається нами як вищий рівень інтелектуальної активності мислення, як потрібно - перетворююче ставлення особистості до дійсності, яке проявляється як інтегральна характеристика особистості. Креативність наявна в інтелектуально-творчій ініціативі фахівця, широті асоціацій, швидкості, гнучкості й оригінальності його мислення, динамізмі психічних процесів, у готовності й високій мотивації до творчої діяльності.

Мотиваційна компетентність передбачає вміння визначити власні цілі, переборювати труднощі в діяльності, а також здатність навчатися протягом життя, вміння досягати успіху в житті. У вищому навчальному закладі, на нашу думку, дуже важливим є формування позитивного відношення до обраної професії й об'єкта майбутньої праці на рівні стійких інтересів і нахилів, надання знань про обрану діяльність та первісних умінь для творчого розв'язання задач.

З позицій акмеологічного підходу цей вид компетентності передбачає розвиток спеціальних здібностей в обраному виді діяльності і якостей особистості для їх реалізації, а також емоційно-вольової сфери, яка знаходить свій вираз у саморегуляції власних дій, самоосвіті і самовихованні.

Соціальна компетентність розглядається нами як складна система відношень особистості фахівця (до суспільства, праці, самої себе). Вона включає здатність майбутнього випускника до співробітництва та взаєморозуміння, уміння брати на себе соціальні та етичні зобов'язання, дотримання етики ділового



спілкування. Вважаємо за доцільне виокремити в соціальній компетентності майбутнього фахівця вміння нести відповідальність за діяльність організації, в якій він буде працювати.

Розглядаючи зв'язок професійної компетентності зі структурою змісту вищої освіти, що побудований у сучасних стандартах вищої освіти за галузевим принципом, ми приєднуємося до думки О.В. Овчарук [12] і вважаємо, що він має бути подібним за структурою до соціального досвіду та містити такі компоненти:

- досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у вигляді її результатів – знань;
- досвід здійснення відомих способів діяльності – у вигляді умінь і навичок діяльності за зразком;
- досвід творчої діяльності – у формі вміння приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях;
- досвід емоційно-ціннісних стосунків, ставлення – у формі особистісних орієнтацій.

На нашу думку, ключові компетентності, яким властиві поліфункціональність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції є інтегральною характеристикою якості підготовки студентів до майбутньої фахової діяльності. Вони характеризують їх здатність до осмисленого використання знань, умінь, навичок, ставлень до кола професійних завдань. Досягнення найвищого рівня розвитку професійної компетентності випускника вищого навчального закладу є головним завданням сучасної освіти.

Запровадження компетентнісного підходу до модернізації змісту вищої освіти потребує формування переліку й змісту ключових компетентностей випускників вищих навчальних закладів, які мають бути відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця; установлення відповідності компетентностей з окремими дисциплінами; відбору змісту дисциплін, який може забезпечити формування компетентностей; розробки системи контролю за їх формуванням. При оцінюванні професійної компетентності майбутнього фахівця акмеологічний підхід передбачає врахування постійної специфічної мотивації до високопродуктивної діяльності, до висхідного саморозвитку.

**Висновки:**

Отже, вимоги часу, спрямовані на необхідність досягнення найвищих результатів у професійної діяльності особистості, передбачають спрямованість освітньої діяльності на самовдосконалення особистості майбутнього фахівця, перехід від знаннєвої до особистісно-орієнтованої (компетентнісної) парадигми вищої освіти. Перспективність акмеологічного підходу до формування професійної компетентності випускника вищого навчального закладу полягає в тому, що він орієнтує особистість на постійний саморозвиток і просування до вершин професійного, духовно-морального та фізичного розвитку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Данилова Г.С. Акмеологія і професіоналізм в умовах глобалізації. Акмеологія – наука XXI століття : Мат. міжн. наук.-практ. конф. / Г.С. Данилова. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – 412 с.
2. Професійна освіта: словник [навч. посіб.] / Уклад. С.У. Гончаренко та ін. / За ред. Н.Г.Ничкало. – К., 2000. – 380 с.
3. Система педагогічної освіти та педагогічних інновацій : Зб. наук. пр. – Київ-Полтава, 2002. – 101 с.
4. Шишов В. Поняття компетенции в контексте качества образования / В. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1991. – №7. – С. 82-83.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования : Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 12-13.
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. - №2. – С.3-10.
7. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. - 2004. - № 3. - С. 22-24.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.:Питер, 2000. – 236 с.
9. Система педагогічної освіти та педагогічних інновацій : Зб. наук. пр. – Київ-Полтава, 2002. - 101с.
10. Овчарук О.В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 63.

**Дар`я БЕЛОВА**

## АВТОРИТЕТ ВЧИТЕЛЯ, ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор І.В. Михайліченко*

Педагогічна діяльність - це той вид діяльності, на результат якої робить вплив характер стосунків між її учасниками. Успішне рішення складних і відповідальних завдань навчання і виховання молодших школярів у вирішальному ступені залежить від особи учителя, його моральної позиції, професійної майстерності, ерудиції і культури.



Проблемою авторитету учителя - вихователя займалися Андриади І.П., Кондратьєв М.Ю., Крупська Н.К., Макаренко А.С., Самуйленков Д.Ф., Станкін М.І., Сухомлинський В.А, і ін...Учені Макаренко А.С, Станкін М.І. розмежували у своїх працях істинний і неправдивий авторитет, виділили види неправдивого авторитету. Андриади І.П., Кондратьєв М.Ю., Самуйленков Д.Ф. займалися вивченням компонентів авторитету і шляху його формування.

Про значення авторитету вчителя-вихователя говорили дуже багато педагогів і психологів(Амоношвили Ш.А. , Крупська Н.К., Кондратьєв М.Ю., Ліхачов Б., Макаренко А.С.Ольшанський В.Б., Сухомлинський В.А та ін.).

У зв'язку з цим актуалізується проблема авторитету вчителя-вихователя. Виходячи з цього ми вибрали тему нашого дослідження : " Авторитет вчителя як педагогічний феномен".

Об'єкт нашого дослідження : авторитет вчителя-вихователя.

Предмет дослідження : компоненти авторитету вчителя-вихователя.

Мета нашого дослідження : виявити, які компоненти складають зміст( чи суть) педагогічного авторитету і яке значення вони мають для різних категорій суб'єктів учбово-виховного процесу в школі. У роботі ми доводитимемо наступною гіпотезу: ми припустили, що значення різних компонентів, що становлять зміст педагогічного авторитету вихователя, не однаково для різних категорій суб'єктів учбово-виховного процесу і залежить від їх віку і педагогічного досвіду.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання:

- 1) вивчити психолого-педагогічну літературу по темі дослідження;
- 2) вивчити структуру авторитету учителя - вихователя;
- 3) вивчити позитивний досвід завоювання вчительського авторитету серед учнів;
- 4) виявити педагогічні умови становлення дійсного авторитету учителя - вихователя.

Для перевірки висуненої гіпотези і рішення поставленої задачі використовуються наступні методи:

- вивчення стана проблеми за різними джерелами;
- вивчення педагогічного досвіду;
- анкетування, бесіда, аналіз;
- спостереження;
- порівняння;
- метод математичної статистики.

Цілі і завдання дослідження зумовили зміст і структуру магістерської роботи. Вона складається з вступу, двох глав, укладення, списку літератури, додатків.

Поняття " авторитет" буквально означає загально визнане значення людини, його вплив на людей, підтримку його ідеї і діяльності громадською думкою, прояв поваги, довіри до нього, навіть віра в нього: в його розум, волю, моральність, здатність створити благо, віддати усі сили загальній справі.

У учителів найчастіше зустрічаються наступні види неправдивого авторитету.

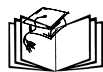
Авторитет пригнічення : завойовується шляхом систематичної демонстрації переваги в правах і можливості тримати учнів в постійному беззвітному страху перед покаранням або висміюванням за невдалу відповідь або виконання вправи, покаранням. Зараз такі учителі зустрічаються нечасто, але шкода, що наноситься ними величезна. Вони провокують учнів на боягузтво, підлабузництво або, навпаки, агресивне відношення до старшого, прагнення насолити йому, але тонко замаскувати порушення дисципліни, неповагу до педагога. Ніякій мові про виховання, свідомої дисципліни, в даному випадку йти не може. Крім того, грубість розхитувати нервову систему учнів, прищеплює відразу до навчання, до учбового закладу, підриває повагу до старшого. Вимогливість викладача, не підкріплена повагою до особистої гідності учнів, придбаває формально - бюрократичний характер. Авторитет відстані. Педагог, вихователь прагне завжди тримати учнів на дистанції. Вступає з ними тільки в офіційні контакти. Прагнучи бути недоступним і загадковим, такий викладач звеличує свою персону, створює для себе привілеї аж до зайняття на уроці сторонніми справами, проходження в президію шкільних або студентських зборів, хоча його ніхто туди не висуває, отримання в їдальні їжі без черги.

Авторитет педантизму. У вчителя-вихователя існує система дріб'язкових, нікому не потрібних умовностей, традицій. Він постійно чіпляється до тих, що займаються. При чому його причіпки не узгоджуються із здоровим глуздом, вони просто безрозсудні.

Педант несправедливий і його дії малоефективні. У такого педагога учні втрачають упевненість у своїх силах, на зайнятті одна частина учнів грубо порушує дисципліну, інша - тримається скуто, напружено.

Авторитет резонерствования. Учитель, що намагається завоювати авторитет таким чином, нескінченно повчає вихованців, вважаючи, що нотації - головний засіб виховання. До спречань таких педагогів учні швидко звикають, перестають на них реагувати і роздратовано, а іноді сміючись, слухають потік моралей, що витікають з вуст зосередженого співрозмовника красномовством педагога.

Авторитет уявної доброти. Частіше, ніж інші види неправдивого авторитету, зустрічаються у молодих педагогів. Не маючи достатнього педагогічного досвіду, ці керівники молоді вважають, що учні оцінять їх



доброту, потування і дадуть відповідь слухняністю, увагою, любов'ю. Виходить лише навпаки. Учні ігнорують вказівки і навіть прохання старшого і на додаток над ним же сміються.

Але авторитет - це таке відношення учнів до учителя, яке спонукає учнів бути увесь час молодшими товаришами учителеві, тобто брати участь разом з ним і під їх керівництвом в турботі про поліпшення життя.

У вихованні і навчанні неможливо обійтися без авторитету, тобто влада педагога, як відображення його відповідальності за долю дитини. Проте ця сила покликана бути такою, що не руйнує, а творить. Коли вона сприяє самоствердженню зростаючої дитячої особи, реалізації його творчих потенцій, педагогічний авторитет виступає потужним каталізатором особистого впливу учителя.

Відомо, що відомості, що витікають від людини, що має заслужений авторитет, засвоюються значно швидше і краще. Та і не тільки відомості. Якимсь відомий медик, академік І.О.Касирський сказавши своїм учням - студентам : "Коли ви даєте хворобливому аспірин - ці ліки, а коли даю його я - ці ліки плюс мій авторитет".

Дійсний же авторитет ґрунтується на цивільній діяльності, цивільному почутті, на знанні життя дитини, повазі і відповідальності за його виховання. Дійсний авторитет залежить в першу чергу від відношення до учнів, знання свого предмета, культури і загальної ерудиції педагога.

Таким чином, самовиховання, спрямовано на формування якостей, не маючи яких неможливо завоювати високий авторитет - першочергове завдання педагога. Для цього необхідно виявити якості, які заважають завоювати авторитет, сформувати у себе тверду установку на процес самовиховання і проявити вольові зусилля, спрямовані на досягнення поставленої мети. Це завдання посилене будь-якому учителеві. Необхідно тільки націлити себе на серйозну, нелегку роботу, на подолання ліні. "Здолати лінь можна самонавіянням, самовихованням. Для цього є єдиний, вірний спосіб - це змусити себе зробити ту справа, яку треба зробити. Іншого способу немає", - писав А.С Макаренко .

Формування авторитету педагога характеризується тимчасовою протяжністю. Це тривалий процес, який має свою логіку. Розглянемо цей процес .

Перший етап - це вибір професії " учитель". Усі професії по предмету праці можна розділити на п'ять типів. Ця класифікація була розроблена Е.А.Клімовим.

Найпоширенішими є професії, де предметом праці виступає техніка. До нього відносяться усі професії, пов'язані з обслуговуванням техніки, її ремонтом, управлінням : слюсар-ремонтник, налагоджує технологічного устаткування, водій, технік, токарь, інженер-фізик і ін..

Наступний тип професії "людина - природа". Звичайно, будь-який предмет на Землі, і навіть сама людина, належить природі. Коли ж ми зв'язуємо діяльність людини з природою, мається на увазі жива природа і передусім рослинні тваринні організми, мікроорганізми. Ось декілька професій: мікробіолог, рибовод, квітник, лісник та ін.

І останній тип професії - "людина - людина". Праця людей цих професій спрямована на виховання і навчання, інформування, побутове, торгове, медичне обслуговування людей. Він пов'язаний з управлінням керівництвом людьми або колективами. У цих видах діяльності в процесі праці люди взаємодіють між собою. До цього типу професій відносяться, наприклад, екскурсивод, продавець, вчитель та ін.

Для того, щоб освоїти певну професію і потім успішно працювати, людина повинна мати конкретні якості, що відповідають тим вимогам, які пред'являє ця професія до особи працюючого. Тому дуже важливо, вибираючи професію, знати ці вимоги. Професія учитель відноситься до типу "людина - людина". Сформулюємо вимоги для цього типу професій. Головний зміст праці в них зводиться до взаємодії між людьми. Якщо не ладнається ця взаємодія, значить, не ладнається і робота. Тому істотне значення має уміння встановлювати і підтримувати контакти з людьми, здатність розуміти людей, розбиратися в їх особливостях. Психологи виділяють певні етапи становлення педагогічного авторитету. На першому етапі учитель виступає, як джерело необхідної інформації. На цьому етапі учитель в очах учня може виявитися в деякій мірі позбавленим індивідуальності: його особові якості можуть не фіксуватися або навіть сприйматися суто негативно, що проте, не благає його значущості як володаря необхідних відомостей. Подібні стосунки багато в чому ситуативні: вони складаються і реалізуються лише в умовах дефіциту інформації і руйнуються, якщо вона в достатньому об'ємі опиняється доступною зацікавленій особі.

На другому етапі він стає референтною особою, до думки якого школярі прислухаються і враховуються при рішенні особистих і групових проблем. Цей тип стосунків, у відмінності від першої стадії становлення авторитету, характеризується "особовим баченням", "особовою розвагою". У теж час висока референтність учителя не виключає можливості негативного відношення учня до нього як до особи. Попри те, що відношення референтного учителя фактом, що інтерпретується, і обставиною грає роль свого роду орієнтиру в житті, учень нерідко буває не згоден з цією оцінкою, не приймає її як незаперечно вірну і іноді може зайняти позицію, що називається "Від осоружного". Наділений повноваженнями свого положення і в силу цього здатний істотно впливати на життєдіяльність класного колективу, учитель, як правило, є для учнів референтною особою, на думки якої вони зважають при рішенні як особистих, так і загально



групових завдань. У зв'язку з цим практично будь-який школяр, перш ніж обрати ту або іншу практику своєї поведінки повинен співвіднести свої наміри з позиції учителя. І хоча ця позиція не обов'язково буде прийнята школярем, вона зробить певний вплив на його подальші вчинки.

І тільки на третьому етапі він стає авторитетним. Ця стадія характеризується якісно більш високим, ніж на двох попередніх етапах, рівнем значущості педагога для школяра. Авторитетний вчитель наділяється довірою, його думка признається спочатку вірно. Сприймається як керівництво до дії, а успіх очікується і передбачається. Такі стосунки являють собою приклад яскраво вираженої особової переваги і мають глибоко емоційне забарвлення. Оцінка такого педагога учнями практично завжди суто позитивна. Якщо у референтного учителя школярі, не заперечуючи його значущості для них, нерідко констатують не лише якості, що імпонують їм, але і негативні особові властивості, то, характеризуючи педагога, що має у них авторитет, вони описують його якості виключно зі знаком "плюс". Більше того, одні і ті ж якості педагога можуть принципово по-різному оцінюватися одними і тими ж школярами залежно від того, про кого йде мова - про авторитетного або неавторитетного вчителя. Авторитет виростає з чесних і чистих стосунків, характеризується скромністю. Авторитет вихователя не сама ціль і не сама цінність.

Підводячи підсумок сказаному, слід зазначити, що авторитет учителя-вихователя потрібний в учбово-виховному процесі. Потрібно відрізнити справжній авторитет від авторитету неправдивого, ґрунтованого на штучних принципах і прагнучого створити слухняність будь-якими засобами.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авторитет педагога // Робітний шлях. -1988, -2 жовт. -с.1
2. Авторитет вчителя // Перше вересня. - 1995, -14 вересня.
3. Авторитет вчителя // Парт. життя.-1989, №8.-с.56
4. Андриаді І.П. Витоки становлення авторитету учителя //Школа і виробництво.-2001, -№8.с.2
5. Андриаді І.П. Основи педагогічної майстерності-м.: Видавничий центр " Академія", 1999.
6. Березняк Е. Авторитет вчителя : з чого він складається.//Учитель.1997, -№3.-с.6

### Альона БРАСЛАВСЬКА

## СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Кравцов В.О.*

Професійне становлення відіграє особливу роль у процесі розвитку особистості молодого педагога, його професійної свідомості, забезпеченні успіху в професійній діяльності. Саме на початкових етапах професійного становлення випускник вищого педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього професійно-педагогічної діяльності, розпочинаючи практичне освоєння її функціонального змісту. У нашому дослідженні слушною є думка М. М. Рубінштейна про те, що у вищому навчальному закладі створюється лише основа, фундамент для дозрівання педагога вищої школи. Майбутні педагоги повинні набувати зрілості значною мірою спочатку у школі, де відбувається життєва самоосвіта в широкому розумінні цього слова. Вчений акцентує, що молодий педагог, який закінчив навіть найдосконаліший педагогічний навчальний заклад, ніколи не може бути повністю готовим. З огляду на це важливими, на наш погляд, є наукові пошуки, присвячені дослідженню проблеми професійного становлення вчителя на початкових етапах його самостійної педагогічної діяльності.

Зважаючи на актуальність досліджуваної проблеми, ми ставили за мету розглянути теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутнього педагога. Завдання нашого дослідження:

проаналізувати стан дослідженості проблеми професійного становлення майбутнього педагога у сучасній педагогічній науці;

з'ясувати сутність ключового поняття "професійне становлення", "професіоналізм";

• з'ясувати підходи учених до ключового поняття "педагогічний професіоналізм".

З'ясуємо підходи учених до трактування сутності головних ключових понять нашого дослідження ("становлення", "професійне становлення").

Зокрема, становлення трактують як філософську категорію, яка виражає спонтанну мінливість речей і явищ, їхній неперервний перехід, перетворення з одного в інше. Класичним представником концепції становлення вважають Геракліта, який сутність цієї категорії виразив відомою формулою "все тече, все змінюється"[11,с.435].

Становлення є філософською категорією, яку використовують для визначення процесу набуття предметом, що виникає, якісної визначеності. Воно являє собою єдність буття й небуття, виникнення і





знищення. Категорія "становлення" виявляється як форма відображення одного з моментів об'єктивно-реального розвитку, коли нове явище вже почало існувати, але ще не набуло завершеної форми [14, с.661-662].

Становлення - філософська категорія, яка відображає виникнення нового через знищення старого на основі постійної мінливості структур і систем матеріального світу. Становлення є виразом перетворення можливості на дійсність. Специфічне гносеологічне значення категорії становлення полягає в тому, що вона дає можливість повніше розкрити механізм утворення нової властивості в її генетичному зв'язку зі старою - як рух і розв'язання суперечності між буттям і небуттям, минулим і майбутнім [13, с.496].

На наш погляд, у психолого-педагогічних дослідженнях сутність поняття "становлення молодого вчителя" найбільш обґрунтовано розкрив В.Ф. Орлов. Акцентуючи на специфічному гностичному значенні поняття "професійне становлення", вчений зазначає, що це поняття дає змогу повніше розкрити механізм утворення нових рис особистості, зокрема професійних, у їхньому генетичному зв'язку з попередніми особистісними станами: студента, фахівця як рух між минулим і майбутнім, ідеальним і реальним, буттям і небуттям [5, с.58].

Професійне становлення фахівців різних спеціальностей та кваліфікаційних рівнів В. Ф. Орлов визначає як:

- виникнення в особистості тих професійних рис, яких у неї не було і які відповідають суттєвим вимогам професії;

- психолого-педагогічне явище, що відображає ситуацію об'єктивно-реального розвитку, коли професійні риси сформувалися, але професійна діяльність не набула завершеної форми;

- рух до розв'язання суперечності між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками професійної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, умінь і навичок у певній галузі, техніки виконання професійних дій) і майбутнім розвитком професійної майстерності, культури праці, між двома етапами усвідомлення власного "Я": "Я-студент", що оволодіває професією, і "Я-фахівець" [5, с.58].

Водночас вчений зазначає, що професійне становлення є процесом такого рівня суб'єктності, коли наслідування зразкам стає другорядним. Значущим його результатом, серед інших складників, є усвідомлення власного професійного почерку, стилю, типу та способів професійної поведінки і діяльності. Фахівець остаточно формується тоді, коли рішення приймає самостійно і його прийняття не потребує моральної підтримки: "А як би зробив мій викладач?" [5, с.59].

Інші дослідники проблеми професійного становлення молодого вчителя (зокрема, Т. Г. Чувакова) визначають його як багатовимірний феномен, який у педагогічному плані охоплює дві суттєві складові: становлення особистісне і становлення статусне (зовнішнє). Ці складники тісно взаємопов'язані: досягнення педагогом певного рівня в особистісному плані виявляється в зовнішніх діях і сприяє зростанню його кар'єри [15, с.3]. За Є. І. Пассовим, професійне становлення особистості - це свідомо діяльність людини, котра вибрала професію вчителя. У професійному становленні особистості все залежить від ставлення до професії, від рівня особистої відповідальності за неї, за себе як працівника [6, с.94].

Ми погоджуємося з думкою С. Г. Вершловського про те, що професійне становлення молодого вчителя має свої етапи, що відрізняються цілями, які ставить він перед собою. Їхня часова тривалість і характер перебігу зумовлені поєднанням ціннісно-мотиваційних чинників і конкретних умов діяльності. Керівництво становленням молодого педагога ефективно тією мірою, якою воно, з одного боку, сприяє оволодінню навичками звичайної, "чорнової роботи", а з іншого — забезпечує розвиток особистості педагога, його здатності до саморегуляції. Результатом успішного професійного становлення спеціаліста є формування творчого стилю діяльності [9, с.5-6].

Професійне становлення кожного фахівця (зокрема й вчителя), на думку Е. Ф. Зеєра, А. М. Павлової, Е. Е. Симанюка, на початкових стадіях детермінується різними суперечностями. Зокрема, на стадії професійної адаптації професійний розвиток визначається низкою суперечностей між вимогою нової для особистості соціально-професійної ситуації (професійної діяльності, нової ролі, колективу) і рівнем соціально-професійної кваліфікації та компетенції. Чинником, що ініціює професійне становлення, є особистісний розвиток [3, с.119].

Комплексним показником, який характеризує якість виконання науково-педагогічним працівником його функцій, є професіоналізм.

Професіоналізм педагога вищої школи полягає в ефективній реалізації системи професійних знань і умінь:

- спеціальних (знання теорії своєї науки та практичні уміння застосовувати їх у практиці викладання);

- психолого-педагогічних (знання психологічних та дидактичних основ викладання обраної дисципліни, знання і урахування психологічних особливостей студентів і власних особистісних рис, закономірностей сприймання студентами змісту навчання);



- методичних (володіння методами, прийомами і засобами донесення наукової інформації до студентів).

- організаційних (володіння уміннями здійснювати оптимальну організацію власної діяльності та керувати діяльністю студентів). Слід, однак, зазначити що на деяких предметно-наукових кафедрах вищих навчальних закладів склалася точка зору, згідно якої навчати можна без спеціальної психолого-педагогічної підготовки. Для цього достатньо добре знати дисципліну, яку читає викладач. Проведені спостереження засвідчують, що такі педагоги використовують здебільшого репродуктивні методи навчання, не приділяють достатньої уваги розвитку індивідуальності студентів, не вміють активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність. Досліджуючи рівень професіоналізму, М. Кузьміна здійснила диференціацію викладачів таким чином:

I рівень - репродуктивний (недостатній) полягає в умінні викладача передати студентам ту інформацію, якою володіє сам;

II рівень - адаптивний (низький) передбачає уміння пристосувати виклад матеріалу до особливостей аудиторії; III рівень - локально-моделюючий (середній) передбачає володіння педагогом стратегіями передавання знань з окремих розділів і тем;

IV рівень - системно-моделюючий (високий) полягає в умінні формувати систему знань, умінь і навичок з навчальної дисципліни загалом;

V рівень - системно-моделюючий (вищий) передбачає здатність педагога перетворювати свій предмет на засіб формування особистості студентів.

Перехід викладача з більш низьких рівнів на більш високі досягається у процесі професійного самовдосконалення: через самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими науковими досягненнями), залучення до системи підвищення кваліфікації, накопичення і осмислення передового педагогічного досвіду, аналізу власних здобутків і на цій основі реконструювання власної діяльності, та через самовиховання (вивчення особистісних психологічних властивостей, і на цих засадах їх удосконалення, перебудова установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів педагогічної діяльності). С.С.Вітвицька підкреслює, що єдність професіоналізму знань, професіоналізму спілкування та професіоналізму самовдосконалення дозволяє забезпечити розвиток цілісної системи - професіоналізму діяльності педагога.

Окрім того, вчені вважають, що рушійними силами професійного становлення є суперечності між зовнішніми і внутрішніми (особистісними) чинниками. До зовнішніх чинників, які ініціюють професійне становлення, науковці відносять соціально-економічні умови, зміст і технології виконання діяльності, систему стимулювання розвитку особистості[3,с.120]. Наприклад, такою системою стимулювання молодого педагога, отже, і вагомою мотивацією у його професійному становленні може бути оцінення його педагогічної майстерності, підвищення рівня кваліфікації.

Важливою складовою педагогічної діяльності є її гуманістична спрямованість. В умовах панування тоталітарних режимів авторитарна педагогіка була далека від ідеї утвердження гуманізму. Історична необхідність побудови України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової держави вимагає рішучого втілення у повсякденне життя гуманістичних ідей. У статті 3 Конституції України проголошено: "Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю". Перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки гуманістичної — процес тривалий. Він має відбуватися еволюційним шляхом. Власне, загальноосвітня школа й вищі навчальні заклади мають наполегливо працювати над утвердженням гуманістичних принципів у стосунках педагогів з вихованцями, які потім, ставши професійними працівниками, впроваджуватимуть ідеї гуманізму у сферах соціального буття.

У центрі уваги навчально-виховного процесу має бути студент. Педагог повинен виявляти глибоку повагу до його особистості, шанувати, оберігати від негативних впливів, створювати оптимальні умови для всебічного розвитку. За приклад тут може правити педагогічна діяльність талановитого педагога В.О. Сухомлинського, в центрі уваги якого завше перебували повага до вихованців і водночас вимогливість до них.

На нашу думку, показником рівня розвитку особистості молодого вчителя на початкових етапах самостійної професійної діяльності є його соціальна зрілість. Особистісна соціальна зрілість охоплює певні компоненти (відповідальність, позитивне ставлення до світу, саморозвиток, толерантність тощо). Становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя нерозривно пов'язане з його професійним становленням.

Питання соціальної адаптації та формування соціальної зрілості педагога досліджував В. В. Радул[7]. На думку вченого, вивчення соціальної зрілості майбутнього педагога необхідне для цілеспрямованого стимулювання його професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формування особистого стилю навчально-виховної діяльності.



Цікавими для нашого дослідження є підходи М.І. Сметанського щодо визначення соціально-педагогічних умов професійного становлення молодого вчителя. Ми погоджуємося з думкою вченого про те, що професійне становлення вчителя невіддільне від характеру всіх соціально-педагогічних перетворень. Нинішня практика суспільного і шкільного життя поки що недостатньою мірою спрямовує вчителя до постійних пошуків поліпшення результатів своєї праці. Аналіз причин, які негативно впливають на професійне становлення вчителя, дає підстави зробити висновок, що для зміни такої ситуації необхідно:

- по-перше підняти престиж педагогічної професії (це зумовлене тим, що від соціального становища вчителя в суспільстві, від почуття власної гідності залежить і ставлення до праці та її наслідків);
- по-друге, здійснити гуманізацію і демократизацію освіти (це життєва необхідність, і дуже добре, що в освіті простежується тенденція до розширення прав і свобод як педагогічного колективу, так і кожного вчителя);
- по-третє, провести експертизу якості роботи педагогічного колективу, вчителя і на цій основі забезпечити моральне і матеріальне стимулювання педагогічної майстерності (диференціація оплати педагогічної праці, не беручи до уваги оцінення майстерності педагогічних колективів, є недостатньо ефективним стимулом становлення молодого вчителя);
- по-четверте, залучення вчителя до дослідницької діяльності (таку діяльність у професійному становленні вчителя В. О. Сухомлинський називав першою сходинкою до педагогічної мудрості)[10,с.26-28].

Підсумовуючи, зазначимо, що аналіз професійного становлення майбутнього педагога як філософської, психологічної, соціальної та педагогічної проблеми засвідчує її багатоаспектність, а тому не обмежується вище розглянутими питаннями.

Професіоналізм - це не просто наявний високий рівень знань, умінь і результатів людини в конкретній галузі діяльності, а певна системна організація її психіки та свідомості, що охоплює і властивості людини як особистості, її культуру, емоційний світ, ціннісні орієнтації, творчий потенціал тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гусинский Э. К, Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М., 2000.
2. Дьяченко Б. А] Развитие профессионализма молодого учителя в системе послыдипломной освіти: Дис... канд. пед. наук. К., 2000.
3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Симанюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.
4. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород, 1998.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення фахівця (з досвіду теоретико-методичних Досліджень) // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2003.
6. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. М., 2001.
7. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): Дис. д-ра пед. наук. К., 1998.
8. Рубинштейн КИ: М. Проблемы учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М., 2004.
9. Руководство профессиональным становлением молодого учителя: Сб. науч. тр. / Редкф.: С. Г. Вершловский (отв. ред.) и др. М., 1985.
10. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя: Монографія. Вінниця, 1993.
11. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд. перераб. и доп. М., 1991.
12. Философский энциклопедический словарь. М., 1999.
13. Філософський словник/Заред. В. І. Шинкарука. К., 1973.
14. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. К., 1986.
15. Чувакова Т. Г, Професійне становлення молодого вчителя у США: Автореф. дис. J канд. пед. наук. К., 2004.
16. www.mon.gov.ua

### Катерина БУЗУЛЯК

## КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – доктор пед. наук, професор В.В. Радул

Професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі обох знаходиться принцип саморозвитку, що зумовлює здібності людини перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення.

До важливого фактора розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала відносять усвідомлення ним необхідність змін, перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей самодійснення у праці, тобто потреба у підвищенні рівня професійної свідомості.



За С.Л.Рубінштейном, самосвідомість – це перш за все визначення свого способу життя, усвідомлення своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного й професійного зростання [4], що спонукає до постійного експериментування, творчого пошуку, вирішення проблем соціального й професійного розвитку: робити вибір – відчувати свободу, з одного боку, й бути відповідальним за все, що відбувається та відбудеться, - з іншого.

Активне бажання управляти собою виникає за умови, коли відбувається усвідомлення необхідності та можливостей самоврядування. Це відбувається об'єктивно, без зовнішнього тиску, у міру входження індивіда у самостійне життя. Здатність до самоврядування формується на основі власної оцінки фактичного розвитку особистісних якостей та їх порівняння з аналогічними якістьми своїх ровесників або свого ідеалу. Це порівняння спрямовується бажаною й досягнутою метою бути схожим на ровесників та обраний ідеал. У результаті відбувається корегування у ієрархії значущості якостей у бік зближення з портретом референтної групи.

Оскільки таких груп може бути велика кількість, необхідно в міру можливостей конкретизувати зміст, ієрархію та ступінь враженості самооцінки якостей, характерних її представниками.

Самооцінка як значуща якість особистості має складну структурно-динамічну будову. При її вивченні звично виокремлюють два аспекти: процес, коли розкриваються шляхи, способи та умови її виникнення, розвитку, функціонування, та результат, коли виявляється система знань людини про себе та її ставлення до себе. У структурі самооцінки існує два взаємопов'язаних компоненти: когнітивний, що містить знання людини про себе різного ступеня узагальненості, та афективний, фіксуючий хвилювання людини стосовно знань про себе. Розвиток кожного із цих компонентів має свою специфіку, тому у їх єдності втілюється внутрішньо диференційований характер.

Вступ до вчн й перебування в ньому пов'язані з інтелектуальною працею, що супроводжується певними вольовими зусиллями. Нарощування знань у процесі навчання забезпечує розвиток інтелекту, здатності до творчості. Навчання у вчн змушує студента вступати у різноманітні соціальні стосунки, вирішувати питання, що стосуються взаємодії та співпраці з іншими людьми.

Методика вимірювання самооцінки будується на примусовому аранжуванні списку із 20 якостей, які, за нашим припущенням, найбільшою мірою відбивають загальну самооцінку студента та забезпечують навчання, спілкування й відпочинок, а також потребу у самоповазі особистості.

У загальному спискові, впорядкованому за алфавітом, подані 4 умовні групи по 5 якостей у кожній: фізичні – швидкість, витривалість, гнучкість, спритність, сила; соціальні – вірність, доброта, відвертість, комунікативність, скромність; інтелектуальні – критичність розуму, зацікавленість, гострота розуму, винахідливість, творчий розум; вольові – наполегливість, самоволодіння, самостійність, сміливість, цілеспрямованість. Студенти двічі аранжували цей список, складаючи портрети свого ідеального й реального „Я”: „хочу бути таким(такою)” та „зараз я такий (така)”.

Одним із показників цілісності природи людини є цілеспрямованість, здатність планувати й досягати певних цілей, що, у свою чергу, визначається спрямованістю особистості. Спрямованість особистості – це ціннісно-орієнтаційна категоризація її свідомості. Спрямованість особистості визначає всю систему спонукань особистості, її стратегічні й тактичні цілі, які регулюють діяльність особистості.

Свій вияв спрямованість знаходить у таких феноменах, що визначають особистість, як потреба, установки, ціннісні орієнтації, інтереси, цілі, ідеали. Існують різні визначення й характеристики спрямованості.

В.Н.Мясищев у середині ХХ століття говорив про багатоманітність відносин, що визначає багатосторонність та багатство особистості, як такий, що утворився синтетичний продукт історії розвитку, і який потребує виділення у структурі особистості домінуючих відносин, які характеризують її спрямованість [2, 10].

Досліджуючи такі поняття, як спрямованість, потреби, мотиви й цілі, В.Г.Крисько спеціально виділяє поняття „світогляд особистості” як таку, що склалася систему переконань, наукових поглядів на природу, суспільство, людські стосунки, які стали її внутрішнім досягненням й відклалися у свідомості у вигляді певних життєвих цілей та інтересів, відносин, позицій [1, 158-159].

М.І.Єнікеєв розрізняє такі особливості спрямованості особистості:

- соціальна значущість стосунків особистості, рівень їх суспільної цінності – моральність її буденної поведінки, відповідність поведінки особистості прогресивним соціальним ідеям, ідейність особистості;
- різноманітність потреб особистості, широта її інтересів та визначеність центральних, стержневих інтересів – цілеспрямованість особистості;
- ступінь стійкості відносин – послідовність та принциповість особистості, цільність особистості [3, 121-122].

Дякуючи своїй спрямованості люди здатні долати перешкоди, докладати зусилля і йти своїм життєвим курсом.



Ще у 30-х роках ХХ ст. Оллпорт, Вернон та Ліндзі виділяли шість типів ціннісних орієнтацій у відповідності із спрямованістю основних інтересів: до теорії, методології, науки; до економіки; до політики, ідеології; до соціальних інститутів; до релігії й обрядів; до мистецтва, літератури, прекрасного. В їх основі знаходиться відома типологія Е.Шпрангера, де він виділяє шість типів особистості: теоретичний, економічний, політичний, соціальний, релігійний та естетичний [3].

Особливу зацікавленість становлять спроби створення узагальнених теорій побудови й функціонування ціннісних регуляторів поведінки особистості. Досить яскраво це показано в працях М.Рокича. Він визначає ціннісні орієнтації як абстрактні ідеї, позитивні або негативні, не пов'язані із відповідним об'єктом або ситуацією, що показують людські переконання про типи поведінки й переважній меті", як „... стійке переконання про те, що будь-яка мета індивідуального існування, що будь-який образ дій є з особистої й суспільної точок зору переважними у будь-яких ситуаціях” [10, 5].

М.Рокич вибудовує свою типологію на таких принципах:

- 1) загальне число цінностей, що є досягненням людини, порівняно не велике;
- 2) усі люди володіють одними й тими ж цінностями, хоч і різною мірою;
- 3) цінності організовані в системи;
- 4) джерела людських цінностей виявляються в культурі, суспільстві його інститутах та особистості;
- 5) вплив цінностей прослідковується практично в усіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення [9, 30].

М.Рокич розрізняє два класи цінностей – термінальні та інструментальні. Термінальні цінності М.Рокич визначає як переконання в тому, що якась мета індивідуального існування з особистої й суспільної точок зору полягає у тому, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності – як переконання в тому, що якийсь образ дій є з особистої й суспільної точок зору переважним у будь-яких ситуаціях [9, 160]. Розмежування термінальних та інструментальних цінностей відтворює їх поділ на цінності-цілі та цінності-засоби.

Питання про співвідношення цілей і засобів у ціннісних структурах розглядається у працях М.Рокича, А.А.Ручки, В.О.Ядова та інших. А.А.Ручка вважає, що система ціннісних орієнтацій „при найближчому розгляді виявляється сукупністю уявлень про цілі життєдіяльності й про засоби їх досягнення [ 5, 111]. Насправді, як зазначає В.О.Ядов, „ має місце діалектика переходу цілей у засоби й навпаки. Дальні цілі слугують засобами досягнення ближніх. Провідні засоби повністю можуть сприйматися суб'єктом як мета сама по собі” [8, 50-52].

Згідно з поглядами М. Рокича, цінність є стійке переконання, певний спосіб поведінки або існування індивідуально й соціально переважний спосіб поведінки або існування у аналогічній ситуації. Система цінностей – це стійка сукупність переконань. Виділяючи три типи переконань: екзистенційні, оцінкові й прогностичні, М.Рокич відносить цінності до останнього, третього типу, що дозволяє орієнтуватися у бажаності-небажаності способу поведінки (операціональні, інструментальні цінності) й існування (сміслові, термінальні цінності).

Дослідники термінальних цінностей розбивають їх на два великих класи залежно від того, спрямовані вони на соціум, інтерперсонально сфокусовані, або на індивіда, інтраперсональні. Співвідношення цих цінностей у кожної людини індивідуальне й дуже варіативне. Це співвідношення значною мірою визначає поведінку й позицію людини.

Розглядаючи різні рівні усвідомленості ціннісних орієнтацій, В.П.Тугаринов

[7, 101] розрізняє цінності-цілі та цінності-засоби, що перегукується з поділом цінностей на термінальні та операціональні. П.І.Смирнов покладає в основу типології ціннісних орієнтацій два критерії: належність до термінальних або інструментальних та характер походження цінності [6, 120].

По-перше, самотрансценденція як самореалізація, розкриття власних здібностей, прагнення виявити себе зовні, тобто здійснити в реальних діях та вчинках.

Передумовою вирішення проблеми пошуку й знаходження смислу життя є розуміння того, що не існує окремо і те й інше. Немає в чистому вигляді ні біологічного ні соціального. Особистість не є злитком соціальних впливів, але природні передумови не діють самі по собі. Вони соціалізовані, мають особистісні взаємини.

Об'єктивно формується проблема – чому виникає можливість і потреба дієвого ставлення індивіда до дійсності, що зумовлюють здатність такого ставлення (й самовідношення), яка сама структурує складноорганізовану, але вже суб'єктно задану потребу зростання можливостей й зростання потреб – від самоставлення до самопізнання, до самоактуалізації, до самовираження, до самореалізації, у їх зумовленості та ієрархічній залежності у процесі розвитку людини як суб'єкта в онтогенезі, філогенезі, у культурно-історичному здійсненні соціальної еволюції.

Якщо одночасно з установкою на людину допомогти сформувати інше уявлення про вчителя, про закономірності його становлення у ході педагогічного впливу, про шляхи дослідження соціально-



педагогічної реальності, студенту буде легко сформулювати проблему своєї наступної професійної діяльності. Одним із реальних шляхів бачення цієї проблеми є оволодіння педагогічною методологією.

У сучасній школі методологічні знання не працюють, а звідси – пошук на практиці спеціально з'єднувальної ланки від науки до практики. Педагог повинен бути не тільки грамотним споживачем науково-теоретичного знання, але і його виробником, розповсюджувачем в тій мірі, в якій це може бути потрібним для доцільного та вільного здійснення практичної діяльності. Опанування таким знанням та його використання у сфері буття вчителя дозволяє подолати протиріччя між складними за своєю природою завданнями в галузі виховання та навчання, що потребують методологічного рівня осмислення, та рівнем їх прикладної значущості.

Якщо студент вже на перших лекціях з педагогіки долучається до напруженої роботи, в ході якої особистість можна розглядати як педагогічну категорію, а шкільну реальність аналізувати з позиції системного підходу, то виникає перспектива, що через певний час цей студент зможе запропонувати своє власне бачення вирішення певної педагогічної проблеми чи обґрунтує певну теоретичну концепцію.

Якщо ми хочемо виховати професійно активного професіонала, потрібно щоб він розповідав і показував не те, що він знає і вмє, а те, чого не знає і не вмє, і прагнув усунути недоліки в знаннях. Для цього зміст освіти у вищому педагогічному навчальному закладі повинен бути побудований так, щоб майбутній вчитель на перших етапах навчання міг отримати комплексні знання та вміння, де будуть домінувати категорії «людина», «особистість», «педагогічна система», «педагогічне спілкування», «педагогічна культура». Ґрунтовний теоретико-методологічний блок підготує основу для того, щоб вузівський період навчання став певною альтернативою традиційній шкільній практиці, прогнозуючи життєдіяльність майбутнього педагога, що відповідає гуманістичній концепції виховання. Паралельно потрібно створити такі навчально-виховні умови, щоб у студента виникла потреба в активній взаємодії із педагогічними знаннями та досвідом. Постійно модифікуючись по ходу взаємодії майбутнього вчителя з конкретними реальними педагогічними проблемами, зміст суб'єктивується, отримуючи індивідуально-особистісну орієнтацію.

Аналіз системи підготовки вчителя показує, що при усій багатоманітності цікавих підходів постійно порушується природна логіка: формування цілісності суб'єкта педагогічної діяльності, формування особистісної диспозиції, яка визначає професійну поведінку, гуманітарне мислення, побудову виховної діяльності, закономірності формування педагогічної майстерності. Боячись чогось недовчити студента, викладачі надають значної уваги окремим навичкам, засвоєнню окремих форм роботи. Замість цього доцільніше потурбуватися про професійно-особистісну підготовку учителя, поступово збагачуючи окреслений ідеал виховання, й допомагаючи студенту самому – на основі самопізнання, самовдосконалення – вільно обирати напрями та форми просування у професійній сфері.

Щоб досягати позитивних результатів у наступній практичній діяльності, студента потрібно озброїти пізнавальним інструментом поєднання практики навчання та виховання. Таким інструментом може стати концепція цілісності педагогічного об'єкта. На її основі майбутній вчитель отримує можливість оволодіти всіма структурними елементами діяльності, від формування цілі до отримання і оцінки результату, познайомитися із педагогічним потенціалом гри, пізнання, праці, спілкування, апробувати різноманітні позиції у навчально-виховному процесі, системно вибудувати свої дії при розв'язанні конкретних завдань.

Отже, концепція цілісності робить рефлексію студента предметною, оскільки знайомить зі структурою і функціональними зв'язками. Системно-цілісне мислення допомагає конструктивно перетворити власну діяльність, здійснювати вплив на особистість вихованця. Воно звільняє студента від відчуття стихійності, беспорядності, допомагаючи впорядкувати, структурувати дії у будь-якій ситуації. Таким чином, на методологічній основі формуються уміння та навички, які забарвлюються відтінком концептуальної позиції кожного студента. Головне у підготовці вчителя – творчість, яка пов'язана з ідеєю творіння, створенням авторських методик, конструкцією та реконструкцією педагогічних процесів, розробкою нових програм тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крысько В.Г. Психология в схемах и таблицах. – Мн.: Хервест; М.: АСТ, 2000. – С.158-159
2. Мясисев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // доклады на совещании по вопросам психологии личности. – М., 1956.
3. Общая психология. – М.: Приор-издат, 2002.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., 1997
5. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы: некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа. – Киев, 1976.
6. Социальная психология личности. – М., 1979.
7. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л.:ЛГУ, 1960.
8. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979.
9. Rokeach M. The Nature of Human // Values. – N.Y., 1973.
10. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values // A theory of organization and change. – San Francisco, 1972.



**Тетяна ГАЛУЩЕНКО**

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*(магістрантка психолого – педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент О. В. Філоненко*

Сучасні тенденції модернізації освіти зумовлюють оновлення управління загальноосвітніми навчальними закладами. Перед керівниками шкіл постають нові завдання, які потребують умінь аналізувати великий обсяг фактичного матеріалу, узагальнювати тенденції, прогнозувати розвиток педагогічної системи школи, приймати рішення, організувати їх виконання, оцінювати результати. Керівники шкіл все більше відчують вплив ринкових відносин, усвідомлюють, що управлінські процеси не обмежуються внутрішньо шкільним управлінням. Посилюється вплив соціуму, громадськості на управлінську діяльність. Особливої уваги керівників шкіл потребує управління людськими ресурсами, залучення педагогів, батьків, учнів до вирішення шкільних проблем. За таких умов діяльність керівників шкіл значно ускладнюється, оскільки вони вже не є пасивними виконавцями формальних інструкцій і вказівок. Практика показує, що більшість керівників шкіл добре усвідомили необхідність власної активності, самостійності, що вони повною мірою відчують відповідальність за прийняті рішення.

Ще донедавна роль керівника в управлінській системі визначали чітко й досить однозначно. Ця роль базувалася на функції, яка не викликала сумнівів, що давало змогу без зайвого клопоту вирішувати безліч проблем.

У 40—50-ті роки минулого століття уявлення керівників про мистецтво управління спиралися, як правило, на традиційну ієрархічну модель організації. Успіх керівника часто визначався його сильним характером чи спеціальними знаннями. Гарний фахівець автоматично вважався гарним керівником.

У 60—70-ті роки особистість керівника було дещо відсунуто на задній план, а передові позиції посіли різні системи управління. Оволодіння методами управління й визнаний авторитет означали велику ймовірність досягнення вищих сходінок в управлінській ієрархії. До керівників 80-х років ставилися нові вимоги — відкритість управління, мистецтво співробітництва. Критерієм успіху керівника стало вміння організувати злагоджене функціонування всіх підрозділів і домогтися, щоб люди самі прагнули до співробітництва.

Від сучасного керівника все більшою мірою вимагається вміння зосереджувати увагу на проблемах майбутнього. Він повинен бути готовим до стрімких змін і володіти все більшим арсеналом умінь. Зв'язок із зовнішнім світом і залежність від нього посилюються настільки, що успішному керівнику доводиться все більше уваги й часу приділяти зовнішнім факторам. Готовність до ризику та здатність швидко приймати рішення також є визначальними факторами успішної діяльності керівника. Отже, у першому десятилітті ХХІ ст. основним типом керівника стане творча, спрямована в майбутнє людина, що вміє пристосовуватися до нових умов і готова до співробітництва, а також зацікавлена в нововведеннях.

Відповідно до вимог розвитку економіки в минулому столітті провідну роль у різні періоди відігравали такі типи керівників:

40—50-ті роки — „благополучні“ керівники (характерні риси — вольові якості та знання з певного фаху, спеціальності);

60-70-ті — керівники „структур“ (головна риса — знання різних систем управління, активні зусилля щодо створення організаційних структур управління);

80-ті — керівники, що визнають пріоритет співробітництва (головна риса — комунікативна компетентність);

90-ті — перше десятиліття ХХІ ст. — керівники — „стратегі“ (готові взяти на себе відповідальність в умовах ризику, розглядають власну психіку як один з основних ресурсів, їм властива аутопсихологічна компетентність).

Сучасний керівник виступає відразу в декількох основних іпостасях.

По-перше, це керівник, обраний владою, який скеровує діяльність великого колективу людей.

По-друге, це лідер, здатний вести за собою підлеглих, використовуючи свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції.

По-третє, це дипломат, який встановлює контакти з партнерами і владою, успішно переборює внутрішні й зовнішні конфлікти.

По-четверте, це вихователь, який володіє високими моральними якостями, здатний створити колектив і спрямувати його розвиток у потрібне русло.

По-п'яте, це інноватор, який розуміє роль науки в сучасних умовах, уміє оцінити і без зволікань впровадити у навчально-виховний процес той чи інший винахід або раціоналізаторську пропозицію.



По-шосте, це людина, яка володіє глибокими знаннями, розвиненими здібностями, високим рівнем культури, рішучим характером і в той же час розважлива, здатна бути в усьому зразком для оточуючих.

Управлінській діяльності притаманна велика різноманітність видів робіт (до 200 видів діяльності щодня), різноманітність форм самих цих дій і місць їх проведення, широкі контакти й комунікації всередині та поза організацією, швидка зміна подій, людей і дій.

У процесі спілкування керівнику доводиться виконувати три основні ролі: координатора, який встановлює зв'язки між групами людей, реалізуючи діалог між ними; інформатора, котрий забезпечує приймання, передавання й обробку різної інформації; особи, яка приймає рішення.

При цьому слід мати на увазі, що, реалізуючи на своєму робочому місці, а тим більше поза рамками професійних обов'язків управлінські функції, керівник виявляється залученим до системи відносин, що за своєю широтою, інтенсивністю й рівнем може значно відрізнитися від звичної для нього робочої обстановки. На переконання дослідника Ю. В. Синягіна, керівник як суб'єкт управлінської діяльності одночасно є і суб'єктом життєдіяльності. Якщо взяти до уваги епігенетичний принцип, то термін „життєдіяльність“ стосовно терміна „управлінська діяльність“ є не лише більш широким за обсягом поняттям, але і попереднім щодо нього за часом. Йдеться про набуття керівником особистого досвіду.

Як підстава для розгляду керівника у всій різноманітності його взаємозв'язків зі світом акмеологічний підхід передбачає, що обов'язковою умовою дослідження особистості керівника є насамперед трактування його як активного суб'єкта діяльності, що не є пасивною „жертвою обставин“, свого оточення, мікро- й макро-соціуму, а активно шукає і створює умови для успішної самореалізації, вирішення завдань, що постають перед ним, а також тих, які перед собою ставить він сам.

Категорії професіоналізму та індивідуально-професійного розвитку є основними. На ранніх етапах становлення науки найбільш розповсюдженим було визначення професіоналізму, яке сформулювала Н. В. Кузьміна. У ньому чітко простежується орієнтація проблеми професіоналізму на діяльнісний аспект. Професійні досягнення залежать не лише від системи засвоєних навичок та умінь, але й від розвитку індивідуально-професійних якостей. Такий погляд на проблему професіоналізму дає змогу розглядати його як систему, що складається із двох взаємозалежних підсистем — професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності.

Узагальнюючи результати акмеологічних досліджень, можна сформулювати такі визначення професіоналізму.

Професіоналізм діяльності — якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність; різноманітність ефективних професійних навичок та вмінь, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості — якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень прагнень, мотиваційну сферу та ціннісні настанови, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця.

Ще 400 років до н.е. філософ Сократ з іронією писав: ”Жодна людина не почне займатися ремеслом, якщо опередньо не вивчила його, навіть коли це найнезначніше заняття. Проте кожен вважає себе підготовленим для найважчої справи – для управління” [5, 384].

Французький письменник Проспер Меріме у новелі ”Таманго” описує випадок, коли невольники вирвалися полону у трюмі корабля, яким їх везли із Сенегалу до Нового Світу. Вони вбили всю команду і захопили корабель. Як з'ясувалося, після перемоги, ніхто з невольників не вмів управляти судном. Після багатоденних страждань та спроб врятуватися всі вони загинули посеред океану. Що є яскравим прикладом необхідності професіоналізму керівника.

Рівень успішного функціонування школи як соціального, освітньо - виховного інституту, що забезпечує розвиток підростаючого покоління, у значній мірі залежить від функціональної грамотності керівника. У цьому контексті стає цілком зрозумілим, що набуття майбутнім керівником високого професіоналізму потребує спеціальної підготовки і створення необхідних умов для успішної діяльності. Цими умовами можуть бути, зокрема, надання певної самостійності й відповідних повноважень, наявність конкуренції на ринку праці, наявність інтересу, мотивації і прагнення людини до діяльності.

Поняття ”функціональна грамотність” досліджене в працях Є.П. Тонконової, В.Ю. Кричевського, В.Г. Онушкіна, Ю.М. Кулюткіна, С.Г. Вершловського, Г.С. Сухобської, В.І. Бондаря, В.І. Маслова Є.М. Павлютенкова Г.В. Сльникової та ін. Академік В.Г. Онушкін під функціональною грамотністю керівника розуміє здатність до ефективної управлінської дії, яка вироблена в процесі учіння [1, 9].

Ю. Хабермас виділяє три види грамотності – базову, функціональну та вивільняючу. Предметом нашого дослідження є функціональна грамотність керівника школи та фактори, які впливають на її формування. У соціології та педагогіці створені алгоритми управлінської діяльності, які, під час дотримання нормативних соціальних, професіональних, особистісних факторів сприяють ефективному





вирішенню управлінських задач конкретного освітнього закладу. Але “нормативність” є поняттям достатньо абстрактним та важковимірюваним. Віддаючи пріоритет соціуму, як керівному факторові ефективності освіти, ми, проте, визнаємо важливу роль особистісних ціннісних характеристик керівника школи у забезпеченні компетентного управління.

Від етапу становлення компетентного керівника школи до його переходу на етап розвитку – шлях багатомірний та тернистий. Темпоральний аспект прискорення становлення за сучасних безкомпромісних соціальних умов набуває особливого, виключно важливого значення в діяльності кожного керівника. Більшість керівників шкіл (82%) суб’єктивно вважають, що період їх професійного становлення завершується до кінця третього управлінської діяльності. Але, цей період у них за більшістю кваліметричних характеристик завершується не раніше як на п’ятому-восьмому році роботи.

Керівники-початківці ще не можуть оцінити обсяг та параметри своєї діяльності. 30% директорів шкіл “дозволяють” собі перший період працювати в неповній структурі діяльності. Своє управлінське поле вони поступово прирощують та збільшують (протягом трьох-чотирьох років), вводячи нові для них, опановані теоретичним, самоосвітнім та емпіричним шляхом (“методом втику”), аспекти діяльності. Становлення включає такі етапи: – адаптація – стабілізація – перетворення.

Але відсутність знань, навичок та досвіду змушує їх до таких видів управління як: реактивне або правління за відхиленнями, розімкнене та управління від досягнутого. На етапі становлення відбувається самоідентифікація управлінця зі своїм внутрішнім “Я”, усуваються запозичені, чужорідні поведінкові елементи. Як вважає Є. Клімов, до включення людини в діяльність неправомірно очікувати від неї готову профпригодність.

Кожному управлінцю знайоме початкове почуття скутості, збентеження та невпевненості в організації та оцінці своїх перших кроків. Цей стан – природний. Він уягує нас в залежність від обставин, стимулює бажання отримати допомогу ззовні.

Усі педагогічні явища й управлінські процеси в різних школах наділені соціальними і технологічними збігами. Проте управлінці в школі – живі люди, особистості, з різноманітними поглядами й ставленнями, різним розумінням значущості тих чи інших цінностей. У цьому і виявляється їхнє особливе. У школі існує формалізована номенклатура соціальних вимог до напрямків її розвитку (обов’язкова для всіх), в теорії відпрацьовані алгоритми управлінського впливу на педагогічний та учнівський колективи, які, еалізуючись, трансформуються, заломлюючись через управлінські здібності конкретного керівника, набувають рис особливого. Завдяки цьому школи так не схожі одна на одну своїми внутрішніми характеристиками (школи О.В. Захаренка, М.П. Гузика, В.Ф. Шаталова Є.А. Ямбурга, В.А. Караковського...) [3, 14]

З аксіологічної точки зору адаптація керівника в колективі може проходити в таких формах:

1. Заперечення – неприйняття норм та цінностей.
2. Конформізм – прийняття всіх норм та цінностей.
3. Мімікрія – щось приймається, неприйняття деяких цінностей ретельно маскується.

Професор С.Г. Вершловський пропонує вважати категорію “цінність” провідною під час вивчення проблеми функціональної грамотності (чи неграмотності). Цінності – це етичні імперативи трудової діяльності та поведінки людини. Уміння з’ясовувати, змінювати цінності є для керівника школи дуже важливим. Керівник, який не здатен помічати особисті цінності, не може формувати їх у членів свого колективу.

Розуміючи під професійними ціннісними орієнтаціями керівника елемент внутрішньої структури особистості, що виражає її суб’єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей праці й певних компонентів педагогічної діяльності, ми виділяємо сім груп ціннісних орієнтацій функціональної грамотності: на комунікативну діяльність; на діагностичну діяльність; на прогностичну діяльність; на організаційно-методичну діяльність; на конструктивну діяльність; на дослідницьку діяльність; на суспільну діяльність.

В.І. Бондар пропонує розглядати готовність керівника школи до управлінської діяльності з таких позицій:

теоретична готовність – співвідношення необхідної моделі знань та їх реального стану;

процесуальна готовність – загальне вміння здійснювати всі функції управління розвитком школи [2, 391].

Готовність керівника школи до професійної управлінської діяльності треба віднести до передумов його становлення як спеціаліста в галузі управління. Становлення є одним з періодів, фаз, стадій розвитку і не може розглядатися як синонім розвитку. Поняття “становлення” охоплює особливу, ще не завершену форму організаційної діяльності керівника школи. Специфічність цього поняття полягає в тому, що воно відображає те, що ще не існує в готовому, сформованому вигляді, але воно вже починає існувати як формалізована реальність.



Важливим, визначальним аксіологічним компонентом функціональної грамотності (компетентності) керівників шкіл в період їх професійного становлення ми вважаємо їх потребу в інформації та рівень задоволення інформаційним забезпеченням, управління процесом.

В. М. Анжівський висловлює таку думку: «Директор школи має бути людиною високої педагогічної культури, всебічно компетентною в питаннях педагогіки і психології, теорії й практики, глибоко знати зміст предметів, які вивчаються в шкільному курсі, вміти згуртувати колектив і вести його за собою, всебічно розвивати ініціативу, впроваджувати позитивний досвід у практику». Провідні фахівці-управлінці висвітлили проблеми впровадження наукового доробку в практику роботи школи, організації самоосвіти вчителя, удосконалення стилю управління школою, опанування нового педагогічного досвіду.

Виходячи з того, що професіоналізм керівників є важливою передумовою модернізації загальної середньої освіти, в статті було розглянуто досягнення високого рівня розвитку професіоналізму як стратегічну мету.

Самі керівники у практичній діяльності спрямовують зусилля на створення оригінальної освітньої практики своєї школи, тому всі інші напрямки своєї управлінської діяльності підпорядковують цій меті і залежно від успіху в її досягненні оцінюють власну діяльність. Комплекс знань і умінь щодо теорії управління, управління в ринкових умовах, опанування інновацій є значимим для них, якщо він сприяє діяльності щодо оновлення освітньої практики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Азарова Ольга /Газ.Управління освітою.-№24.- 2003.-С.9.
2. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. – К.: ТвімІнтер, 2003.- 391с.
3. Бадюл Світлана. Професійно-педагогічні цінності як психолого–педагогічна основа процесу становлення майбутнього вчителя початкових класів // Рідна школа. - 2002.- №6.- С.14-15.
4. Мунтян Т. Як стати керівником-професіоналом? / Т.Мунтян // Директор школи. – 2005. – №13 (349). – С. 5-7.
5. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія / Т.М.Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

### Лідія ГЕРАЩЕНКО

## ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ

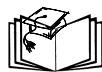
*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.В. Омеляненко*

Невизначеність та нестабільність сучасного світу створюють стимули та можливості для підвищення ролі соціальних педагогів у вирішенні, подоланні чи пом'якшенні багатьох соціальних конфліктів, становленні нової стратифікації українського суспільства, формуванні держави, суспільства та вирішенні багатьох соціальних проблем [4, 235]. Уже на початку 90-х років ХХ століття вищі навчальні заклади України розпочали підготовку фахівців із соціальної роботи.

До проблем підготовки фахівців із соціальної роботи звертаються І. Грига, І. Зверева, А. Капська, І. Мигович, Т. Семигіна, О. Шевчук, та інші науковці. Вони надають характеристику професійних цінностей соціального працівника; зазначають, що для успішного здійснення професійної діяльності соціальний працівник повинен володіти широким колом відповідних знань, умінь та певними особистісними якостями [6, 48- 53].

Для ефективного виконання актуальних професійних завдань недостатньо лише володіти знаннями, уміннями та особистісними якостями. Досягнення мети соціальної роботи залежить від професійної підготовки соціального педагога. Особливо гостро постає проблема формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи із школярами, а саме готовності до організації їхнього дозвілля. Дозвілля школярів є запорукою їхнього подальшого розвитку як окремих особистостей. Слід сказати, що сфера вільного часу й дозвілля завжди була об'єктом наукового інтересу. Філософами розглядається вільний час в якості простору для здійснення специфічних соціальних процесів, виявляються витоки виникнення вільного часу і його взаємозв'язок з часом робочим, його соціальну цінність. Соціологія та економіка здійснюють кількісний та статистичний аналіз зазначених процесів, досліджують характер, і зміст вільного часу особистості, діяльність соціальних інститутів дозвілля за його наповнення, аксіологію дозвілля. Психологія звертає увагу на потреби і мотиви, що визначають поведінку і вчинки людини в цій тимчасовій сфері. Таким чином, можна зробити висновок про те, що вільний час є домінуючим простором, в якому відбувається фізичний та духовний розвиток людини [2, с.74]. Істотний внесок в осмислення сутності дозвілля, зробили такі вчені як Дж. Дюмазедьє, М. Аріарскій, Д. Генкін, Б. Грушин, А. Гордон, В. Давидович, Г. Євтєєва, В. Лісовський, Г. Орлов, В. Патрушев, Б. Паригін, В. Отрут, О. Кротова,



Б. Мосальов, Ю. Стрельцов, В. Тріюдін, І. Новікова, С. Лебедева, Л. Подоба, А. Марков, Б. Тітов, А. Воловик, А. Жарков, А. Сукало та інші [1, с.3-4].

Незважаючи на все багатство теоретичних матеріалів, системних досліджень, присвячених розгляду культурно-дозвільної діяльності як засобу розвитку соціальної активності проблема дозвілля школярів залишається недостатньо розробленою і до теперішнього часу особливо гострою не тільки для теоретиків, але і для фахівців-практиків, тому що великий обсяг неорганізованого вільного часу школярів і невміння розпорядитися їм нерідко приводить дітей до соціальних проблем. Форми проведення дозвілля, безумовно, залежать від вікових особливостей особистості, тому можна стверджувати, що дозвілля дітей, підлітків і юнацтва розвивається по своїх законах і принципах, теоретично обґрунтованими і апробованими на практиці. Під принципами культурно-дозвільної діяльності прийнято розуміти основні вимоги, яким слідують соціальні педагоги, соціальні працівники в її організації. Принципи дозвільної діяльності відбивають ті вимоги, що висувуються суспільством перед дозвільною сферою для успішного виконання суспільного призначення дозвілля.

Принципи становлять теоретичні, соціальні, культурні, політичні, організаційні засади, на яких ґрунтується дозвільна діяльність. Існує кілька класифікацій принципів дозвілля.

Зокрема А. Воловик та В. Воловик визначають такі основні принципи дозвільної діяльності: принцип інтересу, єдності рекреації і пізнання, спільності діяльності.

На їхню думку, головним принципом являється принцип інтересу. Це зумовлено тим, що дозвільна діяльність диктується особистими потребами людини, а інтерес виступає як її домінуючий мотив. Принцип єдності рекреації і пізнання полягає у тому, що він розширює кругозір людини, підвищує її культурний рівень і може стати спонукальною основою саморозвитку або самоосвіти для фахової діяльності в якійсь новій для неї сфері. Повною мірою принцип єдності рекреації і пізнання реалізується в тих формах, які є джерелом масового поширення інформації. Серед них (за рангом місць) – телебачення, радіо, преса, популярні лекції, зустрічі.

А. Воловик і В. Воловик стверджують, що дозвільна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, може здійснюватися людиною індивідуально, так і разом з іншими людьми. Але "разом" не означає "спільно". Спільність діяльності – така взаємодія, у процесі якої люди знаходяться у певних стосунках взаємної залежності і взаємної відповідальності. Спільна діяльність формує ціннісно-орієнтаційну єдність групи, народжує традиції, організаційну структуру, емоційну ідентифікацію і веде до підвищення рівня дозвільної діяльності, реалізуючи закладений в ній виховний потенціал [3, 61].

З вищесказаного можна зробити висновок, що навіть для організації вільного часу слід мати певні знання і навички, які зорганізують роботу.

Під час навчання майбутні соціальні педагоги мають можливість отримати необхідні знання, вивчаючи дисципліну «Соціальна робота у сфері дозвілля». Актуальність навчальної програми у тому, що у сучасних умовах розвитку суспільства спостерігається суттєве підвищення інтересу, формування принципово нового підходу не лише культури в цілому, а й до її прикладної галузі – культурно-дозвільної діяльності. Раціональне використання «вільного часу» – дозвілля, сприяє формуванню високої духовності, фізичної досконалості, задоволенню інтересів і потреб людей у слідкуванні, творчому розвитку; правильна організація дозвілля може пом'якшити соціальне напруження, навіть перевести його у більш безпечне русло.

Навчальна програма "Соціальна робота у сфері дозвілля" для підготовки соціальних педагогів базується на сучасних концептуальних підходах до організації і проведення дозвілля дітей та учнівської молоді у соціумі.

У результаті вивчення навчальної дисципліни "Соціальна робота у сфері дозвілля" очікуємо, що майбутній соціальний педагог як організатор дозвільної діяльності в соціумі буде знати:

- соціальну систему дозвілля, функції та принципи організації дозвілля та види, форми й зміст дозвільної діяльності;
- методiku підготовки і проведення ігор, конкурсів, свят як основних форм дозвілля з учнівською молоддю та іншими верствами населення;
- технологію проведення вуличної ігротеки.

При цьому володіти знаннями з вікової психології, так як потрібно уміти підбирати ті чи інші методики відповідно віку, знати, який вид основної діяльності переважає. Наприклад, ігрова діяльність має велике значення для розвитку спонукальної сфери молодшого школяра, в тому числі й для розвитку свідомого бажання вчитися. Саме у грі відбувається перехід від мотивів як до свідомих, афективно забарвлених, безпосередніх бажань до спонукань як узагальнених, тобто найбільш усвідомлених, намірів. Жодній діяльності не властиве таке емоційно захоплене входження дитини в життя дорослих, як гри, в якій вона добровільно підкоряється різним вимогам. Потреба молодших школярів у русі залишається такою сильною, як і в дошкільників. Часто вона заважає їм зосередитись на занятті. Стримуючи себе на уроці, вони нерідко проявляють особливу рухливість на перерві, що втомлює їх і знижує працездатність на



наступному занятті. Тому вчитель повинен уміти організувати відпочинок дітей, включаючи їх у рухливі ігри на перервах, даючи їм змогу рухатися на уроках (фізкультхвилинки).

Рішення багатьох питань трудового виховання підростаючого покоління істотно залежить від правильного розуміння функцій, цілей і психологічного змісту дитячої праці. Праця школяра має свою специфіку. Насамперед праця учнів відрізняється від праці дорослих тим, заради чого вона організована. Дитяча праця організовується насамперед з виховними цілями. Праця в суспільстві, як правило, носить колективний характер, тому від кожного учасника потрібно уміння взаємодіяти. Отже, молодші школярі повинні включатися в суспільне виробництво. Підготувати дитину до праці – це значить сформувати в неї психологічну готовність трудитися. Психологічна готовність до праці означає рівень розвитку особистості, що є достатнім для успішного освоєння будь-яким видом продуктивної праці. Формування в школяра психологічної готовності до праці відбувається у таких видах діяльності як: гра, навчання, побутова і продуктивна праця, технічна творчість, що й повинен застосовувати в своїй дозвіллевій діяльності соціальний педагог;

Уміти: застосовувати знання з основ дозвіллезнавства на практиці; формувати у дітей та підлітків основи дозвіллевої культури особистості; доцільно організувати ігрову та дозвіллево-розважальну діяльність; творчо працювати з матеріалами практичного досвіду проведення дозвіллевої діяльності; розробляти план проведення різних форм проведення години дозвілля; здійснювати презентацію власних проєктів дозвіллевих програм; критично оцінювати досвід та результати власної творчої діяльності.

У процесі проведенні лекційних, семінарських і практичних занять передбачено інтеграцію раніше набутих знань, вмінь і навичок з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Соціальна педагогіка», «Соціальна психологія», «Методика виховної роботи», «Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями», «Нові педагогічні технології» [7].

В основу теоретичної підготовки студентів покладено їх поетапне ознайомлення з технологіями проєктування різних форм освітньо-дозвіллевої діяльності. Для проведення семінарських занять було закладений такий алгоритм роботи: пошуки конкретної форми освітньо-дозвіллевої діяльності (залежно від постановки проблеми), виявлення особливостей проєктування її змістово-структурного варіанту, відпрацювання умінь та навичок проєктування визначеної форми у ході навчально-експериментальної діяльності студентів.

Реалізація поставлених завдань здійснюється шляхом проведення занять з проєктування соціально-виховних і соціально-розважальних ігор з їх подальшим аналізом і корекцією; вирішення педагогічних завдань у змодельованих ситуаціях ("Я особливий." "Як стати лідером." "Я вирішив створити дозвіллевий центр." "Відпочинок дівчат-підлітків в оздоровчому таборі." та ін.), розробки міні-проєктів та фрагментів освітньо-дозвіллевих проєктів.

Ця робота, безперечно, потребує від студентів усвідомлення організованого процесу, самим собою, які мають застосовуватися на етапі підготовки студентів до розробки більш складних освітньо-дозвіллевих проєктів за схемою: визначення теми жанру і форми епізодів змістового наповнення відбір засобів активізації інтересу.

Форма проєктування здійснюється за допомогою студійних занять, де студент удосконалює набуті ним уміння: спостерігати й аналізувати конкретну соціальну ситуацію, мікросередовище; правильно оцінювати зовнішні впливи на клієнтів, розуміти особливості і робити висновки про ефективність прогнозованої діяльності з метою її подальшої корекції; розкривати можливості учасників в тих чи інших видах освітньо-дозвіллевої діяльності; виконувати функції організатора освітньо-дозвіллевої діяльності; вести дослідницьку роботу на рівні діагностики. Така поетапна підготовка студентів до проєктування конкретних форм освітньо-дозвіллевої діяльності створює сприятливі умови для формування професійно-орієнтованої діяльності студентів під час проходження соціально-педагогічної практики, під час якої вони мають можуть додатково перевірити свої знання, які подані їм в процесі навчання.

Навчальна дисципліна "Соціальна робота у сфері дозвілля" формує у студентів професійно вмотивовані установки на створення образу соціального педагога як організатора освітньо-дозвіллевої діяльності, стимулює орієнтації студентів на самовдосконалення і саморозвиток. Викладачами здійснюється організація умов для оволодіння студентами організаційними, змістовними і методичними аспектами майбутньої роботи з використанням різнорівневих навчально-діагностичних завдань, спільної діяльності в мікрогрупах, комплексу активних методів і прийомів навчання (імітаційні рольові і ділові ігри, професійна "мозкова атака", тренінги тощо). На рівні реалізації корекційного етапу роботи зі студентами викладачем здійснюється поглиблення теоретичних знань та їх трансформація в практичні дії, орієнтація студентів на розвиток адекватної самооцінки, актуалізація їх суб'єктивної позиції і вибору власного "Я" у професійному просторі.

Ще важливо, що вирішення проблеми підготовки соціальних педагогів до освітньо-дозвіллевої діяльності у різних мікросоціумах пов'язується з активним впровадженням у систему навчання вищої школи новітніх технологій (освітньо-дозвіллеве проєктування, тренінгове навчання, ділова гра, технологія



"експериментального майданчика" тощо), форм і методів навчання, серед яких є досить помітною орієнтація на спеціальну підготовку випускника університету до конкретної сфери діяльності.

Та не зважаючи на всі особливості функціонування соціального педагога в освітньо-дозвіллевій сфері та його професійна підготовка до цієї діяльності на сьогодні ще вивчені недостатньо. Теоретичні засади цієї проблеми лише частково розглянуті у наукових дослідженнях, а вивчення досвіду практичної діяльності фахівців у соціокультурній сфері свідчить, що цілісної системи професійної підготовки студентів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності різних категорій молоді у вищій школі досі ще не створено.

Соціально-виховне значення дозвіллевої діяльності для становлення і розвитку молодого покоління відбито в державних документах, що визначають освітню політику України і політику стосовно прав дітей і молоді. Серед таких документів: національна програма „Освіта” („Україна ХХІ сторіччя”) (1993 р.), національна програма „Діти України” (1996 р.), „Декларація про загальні основи молодіжної політики в Україні”, закони і законодавчі акти, Дро освіту” (1991 р., 1996 р.), Концепція позашкільної освіти і виховання (1996 р.), закон України „Про позашкільну освіту” (2000 р.), „Положення про позашкільний навчальний заклад” (2000 р.), „Програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002-2008 рр.” (2002 р.) тощо. Усі вони спрямовані на реалізацію в Україні основних положень Конвенції про права дитини, проголошеної Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй. „Конвенція про права дитини” тісно пов'язана з іншим документом ООН – „Загальною декларацією прав людини”. В її основу покладені ідеї про те, що права людини не створюються державою, а є його природними властивостями; інтереси людини абсолютні, інтереси держави відносні; права й обов'язки єдині, але первинні права, тому що без них виконання обов'язків перетворюється в рабське скорення; реалізація прав людини залежить від рівня економічного розвитку країни. Зазначені вище документи гарантують право людини на вільний час, викладені в них положення спрямовані на створення в соціумі умов для гармонійного розвитку особистості у вільний час.

Згідно з цими документами свій вільний час можна плідно використовувати для спілкування, навчальної і самоосвітньої діяльності, пов'язаної з одержанням додаткових заглиблених знань і умінь, таких видів занять як перегляд телепередач, відвідування музеїв, театрів, участь у роботі гуртків, клубів, організація творчої самодіяльності тощо. Усе це сприяє об'єднанню сім'ї, поліпшенню психологічного клімату і якості спілкування, створює умови для творчого розвитку, підвищує можливість розвитку у колективі та суспільстві загалом [6, 48-53].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біла Л.Л. Клуб в житті дитини. М., 1984. – С.3-4.
2. Бурменской Г.В. Стативно-психологічне консультування. – М., 1991.
3. Воловик А., Воловик В. Педагогіка дозвілля. – Харків, 1999. – 329 с.
4. Вступ до соціальної роботи: Навч. посіб. для студ. ВНЗ / За ред. Т.В. Семігіної, І.І. Міговича. – К.: Академія, 2005. – 304 с.
5. Постовий В.П. Сучасна сім'я і її педагогіка. – К.: Освіта, 1994. – С.55.
6. Соціальна педагогіка / Чуракова О. Про професійну компетентність соціального працівника. – 2005. – №2. – С. 48-53.
7. Соціальна педагогіка: Навчально-методичний комплекс / За ред. А.Й.Капської. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005.

### Євгенія ГЛАДЧЕНКО

## ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, ст. викладач Т. В. Бабенко

Сучасне суспільство характеризує зростання ролі інформації в соціальних відносинах, збільшення швидкості її опрацювання завдяки комп'ютерній техніці та впровадження інформаційних телекомунікаційних технологій (ІТКТ) у всі сфери суспільного життя. Саме ці процеси зумовили появу інформаційного суспільства (ІС). Про зростання ролі інформації в розвитку суспільства свідчать Закони України „Про інформацію” (1992), „Про захист інформації в автоматизованих системах” (1994), „Про Концепцію Національної програми інформатизації” (1998), „Про Національну програму інформатизації” (1998) та укази Президента України „Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні” (2000), „Про заходи щодо вдосконалення державної інформаційної політики та забезпечення інформаційної безпеки України” (2001) [6, с. 401].

Інформатизація суспільства зумовлює необхідність інформатизації системи освіти, підготовку кваліфікованих кадрів для всіх сфер і галузей суспільного життя. В епоху інформатизації суспільства помітно зростає роль освіти, оскільки з усіх соціальних інститутів саме освіта є основою його соціально-економічного і духовного розвитку. На даному етапі в Україні відбувається становлення нової системи



освіти, орієнтованої на входження в європейський освітній простір. Викладач перестав бути основним джерелом знань. На учнів нахлинула лавина інформації з різних джерел, таких як: телебачення, відеофільми, комп'ютерні програми й ігри, Інтернет, різноманітна навчальна й науково-популярна література [2, с. 57].

Інформаційно-комунікативні технології поступово, активно і невинно 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, с. 1]. 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, викладачів.

Таким чином, і для освітніх закладів, організація інформаційної освіти та підвищення інформаційної культури є проблемою першорядної важливості, а самі викладачі стають ключовими постатями, від яких у першу чергу залежить справа реального підвищення рівня інформаційної культури особистості, а реалізація відповідного завдання можлива за умови сформованості інформаційної культури у викладачів.

Очевидно, що інформатизація освіти вимагає відповідності професійної підготовки викладачів сучасному рівню інформатизації суспільства. Тому однією з глобальних цілей інформатизації освіти є підготовка викладачів, які володіють високим рівнем інформаційної культури (ІК), готові застосовувати ІТКТ у навчально-виховному процесі й управлінні освітою, беруть активну участь у процесі інформатизації освіти.

ІК є інтегроване особистісне утворення, що є чинником і показником професійної підготовки, являє собою систему знань, умінь і навичок щодо формулювання потреби в інформації, здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, оцінювання, збереження, інтеграції, структуризації та створення нової інформації [6, с. 403].

Необхідність формування ІК для викладачів зумовлена тим, що змінюється інформаційне забезпечення навчального процесу у вищих навчальних закладах, а також специфікою викладацької діяльності, яка включає не лише навчально-виховні аспекти а і науково-дослідну діяльність, формується інформаційна інфраструктура, розширюється мережа інформаційних баз знань, електронних освітніх і міжнаукових комунікацій.

Початковою категорією діалектики будь-якого процесу діяльності у тому числі і формування інформаційної культури є безпосередній вплив явища «протиріччя». Протиріччя – це єдність (збіг, тотожність, рівнодія) протилежностей [10, с. 362]

В контексті нашого дослідження протиріччями формування інформаційної культури викладачів вищих навчальних закладів є такі:

- між традиційною системою навчання, що переживає глибоку кризу, та новими умовами глобальної інформатизації всіх сфер життєдіяльності сучасної людини;
- між реальними потребами ІС в педагогічних кадрах і рівнем їхньої професійної підготовки;
- між вимогами до педагогічної праці, яка має бути індивідуально-творчою, та заформалізованою системою підготовки вчителя;
- між обсягом інформації, що одержується людством, і можливостями її засвоєння;
- між невичерпними дидактичними можливостями всесвітньої інформаційної мережі Інтернет і низьким рівнем їх використання в професійній діяльності викладачами ВНЗ;
- між необхідністю постійного самовдосконалення і здійснення неперервної освіти і низьким рівнем ІК викладачів ВНЗ.

Питанням інформаційної культури педагогів, зокрема викладачів присвячено низку робіт як вітчизняних, так і іноземних авторів Г.А. Бордовський, М.М. Близнюк, Ю.С. Брановський, О.В. Данильчук, О.М. Гончарова, М.І. Жалдак, М.П. Лапчик, М.М. Левшин, Г.О. Михалін, Е.І. Кузнецов, Н.М. Макарова, Н.В. Морзе, Е.С. Полат, І.В. Роберт, А.Л. Столяревська, Ю.В.Триус. В них досліджується в основному прояв інформаційної культури в процесі реалізації професійно-педагогічної діяльності [9, с. 10].

Предмет дослідження – інформаційної культури викладачів вищих навчальних закладів.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей ІК викладачів вищих навчальних закладів.

Для досягнення поставленої мети дослідження ставилися такі завдання:

1. Проаналізувати теоретичні засади дослідження проблеми інформаційної культури.
2. Визначити структуру, критерії, показники та рівні сформованості ІК викладачів вищої школи.

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“. Формулювання 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 розвинутості інформаційної взаємодії та всіх інформаційних взаємин у суспільстві [8, с.10].

Інформаційну культуру можна розглядати в двох аспектах:

- у вузькому сенсі слова це - оптимальні засоби маніпулювання зі знаками, даними, інформацією та подання їх зацікавленому споживачу для рішення теоретичних і практичних задач; механізми вдосконалення технічних середовищ виробництва, зберігання і передачі інформації; розвиток системи навчання, підготовки людини до ефективного використання інформаційних засобів та інформації.

- в широкому сенсі - це сукупність принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивні взаємодії етнічних і національних культур, їхнє сполучення в загальний досвід людства [1, с.6].

Ми схилиємося до визначення, яке, на нашу думку, найбільш повно розкриває сутність інформаційної культури – визначення Е.П.Семенюка з уточненнями Л.С. Вінарика: інформаційна культура – рівень практичного досягнення розвинутості інформаційної взаємодії та всіх інформаційних стосунків у суспільстві, міра досконалості в оперуванні будь-якої необхідної інформації [8, с. 11].

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;

- уміння 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 [8, с.11].

М. Марданов пропонує наступну модель інформаційної культури:

1. Когнітивний блок (знання та вміння):

1.1. інтернет-грамотність;

1.2. навика роботи з інформацією:

- уміння організувати пошук необхідної інформації;

- уміння працювати з відібраною інформацією: структурувати, систематизувати, узагальнювати, надавати у вигляді понять людям;

- уміння 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 [7, 1].

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 [4, с. 4].

Зміст інформаційної культури особистості тісно пов'язаний із характером здійснюваної діяльності, а для викладача передусім із навчанням та науковою діяльністю. Саме тому суттєвою складовою інформаційної культури викладачів є вміння ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології як у навчальному процесі, так і для самоосвіти та самовдосконалення.

Використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій передбачає відповідність їх особливостям підготовки фахівців, націленість на формування у них не тільки високопрофесійних знань, умінь та навичок, а й дотримання індивідуалізації та диференціації навчального процесу, забезпечення перспективи із врахуванням економічного, соціального та культурного розвитку суспільства, розвиток у студентів потреби в самовдосконаленні та самореалізації, у пошуку нових можливостей досягнення поставлених цілей.

На думку О. Гончарової, у викладачів мають бути сформовані основні компоненти інформаційної культури, а саме:

- розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в пізнання навколишньої дійсності та творчої діяльності людини;

- володіння навичками застосування персонального комп'ютера, зокрема вміння працювати з клавіатурою, дисплеєм, з програмним забезпеченням персонального комп'ютера;

- розуміння ролі комп'ютера як ефективного засобу навчальної діяльності, ролі програмного супроводу процесу навчання, зокрема педагогічних програмних засобів;

- вміння організовувати пошук, добір комп'ютерної інформації, необхідної для розв'язування навчальних завдань;

- наявність уявлень про алгоритм, його властивості та форми опису;

- мати уявлення про бази даних, інформаційно-пошукові системи, Інтернет [3, с.16].

Формування інформаційної культури викладача має свої особливості:

- ініціативність, уміння самим знаходити вирішення актуальних проблем;

- здатність після мінімальної адаптації виконувати всі обов'язки на будь-якій ділянці організаційно-педагогічної роботи;

- інтелектуальна, технологічна, економічна, екологічна, етична, політична, соціальнопсихологічна культура, організоване читання, організаторські якості;

- уміння самостійно аналізувати інформаційну ситуацію;

- орієнтація в інформаційному потоці, вміння організації оптимального зберігання і використання документів;

- операторські навички, уміння моделювати процеси, психологічна адаптація;

- знання відомостей про нові досягнення в області педагогічних наук;

- здатність вирішувати проблеми, уміння керувати, схильність до науково-дослідної роботи;

- ініціативність, творчий підхід, інтелектуальний потенціал, високі психомоторні якості, етичні можливості, ерудиція, здібність до творчих здобутків, не поступливість суворому аналізу;

- психологічна адаптивність, навички самопізнання, самоорганізації, саморегуляції і самокорекції.

Рівень сформованості інформаційної культури викладача може бути визначено за такою сукупності критеріальних показників:

- стан інформаційної самосвідомості викладача (загальнокультурна і професійна ерудованість; розуміння і прийняття цінностей інформаційної діяльності; рефлексивність професійної позиції; застосування інформаційних освітніх ресурсів для цілей самоосвіти; узгодженість реальної діяльності з цінностями);

- розвиненість інформаційно-технологічних навичок (застосування інформаційних технологій у вирішенні актуальних педагогічних завдань; наявність гнучкої системи навичків; участь у забезпеченні інформаційної взаємодії в освітньому закладі);

- творча активність і самостійність (участь у проектній діяльності, створення власних інформаційних продуктів; наявність авторської позиції (методики); здатність здійснювати вибір і залучати необхідні інформаційні ресурси);

- емоційне ставлення до інформаційної діяльності (позитивна професійна самооцінка, наявність інтересу до інформаційної діяльності; задоволеність результатами власної інформаційно-педагогічної діяльності);

- успішність та ефективність інформаційно-педагогічної діяльності (наявність досягнень у сфері інформаційно-педагогічної діяльності; визнання професійним співтовариством; участь у спільних з іншими фахівцями проектах). [6, с. 403 – 405]

Як бачимо, інформаційна культура викладачів ширша, ніж просто інформаційна культура особистості, оскільки включає в себе ще й професійну складову.





Інформаційна культура виникає на основі прагнення отримати нове знання, нову інформацію, що відбувається у процесі професійної діяльності викладача, тобто обумовлена його професійними потребами. Тому в умовах швидкого розвитку технічних і програмних засобів викладачі повинні оновлювати та вдосконалювати свої професійні знання, уміння і навички використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування інформаційної культури викладачів – це насамперед формування системи знань, навичок та вмінь, які необхідні викладачам для знаходження, аналізу, систематизації, оперування інформацією та використання інформаційно-комунікаційних технологій у власній професійній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вишпінська 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.
2. 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.
3. Гончарова О.М. Формування основних компонентів інформаційної культури учнів при вивченні інформатики в старших класах з використанням середовища електронного підручника: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. –16 с.
4. Дорогунцов С.І., Куценко В.І. Освітня сфера в інформаційному суспільстві // Вісник Національної Академії наук України. – 2002. № 11. – С.3 –10.
5. Информационная культура в современном обществе: Учеб. пособие. – Донецк: н-т экономики и промышленности, 2003. – С.1.
6. Коломієць А.М. Інформатизація професійної освіти як чинник і наслідок інформатизації суспільства // Освітня об'її: реалії та перспективи: Зб. наук. пр. – К.: ІПТО, 2007. – № 1 (1). – С. 401-406.
7. Марданов М.В. Воспитание информационной культуры // Отчеты о научно-исследовательской работе // [http://www.citforum.kcn.ru/tat\\_ru/universitet/infres/nikolaev/2001/gl2\\_2\\_2.htm](http://www.citforum.kcn.ru/tat_ru/universitet/infres/nikolaev/2001/gl2_2_2.htm)
8. Наукові записки. – Випуск 68. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 248 с.
9. Рамський Ю.С. Зміни в професійній діяльності вчителя в епоху інформатизації освіти // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць/ Редара. –К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. -№ 5(12). – с. 10-12
10. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.

**Ольга ГОЖА**

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО - ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор В.О. Кравцов*

Перехід до нового типу освіти неможливий без суттєвого підвищення рівня педагогічної культури вчителів, вихователів, викладачів, керівників навчально – виховних закладів і всього оточуючого дітей, учнів і студентів соціуму.

Актуальність питання формування професійно-педагогічної культури викладача зумовлюється новими високими вимогами до особистості педагога, що обґрунтовано інтеграцією української освітньої системи до європейського рівня. Досягнення відповідних освітніх цілей безпосередньо пов'язане з професійно-педагогічною культурою педагога. Це вимагає від педагога глибоких теоретичних знань, високих якісних характеристик, комунікативності, моральності, творчого підходу в педагогічній діяльності. Педагог повинен прагнути до підвищення свого рівня професійної культури.

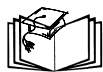
Метою статті є розгляд формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи.

Проблема формування культури педагога є досить новою. Фахівцями, які зробили свій внесок у розробку цього питання є Ш.Амонашвілі, В.Безпалько, С.Єлканов, Н. Кузьміна, В.Сластьонін, С.Сисоєва.

І.Зазюн та Г.Сагач дали визначення професіоналізму, в якому професійна культура та професійна свідомість відбивають гуманістичну спрямованість і духовність педагогічної діяльності.

Культура – багатство і різноманітність духовного життя людини. Потрібно відмовитись від думки, що людина за своєю природою прагне знань і культури, тільки і чекає, щоб їх йому дали, і до тих, хто дає, відноситься з повагою і вдячністю. Щоб керувати культурою, підвищувати культурний рівень всіх і кожного, потрібно про культуру говорити гучно, навчитися вимірювати культуру в людей, організацій, міст і країн.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні



норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах.

Також педагогічна культура є важливою складовою частиною професійної і загальної культури вчителя, яка характеризує ступінь глибини і ґрунтовності оволодіння знаннями з історії педагогіки, педагогічної теорії в її постійному розвитку, педагогічною майстерністю, педагогічною технікою та культурою педагогічного спілкування з урахуванням вікових особливостей учнів та нерозривному зв'язку з життям: адекватний, максимально повний вияв індивідуального потенціалу вчителя в творчій реалізації знань, умінь і навичок, що забезпечує високий кінцевий результат професійно – педагогічної діяльності. Особливе місце в педагогічній культурі займає педагогічна техніка, яка є тим компонентом, що дає змогу процесі навчання підготувати апарат майбутнього педагога як інструмент виховного впливу. Опановуючи культуру педагогічного спілкування, формуючи індивідуальний стиль спілкування, майбутній викладач має насамперед виявити особливості психофізичного апарату як компонента творчої індивідуальності, пам'ятаючи, що живе слово вчителя було і залишається важливим елементом усієї системи навчання і виховання, що без майстерності усної мови, вміння привертати і утримувати увагу учнів, переконувати, викликати інтерес до того чи іншого інтересу праці, впливати на їхній настрій не може бути вчителя.

Індивідуальна педагогічна культура виявляється у професійній поведінці вчителя. Так, учителям з високим рівнем педагогічної культури властиві: теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творення, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педагог має індивідуальний стиль. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти й виховання, але й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, дидактичних і виховних систем. І навпаки, у викладача з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми.

Внутрішня культура людини не може не проявлятися в його зовнішній культурі. Тому про зовнішність вчителя і про його поведінку слід сказати особливо, адже він завжди на виду. Особливо слід остерігатися крайності: вчитель не може бути законодавцем моди і не повинен повністю себе замаскувати в молодіжному середовищі. Взагалі екстравагантність дуже легко переходить у фальш, що не годиться вчителю вдвічі, який своєю зовнішністю живе в житті, а життя грає актор.

Зрозуміло, що вчитель повинен бути культурною людиною, щоб нести культуру молодому поколінню. І до того ж, ще інтелегентним. Зараз слово « інтелегентність » дуже популярне в нас, навіть в порівнянні з культурою, але багато хто не бачить різниці між цими поняттями.[10]

Як уже зазначалося, освіта ще не культура, але культура без освіти неможлива. Ось тому, професія педагога потребує не просто вищої, а вишканої – вищої і професійної – освіти.

Систему підготовки мабутьного вчителя необхідно змінити, звернувши особливу увагу на формування його педагогічної культури.

„Справжній вихователь той – писав Василь Сухомлинський, - хто йде до вихованців зі своїми яскравими думками, ідеями, переконаннями. Йдеться про духовні потреби вчителя виражати себе як особистість, розвивати свій внутрішній світ...”. Але в наш час справжніх вихователів стає все менше. Це є найактуальнішою проблемою на сьогодні.

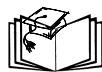
Професійна культура розглядається як певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованості духовної культури особистості. Можна простежити такий ланцюжок: духовна —> професійна —> педагогічна культура. Виділення педагогічної культури, однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства. Культура педагога пройшла повні етапи свого розвитку разом з розвитком культури суспільства.

Сучасний педагог має глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку. Тільки в культурному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно й широко мислити, створювати нові інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство.

Особливо актуальною в наш час є вислів: “Від людини освіченої – до людини культурної” (І.Бех, О.Савченко, А.Соколов), що визначає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності.

В історії педагогічної науки займає місце думка про те, що педагогічна культура виступає найвищим досягненням загальної педагогіки та професіоналів, задіяних у цій галузі. Дослідження педагогічної науки XVII – XX ст. свідчать про значний інтерес філософів, вчених, педагогів – новаторів до культури освітянської діяльності. (Ш.О.Амонашвілі, Г.М.Волков, І.А.Зязюн, Я.А.Коменський, Д.С.Ліхачов, А.С.Макаренко, Д.І.Писарев, Г.С.Сковорода, В.О.Сухомлинський, Л.М.Толстой, П.П.Щербань.) [9]

Людина культури є незалежною особистістю, здатною до самовизначення у світі культури. З педагогічного погляду це означає подальший розвиток у студентів самосвідомості, самостійності,



незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги; здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей і навколишньому середовищі; уміння приймати рішення і відповідати за свої вчинки, самостійно вибирати зміст своєї життєдіяльності, стиль поведінки, способи свого розвитку тощо.

В педагогічній літературі обґрунтовано, що феномен “культура” багатозначний і характеризується складністю та багатовимірністю. Серед великої кількості визначень поняття “культура” можна виділити такі основні положення: суть культури – гуманістична, людино творча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей щодо кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головне джерело культури – діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку й діяльність людини, а сама людина є носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб життя, який визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою.

Визначення педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства, зумовлене роллю освіти у суспільстві, специфікою педагогічної діяльності вчителя, спрямованою на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства. У навчально-виховному процесі головним засобом трансляції культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність учителя як носія культури і суб’єкта міжособистісних відносин з унікальною особистістю учня, котра постійно змінюється і збагачується.

Поняття “педагогічна культура” вперше ввів і розкрив його зміст та структуру В.О.Сухомлинський у роботі “Розмова з молодим директором школи”.

За його твердженням, педагогічна культура неможлива без оволодіння надбаннями загальнолюдської культури – науковими, моральними знаннями та естетичними цінностями. Педагогічна культура, за В.О.Сухомлинським, являє собою високий ступінь оволодіння вчителем соціокультурним досвідом (цінностями) людства; глибоке знання методології науки та вміння використовувати її досягнення науковими знаннями.[8]

Грунтовно розкриті поняття «педагогічна культура учителя» В.О.Сухомлинським, який пов’язував її з умінням орієнтуватися в складних питаннях науки і практики: «Якщо учитель вдумливо аналізує свою роботу, у нього не може не виникнути інтерес до теоретичного осмислення свого досвіду, прагнення пояснити причинно-наслідкові зв’язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою». Він також стверджував, що педагогічна культура має прояв у постійній увазі до духовного світу вихованців. В.О.Сухомлинський бачив у вчителів «першого і головного світоча інтелектуального життя школяра, бо він породжує у дитини потяг до знань, повагу до науки, культури, виховання». Видатний педагог писав, що педагогічне безкультур’я і невігластво починається там, де вчитель, не розуміючи духовного світу дитини намагається перетворити дитячу беззахисність на клітку. Учитель має знати і відчувати, що на його совісті доля кожної дитини, що під його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров’я, щастя людини, яку виховує школа.

Сухомлинський вважав, що: «Головною метою системи вищої педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних і конкурентоздатних, гуманістично зорієнтованих висококваліфікованих спеціалістів, тобто формування суб’єктів професійної діяльності, здатних вільно та свідомо самовизначатися у педагогічній дійсності, творчо розв’язувати проблеми педагогічного процесу у спільній діяльності з учнями.[12] У сучасному розумінні педагогічна підготовка студентів постає як цілісний інтегрований процес, який не зводиться лише до вивчення дисциплін педагогічного циклу. Складові педагогічної культури - науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості, педагогічна техніка (культура зовнішнього вигляду, культура мови, культура спілкування, педагогічна етика, педагогічний такт, прагнення до самовдосконалення). Зрозуміло, що цією педагогічною культурою має володіти і викладач вищого навчального закладу, бо, як писав Адольф Дістервег, «як ніхто не може дати іншому того, що немає сам, так не може розвивати, виховувати й навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений».[1]

Отже, складові педагогічної культури - науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості, педагогічна техніка (культура зовнішнього вигляду, культура мови, культура спілкування, педагогічна етика, педагогічний такт, прагнення до самовдосконалення). Зрозуміло, що цією педагогічною культурою має володіти і викладач вищого навчального закладу, бо, як писав Адольф Дістервег, «як ніхто не може дати іншому того, що немає сам, так не може розвивати, виховувати й навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений».

У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури з унікальною особистістю студента. Педагогічна культури є феноменом вияву викладачем власного «Я» у професійно-педагогічній діяльності.



Педагогічна культура як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного розгляду, бо являє собою педагогічну систему й водночас її елемент, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування. Ця система є відкритою. Ідеал її – учитель-інтелігент з досконалим рівнем сформованості педагогічної культури – є постійним наближенням до ідеального “Я”, нескінченим процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності. Індивідуальність педагога виявляється в його духовності, духовній культурі, гуманістичній спрямованості власної професійно – педагогічної діяльності.

Педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною тощо, бо вона виступає інтегральним показником інших видів культур. [9]

Отже, культура тлумачиться як сукупність матеріальних і духовних цінностей, що створені та створюються людством у процесі соціально-історичної практики і характеризують історично набутий ступінь розвитку суспільства. Культура – явище історичне, яке розвивається залежно від зміни соціально-економічної формації. У вузькому сенсі розрізняють матеріальну і духовну культуру. Освіта відноситься до сфери духовної культури.

Культура – це специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, поданий у продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і укладів, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе. Взаємозв'язок культури і природи, культури і технології, культури і людини проявляється в тому, що культура, будучи універсальною властивістю людської діяльності, вбирає в себе всі позитивні властивості суспільної практики.

З філософської точки зору культура розглядається як складова системи „природа – людина – суспільство – культура”. З точки зору соціології „культура” – це якість громадського життя. У широкому розумінні культура суспільства виражає особливу, смислово спрямованість цивілізації у нарощуванні духовно-практичних здібностей і соціальних цінностей. Культура не є особливою формою людської діяльності, особливою сферою громадського життя у розумінні протистояння якимось позакультурним сферам і формам діяльності. Тому цілком правомірним є застереження вчених, що ставити за мету створити саме культуру не можна, тому що вона не є об'єктом і предметом. Об'єктом і предметом дослідження може бути лише професійна діяльність. У діяльності, її змісті і способах пізнається культура дії та результату дії. Отже, культура реалізується (водночас і набувається) у процесі діяльності як спосіб забезпечення існування кожного індивіда, життєтворчості та самоутвердження, самовираження, забезпечення матеріальних і духовних потреб. В.Д.Шадриков на основі аналізу теоретичних праць і власних досліджень виокремив у структурі діяльності такі функціональні блоки: мотиви, цілі, програма діяльності, інформаційна основа діяльності, прийняття рішення, підсистема діяльнісно важливих якостей .

Характеристика системи педагогічних цінностей уможливило розкриття змісту педагогічної культури, тобто її структурних компонентів. Звичайно, багато в чому зміст педагогічної культури залежить від педагогічної діяльності вчителя, рівня його педагогічного мислення, способів діяльності, але цей зміст також визначається характером ціннісних відносин у суспільстві.

Самоцінність людини означає, що людина сама по собі є найвищою цінністю будь-якої культури. Принцип самоцінності людини означає визнання людиною свого унікального права на життя, творчість, існування. Цінності, виступаючи одним з найважливіших особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й у цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всю її життєдіяльність. (Б.Ананьєв, І.Бех, С.Рубінштейн). [3]

Можна зробити висновок що, процес формування педагогічної культури майбутнього викладача є складним, динамічним і багатограним, кінцевий результат якого – досконалий рівень сформованості педагогічної культури, а також проміжні результати: сформованість професійної позиції, професійної компетентності, педагогічної етики, педагогічної майстерності.

Будь-яка культура завжди має особистісне підґрунтя. Її цінностями, як правило, стає те, що людина сама пережила, що стало її власним досвідом, що сповнило її душу радістю або ж смутком. Тобто справжня культура – та, яка здійснює прямий вплив, – це культура пережитого, якою одна особистість ділиться з іншою. Це мова почуттів, емоцій, відчуттів, вражень, захоплень, це мова особистісної культури. Особистісна культура включає не лише слова та гасла, а й відчуття. Особистісно-ціннісний досвід означає, що цінності людини матеріалізуються, інтеріоризуються не лише на рівні розуму й слів, а й душі та серця людини. Без особистісного переживання культура залишається лише порожнім, нічим не наповненим звуком, словом, яке можна забути, не надаючи йому ніякого значення. Тільки зігріте душею слово, пропущене через себе, дає той ефект, якого ми завжди чекаємо від культури, виховання, освіти. Серед безлічі цінностей, які пропонує культура, дієвими будуть тільки ті, які пережиті людиною на особистому рівні. Те, чого вона не знає, не відчула, не пережила, не дасть бажаного ефекту або результату (В.П.Андрущенко, І.Д.Бех, І.А.Зязюн, С.Д.Максименко, С.О.Сисоєва).[2]



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемова Л.В./ Історія педагогіки України: Підручник -К.:Либідь,2006.-425с.
2. Гриньова В. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя. Шляхи освіти, 2002. – №2. С. 2 – 6.
3. Іванілов О. Ціннісні орієнтації сучасної молоді та проблеми їх реалізації в сучасному суспільстві: [О. Іванілов, студ., Запорізький державний університет] // Современное студенчество Украины: опыт, проблемы, перспективы. – Запорожье, 2002. – С. 136 – 139.
4. Історія української школи і педагогіки:Хрестоматія / Уклад.: О.О.Любар; За ред.В.Г.Кременя. – К.:Знання, 2005. – 767с.
5. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисосва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий) За ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
6. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя: Навчальний посібник / за ред.В.В.Радул,В.О.Кравцов.- Кіровоград-2011-264с.
7. Педагогіка / В.Л.Омельяненко,С.Г.Мельничук, С.В.Омельяненко-Кіровоград-2008- 132с.
8. Педагогіка / Кузьминський А.І., Омельяненко В.Л.-К.: Знання-2007.-447с.
9. «Педагогічна культура» за редакцією П.М. Щербаня, авторів: П.М. Щербаня, С.В. Шейко, М.П. Щербаня, П.М. Щербаня (мол.), О.С. Колодій
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, та ін. – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
11. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
12. Сухомлинський В.О.Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3., К., Рад. школа, 1977.

**Альона ГРИЦЕНКО****НОВАТОРСЬКИЙ РУХ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ 70 – 80-Х РР.***(магістрантка психолого-педагогічного факультету)**Науковий керівник – канд. пед. наук, професор О. С. Радул*

Традиційна педагогічна система 70-х років стояла на двох китах – відбір, відсів. Але подібний підхід не міг задовольнити потреби тогочасного суспільства. На фоні його прагнення до все більшої демократизації подібні питання постали і перед школою. Саме тоді педагоги звернулися до досвіду педагогів-новаторів, які запропонували якісно нові підходи у вихованні і навчанні підростаючого покоління. Насамперед вони якісно змінили підхід до стосунків «вчитель-учень». Нове педагогічне мислення базувалося на ідеї гуманізації. А ідеї розвитку особистості дитини – це основний момент ідеології «нової» школи.

На початку 60-х років на сторінках періодичних видань зроста критика традиційних форм і методів навчання, що суперечили тенденціям науково-технічного процесу. Почали створюватися проблемні педагогічні лабораторії, розпочалися фундаментальні експериментальні дослідження, спрямовані на розробку нової системи «розвивального навчання», відкривалися школи гуманістичного напрямку, створювалися експериментальні педагогічні системи, які відображали ідеї гуманістичної педагогіки. До цього звернулися творчо працюючі вчителі-практики, які в наступні два десятиліття виокремились у групу педагогів-новаторів.

Новатор – це людина, яка вносить і здійснює нові прогресивні ідеї, принципи, способи в якусь галузь діяльності. Ідентифікація вчителя-новатора як творця-перетворювача педагогічної реальності лежить в основі сутнісних оцінок його особистості й діяльності [5, 57].

Новаторство як суспільна цінність є дослідницько-творчим видом педагогічної діяльності вищого рівня. Справжнє новаторство народжується в інноваційному досвіді вчителя, на основі тісного зв'язку з наукою, воно є синтезом його кращих проявів і вершиною педагогічної творчості.

Новаторська діяльність акумулює в собі різноманітні тенденції, що вже існують у практиці, інтегруючи їх у межах особистого досвіду.

Педагоги-новатори – рух (інші назви: авторська педагогіка, новаторська педагогіка), який виник у 1980-х роках. У його синтезі брали участь комунарський рух, рух різновікових загонів за місцем проживання, меморіальні рухи шкіл Монтесорі та вальдорфців, рух організаційно-діяльнісних ігор, літніх шкіл, новаторські педагогічні ініціативи вітчизняних педагогів і вчителів (Ш. О. Амонашвілі, І. П. Волкова, Є. М. Ільїна, С. М. Лисенкової, М. П. Щетиніна та ін.)

Необхідністю появи цього руху була відповідь на кризу освітньої системи при переході від індустріальної фази розвитку суспільства до постіндустріальної. Фазовий перехід вимагав змін в освіті: індивідуальний підхід, особистісно орієнтована педагогіка, гуманістична освіта, індивідуальна освітня траєкторія, формування толерантної особистості. Тобто, поставали нові виховні задачі, що і відобразилося у назві руху – «педагоги-новатори». Новаторство у вітчизняній педагогіці було породжено бажанням вчителів вдосконалити навчально-виховний процес. Слід зазначити, що основні прориви рух зробив саме у створенні нових освітніх (не виховних) методик, оскільки основною метою було створення нової школи. Опрацьовано десятки нових підходів до викладання: між предметні курси та поглиблення, освітні тренінги,



дидактичні рольові та оргдіяльнісні ігри, проектна методика, інтегровані уроки, дослідницькі лабораторії з різних предметів, викладання через комп'ютер, нові підходи до оцінки навчального процесу, різні типи олімпіад і т.д.

Сформульовано нові завдання освіти: розвиток мислення на протиположності енциклопедичності, розвиток комунікативності, толерантності, здатності приймати рішення і нести відповідальність, здатності працювати на перехресті різних предметних областей, швидко орієнтуватися в інформаційних потоках, уміння працювати у команді проектним способом, уміння оформити і представити результат. Освоєні нові методи мотивації дітей навчальному процесі: дослідницький тип, конструкторський, ігровий, клубний та ін.

Свого піку рух досяг на початку 1990-х років, після чого розпався на окремі напрямки.

Маючи багаторічний досвід педагогі-новатори шукали такі дидактичні системи, котрі б навчальний процес у школі. Не дивлячись на різносторонність підходів до вирішення цього питання, у дидактичних системах цих педагогів було багато спільних посилок:

Педагогіка співробітництва – це педагогіка гуманно-оптимістична. Її основою є повага до особистості учня, рівність партнерства учня і вчителя у навчальному процесі. Учителю не змушує дитину вчитися, а створює оптимальні умови для навчання та розвитку.

Пошук нових, нетрадиційних методів, прийомів та засобів навчальної діяльності, які б забезпечували високий результат засвоєння учнями навчального матеріалу.

Перспективність дидактичних ідей і практичного досвіду педагогів-новаторів підтверджується помітними, вищими навчальними досягненнями їх учнів.

Доступність досвіду педагогів-новаторів для суспільства.

Саме вчителі-новатори створили новий напрямок у вітчизняній педагогіці II пол. XX ст., який являв собою систему методів та прийомів виховання і навчання на принципах гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості – педагогіку співробітництва. Виникла педагогіка співробітництва в умовах перебудови суспільно-політичного життя восени 1986 року.

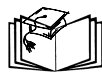
Всі педагогі-новатори, котрі створили цей напрямок у педагогічній теорії та практиці, який вказував на нову позицію вчителя та учня; мав технологію педагогічного процесу та своєрідні риси взаємодії педагога – учня, у педагогічному процесі виділяли головну категорію навчання та виховання – «співробітництво». Їхні педагогічні концепції мали багато спільного. Загалом, вони стверджували, що співробітництво, гуманізм, демократизм, творчість, взаємна повага, розуміння, людяність, доброта, витримка, спілкування, оптимізм, робота в колективі, партнерство, діалог, психологічний комфорт – важливі складники виховання та навчання дітей. У педагогіці співробітництва вихователі і вихованці є суб'єктами виховного процесу в однаковій мірі. Всі педагогі-новатори дійшли висновку, що саме любов до дітей, однакове ставлення до них важливі для створення позитивного мікроклімату у колективі. На їх думку, вчителю потрібно бути гуманною, освіченою, творчою людиною, котра знає індивідуальні можливості учнів, може забезпечити мотивацію навчання для кожного, включити кожну дитину в активну діяльність, заохочувати найменшу ініціативу кожного, викликати здивування своєю працею. Потрібно вміти вчитися у себе та у своїх учнів, а не копіювати уроки інших. Безсумнівно, самоосвіта вчителя – важлива складова педагогічного процесу. Батьки і вчителі повинні бути союзниками у вихованні дитини. Співпраця педагогів та батьків – важливий крок на шляху розвитку особистості.

Педагогі-новатори 70 – 80-х рр. визнавали, що у дітей потрібно розвивати цілеспрямованість, впевненість, активність, відповідальність, інтелект, емоційну культуру, увагу, пам'ять, наполегливість у пошуку, уміння узагальнювати, спостерігати, переборювати труднощі у пізнанні, працювати у колективі, здатність до співпраці, самовиховання, самовизначення; виховувати пізнавальну самостійність, інтерес до навчання. Важливо залучати кожного учня до щоденної розумової праці, до духовних та матеріальних цінностей свого народу, ліквідувати перевантаження школярів. Без сумніву, гармонійний розвиток особистості дитини є метою педагогічного процесу.

Зміст та методи педагогів-новаторів відрізнялися, але були підпорядковані загальній меті: виховання та навчання дітей за принципами гуманістичної педагогіки – педагогіки співробітництва. Педагогі-новатори практично довели, що за певних обставин значно підвищується ефективність різних ланок педагогічного процесу. Однак їхня діяльність неоднозначно оцінювалась з боку науковців і працівників системи народної освіти. Отже, виходячи з цього, розглянемо педагогічні ідеї провідних учителів-новаторів досліджуваного періоду.

Великого значення в досліджуваній період отримала система виховання та навчання педагога-новатора Ш. Амонашвілі. Виходячи з традицій гуманістичної педагогіки і психології, він здійснив одну з найбільш вдалих і ефективних спроб створення нової школи. Саме у «Школі життя» ученим було застосовано гуманно-особистісний підхід та реалізовано його на практиці.

Головною метою гуманної педагогіки Ш. Амонашвілі є виховання Благородної Людини, Благородної Особистості, Благородного Громадянина. Найголовніший ідеал виховання є самовиховання, розвиток



особистісних якостей дитини, її пізнавальних сил. Учений зазначав, що «педагогіка сприймає дитину такою, якою вона є, погоджується з її природою. Вона бачить у дитині її безмежність, усвідомлює її комічність і веде, готує її до служіння людству упродовж усього життя». Педагог запропонував таку організацію дитячого життя, яка допомагала дорослому спрямувати енергію дитини на продуктивні заняття.

Саме в цей період Ш. Амонашвілі розробив концепцію, яка отримала назву «педагогіка співробітництва». На думку вченого, «педагогіка співробітництва» – теорія, використання якої стимулює саморозвиток особистості, допомагає усвідомлювати індивідуальні задатки дитини, нахили і здібності, розвивати їх. Педагогічна технологія Ш. Амонашвілі базувалася на розумінні того, що дитина – цілісна особистість. Саме тому потрібно, щоб педагогічний процес захоплював її повністю, з усіма життєвими прагненнями й потребами. Навчання має стати для особистості сенсом життя, реалізуючи її внутрішню готовність до розвитку, самостійності й морального становлення. Особистісно-гуманний підхід у тому й полягає, щоб необхідний для засвоєння в певний період педагогічного процесу зміст навчання зробити особистісно значущим для дитини. Педагог пояснював, що учень має усвідомлювати навчальну задачу як вільно обрану ним і приймати її на основі власного бажання [4, 39]. Отже, створена Ш. Амонашвілі педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія орієнтувалась на гуманізацію та демократизацію педагогічних відносин. Це педагогічні технології з процесуальною орієнтацією, пріоритетом особистісних відносин, індивідуальним підходом, демократичним управлінням та яскравою гуманістичною спрямованістю змісту.

Серед плеяди відомих педагогів-новаторів одне з провідних місць належить вітчизняному вченому І. Волкову. Розроблена ним педагогічна технологія полягає в колективній співтворчості учителя та учнів як умова успішного навчання дитини та засіб її творчого розвитку. Реалізація новаторського досвіду І. Волкова відбувалась у створеній ученим «Школі творчості», зміст якої полягав у здійсненні: комп'ютерного підходу до навчання (дітям пропонувались алгоритми вирішення конкретних завдань, до них додавалися інформаційне і виконавське забезпечення); навчання за двома рівнозначними напрямками: 1) єдина базова програма; 2) творча діяльність; блоково-паралельної структури навчального матеріалу; виявлення, обліку і розвитку індивідуальних творчих здібностей (творчі книжки і щоденники); початкового періоду формування талановитості в рамках масової школи; включення найважливіших для даної сфери методів науки і узагальнених способів вирішення проблем [6, 213].

За ініціативою І. Волкова в школі для кожного учня було заведено розроблену ним «Творчу книжку учня» – зошит, у якому вели облік і оцінювали будь-яку творчу роботу учня, участь у предметних олімпіадах, проведення занять з молодшими учнями, спортивні досягнення та інше. Створений ученим кабінет творчості, де учні мали можливість працювати в різних видах технічної і художньої діяльності, дозволяв випробовувати їхні творчі можливості. Відбувалося духовне становлення особистості школяра, розвивалися пізнавальні, трудові, винахідницькі здібності і, як наслідок – достовірно визначалася професійна спрямованість учня [1, 26].

Відомим ученим було визначено вихідні принципи організації уроків творчості, мета яких – загальний розвиток та формування якостей творчої особистості школярів, а саме: знання – фундамент творчості; прискіпливий відбір навчального матеріалу; багаторазовість повторення по-різному організованого навчального матеріалу; різнобічний розвиток учня; формування стійкого інтересу до навчання; навчання грамотного виконання робіт під керівництвом дорослого; постійний контроль учителя за роботою учня; індивідуальний підхід [7, 245]. За І. Волковим, ефективний шлях розвитку індивідуальних здібностей дітей проходить крізь самостійну діяльність учнів під керівництвом учителя. Учений зауважував, що для розвитку творчих можливостей учнів необхідно розбудити в кожній дитині творця, навчити працювати самостійно, допомогти зрозуміти і знайти себе, зробити перші кроки до творчості.

Діяльність наступного педагога-новатора пов'язана із розробкою педагогічної технології на основі ефективності організації і управління процесом навчання. С. Лисенкова розробила технологію випереджального навчання з використанням опорних схем і конспектів. Концептуальні положення її технології полягали в наступному: особистісний підхід у педагогіці співробітництва; створення ситуації успіху – головна умова розвитку дітей у навчанні; комфортність у класі: доброзичливість, взаємодопомога; передбачення помилок, а не робота над ними; послідовність, системність змісту навчального матеріалу; диференціація, доступність завдань для кожного; до повної самостійності – поступово; через учня, який знає, навчати учня, який не знає [3, 236].

Видатна вчителька довела наступне положення: щоб зменшити об'єктивну складність деяких питань програми, треба випереджати їхнє введення в навчальний процес. Складну тему С. Лисенкова починала вивчати з учнями не в заданий програмою час, а набагато раніше. Цей процес отримав назву «перспективна підготовка», тобто початок попутного проходження складної теми, наближеної до матеріалу, що вивчається в даний момент. Важливим елементом педагогічної системи С. Лисенкової було коментоване управління процесом навчання. На думку вченої, справжній урок – це урок, на якому на все вистачає часу. Цей метод дозволяв зробити навчання більш свідомим для учнів, а для вчителя – оптимально контролювати рівень



знань, умінь і навичок учнів з метою коригування наступних педагогічних дій і прогнозування успіхів учнів. Виховання успіхом – провідний принцип педагогічної системи видатної вченої. Успіх у навчанні неможливий без розуміння та співпраці вчителів і учнів, батьків і дітей, учителів і батьків. Отже, система методичних прийомів запропонованих С. Лисенковою, узгоджується з положеннями теорії навчання. Новизна методичної системи вченої вбачається, перш за все, у наборі чітко алгоритмізованих дидактичних знаків, схем, таблиць, карток, які виконують опорну функцію в організації навчання і в управлінні мисленням учнів. Успіх опорних сигналів як методичних прийомів обумовлений тим, що вони виражали всі аспекти складної категорії способів навчання: логіко-гностичний, джерельний, психологічний, управлінський.

Особливе місце у плеяді педагогів-новаторів радянських часів належить відомому українському вченому В. Шаталову. На підставі експериментальної роботи в 1956 р. він розробив педагогічну технологію інтенсифікації та активізації діяльності учнів, розкривши великі, ще не вичерпані резерви традиційної класно-урочної системи навчання.

У своїй методичній системі В. Шаталов запропонував наступні принципи: навчання на високому рівні складності; безконфліктність; швидкий рух уперед; відкриті перспективи; занадто багаторазове повторення; провідна роль теоретичних знань; гласність.

Відкриттям В. Шаталова в педагогіці стали опорні сигнали. Це короткий конспект до кожного уроку із символами, знаками, ключовими словами, цифрами, що дає змогу вивчати тему цілісно, із значним випередженням. Система В. Шаталова охоплює ряд елементів, а саме: організація багаторазового повторення, інспекція знань, система оцінювання знань, методика розв'язання задач, спортивна робота з дітьми, опорні конспекти. У навчально-виховному процесі педагог-новатор активно використовував: «десантний метод» (вправа, доручення, бесіда); «метод ланцюжка» (вправа, доручення, бесіда, змагання); «релейні контрольні роботи» (вправи); «робота за аркушами взаємоконтролю» (бесіда, вправа, робота з наочністю). Ця система дала змогу проводити повний курс загальної середньої освіти за 9 років з навантаженням не більше, як 30 навчальних годин на тиждень з двома вільними днями (четвер і неділя). Педагог нестандартно підійшов до викладу нового матеріалу: давав складне через просте, спирався не на зубріння, а на розуміння. Особливо цінним для нашого дослідження є те, що відомим ученим В. Шаталовим уперше в світовій практиці навчання найбільш ефективно, системно було закріплено два основні процеси механізму розуміння тексту: прогнозування і перекодування, отримавши при цьому великий вигравш у часі і якості засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що діяльність провідних педагогів-новаторів другої половини ХХ ст. Ш. Амонашвілі, І. Волкова, С. Лисенкової, В. Шаталова була спрямована на пошук таких дидактичних систем, які б рішуче змінили освітній процес у педагогічній освіті. У практичній діяльності вчених здійснювалася педагогіка співробітництва і співдружності вчителів і учнів, були втілені і запроваджені в життя ідеали гуманізму і демократизму. Учителі-новатори практично довели, що за певних обставин можливе значне підвищення ефективності різних ланок педагогічного процесу. Таким чином, педагогічна діяльність і творчі здобутки Ш. Амонашвілі, І. Волкова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін. відіграли велику роль у переосмисленні багатьох консервативних поглядів і традицій у педагогічній освіті досліджуваного періоду. Вони зробили значний внесок у розвиток нових напрямів у навчанні, дали поштовх до створення численних авторських шкіл радянської доби. Проблема вивчення і поширення педагогічного досвіду не втрачає своєї актуальності і сьогодні, оскільки інноваційні ідеї передових учених стимулюють творчі пошуки педагогів, сприяють розвитку їхньої майстерності, педагогічних здібностей, впливають на розвиток педагогічної науки як джерела формулювання нових актуальних наукових завдань. Водночас вони є базою даних для досліджень, засобом перевірки цінності їх результатів для практики виховання і навчання дітей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков И. П. Учим творчеству / И.П.Волков. – М.: Педагогика, 1982. – 86 с.
2. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. Навч. посібник. 3-є видання, доповнене / Н.С.Мойсеюк. –К.:Кондор, 2001. – 608 с.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия "Педагогическое образование". – Москва: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д: Издательский центр "МарТ", 2004. – 336 с.
4. Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова; Пер. срус. – К.: Рад. шк., 1988. – 496 с.
5. Пригожий А. И. Учитель-новатор (Социально-педагогический аспект): Деп. в ОЦНИ Школа и педагогика. 10.02.92. № 17-92. – С. 57-82.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народноеобразование, 1998. – 256 с.
7. Сисосва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с





**Марина ГРИШИНА**

## **ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ДИДАКТИЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. (ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД)**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор О.С. Радул*

Проблема диференціації навчання є однією з найактуальніших проблем реформування сучасної загальноосвітньої школи. Вона орієнтована на гуманізацію освітніх процесів і базується на вимогах, виражених у принципах індивідуалізації та диференціації навчання – враховувати індивідуальні й типологічні особливості учнів. Прагнення до вирішення проблеми індивідуалізації та диференціації навчання виражені у положеннях Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ ст.») [1, 61], Концепції загальної освіти [2, 4], які свідчать про те, що на сучасному етапі розвитку України як суверенної держави впровадження форм диференціації навчання в систему освіти має велике значення, оскільки є потенційним рішенням поставлених перед школою більш високих вимог до розвитку громадян, їх природних нахилів і здібностей, а, в цілому, до збагачення інтелектуального потенціалу народу, його духовності та культури.

Офіційне затвердження принципів індивідуалізації та диференціації як провідних принципів роботи навчальних закладів потребує переосмислення та подальшої розробки проблеми індивідуалізації та диференціації навчання на більш високому теоретичному рівні. Особливого значення для теоретичної розробки проблеми у навчанні набуває дослідження її історичних аспектів.

Аналіз історико-педагогічних досліджень та публікацій показав, що друга половина ХХ ст. була періодом значних досягнень у теорії та практиці диференційованого навчання. Вчені зверталися до вивчення окремих історичних аспектів проблеми цього періоду. Так, у педагогічній науці питанням становлення дидактичної проблеми індивідуального підходу в СРСР до 1972 р. були присвячені деякі статті Є. Рабунського. А. Кірсанов в монографії «Індивідуалізація навчальної діяльності як педагогічна проблема» розкрив загальні риси її розвитку в СРСР до 1980 р. Питанням історії проблеми диференціації навчання в СРСР 1960-1970-х рр. була присвячена дисертація М. Федіної. Частково деякі питання історії проблеми відображалися в дисертаційних дослідженнях 80-90-х рр. ХХ ст., в монографії Г. Коберник «Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика» (2002 р.) [5, 26]. Але проведений аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що спеціальних історико-педагогічних праць, присвячених цілісному вивченню проблеми диференціації навчання у вітчизняній дидактиці до цього часу проведено не було.

Проведене нами історико-педагогічне дослідження дозволяє у даній статті розкрити специфіку та особливості розвитку проблеми диференціації, показати загальні досягнення вітчизняної дидактики у її розробці.

Впродовж 50-90-х рр. ХХ ст. у дидактиці не було встановлено єдиних категорій індивідуалізації й диференціації навчання, вони знаходилися в процесі розробки на фоні узагальнення рекомендацій по врахуванню індивідуально-типологічних особливостей учнів, становлення конкретних способів і технологій організації навчальної роботи. Визначено, що в 50-ті рр. поняття «індивідуальний підхід» і «диференційований підхід» розглядалися як принципи навчання, засновані на вимогах особистісного підходу до учнів. З 60-х рр. розкриття цих термінів здійснювалося за двома основними напрямками: перший напрям розкривав їх як базові положення (принципи), другий – як конкретні організаційні форми навчання. Відповідно паралельній розробці в дидактиці як принципів індивідуалізації та диференціації навчання, так і прийомів індивідуалізованого та диференційованого навчання, відбувалося становлення понять «індивідуалізація» та «диференціація навчання», «індивідуалізоване» та «диференційоване навчання».

Аналіз різних методологічних підходів вчених (В. Барабаш, О. Братанич, А. Кірсанов, В. Онищук, Є. Рабунський, О. Савченко, П. Сікорський, І. Унт та ін.) до розв'язання суті індивідуалізації та диференціації навчання дозволив виділити та обґрунтувати основні категорії вивчення проблеми у наступній інтерпретації:

- індивідуалізація (індивідуальний підхід) та диференціація (диференційований підхід) як взаємозалежні дидактичні принципи: перший припускає побудову процесу навчання на основі найбільш повного врахування індивідуальних особливостей кожного учня; другий – на основі обов'язкового врахування типологічних особливостей учнів;

- індивідуалізоване навчання (індивідуалізація) та диференційоване навчання (диференціація) як процеси (окремі способи, прийоми, технології), основані на відповідних принципах навчання;



- критерії індивідуалізації та диференціації навчання – різні індивідуально-типологічні особливості учнів, за якими можна визначити різні форми та види індивідуалізації та диференціації навчання;
- зовнішня та внутрішня індивідуалізація та диференціація навчання як рівні реалізації принципів індивідуального та диференційованого підходів, визначені відповідно рівням педагогічної системи: макро- і мезо- рівні (зовнішня), мікрорівень (внутрішня);
- проблема індивідуалізації та диференціації навчання як дидактична категорія, що містить усі питання теорії та практики початкового навчання по реалізації принципів індивідуального та диференційованого підходів [11, 195].

Для забезпечення коректності історико-педагогічного дослідження визначено основні риси становлення в педагогічній думці індивідуалізації та диференціації навчання як загальнодидактичної проблеми. Встановлено, що початок накопичення практичного досвіду індивідуалізації та диференціації навчання відноситься до зародження навчання як особливого виду діяльності людини в епоху первісного ладу, а початок теоретичного вивчення проблеми – до епохи Античності. Античними філософами та педагогами наступних епох (Геракліт, Арістотель, Сюньцзи, М. Квінтіліан, Й. Златоуст, Х. Вівес, Г. Сковорода, Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег, Й. Герbart тощо) висловлювались позитивні думки щодо індивідуалізації та диференціації навчання[4, 22].

У XIX ст. вагомий внесок у розвиток проблеми в умовах класно-урочної системи навчання був зроблений українськими педагогами (О. Духнович, В. Вахтеров, М. Корф, М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.). Наприкінці XIX – початку XX ст. розвиток проблеми був пов'язаний з становленням педологічних знань, ідей вільного виховання, експериментальної педагогіки, нових шкіл і систем навчання (О. Залужний, Е. Кей, М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штейнер та ін.) [15].

В Україні з 1917 р. до середини XX ст. проводилися дослідження, пов'язані з проблемою врахування у процесі навчання індивідуальності учнів, у зв'язку з чим здійснювалися спроби введення альтернативних форм та способів навчання (модифікації Дальтон-плану, метода проектів). Але у підсумку класно-урочна система навчання була визнана за основну, а диференціація навчання стали розглядатися як основні засоби боротьби проти її недоліків: неуспішності та другорічництва учнів.

Визначено, що в 50-х рр. XX ст. проблема диференціації виділилася в одну з найактуальніших дидактичних проблем освіти, становлення якої в історії педагогічної думки характеризувало: накопичення практичного досвіду індивідуалізації й диференціації школярів у різних формах навчання (індивідуальної, індивідуально-групової, класно-урочної); вивчення індивідуальних відмінностей школярів і розробка рекомендацій щодо їх урахування та розвитку у процесі навчання; обґрунтування доцільності диференціації навчання за виявленими якостями учнів (схожими та відмінними); створення нових організаційних форм навчання з метою найбільшого врахування індивідуальності учнів.

У 50-70-ті рр. загальнотеоретичні основи диференціації навчання розроблялися у роботах відомих вчених О. Бударного, М. Данилова, Б. Єсіпова, І. Огороднікова, М. Скаткіна, Г. Щукої, Ю. Бабанського, А. Кірсанова; в Українській РСР – В. Барабаша, М. Ляховицького, С. Миколаєвої, І. Федоренко та ін. Вітчизняними дидактами (А. Алексюк, Л. Момот, В. Онишук, В. Паламарчук, Г. Панченко та ін.) було сформульовано положення про необхідність врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів у процесі навчання та пошуку окремих прийомів і методів диференційованого підходу до учнів з різними рівнями сформованості навчальної діяльності. Надання дозованої допомоги школярам у їхній навчальній діяльності, пред'явлення різних вимог до їхньої активності та самостійності стали невід'ємними умовами реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання [4, 75].

На становлення принципів індивідуалізації та диференціації у початковому навчанні вплинула широка науково-дослідна робота вчених з вивчення індивідуально-типологічних і вікових можливостей молодших школярів; з виявлення, розвитку й узагальнення передового досвіду навчання. Встановлено, що у 50-70-х рр. XX ст. проблема розроблялася психолого-педагогічною наукою в наступних аспектах: індивідуальний підхід до учнів як засіб підвищення ефективності навчання (В. Андрушак, В. Гладких, В. Онишук, О. Савченко, Д. Сонін, І. Федоренко, С. Чавдаров, В. Шморгун та ін.); поєднання різних способів організації фронтальної, групової, індивідуальної роботи учнів (В. Загвязінський, Л. Книш, Т. Миколаєва, Є. Рабунський та ін.); програмоване навчання як засіб індивідуалізації та диференціації навчання (Г. Бал, А. Довгялло, Г. Данилочкіна, В. Іванов, Г. Кондратенко, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів у проблемному навчанні (А. Алексюк, Н. Воскресенська, С. Максименко, Ю. Руденко, Г. Панченко, Д. Тхоржевський, В. Гетта); індивідуальний підхід до формування індивідуального стилю діяльності (Б. Баєв, Б. Байметов, Є. Климов, В. Мерлін та ін.). Значно просунули розвиток психолого-педагогічних аспектів проблеми дослідження вчених у напрямку вивчення конкретних типологічних особливостей молодших школярів у навчальній діяльності (М. Дригус, К. Кудрявцева, Л. Лепихова, С. Максименко, Н. Скрипченко, М. Цвіянович, Г. Шмирьова та ін.) [12, 25].

Аналіз експериментальних робіт вітчизняних дослідників (Н. Воскресенська, В. Барабаш, Г. Кондратенко, О. Савченко) показав, що у вирішенні проблеми диференційованого підходу до зробі



диференційованих і індивідуалізованих завдань у залежності від успішності учнів завдання для них диференціювалися за ступенем складності, допомоги (самостійності), за обсягом навчального матеріалу та за часом виконання. З'ясовано, що, у дидактиці склалася відповідна схема організації навчальної роботи в класі, у якій вибір варіанту індивідуалізації та диференціації навчання залежав від навчального предмету, мети та виявлених особливостей учнів. У 80-90-ті рр. проблема індивідуалізації та диференціації навчання, її загальнотеоретичні та часткові (предметні) аспекти розроблялися у провідних дидактичних школах України та педагогічними колективами загальноосвітніх шкіл. Новий теоретичний рівень розвитку проблеми був обумовлений розробкою теорії та методики оптимізації процесу навчання, становленням педагогіки співробітництва, діяльнісного та технологічного підходів до навчання, концепції особистісно-орієнтованого навчання.

З урахуванням нових ідей і досягнень науки у дидактиці та психології 80-90-х рр. ХХ ст. продовжувалася розробка різних аспектів проблеми диференціації навчання: принципи індивідуалізації та диференціації навчання (В. Володько, С. Гончаренко, В. Онищук, О. Савченко, П. Сікорський та ін.); рівні, форми, види індивідуалізації та диференціації навчання (О. Бугайов, М. Бурда, Ю. Гильбух, Л. Кондратенко, Н. Мацько та ін.); способи здійснення індивідуального та диференційованого підходів до учнів на різних етапах навчального процесу та їх дидактичне забезпечення (М. Богданович, О. Братанич, С. Логачевська, О. Савченко, М. Ржецький та ін.); індивідуалізація та диференціація в умовах проблемного навчання (А. Алексюк, С. Бондар, В. Євдокимов, О. Фурман та ін.); засоби програмованого навчання, нових інформаційних технологій (А. Верлань, Г. Друзь, М. Жалдак, М. Левшин, І. Підласий, М. Ржецький) тощо. Продовжувалися дослідження рівнів готовності молодших школярів до навчання, сформованості в них навчальних навичок, типологічних особливостей (Г. Бал, Н. Бібік, Б. Богуславська, Л. Бутивщенко, І. Волощук, З. Друзь, Л. Кондратенко, С. Коробко, Г. Костюк, В. Паламарчук та ін.) [9, 74].

У 90-ті рр. варіативність, закладена в базових навчальних планах українських шкіл, розвиток освіти на засадах гуманізації та демократизації, поява нетрадиційних шкіл розширили можливості втілення принципів індивідуалізації та диференціації в систему початкової освіти. Логічним продовженням розвитку проблеми у цей час стала поява відповідних технологій навчання, становлення в вітчизняній дидактиці концепції особисто-орієнтованого навчання [4, 22].

Результати дослідження показали, що вітчизняними дидактами, методистами та вчителями-практиками зроблено сутнісний внесок у розвиток теорії та практики диференціації навчання:

- визначені основні способи диференціації навчальних завдань, способи організації фронтальної, групової та індивідуальної роботи учнів, враховуючі особливості учнів (М. Богданович, О. Братанич, Г. Коберник, С. Логачевська, О. Савченко, В. Римаренко, О. Ярошенко та ін.);

- розкриті можливості рішення проблеми диференціації навчання засобами проблемного навчання (А. Алексюк, С. Бондар, В. Євдокимов, В. Лозова, А. Фурман та ін.); засобами програмованого навчання, технічних засобів навчання (А. Верлань, Г. Друзь, М. Жалдак, М. Левшин, І. Підласий, М. Ржецький та ін.).

По результатам дослідження виявлені основні тенденції розвитку проблеми у вітчизняній дидактиці другої половини ХХ ст.:

- активне вивчення та впровадження зарубіжного та вітчизняного досвіду навчання, пошук нового змісту, форм і методів навчання, всебічне вивчення індивідуальних особливостей школярів;

- домінуючий розвиток форм внутрішньокласної диференціації навчання в умовах класно-урочної системи: прийоми диференційованого підходу до учнів на різних етапах уроку; способи індивідуалізації та диференціації класних та домашніх завдань; способи організації самопідготовки, гурткової роботи;

- затвердження напрямів у розробці проблеми індивідуалізації і диференціації навчання, орієнтованих відмінності в можливостях і потребах молодших школярів: рівнева та профільна індивідуалізація і диференціація навчання; індивідуалізація і диференціація за змістом навчання.

У дослідженні визначено, що концептуальними основами розвитку проблеми диференціації навчання у вітчизняній дидактиці другої половини ХХ ст. стали положення: урахування індивідуально-типологічних особливостей дітей; всебічного розвитку кожного учня; розвитку спеціальних здібностей і талантів дітей; максимальної результативності при навчанні всіх дітей; участі кожної дитини в навчальній роботі класу; обов'язкового засвоєння учнями програмного навчального матеріалу; розвиваючого навчання; підвищення рівня активності та самостійності дітей у навчанні; поєднання колективних і індивідуальних форм роботи; співпраці у навчанні; проектування та прогнозування результатів навчання.

Розроблені в дидактиці підходи та вимоги до рішення проблеми диференціації навчання зберігають свою актуальність у реформуванні школи на сучасному етапі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Братанич О. Реалізація диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку // Рідна школа – 2000. – №11. – С. 49–52.
2. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання // Проблеми сучасної педагогічної освіти: 36. статей. – Ч.1. – К., 2000. – С. 21–23.
3. Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”). – К., 1994. – 61 с.



4. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. – 224 с.
5. Коберник Г.І. Диференційоване навчання на уроках математики // Початкова школа. – 1999. – № 9. – С.25–27.
6. Коваль Л. Розвивальне навчання – у практиці // Дивослово. – 2002. – №10. – С. 6–9
7. Кондратенко Л.О. Чому вони погано вчаться: До проблеми невстигаючих першокласників з недостатньою підготовкою // Початкова школа, 1995. – № 4. – С.16–19.
8. Концепція загальної освіти (12-річна школа) // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С.1–6.
9. Логачевська С.П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів. Дис.к.пед.н.:25.11.98. – Кіровоград, 1998. – 167 с.
10. Онишків З.М. Індивідуалізація навчального процесу як науково-педагогічна проблема // Наукові записки. Терноп. держ. пед.університет. Серія: Педагогіка, 2002. – № 9. – С. 6–9.
11. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. – Львів: Каменяр, 1998. – 196 с.
12. Скрипченко Н.Ф., Антипець В.П. Диференційоване навчання грамоти // Початкова школа, 1994. – №1. – С. 20–25.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 томах – Київ: Радянська школа, 1977. – Т.5. – 640 с.
14. Унт І.Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса // Сов. Педагогика, 1971. – № 11. – С. 41–48.
15. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання//Історія вітчизняної педагогіки. Рацул А.Б., Радул О.С., Рацул О.А. Навчальний посібник. – Кіровоград, КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 352 с.
16. Фурман А. Система диференціації навчання: концепція, теорія, технологія // Освіта і управління, 1997. – № 2. – С. 37–67.

**Наталія ГРИЩЕНКО**

## ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ І ЙОГО ВСЕБІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К.Д.УШИНСЬКОГО.

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Т.В. Окольніча*

Передова громадськість Росії називала Ушинського вчителем російських учителів.

Такої назви і пошани він заслужив своєю педагогічною діяльністю і своїми педагогічними творами. Він високо цинив роль і значення вчителя в суспільстві, у вихованні дітей і молоді, був глибоко переконаний, що в освіті, навчанні і вихованні учнів педагог відіграє головну роль, що «особа вихователя означає все в справі вихователя».Через те Ушинський ставив до вчителя і великі вимоги.

Учитель, за Ушинським – творець, художник своєї справи, а не автоматичний виконавець різних педагогічних правил, рецептів. Для цього йому потрібно добре знати закони розвитку дитини. Ось чому Ушинський був переконаний, що розвиток мистецтва виховання неможливий без поширення серед вихователів тих найрізноманітніших антропологічних знань, на яких воно базується [1, с.54].

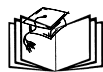
Та одна справа – наукова розробка тих чи інших проблем педагогіки, що під силу ученим – професіоналам, а інша – всебічна ознайомленість з ними учителя, бодай із праць популяризаторських, в загальних рисах. «Проте,- пише Ушинський,- коли неможна вимагати від вихователя, щоб він був спеціалістом в усіх науках, з яких можна черпати основи педагогічних правил, то можна і треба вимагати,що жодна з цих наук не була йому зовсім чужою, щоб з кожної з них він міг розуміти принаймні популярні твори і прагнув,наскільки може, набути всебічних відомостей про людську природу, до виховання якої береться».

Ці ідеї корифея світової педагогічної думки звучать особливо актуально тепер, коли в нашій країні розгорнулася величезна, історичної ваги робота, пов'язана з вихованням всебічно, гармонійно розвинених будівників комуністичного суспільства.

Всебічного розвитку особистих якостей та ерудиції вихователя вимагає сама специфіка педагогічної діяльності. «Ні в чому,мабуть,- пише Ушинський,- однобічний напрям знань і мислення не є такий шкідливий, як у педагогічній практиці. Вихователь, який дивиться на людину крізь призму фізіології, патології, психіатрії, так само погано розуміє, що таке людина і які потреби її виховання,як і той, хто виявив би людину лише по великих творах мистецтва та великих історичних діяннях і дивився б на неї взагалі крізь призму великих, зроблених нею справ. Політико - економічна точка зору,без сумніву, теж дуже важлива для виховання; але як помилився б той, хто дивився б на людину тільки як на економічну одиницю – як на виробника і споживача цінностей! Історик, який вивчає лише великі або принаймні визначні діяння народів і визначних людей не бачить особистих, а проте не меш глибоких страждань людини, якими куплені всі ці гучні і нерідко марні діла».

Не обізнаний з положеннями історичного матеріалізму про вирішальну роль політико-економічних факторів, Ушинський не ставить тут правильних акцентів. Про те пафос його міркувань, спрямований проти вульгарного соціологізму в педагогіці, проти нехтування психолого - антропогенними чинниками, не можна не підтримувати.

Прагнучи поставити мистецтво виховання на наукову основу і переконавшись у тому, що жодна з наявних на той час психологічних теорій не може стати основою такого мистецтва, К.Д. Ушинський взявся



за самостійну розробку психологічних проблем, результатом чого і з'явилась його славновісна «Спроба педагогічної антропології»[2, с.232- 234].

К.Д. Ушинський послідовно обстоює і розвиває думку, що мистецтво виховання не може удосконалюватись і розвиватись без наукового узагальнення. «Практика, факт,- писав він, - справа поодинокі, і якщо у вихованні не визнавати слушність самої практики то навіть і таке передавання порад не можливе. Передається думка, виведена з досвіду , але не самий досвід: якщо тільки це не передача тих бабських рецептів, у яких говориться: « ти, мій батечку, візьми оці слова, напиши їх на папірці, а потім спали , і попіл випий з водою проти ранішньої зорі і тоді побачиш, що вийде»[3, с.156].

К.Д. Ушинський вперше науково обґрунтував шлях розвитку і вдосконалення мистецтва виховання у практичній педагогічній діяльності.

Спочатку це поодинокі факти , які , класифіковані, узагальнені , стають думкою , думка стає правилом виховної діяльності педагога. А сукупність правил ,що дають можливість учителю успішно навчити і виховувати, становить теорію мистецтва виховання. Отже, педагог вперше вводить поняття «теорія» і «практика» мистецтва виховання, конкретизуючи їх.

К.Д. Ушинський був твердо переконаний , що з часом люди зрозуміють значення мистецтва виховання для суспільства і сприятимуть його розвитку. «Ми зберігаємо тверде переконання , що велике мистецтво виховання тільки-но починається, що ми стоїмо ще перед дверима цього мистецтва і не ввійшли в самий храм його...»

Виховна майстерність , за Ушинським, має свою мету , свій предмет і певні засоби виховного впливу. Вихователь , що не зуміє чітко і точно визначити мету виховної майстерності, схожий на архітектора, який , закладаючи нову будівлю, не дав би відповіді на запитання ,що саме він хоче збудувати.

Вихователь проводить у життя певну ідею способом переконання.

Ушинський надав величезної ваги формуванню педагогічних переконань , що мають наукову основу і перебувають у найщільнішому зв'язку з переконаннями філософськими. Без цього громадська освіта позбавлена ґрунту , який дається лише сталими переконаннями вихователів , адже можна виконувати ідеї інших , але втілювати в життя чужі переконання, які не увійшли в плоть і кров , неможливо[ 2, с.234- 235].

Ушинський підкреслює велику силу виховної майстерності, особливо якщо черпати виховні засоби з самої «природи людини» . Ось чому «вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є в дійсності, з усіма її слабостями і в усій його величі , з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства і на самоті з своєю совістю: у будь-якому віці, у всіх класах , у всіх становищах, в radoщах і горі, в приниженні й у величі , в розквіті сил і недозрілості, серед необмежених надій і на смертному одрі , коли слово людської втіхи вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків , історію зародження злочинних і великих думок ,історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру»[3, с.157].

В чому ж полягає виховна майстерність за Ушинським? В силі впливу на дитячі душі. Сила впливу може досягати «жахливих розмірів» ,залишаючи слід в душі людини на все життя.

Оцінюючи єзуїтське виховання як таке, якого ніхто не візьме за зразок, оскільки його цілі і засоби суперечать людській природі, пригнічуючи її, К.Д. Ушинський водночас зазначає, що єзуїти володіли неабиякою майстерністю впливати на душу дитини, підкоряти її волю своєму впливові.Внаслідок цього вихованець ставав слухняним автоматом. Якщо єзуїтське виховання , що суперечило людській природі, зауважує Костянтин Дмитрович , могла так глибоко вкорінюватися в душу ,а через неї і в життя людини, то чи не може ще більшу силу мати виховання , яке відповідає природі людини та її життєвими потребам?

Ушинський підкреслював , яке колосальне значення має особистий безпосередній вплив вихователя . «Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер».

Які ж риси характеру повинен мати педагог – майстер, на думку К.Д. Ушинського? Зосередженість уваги, точність, терплячість, наполегливість, любов до порядку, любов до дітей. Особливо цінував К.Д. Ушинський в учителю щирість , яка , на його думку , є єдиною міцною запорукою справжнього успіху у вихованні.

Рівень педагогічного мистецтва ,за Ушинським ,насамперед визначається його творчим характером. Досвідчений учитель сам творить нові методи. «В його викладанні і поводженні з дітьми ,-писав Ушинський,- є щось невлучно приємне, веселе і серйозне, лагідне, але водночас таке , що підкоряє увагу і волю виховання. Він уже досяг тієї педагогічної височини, коли всякий метод зникає в особистості педагога й коли з цієї особистості виникає щоразу цілком самостійний той прийом, який потрібен у даному разі. Такий високий педагог творить уже метод ,а не керується ним».

Про високу майстерність учителя свідчить вміння добитися уваги всього класу, зацікавити на уроці всіх учнів , уміння увійти в духовний світ дитини.



Вчитель повинен оволодіти педагогічними знаннями, але вони не можуть бути самоціллю, це засіб для розвитку здібностей вчителя.

Адже мистецтво виховання, крім знань, вимагає відповідних здібностей і нахилів. Так само важливим для майстерності вчителя є вміння аналізувати свій досвід роботи, вибрати з нього суттєві моменти, створити, таким чином, свій стиль викладання, свою навчально – виховну систему.

Отже, К.Д. Ушинський залишив цілісне вчення про педагогічну діяльність як про вище мистецтво, як про такий фах, в якому мистецька артистичність, наукова озброєність, помножені на любов до своєї професії, до дитини, можуть і повинні творити чудеса.

Особливого значення в сучасних умовах набуває ретельне вивчення, узагальнення та критичне переосмислення спадщини видатних педагогів, наукових практиків з питань самоосвіти вчителя. Останнім часом ця проблема є об'єктом спеціальних досліджень, в яких здійснено спробу розробити систему організації та керівництва самоосвітньою діяльністю студентів – майбутніх учителів, розкрити мотиви, які спонукають педагога до самоосвіти. Багато наукових статей присвячено питанням організації та методики самоосвіти. Питання самоосвіти вчителя хвилювали вчених, мислителів, науковців від появи самої педагогіки як науки.

Вагомий внесок у дослідження цієї проблеми зробив видатний вітчизняний педагог Костянтин Дмитрович Ушинський. Він вважає, що найважливішою професійною особливістю вчителя є постійне прагнення до самовдосконалення, яке передбачає саморозвиток, самовиховання, самоосвіту. У статті «Твори М.І.Пирогов» К.Д. Ушинський писав: «Тільки той може стати вчителем, хто здатен йти дорогою самовдосконалення та вести цією дорогою інших. Власна освіта розвиває душу та розум учителя, захищає його від життєвого бруду» [4, с.3]

Найважливішим джерелом самоосвіти педагога, за К.Д. Ушинським, – педагогічна література, яка має магічну дію: «відриває вчителя від проблем буття, наближує до кола мислителів, які присвятили життя справі виховання та навчання, надає велику допомогу в розумінні вчителем мети та сутності виховання та навчання» [4, с.32]

К.Д. Ушинський вважав, що педагогічна література у нас дуже бідна. Хоча в Німеччині вона дуже сильно розвинена, звідки запозичали основи більшої частини педагогічних закладів, як не таємним визнанням її некорисності? Що ця недостача перекладних та оригінальних педагогічних книг російською мовою не замінюється достатком книг педагогічного змісту іноземними мовами – в цьому легко переконатися.

По-перше, такої заміни цілком бути не може як через те, що не всякому ж доступні книги іноземними мовами, так і через те, що педагогічна література неодмінно повинна бути самостійною, народною; а по-друге, в наших училищних бібліотеках, навіть у таких, де найшвидше можна було б цього сподіватися, рідко зустрічається пуга педагогічна книга, хіба що потрапить туди випадково.

«Чому від вихователя можна не вимагати попередньої підготовки до своєї справи, віддаючи все на його особисту спостережливість та його особистий досвід? Хіба справа виховання менш важлива, ніж справа медицини? Хіба предмет виховання, душа людська, не має так само своїх законів, як і предмет медицини, тіло? Чому анатомія, фізіологія, патологія можливі для тіла і не потрібні для душі? Хіба в явищах душевної діяльності, в розвитку душі в різних особах, ми не помічаємо нічого спільного? Хіба тут немає також фактів і законів?» [4, с.35]

К.Д. Ушинський вважає, якщо медична практика, заснована тільки на рутині та переказах, могла б завдати багато лиха й дати дуже мало користі, то виховна практика поставлена в те саме становище, завдає стільки ж лиха і дає стільки ж користі. Результати поганієї медицини видніші: вони відчутні; але результати поганого виховання не менш істотні, і якщо вони не тільки помітні, то тільки тому, що на них менше звертають уваги. Звичайно, не вся маса аморальності людей і не вся темрява нещастя може бути приписана недостатності або помилковості виховання, як і не вся маса хвороб і передчасної смертності може бути приписана недостатності або помилковості медицини; і навпаки: не завжди здоровий стан душі або тіла може бути приписаний зусиллям медицини або виховання. Але хто ж тепер може мати сумнів у корисності наукового шляху медицини, посилаючи, з одного боку, на ранню смерть або хворобу, а з другого, на здоровий стан і довголіття людей, які ніколи не вдавалися по допомогу до медика, або на кілька випадків вдалого лікування знахарями?

Але, може, який-небудь педагог – практик заперечуватиме корисність теоретичного вивчення науки виховання, ґрунтуючись на достатності своїх результатів, що досягаються без допомоги теорії. Треба умисно заплістити очі, щоб не бачити, який незначний вплив має виховання на моральність суспільства, як мало воно підносить дух над тілом і висуває наперед духовні потреби, коли виховання спрямоване погано, тобто коли духовна сторона людей, що піддавалися замолоду виховному процесові, не була розвинена як слід. Жадоба грошей, невіра в добро, відсутність моральних правил, презирство до думки, любов до манівців, байдужість до громадського блага. Поблажливість до порушення законів честі ось вороги виховання, з якими воно покликане боротися [5, с.198-199].



Не всякий педагог – практик повинен бути вченим і глибоким психологом, посувати науку вперед, сприяти створенню, випробуванню на ділі й виправленню психологічної системи: цей обов'язок лежить взагалі на педагогах, бо це єдиний клас людей, для практичної діяльності яких вивчення духовної сторони людини є таким же необхідним, як для медика вивчення тілесної. Але від кожного педагога – практика можна і треба вимагати, щоб він сумлінно й свідомо виконував обов'язок свій, взявшись за виховання духовної сторони людини, вживав усіх залежних від нього засобів, щоб ознайомитися якомога ближче з предметом діяльності всього свого життя [6, с.57].

Педагогічна література є для цього наймогутнішим засобом. Вона знайомить нас із психологічним спостереженнями багатьох розумних і досвідчених педагогів і, головне, спрямовує нашу власну думку на такі предмети, що легко могли б випасти з нашої уваги. Якщо ми вимагаємо від ремісника, щоб він думав про своє ремесло і намагався обізнатися з ним ближче, то невже суспільство, яке довіряє нам дітей своїх, не має права вимагати від нас, щоб ми старалися, в міру сил своїх, ознайомитися з тим предметом, який доручається нашому піклуванню, – з розумовою і моральною природою людини. Педагогічна література відкриває нам широкий шлях до цього ознайомлення.

Педагогічна література одна тільки й може оживити виховну діяльність, надати їй того сенсу і тієї цікавості, без яких вона незабаром стає машинальним провадженням часу, призначеного на уроки.

Тільки вона й може збудити в суспільстві увагу до справи виховання і дати в ній вихователям те місце, яке вони повинні посідати через важливість обов'язків, що покладаються на них.

Педагогічна література встановлює в суспільстві, з одного боку, правильні вимоги щодо виховання, а з другого – відкриває засоби для задоволення цих вимог. Викладач, який тільки в класах займається своєю справою а переступивши за поріг школи, не зустрічає ні в суспільстві ні в літературі ніякого співчуття до свого заняття, дуже скоро може охолонути до нього. Треба стільки любові до дітей, щоб самому одному думати про них завжди, і суспільство немає права вимагати такої любові хоч би від кого, якщо воно само не виявляє цікавості до справи виховання [5, с.199-200].

Педагогічна література, жива, сучасна й широка, вириває вихователя з його замкненої, приспляючої сфери, виводить його в благородне коло мислителів, що присвятили все своє життя справі виховання. Вихователь, який стоїть на рівні з сучасним ходом виховання, відчуває себе живим, діяльним членом великого організму, що бориться з неучтвом та пороками людства, посередником між усім, що було благородного й високого в минулій історії людей, і поколінням новим, охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і за благо.

Отже, К.Д. Ушинський вважав що самоосвіта – це розвиток мислення, який здійснюється якісно тільки в процесі постійного вдосконалення особистості; це розвиток здібностей, який можливий тільки в процесі самопізнання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. М.: Педагогика, 1974. - 350 с.
2. В. І. Войтко, С. М. Полгородник, Н. П. Каленченко, О. Т. Губко, О. М. Савченко. Педагогічні ідеї К.Д. Ушинського. К.: Вища школа, 1974р. - 200 с.
3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2-я. // Собрание починений в 11 томах. Т. 9. – М.: АНП, 1950. -626 с.
4. Ушинский К. Д. Педагогические статьи 1857 – 1861. // Собрание сочинений в 11 томах. –Т. 2 – М.: АНП, 1948 – 655 с.
5. Історія української школи і педагогіки. За редакцією В.Г. Кременя. - К.: Знання, 2005. -1250 с.
6. Ушинский К. Д. Книга 2-я // Избранные произведения. - Вып. 4. –М.: АНП, 1946.-167с.

**Юлія ГУЗЕНКО**

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С. В. Омеляненко*

Кризова ситуація останнього десятиліття, що є ознакою перехідного періоду на шляху до соціально-економічних перетворень у суспільстві, спричинила появу цілої низки проблем у вихованні підростаючого покоління, що виявляється на духовному, моральному, соціально-демографічному рівнях [1, 24].

Складність завдань, які постають сьогодні перед суспільством у зв'язку із зuboжінням народу, різким збільшенням сирітства, безпритульністю, зростанням дитячої злочинності, вимагають від державних органів управління освітою, педагогічної науки нових, нестандартних підходів у розв'язанні проблем навчання, виховання, соціального захисту і матеріального забезпечення дітей. Суспільне виховання та



повне державне утримання дітей-сиріт і дітей, які позбавленні батьківського піклування, є проявом турботливого ставлення суспільства до найбільшочішого явища сучасності – сирітства.

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства і реалізації національної доктрини розвитку освіти в Україні та законів "Про освіту", "Про сприяння соціального становлення та розвитку молоді в Україні" все більшого значення набуває професійна підготовка майбутнього соціального педагога, рівень сформованості його професійних і особистісних якостей до роботи та організації спілкування дітей сиріт в умовах дитячого будинку [4, 15].

Особливо це стосується вихователів дитячих будинків, інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, головною метою діяльності якого є створення умов для спілкування з однолітками, з дорослими, умов для саморозвитку, самоствердження особистості дитини, підтримка і стимулювання її до активної життєдіяльності в майбутньому.

Аналіз досліджень і публікацій дозволяє зазначити, що проблемою підготовки майбутнього соціального педагога до організації спілкування дітей-сиріт займалися Л.Байбородова, С.Гришак, О.Гура, Л.Жедунова, О. Карпенко, М.Фирсова, Р.Овчарова, С.Харченко, Н.Кратинів, Л.Ваховський, В.Кратинова, О.Песоцька, І.Трубавіна та ін. Проте це питання не є повністю вивченим та обґрунтованим.

Зауважимо, що в Україні існує державна система опіки та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування та включає в себе такі заклади: будинок дитини (вік дитини 0–3 роки); дошкільний заклад (вік дитини 3–7 років); школа-інтернат (вік дитини 7–17 років); інтернатний заклад (вік дитини 3–17 років); спеціальна школа-інтернат для дітей з вадами розвитку (вік дитини 7–17 років); притулок (3–17 років) [10, 66].

Отже, для розвитку і приведення у відповідність до сучасних потреб і вимог системи утримання і виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, їх соціального захисту дослідники пропонують ряд певних дій: удосконалити методики підготовки вихованців дитячих будинків до самостійного життя; розробити і запровадити соціальний супровід випускників інтернатних закладів та дитячих будинків; започаткувати систему якісної підготовки потенційних усиновлювачів та опікунів (піклувальників) до усиновлення, опікунства; активізувати подальший розвиток нових форм сімейного виховання; систематично проводити моніторинг, дослідження щодо визначення проблем і потреб дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [7].

Відповідно до Конвенції ООН про права дитини, головними завданнями соціально-педагогічної роботи є забезпечення виживання, захисту і розвитку дитини. Ці завдання вирішуються завдяки впровадженню різних форм, методів роботи і соціально-педагогічних технологій [10].

Серед розповсюджених форм роботи Т. Шульга визначає клуби спілкування, що відіграють важливу роль у подоланні фізичної і духовної самотності. Ці клуби компенсують однобічність функціональних зв'язків, сприяють розширенню кола спілкування, що у свою чергу, поліпшує внутрішній стан дитини, знімає почуття тривоги.

Формування внутрішніх ресурсів особистості для подолання життєвих криз залежить від духовного виховання дитини її інтелектуального, естетичного і фізичного розвитку та соціальної компетентності. Із перших днів проживання в інтернатному закладі дитина має бути оточена любов'ю та повагою дорослих: адже більшість вихованців мають почуття знедоленості що є наслідком відсутності материнської та батьківської любові: вони є недостатньо розвинутими у сфері емоційних і тактильних контактів із дорослими людьми [8].

Однією з умов повноцінного розвитку дитини-сироти є виховання поваги, любові до себе, інших дітей, персоналу інтернату та дитячого будинку. Позитивне сприйняття з боку інших формуватиме почуття власної гідності, впевненості в собі та власних силах. Тому так важливо застосовувати методи соціально-педагогічної компенсації, які розвивають здатність кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей і психофізичного потенціалу розкривати не тільки негативні сторони життя в дитячому будинку, але й бачити певні переваги проживання в дитячому будинку порівняно з неблагополучною родиною.

Процес соціально-педагогічної роботи складається з 4 етапів: дослідницький: виявлення потреб дитини, її інтересів, здібностей; планування разом із дитиною соціальної діяльності: постановка й усвідомлення мети та засобів; організація діяльності; оцінка результатів роботи [8].

Для всіх дітей, що виховуються в дитячих будинках та інтернатах, характерні відхилення у спілкуванні з дорослими. Проте, діти вимагають підвищеної уваги, доброзичливості та емоційних контактів, спостерігається абсолютне незадоволення цієї потреби. Часта зміна вихователів, переведення з однієї групи в іншу, з однієї дитячої установи до іншої збіднюють емоційні контакти [7].

Деякі педагоги, вихователі, персонал рідко вступають у контакти з дітьми, у стримані у спілкуванні, неконгруентні, негнучкі в організації міжособистісних відносин. Недостатній та однобічний розвиток емоційної сфери співробітників установи впливає на розвиток дітей-сиріт і формування їхньої емоційної сфери.





Аналізуючи поведінку та вчинки вихованця, його взаємини з навколишнім світом, особливу увагу варто звернути на мотиви, зовнішні обставини та стан дитини. Це дозволить встановити, що, наприклад, замкнутість, пасивність, байдужість можуть бути наслідком пригніченості особистості. Злісні порушення дисципліни, а часом просто хуліганські вчинки нерідко свідчать про психологічну травму, про зовнішню жорстокість дитини. Аналіз ряду вчинків виявляє егоїзм, нездатність співчувати, крайній індивідуалізм [7].

Для того, щоб організувати спілкування цих дітей з різними людьми, необхідно чітко уявляти контингент дітей-сиріт та їхні психологічні особливості.

Разом з тим, В. Мушинський, практичний психолог-методист зазначає, що усім дітям-сиротам притаманна симптоматика психічної депривації у формі деприваційного синдрому. Як відомо, термін «депривація» означає позбавлення чи обмеження можливостей для задоволення життєво важливих потреб. Хоча види депривації існують різні психологічні прояви схожі. Тривожність, депресія, страхи, інтелектуальні розлади – ось найхарактерніші риси деприваційного синдрому [8].

Л. Байбородова наголошує на те, що у дітей, які виховуються поза сім'єю, означені види депривації тісно переплітаються і в той чи інший спосіб впливають на їхній психічний розвиток. Але визначальний вплив на особистісний розвиток дитини-сироти справляють два види депривації – материнська і соціальна. Саме вони стають причинами двох найбільш характерних порушень у дітей-сиріт: порушення прихильності як наслідок материнської депривації; порушення вміння спілкування як наслідок депривації соціальної [1].

Крім порушення прихильності у дітей-сиріт відзначається порушення спілкування – процесу входження в соціальне середовище, засвоєння позитивного соціального досвіду, залучення до системи соціально-нормативних цінностей. Порушення спілкування призводить у свою чергу до порушення соціалізації, що є наслідком двох чинників: батьківсько-родинної депривації та соціальної ізоляції в умовах інтернатних закладів.

А. Прихожан виділяє такі фактори, які ускладнюють процес спілкування дітей-сиріт: особливий соціальний статус дитини- сироти («нічий», нікому не потрібний); орієнтація на офіційно прийняті соціальні нормативи, які неможливо змінити; наявність у більшості вихованців відхилень у стані здоров'я і психічного розвитку як наслідок соціально-педагогічної занедбаності; дефіцит індивідуального спілкування з близькими дорослими; обмеження соціальної активності; недостатнє залучення до різних видів корисної для дітей практичної діяльності; наявність обмежень у сфері реалізації засвоєних соціальних норм та соціального досвіду; наявність надмірного досвіду в деяких життєвих питаннях, який не відповідає віковій дитей і підлітків і неадекватно ними використовується; жорстка регламентація життя, обмеження особистісного вибору, неможливість виявлення самостійності та ініціативи; збіднений вибір зразків для наслідування та формування соціальної рольової поведінки; обмеженість контактів дітей, їхня ізоляція, відмежованість від реального життя, що формує утриманство і почуття страху перед зовнішнім світом; вироблення особливої нормативності щодо «своїх» і «чужих», поява особливого почуття «ми» замість «я» [1].

Неповнота емоційного спілкування в сиротинцях викликає в дитини у старшому віці психічні розлади і порушення соціальної адаптації: в одних це тенденція до зниження активності, що призводить до апатії і більшого інтересу до речей, ніж до людей; у інших – гіперактивність із нахилом до асоціальної та кримінальної діяльності; у багатьох – тенденція поводитися зухвало, намагаючись привернути до себе увагу при невмінні створювати міцні емоційні зв'язки. Загальне зниження настрою, депресивний стан виявлені у кожній третій дитині підліткового віку [8].

Сьогодні в нашій країні, як і в інших країнах світу, питання стоїть так: навчання соціальній роботі не може тільки пасивно відображати соціальний розвиток, воно повинно вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що з'являються. Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні.

Тому зміст підготовки фахівців соціальної сфери повинен включати такі компоненти: глибокий аналіз сучасного соціального розвитку і формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення і класифікацію сучасних моделей, форм і методів самої практики соціальної роботи; власне педагогічний процес підготовки соціальних педагогів і працівників; розробку теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника, соціального педагога; розробку і реалізацію програм, що підвищують компетентність соціального працівника [2].

На основі аналізу наукових досліджень було визначено такі критерії готовності студентів до соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та організації спілкування вихованців дитячого будинку: морально-ціннісний (морально-ціннісне ставлення до професійної діяльності соціального працівника, прагнення до спілкування з дітьми та потреба надавати їм допомогу, орієнтація на створення гуманістичного мікросередовища); когнітивний (знання особливостей соціалізації соціальних сиріт, знання теорії та історії



соціального виховання соціальних сиріт, сучасних концепцій їх виховання, знання методик і технологій соціально-педагогічної роботи з соціальними сиротами, знання нормативно-правової бази, що регулює захист дітей – соціальних сиріт); емоційно-вольовий (працездатність та витривалість, толерантність, організованість, зібраність, комунікабельність, педагогічний такт, наполегливість у доведенні розпочатої справи до кінця); операційно-діяльнісний (вміння ставити соціальний діагноз, вміння аналізувати і проектувати соціально-педагогічну роботу з дітьми-сиротами, вміння взаємодіяти з учителями, батьками, спеціалістами служб у наданні допомоги дітям та підліткам, вміння виявляти резервні можливості особистості, вміння здійснювати правовий захист дитини) [5].

Готовність майбутніх соціальних педагогів до процесу спілкування із соціальними сиротами є елементом професіоналізму. Професіоналізм як одна з провідних складових соціальної роботи базується і формується на основі особистісних і професійних якостей, ціннісних орієнтацій та інтересів соціальних педагогів [3].

Сама особистість педагога, що працює з вихованцями дитячого будинку, має величезне значення для розвитку спілкування дитини. Це є відомим фактом, через що до фахівця висуваються особливі вимоги. У педагогічних працях відомих зарубіжних і вітчизняних педагогів підкреслюється, що особистість педагога, який працює з дітьми-сиротами, має бути прикладом для їх вихованців.

Я. Корчак, писав: "Дітям потрібен приклад. Основний постулат теорії виховання – дай приклад. Не словом, а ділом." [6, 456].

Для нашого дослідження цінним є також висновок, який зробив В. Стоюнін. Вчений зазначає, що "вихователька повинна завжди мати на увазі, що своєю власною особистістю вона має величезний вплив на розвиток спілкування та духовності дитини... Вихователька має бути прикладом для дітей у всьому, що вона бажає очікувати від них самих: чистоти, охайності, чіткого підпорядкування всім вимогам, толерантного і ввічливого спілкування з усіма, стриманості тощо." [9, 107].

Таким чином, при підготовці соціальних педагогів до організації спілкування вихованців дитячого будинку необхідно враховувати, що особистість педагога є фактично завжди зразком для наслідування і формування у вихованців певних якостей. Одночасно до соціального педагога висуваються особливі вимоги: ця людина повинна відрізнятися високоморальними цінностями, бути гуманною і любити дітей.

Навчально-виховний процес у ВНЗ ще недостатньо спрямований на підготовку студентів до спілкування з дітьми-сиротами. Як показує дослідження С. Гришак, це пов'язане передусім з відсутністю у багатьох педагогів чітких уявлень про шляхи і засоби підготовки майбутніх соціальних педагогів до спілкування з вихованцями дитячого будинку [2].

У процесі формування професійної діяльності майбутнього соціального педагога у дитячих будинках важливими є такі дисципліни як психологія, педагогіка, соціальна педагогіка. Знання основ медицини будуть корисними для роботи майбутнього соціального педагога в інтернатних закладах та дитячих будинках. Здійснення соціальної допомоги передбачає попередній збір інформації, її системний аналіз, висування гіпотез, побудову моделей розвитку. Завдяки цьому відбувається якісне визначення проблеми в усій її повноті, планування фахівцем подальших дій, які повинні зумовити зміни [5].

Майбутній соціальний педагог повинен оволодіти широким колом соціальних і гуманітарних наук, тобто оволодіти системою знань про закономірності, тенденції розвитку сучасного світу. Ці знання потрібні фахівцям для їх повноцінної професійної, наукової діяльності. Гуманітарні й соціальні науки мають величезне навчально-виховне значення, допоможуть майбутнім фахівцям відігравати активну роль у житті українського суспільства.

Аналізуючи навчальний план підготовки майбутніх соціальних педагогів, можна зробити висновок, що, незважаючи на відсутність у ньому спеціального курсу, зміст якого був би спрямований на засвоєння теоретичних знань та практичних вмінь для організації спілкування вихованців дитячого будинку, існує ряд навчальних дисциплін, що забезпечують відповідний професійний рівень і дають можливість працювати у закладах такого типу. Це зокрема, такі навчальні дисципліни: технології соціально-педагогічної діяльності, соціальна педагогіка, теорія та історія соціального виховання, соціальне гувернство, основи соціалізації особистості, екокультура особистості, основи соціально – правового захисту особистості, етика соціально – педагогічної діяльності, соціальний супровід сім'ї, соціальна робота у сфері дозвілля.

У процесі вивчення цих навчальних дисциплін за допомогою методів ділових ігор, аналізу соціально-педагогічних ситуацій, дискусій, психологічних тестів, експрес-анкет, соціально-психологічних досліджень, різні форми позааудиторної та позаурочної роботи, у процесі проведення семінарських та тренінгових занять студенти засвоюють знання про специфічні методи роботи з вихованцями дитячого будинку, про особливості соціалізації дітей – сиріт, знання про психологічний розвиток дітей, які виховуються поза сім'єю, у студентів формуються уміння професійного спілкування з дітьми-сиротами, проведення основних типів терапевтичної роботи, оволодіння вміннями проводити реабілітаційно-корекційну, профілактичну, консультативну, діагностичну діяльність з вихованцями дитячого-будинку,



забезпечується розвиток готовності майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників до організації спілкування дітей-сиріт в дитячому будинку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байбородова Л., Жедунова Л., Посысов Н. и др. Организация воспитательной деятельности с детьми-сиротами // Воспитательная работа в школе. – 2004. – №1. – С. 24–35.
2. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Гришак Світлана Миколаївна. – Луганськ, 2007. – 270 с.
3. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога : дис. ... канд. пед. наук / О. І. Гура. – Харків, 2000. – 290 с.
4. Закон України “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” // Соціальний педагог. – 2009. – №12. – С. 3–18.
5. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.Г. Карпенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 546 с.
6. Корчак Я. Избранные педагогические произведения : пер. с польского / Я. Корчак. – М. : Педагогика, 1979. – 473 с.
7. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Н.М. Мирончук. – К., 2007. – С. 12–20.
8. Мушинський В. П. Психологічні особливості дітей, які виховуються поза сім'єю // Соціальний педагог. – 2009. – №2. – С. 33–37.
9. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин. – М. : Педагогика, 1991. – С. 104-110.
10. Фирсов М. В. Теория социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М. : Владос, 2001. – 432 с.

**Сергій ДАНИЛОВ**

## ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ СИСТЕМОЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – доктор пед. наук, професор В.В. Радул*

Національна доктрина визначає пріоритети розвитку освіти на засадах демократії та гуманізму. Як зазначає О. Я. Савченко [13], гуманістична спрямованість є найвиразнішою ознакою мети нової освіти на філософському рівні.

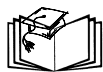
В. М. Мадзігон [8] підкреслює, що істотним показником демократизації освіти є плюралізм ідей і концепцій, думок, підходів щодо розв'язання конкретних педагогічних проблем.

Проблема оновлення управління школою у вітчизняній теорії та практиці має глибокі традиції [2]. Так, наприкінці сімдесятих років досвід управління школою в Україні був проаналізований у книзі «Керівництво школою». У вступі до неї Є. С. Березняк [2] підкреслює необхідність наукових підходів до управління школою, всебічного наукового аналізу діяльності школи. В. М. Анжівський [1] висловлює таку думку: «Директор школи має бути людиною високої педагогічної культури, всебічно компетентною в питаннях педагогіки і психології, теорії і практики, глибоко знати зміст предметів, які вивчаються в шкільному курсі, вміти згуртувати колектив і вести його за собою, всебічно розвивати ініціативу, впроваджувати позитивний досвід у практику». Підтверджують таку позицію власними прикладами відомі в той період директори шкіл України, а саме: І. Г. Ткаченко, директор Богданівської середньої школи Кіровоградської області, заслужений учитель, кандидат педагогічних наук; С. І. Білоусов, директор Васильківської школи-інтернату Київської області, заслужений вчитель, кандидат педагогічних наук.

Досвідчений директор школи, вчений М. Г. Захаров [3] у своїй книзі «Организация труда директора школы» зазначив, що управління школою забезпечується трьома чинниками, а саме: вміння керівника чітко й об'єктивно отримати інформацію щодо основних показників навчально-виховного процесу, оцінка цієї інформації та прийняття рішення, а також професійна кваліфікація вчителів.

М. Г. Захаровим [3] обгрунтовано деякі принципи управлінської діяльності школи, якій зараз сприймаються, як сучасні. Такими принципами він вважає: визначення перспективи й найближчої мети роботи школи; постійний аналіз проміжних, кінцевих і віддалених результатів роботи; планування; завершеність управлінських ідей; участь усіх членів колективу в управлінні школою; створення сприятливою психологічної атмосфери у колективі. Автор підкреслював, що найважливіший показник ефективного управління – це здатність колективу до самоорганізації.

На початку вісімдесятих років М. Л. Портнов [11] у роботі «Труд руководителя школы» зазначає, що за рубежом існують теорії управління системами. Він приділяє значну увагу системному підходу в управлінні школою, відокремлює такі етапи: визначення основної мети, проміжних цілей діяльності школи; аналіз ресурсів; складання плану; прийняття рішення; здійснення контролю. Але визначну роль автор залишає за особистістю керівника: за його ерудицією, професійною підготовленістю, тактовністю, енергійністю,



організаційними здібностями. М. Л. Портнов [11] висловлює впевненість у тому, що більшість недоліків у роботі керівників шкіл зумовлена недостатньою теоретичною та методичною підготовкою.

Наприкінці вісімдесятих років з'являється тенденція протистояння керівників шкіл проявам формалізму в управлінні освітою. Цей підхід відображено в монографії В. П. Симонова «Директору школи об управленні учебно-воспитательным процессом» [14]. Автор узагальнює та науково обґрунтовує досвід тих керівників шкіл, які творчо ставляться до проблем управління. Автор наголошує, що неформально ставиться до своїх обов'язків той керівник, який намагається досягти якісних, а не тільки кількісних показників, віддає перевагу змісту і якості освіти, а не традиційним формам «боротьби за успішність».

Проте В. П. Симонов [14] визначає управління навчально-виховним процесом як цілеспрямований вплив суб'єкта управління (керівника) на об'єкт (підлеглі, учні) шляхом наукового обґрунтованого планування, організації, координації та контролю за їхньою діяльністю. Такий підхід відрізняється від сучасного тим, що визнає вчителів і учнів об'єктами діяльності. Наука ж та практика сучасного управління прагне досягти суб'єкт-об'єктивних стосунків. Також В. П. Симонов [14] науково обґрунтовує цілі, зміст, методи управління на засадах системного підходу. В.П. Симонов [14] актуалізує аналітичну і прогностичну функції керівника школи. Ми можемо також провести паралель із сучасними підходами до здійснення освітнього моніторингу.

Діяльність керівника школи представлена як «педагогічне управління» в монографії «Основи внутрішнього управління» за редакцією П. В. Худоминського [7]. Такий термін підкреслює, що функції управління, до яких належать планування, організація, контроль, мають сенс тільки тоді, коли наповнюються педагогічним змістом. Оскільки функції управління доповнюють одна одну, то ефективним буде системний, інтегрований підхід, який дозволяє розглядати школу як цілісне динамічне утворення, соціальну систему. Названо також необхідні моральні якості керівника школи: працелюбність, відповідальність, гуманізм, патріотизм. Вміння аналізувати, оцінювати, прогнозувати розвиток школи, раціонально використовувати матеріальні, кадрові, фінансові ресурси, зосереджувати зусилля на головному напрямку, знаходити оригінальні підходи, нестандартні рішення, брати участь у дослідницькій роботі – такий зміст наповнює управлінську діяльність керівника школи.

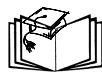
У навчальному посібнику П. Т. Фролова «Школа молодого директора» [16] викладено підходи до управління, які можна вважати найбільш наближеними до сучасних. Так, за основу методології прийнято системний підхід, який пов'язується з необхідністю опанування закономірностей педагогічного процесу. Система педагогічної діяльності розглядається як механізми досягнення мети. Мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми взаємодії педагогів і учнів, а також результати визначено як процесуальні компоненти системи. Виділено такі групи методів: організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, адміністративно-господарчі.

Аналітичну функцію управління глибоко досліджував Ю. А. Конаржевський [5]. Саме він обґрунтував ідею управління навчальним закладом на засадах педагогічного аналізу. У зв'язку з цим учений відзначив цілеспрямованість управління, акцентував увагу на необхідності опрацювання інформації для здійснення функції прогнозування та вибору оптимального рішення

Новим кроком у теорії управління школою стали праці М. М. Поташника, В. С. Лазарева [12] та очолюваного ними колективу науковців щодо необхідності розвитку педагогічної системи школи та ґрунтовного науково-методичного забезпечення цього процесу. Так, у монографії «Управление развитием школы» [12] вчені зазначають, що управління розвитком школи – це один із аспектів управлінської діяльності, який засобами планування, організації, керівництва та контролю процесів розробки та опанування інновацій забезпечує цілеспрямованість і організованість набуття освітнього потенціалу школи, підвищення рівня його використання, в наслідок чого можна отримати якісно нові результати освіти. Разом із розвитком педагогічної системи школи, на думку авторів, має оновлюватися, модернізуватися структура управління. Саме тому підкреслюється, що суб'єктами управління стають директор, його заступники, вчителя, учні, а об'єктом – інноваційний навчально-виховний процес. Управлінські технології, які подаються як такі, що забезпечують розвиток школи, мають ознаки менеджменту, хоча саме це поняття не вводиться.

Суттєвою ознакою управління школою на рубежі століть стає опанування теорії менеджменту. Менеджмент є формою управління соціально-економічними процесами. На відміну від командно-адміністративної форми управління менеджмент максимально враховує особистісний потенціал кожного працівника, створює умови для його професійного розвитку, взаємодії в процесі професійної діяльності, заохочує до досягнення максимально можливого результату. Менеджмент формує новий стиль управлінського мислення, орієнтує на цінності та пріоритети, методи та інструментарій управлінської діяльності в умовах ринкової економіки, актуалізує закономірності «не командної» економічної системи.

Ю. А. Конаржевський [5] у визначенні менеджменту підкреслює, що він є новою філософією управління, яка підвищує роль управлінця та менеджера в суспільному житті, а також соціальну значимість професії управлінця [5]. Вчений підкреслює також значення керівника як менеджера-лідера, який є носієм



змін, мотивує співробітників до досягнення мети, веде інших до успіху. Автор подає розгорнуту характеристику основних рис менеджера-лідера, підкреслюючи його комунікабельність, доброзичливість, активність, толерантність, креативність, врівноваженість.

Аналізуючи сучасні дослідження проблем управління школою в українській науці, слід відзначити, що в них значно розвинуто ідеї демократизації, гуманізації, системності, інноваційності управління, впровадження менеджменту, цільового та адаптивного управління [9;10].

Окремої уваги потребують ті підходи, які суттєво впливають на становлення сучасної теорії управління школою, але поки що не знайшли свого конкретного втілення в управлінських технологіях.

Серед них нова галузь філософії – синергетика. Уперше ідеї синергетики виникли в природознавстві. Створення наукової моделі синергетики пов'язане з іменами І. Пригожина, Г. Бакена. Синергетика дає розуміння того, як із хаосу виникає впорядкована складна система, а також обґрунтовує універсальне бачення єдності світу. Завдяки синергетиці ми усвідомлюємо не лінійність, багатofакторність, ймовірність світу, поліваріантність шляхів його розвитку.

В. Е. Луначек вважає, що для кожної із підсистем діяльності загальноосвітнього навчального закладу різного рівня можна створити відповідний алгоритм управління нею [6]. Алгоритми управління підсистемами нижчого рівня будуть основою для створення алгоритмів управління діяльністю підсистем вищого рівня або соціально-педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу в цілому.

Розглядаючи соціально-педагогічну систему загальноосвітнього навчального закладу з позицій теорії систем і використовуючи метод декомпозиції, треба виділити в загальноосвітньому навчальному закладі кілька рівнів підсистем діяльності. Це інтегральні системи діяльності і підсистеми діяльності першого, другого та нижчих рівнів.

На базі підсистем діяльності другого рівня розроблені алгоритми управління цими підсистемами, які згруповані у відповідності до підсистем діяльності першого рівня

Російські науковці Т. І. Шамова, Г. М. Шибанова з'ясовують появу феномена «виховна система» об'єктивними причинами [17]. У сучасному світі, який швидко змінюється є дві взаємопов'язані тенденції – інтеграція й диференціація. Виховна система є частиною педагогічної дійсності. Тому вона відноситься до педагогічних систем. Т. І. Шамова, Г. М. Шибанова [17] вважають, що виховна система – це складна педагогічна система, яка має соціальний і психологічний характер.

Виховну систему школи (її сутність, зміст, управління) вивчала московський школознавець Т. І. Шамова. Вагомий внесок вона внесла у вивчення управління становленням виховної системи. Т. І. Шамова розглядає модель виховної системи навчального закладу [17]. Модель виховної системи навчального закладу – це опис той майбутньої системи, яку намагаються створити педагоги, учні та їх батьки.

Л.Л. Качинська [4] на основі узагальнення досліджень та передового педагогічного досвіду розкриває технології проектування виховного процесу сучасної школи [4]. Поряд з теоретичним обґрунтуванням проблеми функціонування системи виховної роботи, яка подається в логічному зв'язку всіх елементів виховного впливу, Качинська Л.Л. розробила інструментарій, орієнтований на шкільну практику.

Суттєві труднощі, що неминуче виникають при намірі оптимізувати управління виховним процесом, в значній мірі, пов'язані не з її структурно-функціональними особливостями, а з глобальнішими питаннями, що зачіпають місце і роль виховання в суспільстві невизначеність його перспективної стратегії.

В даний час у вітчизняній літературі переважає підхід до її рішення з позицій концепції виховання життєздатної особи (життєздатних поколінь), розробленої українськими вченими.

При всіх позитивних рисах (облік сучасного стану українського суспільства, особливостей нинішньої молоді) цей підхід цілком орієнтований на сучасну соціальну ситуацію і слабо враховує як українські культурно-історичні традиції, так і перспективи України.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анжівський М. А. Вивчення системи роботи вчителя // Керівництво школою. - К.: Рад. школа, 1978. – 243 с.
2. Березняк, В. С. Руководство современной школой / В.С. Березняк. М.: Просвещение, 1963. - 208 с.
3. Захаров М. Г. Организация труда директора школы. - П.: Просвещение, 1971. – 127 с.
4. Качинська Л. Л., Кривко М.П. Технології виховного процесу. – Рівне: Інститут підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, 1997. – 95 с.
5. Конаржевський Ю.А. Системний підхід до управління виховним процесом у школі // Рідна школа. – 1996. – №3. – С. 7–12.
6. Луначек В. Е. Інформаційно-комунікаційні технології в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом. – Харків: Основа, 2004. – 96 с.
7. Основы внутришкольного управления / Под ред. П. В. Худоминского. – М., 1987. – 236 с.
8. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 20 - 21 жовт. / Ред.: В. М. Мадзігон; Сум. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Суми: ВВП "Мрія-1", 1998. – 228 с.
9. Пікельна В.С. Управління школою. – Частина 1. – Харків: Основа, 2004. – 112 с.
10. Пікельна В.С. Управління школою. – Частина 2. – Харків: Основа, 2004. – 112 с.
11. Портнов М.Л. Труд руководителя школы: / Пособие для начинающего директора / - М.: Просвещение, 1984. - 143 с.
12. Поташника М. М., Лазарева В. С. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника, В. С.Лазарева. – М., 1995. – 287 с.
13. Савченко О. Я. Духовність і зміст шкільної освіти // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 6-8.



14. Симонов В. П. Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом: М.: Педагогика, 1987. – 161 с.  
15. Степанов Е., Алексеева Н. Развитие индивидуальности ребенка как предмет воспитательной деятельности // Воспитание школьников. – 2005. – №1.-С. 2–8.  
16. Фролов П. Т. Школа молодого директора. – М., 1988. – 114 с.  
17. Шамова Т. И., Шибанова Г. Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М.: ЦГЛ, 2003. – 200 с.

**Ірина ДМИТРИЄНКО**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент І.П. Краснощок*

Актуальність дослідження. Зміни в сучасному світовому просторі вимагають пристосування кожної людини до нових умов життя для власного розвитку та вдосконалення того соціального простору, де ця людина перебуває. Умови сьогодення доводять, що з'являється все більше глобальних світових проблем, які об'єднують зусилля держав, громадянських, наукових та освітніх інституцій, вони вимагають пошуку нових рішень для розв'язання тих проблем та викликів, які готує нам завтрашній день. Педагогічна наука та освіта повинні враховувати суспільні зміни і виконувати відповідне соціальне замовлення, щоб принести користь державі та окремій особистості.

У педагогічній науці активно обговорюється проблема удосконалення системи професійної підготовки шляхом застосування компетентнісного підходу. Як відзначає відомий російський науковець І.О. Зимня, «в останнє десятиріччя ... відбувається різка переорієнтація оцінки результату освіти з поняття «підготовленість», освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція», «компетентність». Відповідно фіксується компетентнісний підхід в освіті» [7, 11].

І.А.Зязюн зазначає, що «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатofункціональними компетентностями» [8, 13].

Ми, слідом за вченими, розглядаємо компетентнісний підхід у вищій освіті як своєрідну відповідь на виклик часу, його проблеми, в якому відбувається становлення творчої і соціально відповідальної індивідуальності. Практична реалізація цієї мети можлива, як зазначають відомі російські (В. Коган, В. Лаптев, О. Лебедев, А. Пінський, І. Фрумін, А. Хуторський та ін.) та українські (І. Бібік, І. Зязюн, І. Єрмаков, Л. Кондрашова, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко та ін.) учені, насамперед через зміну змісту вищої освіти на підставі нового – компетентнісного підходу, незважаючи на те, що орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності і, тим більше, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку вітчизняних педагогічних досліджень і практики, однак вона не була провідною.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній педагогічній науці досліджуються різні аспекти компетентнісного підходу в освіті. Наприклад, від розуміння професійної компетентності, як складного багатовимірного феномену (М.С. Волошина, Б.Д. Ельконін, Дж. Равен, П.І. Третьяков, С.О. Шишов та ін.), розкриття її змісту (В.П. Бездухов, А.К. Маркова, С.О. Мишина, О.В. Правдіна та ін.), моделювання процесу формування (В.Н. Введенський, В.О. Болотов, В.В. Серіков та ін.), визначення основних видів (І.О. Зимня, Г.К. Селевко, П.І. Третьяков, Т.І. Шамова, В.В. Ягупов та ін.), до проблеми формування різних видів компетентності у майбутніх фахівців, а також педагогів системи ПТО (В.В. Баркасі, Г.С. Данилова, С.О. Демченко, О.А. Дубасенюк, Г.В. Єльнікова, І. Г. Єрмаков, О. І. Мармаза, Т. М. Мацевко, І.Б. Міщенко, Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, В.І. Свистун, В.А. Семиченко, Т.М. Сорочан, В.Ю. Стрельников, Л.Л. Хоружа, Л.І. Шевчук, О.О. Юртаєва тощо) і вдосконалення системи професійної освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В.М. Аніщенко, В.П. Бездухов, В.А. Болотов, М.С. Волошина, Б.Д. Ельконін, І.О. Зимня, А.К. Маркова, О.В. Овчарук, В.В. Серіков, А.М. Тубельський тощо).

Метою статті є проаналізувати сутнісні характеристики професійної підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Компетентнісний підхід у вищій освіті, як стверджують І. Зимня, А. Маркова, Л. Мітіна, К. Скала, Г. Халаж, В. Хутмахер, А. Хуторський та ін., – це методологічний та організаційно-педагогічний орієнтир, що акцентує увагу на меті і результатах професійного навчання і виховання. При цьому, як результат, розглядається не сума засвоєної інформації, як цього вимагав когнітивно-знанневий підхід, а здатність майбутнього фахівця діяти в різних проблемних ситуаціях професійної діяльності і спілкування [13].

Провідні українські дослідники зазначають, що особливостями навчання на основі компетентності є те, що «навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність



виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)» [3, с.98-99].

У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання терміна «компетентність» або «компетенція» для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти в напрямку більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя. Результатом освіти «повинне бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки» [9, 51].

Відповідно, позицію науковців щодо визначення компетентнісного підходу можна звести до декількох лаконічних тлумачень. Зокрема компетентнісний підхід в освіті передбачає: концентрацію на кінцевих результатах навчання, що перевіряються у виробничих умовах; уміння вирішувати практичні завдання; конкурентоспроможність у професійній сфері.

Основними напрямками реалізації компетентнісного підходу до професійної освіти, на думку О. Жука, є:

спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, що передбачає особистісно розвивальний характер професійної підготовки і ефективну самореалізацію та саморозвиток студента;

міждисциплінарність та інтегративність, чим забезпечується інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок з майбутньою соціально-професійною діяльністю випускника;

змістовно-технологічна наступність навчання і виховання студентів, яка мотивує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток у студентів продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей як сутності компетенцій;

діагностичність, котра означає поетапне виявлення рівня сформованості компетенцій засобами конкретного діагностико-критеріального апарату [5, С. 100–101].

У контексті здійснюваного дослідження важливим є обґрунтування функцій компетентнісного підходу у вищій школі. Так, О. Жук виокремлює такі основні функції:

операціональну, що передбачає виявлення (операціоналізація), системи знань, умінь і навиків, видів готовності студента, які визначають його компетентність і гарантують результативність вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань;

діяльнісно-технологічну, що спрямована на конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до майбутньої сфери діяльності студента, розробку і впровадження у навчальний процес завдань, способи вирішення яких відповідають технологіям професійної діяльності;

виховну, що спрямована на посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського та управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування;

діагностичну, що передбачає розробку більш ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій [5, С. 104–105].

Основними поняттями, якими оперують, звертаючись до питань компетентнісного підходу в професійній освіті є: «компетенція», «компетентність», «компетентності майбутнього фахівця», «ключові компетентності», «професійна компетентність», тощо. Деякі з них будуть проаналізовані нами нижче.

У вітчизняній педагогічній науці склалася тенденція розрізняти поняття «компетентність» і «компетенція». Так, А.В.Хуторський під компетенцією розуміє наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки фахівця, а під компетентністю – особистісну його якість (сукупність якостей), які вже набуті, а також мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері: «Компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенцій» [13, 61].

І.О. Зимня трактує компетенцію як сукупність знань і правил використання цих знань, а компетентність – як актуальний прояв компетенції, як інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, як знання, на базі яких людина може використовувати компетенції [6].

М.М.Боритко визначає компетенцію як створену заздалегідь вимогу до навчальної підготовки того, хто навчається, як характеристику його професійної ролі, а компетентність – як ступінь відповідності цій вимозі, ступінь засвоєння компетенції, як особистісну характеристику людини [1].

Отже, науковці переважно диференціюють зазначені поняття, визнаючи компетентність складною характеристикою особистості, а компетенцію – її складовим елементом.



Із урахуванням світового досвіду і потреб розвитку української освіти у вітчизняній педагогіці визнано різні види компетентностей, які характеризують результати навчання на засадах компетентнісного підходу. Так, згідно О. Пометун, система компетентностей в освіті складається з таких груп:

ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

загально-галузеві – їх набуває студент упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету;

предметні компетентності – їх набуває студент упродовж вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету [11, 67].

На думку науковців, характерними ознаками ключових професійних компетентностей є такі характеристики:

багатофункціональність (оволодіння компетентностями дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті та професійній діяльності);

належність до метаосвітньої галузі (компетентності є над предметними та міждисциплінарними і можуть застосовуватися у різних ситуаціях);

інтелектоємність (компетентності передбачають наявність загального і професійного інтелекту, вимагають абстрактного та професійного мислення, саморефлексії, самоідентифікації, само оцінювання тощо);

багатовимірність (включають різноманітні розумові процеси: аналітичні, комунікативні, «ноу-хау», здоровий глузд тощо) [2, 43].

Оскільки наше дослідження безпосередньо стосується професійної освіти, то в плані цілеспрямованого формування професійної компетентності у студентів ВНЗ суттєвий інтерес представляє її зміст.

Вітчизняні вчені по-різному тлумачать поняття «професійної компетентності». Заслуговує на увагу визначення професійної компетентності, запропоноване у словнику за редакцією академіка Н.Ничкало: «професійна компетентність – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [12, 78].

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

На думку професора В.В.Ягупова, професійна компетентність проявляється в діяльності і не може обмежуватися тільки певними знаннями, вміннями та навичками. Можна навести багато прикладів щодо студентів-відмінників, зазначає він, які не змогли оптимально застосувати набуті фахові знання в конкретних виробничо-управлінських ситуаціях. У зв'язку з цим, зазначає В.В. Ягупов, щоб бути компетентним фахівцем, «мало мати фундаментальну теоретичну і практичну види підготовки, а необхідно бути творчою особистістю, професійно та психологічно готовим і здатним до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності» [14, 6].

Враховуючи існуючі визначення, можна стверджувати, що професійна компетентність співвідноситься з конкретним видом діяльності. В науковій літературі представлені різні її види. На думку А. Маркової, доцільно виокремити такі види професійної компетентності:

спеціальна компетентність, яка є здатністю до професійної діяльності на дуже високому рівні, здатністю проектувати свій професійний розвиток, уміння вирішувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї праці;

соціальна компетентність, що розглядається як здатність до спільної (групової, кооперативної) професійної діяльності та прийнятих прийомів професійного спілкування, як соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

особистісна компетентність, яка є здатністю володіти прийомами особистісного самовираження і саморозвитку;

індивідуальна компетентність, що охоплює здатність до прийомів самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, невідкладність професійному старінню, уміння організувати свою працю без перевантажень [10, 20].

До показників професійної компетентності фахівця, науковці як правило, відносять:

знання, навички та вміння – це сукупність психічних утворень, які формують загальний і професійний інтелект, загальнонаукову, особистісну та професійну підготовленість фахівця до певного виду фахової діяльності;

професійна позиція фахівця – система сформованих настанов і ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності і перспектив, а також власні досягнення фахівця, які





визначають характер його діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль в службовій діяльності і повсякденному житті;

індивідуально-психічні особливості – стійке поєднання різних структурно функціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальність фахівця, неповторний стиль його діяльності, поведінки й втілюються у конкретних якостях професійної діяльності;

акмеологічні інваріанти фахівця – внутрішні чинники, які зумовлюють потребу в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в праці і просування до власних вершин досконалості у професійній діяльності [14, 7].

Висновки: Таким чином, компетентнісний підхід у сфері професійної освіти – нове явище, що мало досліджене. Компетентнісний підхід змінює мету і вектор змісту вищої освіти від передачі знань і умінь предметного змісту до виховання (формування) розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями. З позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
2. Волошина М.С. Профессиональная инкультурация в образовании: теория и практика: Монография. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – 114с.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
4. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г.Кременя. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.
5. Жук О. Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
7. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2//Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.
8. Языон І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С.10-18.
9. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов. М. – Волгоград: Перемена, 2002, - 163 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. Фонд «Знания», 1996. – 308 с.
11. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. – В кн.: «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики» / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
12. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. –380 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
14. Ягулов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягулов, В. І. Свистун // Наукові записки. Серія: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Вип. 71. – С. 3–8.

**Любов ДОЛЖЕНКО**

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА У СФЕРІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент О. В. Філоненко*

Сучасні соціально-економічні, соціокультурні умови розвитку суспільства та підвищена увага до формування національної самосвідомості спричинили фактичну відмову від тих норм і принципів міжособистісних стосунків, які прищеплювались народові за радянських часів. Відсутність же альтернативної сучасної національної етичної системи та відповідних їй моральних цінностей призводить до занепаду духовності та традиційної моральної культури, яка в Україні формувалась століттями як передумова гармонійного життя людей у суспільстві.

Основна мета сучасної освіти, як відзначено у законі України "Про освіту", полягає у формуванні всебічно розвиненої людини як вищої цінності суспільства. Таке завдання вимагає для підготовки керівників ХХІ ст. створення відповідних умов, тому що гармонійний розвиток людини передбачає підготовку високоосвіченої, професійно спрямованої, високоморальної особистості, здатної реалізувати не лише виробничі завдання, але й мати затишок у приватному житті.



У філософській науці розвиток моральних якостей особистості керівника пояснюється суспільними відносинами, і процес формування особистості при цьому залежить від її позиції як суб'єкта у сучасних соціально-економічних умовах (В.Афанасьєв, В.Бокарев, Л.Буєва, А.Омаров, Т.Смирнов та ін.). Вітчизняні та зарубіжні економісти та спеціалісти у галузі управління (Г.Дмитренко, А.Кисельов, В.Луговий, А.Попов, О.Пономарьов, О.Романовський, В.Шепель, Р.Блейк, Т.Бойдел, П.Вейл, П.Друкер, Ф.Тейлор, А.Файоль та ін.) акцентують увагу на аналізі управлінської діяльності та її впливі на ефективність функціонування об'єкта управління; культурологи (І.Вітаньї, М.Елштейн, М.Каган, М.Коул, Н.Крилова, Ю.Лотман, Е.Маркарян, Л.Уайт та ін.) — на загальній культурі керівника; соціальні психологи (С.Бочарова, Е.Берн, Д.Кайдалов, І.Кон, М.Коул, Б.Паригін, М.Удальцова та ін.) звертають увагу на особистісні характеристики культури керівника як провідні.

У сучасній педагогічній літературі розкриваються принципи, зміст і методика морального виховання учнів, підлітків, молоді у процесі різних видів діяльності (А.Бойко, В.Білоусова, Г.Вашенко, Н.Дем'яненко, І.Надольний, Л.Нечепоренко, І.Харламов, Н.Щуркова та ін.), визначаються основні напрямки удосконалення процесу морального виховання молоді у концепціях культурологічного (Г.Дегтярьова, Н.Крилова, Ю.Нагорний та ін.), системного (В.Афанасьєв, Л.Буєва, І.Зязюн, Н.Кузьміна та ін.), комплексного (О.Архангельський, Ю.Бабанський та ін.) та інших підходів до цієї проблеми.

Водночас досліджуються особливості процесу управління моральним розвитком особистості (Є.Бабосов, Б.Бітінас, А.Донцов, Л.Рувинський та ін.), методи вивчення вихованості молоді (І.Зверева, Л.Коваль, П.Фролов та ін.). Таким чином, можна стверджувати, що в основному створені теоретичні і методичні передумови розробки цілісної концепції вдосконалення процесу морального виховання школярів, студентів і молоді та шляхів її реалізації.

Дослідження показує, що в сучасній педагогічній діяльності організація навчально-виховного процесу за допомогою традиційних форм роботи викладачів не приводить до бажаного результату у зв'язку з тим, що у педагогічній практиці не уточнені теоретико-методологічні підходи до морально-етичного формування особистості студента як майбутнього керівника у нових соціальних умовах.

Вимоги, які пред'являються до сучасного керівника, передбачають наявність у нього, перш за все, високого професіоналізму і компетентності, він повинен досконально знати справу, якою займається, бути фахівцем у ній. Керівник повинен бути комунікабельним, володіти якостями лідера і адміністратора, його інтелектуальні і моральні стандарти повинні бути на високому рівні.

Керівники накладають відбиток своєї особистості на обличчя організації та її структурних підрозділів, й до них пред'являються підвищені вимоги. Вони повинні мати:

- високу моральну культуру особистості; бути прикладом для підлеглих;
- правові знання;

- більш високу внутрішню мотивацію, бажання і вміння вирішувати найбільш складні завдання, які постають перед організацією;

- більш високу відповідальність (не тільки перед вищим керівництвом, а й перед колективом і самим собою);

- вміння підтримувати як прямий, так і зворотний зв'язок з різними робітниками, службами, керівниками різних рівнів;

- вміння репрезентувати "свою" команду, організацію; рекламувати, показувати досягнення всього колективу;

- прогностичні здібності і можливості;
- підвищену стресову стійкість та інше.

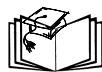
Аналіз наукової літератури з проблем культури управління дає можливість виділити кілька напрямків в дослідженні особистості керівника. До першого з цих напрямків можна віднести роботи, в яких увага дослідників спрямована на вивчення загальної структури або окремих якостей особистості керівника, необхідних для виконання основних функцій управлінської діяльності (дослідження А.Журавльова, А.Ковальова, А.Ореховського, А.Свенцицького та ін.). Більшість цих досліджень характеризується традиційним підходом до виділення з великого різноманіття якостей особистості керівника основних структурних складників, які впливають на ефективність управлінської діяльності.

А.Журавльов називає п'ять складників: ідейно-політичні і моральні якості; професійну компетентність; організаційні здібності; якості особистості, які сприяють виконанню функцій навчання і виховання; комунікативні якості [1].

А.Ореховський вказує на дві групи якостей в структурі особистості керівника:

1. Ідейно-моральні якості, до яких відносяться ідейно-політичні, моральні і соціально-психологічні якості.

2. Професійні якості, включаючи інтелектуально-вольові якості, професійну компетентність, організаційні і педагогічні якості [3].



Зазначені вище напрямки дослідження особистості керівника мають практичну спрямованість, але, на наш погляд, кожний окремих з них не дає повної характеристики особистості керівника.

Формування сучасного керівника-професіонала пов'язане з усвідомленням їм ролі і місця своєї професії у суспільстві, вдосконаленням професійної культури. У зв'язку з цим постають питання про те, які люди можуть здійснювати управління колективами; володарем яких якостей особистості повинен бути керівник?

Без відповіді на ці питання не можна здійснювати підготовку і використання керівних кадрів, а, значить, не можна ефективно управляти сучасним навчальним закладом.

Дослідження специфіки особистості керівника показує, що вона обумовлюється, перш за все, присутністю органічного взаємозв'язку моральних якостей, досвіду й професійної спрямованості. З одного боку, різноманітні знання, вміння, навички, якими володіє керівник, визначають зміст управлінської діяльності, її організацію та ефективність, але, з іншого боку, специфіка цієї діяльності, її характер, стиль, мета, сенс і значущість результатів визначають саме спрямованість особистості керівника (інтереси, переконання, цінності, світогляд).

О.Пономарьов і О.Романовський вважають, що професійного керівника відрізняє зрілий світогляд, який характеризується усвідомленістю інтересів, моральних норм і принципів, соціальних пріоритетів і гуманістичних цінностей. Перетворюючись у переконання особистості й сполучуючись з її вольовими якостями, саме вони визначають відповідальне ставлення керівника до навколишнього світу, до суспільства, до праці, до людей, до самого себе [4, 57-59]. З цим твердженням не можна не погодитися, оскільки моральні якості особистості в багатьох випадках визначають успіх діяльності керівника і тому відіграють велику роль у формуванні його професійної культури.

Оскільки моральні норми містять у собі суспільну необхідність, то ознакою моральності слід вважати міру освоєння і прийняття моральної необхідності як особистісно значущої. Моральність особистості, як ми вже зазначали, може бути представлена як система ціннісних відношень до суспільно значущих норм. З цього виходить, що основу успішної діяльності керівника складає його вміння і бажання у своїй повсякденній діяльності приймати рішення, які спираються на моральні цінності суспільства і колективу, який він очолює. На наш погляд, на цю здібність керівника впливає світогляд самого управлінця, його власні погляди на те, якими повинні бути відносини "керівник--суспільство" і "керівник--підлеглий".

Зрозуміло, що керувати своєю поведінкою і водночас підкоряти її вимогам соціального оточення, можна тільки за допомогою постійного самоконтролю своїх намірів. І. Кузьмін вважає самоконтроль центром моральної сфери керівника, через який переломлюються моральні якості, які є головними у особистості кожного успішного керівника [2, 89].

Функції сучасного керівника значно ускладнились, тому що нові економічні і соціально-психологічні особливості, що характеризують сучасну ситуацію в нашій державі, істотно ускладнюють умови і зміст його управлінської діяльності. Життя ставить перед кожним керівником такі проблемні завдання, котрі він повинен дуже швидко й самостійно вирішувати.

При підготовці студентів до майбутньої управлінської діяльності треба підводити їх до розуміння того, що праця насправді ефективного керівника обов'язково потребує системного підходу. У першу чергу треба сформувати середовище, що сприяє розвитку колективу. Надалі потрібно кожного дня виділяти час для навчання і виховання колективу й індивідуальної роботи з персоналом. Б.Нельсон і П.Економі упевнені, що сучасний керівник вже не просто стежить за тим, як працює персонал, не просто вказує, що треба робити. Кращий керівник – той, хто навчає і виховує підлеглих, тому що це приводить до посилення зацікавленості й натхнення, збільшення життєвої енергії й створення доброго клімату у колективі, більш високих результатів роботи, підвищення стандартів.

Сучасне управління треба здійснювати на засадах гуманізму, демократизму, індивідуально-особистісного підходу, оптимізму і наступності.

З чотирьох стилів управління: командного, делегування, наставництва та підтримки, два перших – найбільш легкі. Стиль наставництва – найважчий. Він потребує від управлінця таких педагогічних якостей, як:

- Уміле вміння ставити цілі й визначати основні методи їх досягнення;
- Забезпечення підтримки колективу у важкі моменти;
- Організація розвитку (руху) колективу через установку близьких, середніх й далеких перспектив;
- Об'єднання колективу через формування демократичної атмосфери та здорової суспільної думки;
- Оцінювання талантів й здібностей;
- Створення й розвиток традицій спільної діяльності колективу;
- Забезпечення зворотного зв'язку.

Завдяки таким педагогічним методам і прийомам у колективі формується певний стиль і життєвий настрій кожного з членів колективу. Найбільш суттєвими рисами цього стилю є оптимізм і бадьорість, розвинуте почуття власної гідності й гордості за свій колектив, почуття товариськості й дружби,



відповідальності й високої активності усіх працівників у вирішенні поставлених задач, а також почуття захищеності кожного члена колективу. Тому першочерговим завданням кожного керівника є створення позитивних міжособистісних стосунків та сприятливого психологічного клімату у колективі.

Отже, перебудова українського суспільства на принципово нових соціальних засадах зумовлює необхідність реформування системи вищої освіти, підвищення культурного та фахового рівня спеціалістів, орієнтацію їхньої підготовки на ефективність майбутньої управлінської діяльності. Основою формування морально-етичної культури майбутнього керівника виступає соціокультурне середовище студента. Моральна поведінка керівника формується у процесі набуття і накопичення соціального досвіду та його інтеріоризації. Такий досвід можна набути тільки за умови включення студента вищого навчального закладу в різноманітні види навчальної, пошукової, творчої і трудової життєдіяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Журавлев А.Л. Взаимосвязь личности руководителя и стиля руководства в условиях совместной деятельности коллектива// Совместная деятельность: методология, теория, практика. --М.: Наука, 1998. --С.151-166.
2. Кузьмин И. Психотехнологии и эффективный менеджмент. --М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. --123с.
3. Ореховский А.И. Личные качества и ответственность руководителя. --М.: Знание, 1982. --64с.
4. Пономарьов О.С., Романовський О.Г. Морально-етичні основи діяльності сучасного керівника в системі професійної етики// Вестник ХГПУ. Вип.13. --Харьков: ХГПУ, 1998. --С.57-65.
5. Попов А., Русин Ф., Плеханов Г. Генезис менеджмента и управления// Высшее образование. --1995. --№2. --23с.

**Ілона ДОЦЕНКО**

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор В. В. Радул*

У статті розглядається проблема формування соціальної та професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів.

Висвітлюються поняття «соціальна зрілість», «професійна компетентність».

Ключові слова: соціальна зрілість, професійна зрілість, компетентність, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Важливим аспектом особистісного зростання майбутнього вчителя є розвиток його особистісної зрілості, оскільки ця професія належить до професій типу „людина – людина”, „в яких особистісна зрілість є головною і неодмінною умовою успішного професійного становлення” [9, с. 52]. Водночас, як зазначає В. Гордієнко, характер професійного розвитку зазнає впливу з боку особистості: зріла особистість спрямовує свої професійні орієнтації в тому напрямі, в якому стане можливим її поступальний розвиток (а не тільки професійний успіх або адаптація до соціуму). Зріла особистість може не тільки запропонувати новий тип професіонала, а й відстоювати його, що є запорукою досягнення вищого рівня професіоналізму [9, с. 53].

Метою статті є розгляд формування соціально-професійної зрілості, що має здійснюватися у процесі підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

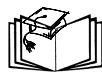
Виклад основного матеріалу. Використання навчального процесу як умови становлення особистості розкривається у працях Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, П. Якобсона.

Стосовно розвитку людини «зрілість» здебільшого трактується у фізіологічному або психологічному аспектах, що пов'язані з «процесом завершення соціалізації та становлення системи ролей» [6, с. 342]. Тут соціальна зрілість проявляється в силу завершення процесу соціалізації. Б. Г. Ананьєв пропонує можливість говорити про психічну зрілість людини, починаючи із студентського віку (18-22 роки). Критерієм психофізіологічної зрілості з його точки зору виступає зростання функціонального рівня різноманітних механізмів діяльності.

М. Драганов пропонує такі критерії соціальної зрілості особистості: а) перетворення особистості в повноцінний суб'єкт соціальної діяльності; б) досягнення мінімуму розвиненості, визначеного конкретно-історичними умовами [7, с. 315].

Деякі інші автори вважають, що поняття «зрілість» може бути застосоване до будь-якої складної системи для характеристики стану її окремих елементів і всієї системи в цілому. Це такий стан елементів системи, при якому даний елемент здатний повністю здійснювати свої функції, реалізувати в практичній діяльності свої якісні характеристики.

Ми виходимо з того, що соціальна зрілість особистості обов'язково включає активну життєву позицію особистості і досягається у неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному, постійному



прагненні самої особистості до швидшого досягнення соціальної зрілості, в її потребі у саморозвитку. В пошуках моделі змісту поняття соціальної зрілості ми вважаємо, що взаємозв'язок соціальної відповідальності і самореалізації особистості є вихідним пунктом процесу її становлення.

Під соціальною зрілістю розуміється якісний ступінь розвитку особистості в умовах конкретного соціального середовища, який забезпечує творче входження її в різні види культури й сприяє інтенсивному її соціально-професійному зростанню.

Необхідність формування соціально-професійних якостей майбутнього фахівця пояснюється зрелими вимогами як до його фахової підготовленості, так й загальними проблемами, що існують сьогодні в суспільній сфері:

суттєве розширення меж вільного самовизначення та самореалізації особистості;  
функціонування значної кількості нових суб'єктів культурно-ціннісної діяльності.

Процес формування соціальної зрілості особистості повинен відображати як об'єктивні закономірності, властиві цьому процесу, так і способи їх поєднання з метою та завданнями виховання особистості студента. Провідним критерієм соціальної зрілості особистості студента ми виокремлюємо його соціальну активність.

Так, А.А. Реан виділяє чотири базові компоненти особистісної зрілості: відповідальність, терпимість, саморозвиток і четвертий, базовий - інтегральний компонент - позитивне мислення [7].

Критерії зрілості особистості виділяються А. В. Іващенко та С. Тадеуш у таких категоріях: 1) категорія внутрішніх компонентів зрілості, що включає в себе індивідуальні якості особистості: психічна автономія, пам'ять, емоційна зрілість, інтерналізація цінностей, інтерналізація норм, вразливість, темперамент, зовнішність, домагання, адекватна оцінка та самооцінка; 2) категорія зовнішніх компонентів зрілості, що включає в себе суспільні якості особистості: інтерперсональна компетенція; просуспільна діяльність, відкритість, емпатія, інтерперсональна близькість, гармонія з оточуючим середовищем, автономний погляд на світ [2]. При цьому автори підкреслюють, що виділені ними компоненти зрілості особистості взаємообумовлені та взаємодіють.

Л. М. Потапчук [5] у якості структурних компонентів особистісної зрілості виділяє: відповідальність у різних сферах життєдіяльності, емоційну зрілість, самоконтроль поведінки, самостійність, адекватність самоствердження, цілепокладання, високий рівень реалізованості подій життя.

Зрілу особистість, на думку О. С. Штепи, визначають: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації та наявність власної життєвої філософії [12].

Ю. З. Гільбух структурними компонентами особистісної зрілості вважає: мотивацію досягнення; ставлення до свого Я (Я-концепція); почуття громадянського обов'язку; життєву установку; здатність до психологічної близькості з іншими людьми [8]. Мотивація досягнення - загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів. Ставлення до свого Я (Я-концепція) включає такі характеристики зрілості як впевненість у своїх можливостях, задоволення своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками. Разом із тим даний аспект передбачає такий суттєвий параметр поведінки як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, повага до інших людей. З почуттям громадянського обов'язку Ю. З. Гільбух пов'язує, перш за все, такі якості як патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба у спілкуванні, колективізм. Життєва установка поєднує такі якості як розуміння відносності сенсу життя, переважання раціонального над емоційним, емоційна врівноваженість, розсудливість. У поняття здатність до психологічної близькості з іншими людьми включені такі особистісні якості як доброзичливість до людей, емпатія, уміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми.

Також процес формування соціальної зрілості особистості вчителя детально досліджували Ю.П.Бардін, Є.І.Головаха, Р.Г.Гурова, Л.М.Дениско, М.П.Лебедик, В.В.Радул, Р.І.Хмелюк, П.М.Якобсон та інші.

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що вивчення проблеми соціально зрілої особистості через призму взаємовпливу зовнішніх та внутрішніх взаємодій у процесі її розвитку пов'язане з актуалізацією світоглядної проблематики. Від того, наскільки соціально зрілим буде майбутній фахівець – настільки він визначатиме свою професійну роль у контексті більш широких суспільних цілей.

Впродовж навчання у вищій школі під впливом викладання суспільних, спеціальних та інших дисциплін, участі в громадському житті у студентів розвивається і формується професійна спрямованість особистості, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії.

В професійній направленості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії, а як результат, формується соціально-професійна зрілість майбутнього соціального педагога.



Професійна направленість передбачає розуміння і внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності. Всі ці риси і компоненти професійної направленості служать показниками рівня її розвитку і сформованості у студентів, характеризуються стійкістю (чи нестійкістю), домінуванням громадських чи вузькоособистих мотивів. Формувати професійну направленість у студентів - це значить зміцнювати у них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильності і здібності до неї, прагнення удосконалювати свою кваліфікацію після закінчення вищої школи, розвивати ідеали, погляди, переконання, також формувати професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів.

Поняття "компетентність" (від лат. *competens* - відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю соціального педагога розуміють особистісні можливості фахівця, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі соціально-педагогічного процесу. Для цього потрібно знати теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності.

Зміст психолого-педагогічних знань визначається спеціальними програмами.

Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій соціальної педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою гуманістично орієнтованого мислення соціального педагога.

Позитивні зміни у змісті професійної направленості виявляються в тому, що міцніють мотиви, пов'язані з майбутньою професією, з'являється прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, бажання показати себе вмілим спеціалістом та досягти успіху в роботі, ростуть домагання успішніше вирішувати складні навчальні питання чи завдання, посилюється відчуття відповідальності [3; 274].

У вищій школі виховання інтересу й любові до обраної професії досягається шляхом вироблення у студентів правильного уявлення про суспільне значення та зміст роботи в майбутній соціально-педагогічній діяльності, про закономірності її розвитку. Зазвичай, відбувається це таким чином:

- формування у кожного студента впевненості у своїй професійній придатності, а також свідомого розуміння необхідності оволодіння всіма дисциплінами, видами підготовки, передбаченими навчальним планом даного вузу;
- вироблення прагнення слідкувати за всім прогресивним в діяльності провідних спеціалістів;
- вміння направляти все самовиховання на користь роботи, постійно поповнюючи свої знання [11; 509].

Висновки:

Час навчання у вищій школі припадає на специфічний зламний момент у формуванні особистості людини. Це обумовлено рядом вікових та психологічних особливостей. Як відомо, особистість людини формується в її активній діяльності. Головною ж для студентів протягом навчання у вищій школі є навчально-пізнавальна діяльність. Вона полягає не лише в отриманні певної суми знань, а в набутті соціально-професійної зрілості, що особливо важливо для успішної роботи у подальшому як фахівця в соціально-педагогічній сфері.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человеказнания. - М.: 1977. - 342 с.
2. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе. // *Вопр. психологии.* - 1976. - №6. - С. 52 - 53.
3. Драганов М. Переход к зрелости как этап социализации личности // *Идеологический процесс и воспитание личности.* М., 1980.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Мн., 1981. - 383 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
6. Потапчук Л.М. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників. - Луцьк, 2001. - Автореф. дис. канд. психол. н. - 20 с.
7. Реан А. А. Акмеология личности // *Психологический журнал*, 2000. - Т. 21. - № 3. - С. 88-95.
8. Семиченко В.А. Психология личности. - К.: Видавец Ешке О.М., 2002. - 427 с.
9. Ивашенко А.В., Страва Тадеуш. Академическая зрелость студентов. - М.: Социум, 2000. - 164 с.
10. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості // *Практична психологія та соціальна робота.* - № 2. - 2004. - С. 26-35.



**Володимир ЗАДРИБОРОДА**

## **НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Н.В. Уйсімбаєва*

Сучасний фахівець має бути готовим до інновацій та творчості, володіти різноманітними засобами дослідницької роботи в вищій школі, систематично поповнювати знання, застосовувати у отриманні результату під час педагогічних практик, виконання різного виду робіт. Все це надає науково-дослідній роботі студента особливої ваги. Водночас зростання вимог до підготовки студента вимагає якісно нового теоретичного та методичного забезпечення студентської науково-дослідної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Успішне оволодіння навичками педагогічного дослідження допоможе майбутнім учителям органічно включитися в педагогічну діяльність і відразу розпочати практичне застосування наукових знань у школі та у подальшому навчанні в магістратурі, аспірантурі тощо.

На сучасному етапі розвитку та модернізації освіти суспільство висуває підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя, озброєного новітніми методиками і технологіями навчання та наукового пізнання, творчого митця навчального процесу в школах ХХІ століття. Актуальною стає проблема науково-дослідної підготовки студентів вищої школи, як складової професійної підготовки – процесу оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками.

Концептуальні засади фахової підготовки майбутнього вчителя до наукової діяльності розкрито в дослідженнях С.У. Гончаренка, О.А. Дубасенюк, В.І. Загвязинського, І.А.Зязюна, О.М. Пехоти, С.О.Сисоевої, Л.О.Хомич; філософські погляди на проблему наукових досліджень висвітлені у працях В.П. Андрущенко, Е.Н. Гусинського, В.Г.Кременя, Ю.Й. Турчинова; окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності розглядаються у дослідженнях Н.С. Амеліної, В.В. Борисова, П.П. Горкуненка, П.В.Дмитренка, І.В. Каташинської, Г.Т. Кловак, М.О.Князяна, Я.С.Коржової, Н.В. Корнєва, В.В. Краєвського, Є.В.Кулика, Н.В. Уйсімбаєвої, Т.Д. Мишківської, Н.Г. Недодатко, В.В. Остроухова, І.П. Краснощок, О.П. Павленко, В.І. Романчикова, О.М. Семенов, В.К. Сидоренка, Є.С. Спіцина, В.О. Тихонова і ряду інших авторів.

Науково-дослідна робота – це невід’ємна складова навчального процесу у вищих педагогічних закладах України, що сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої діяльності в підготовці високо кваліфікованих учителів, тобто реалізує одну з засад Болонського процесу, а саме: єдність освіти та наукових досліджень.

Метою статті є розкриття змісту та значення науково-дослідної роботи студентів під час професійної підготовки у вищій школі.

Педагогічні аспекти організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах: загальні основи, зміст форми й методи організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах (О. Воробйов, М. Донченко, О. Лушников, О. Микитюк, Д. Цхакая та ін.); інтегрування науки й навчально-виховного процесу в освітній заклад (І. Іваненко, Є. Каменкін, І. Каташинська, Л. Коржова, О. Котова, В. Литовченко, Т. Сидорчук, А. Троцько, Ф. Орехов, Д. Цхакая, І. Яковлев); умови успішної організації науково-дослідної роботи студентів (Г. Дресвянська, О. Єгорова, Є. Спицин, С. Пашаєв, М. Перлер); активізація науково-дослідної роботи студентів під час вивчення професійно спрямованих курсів у вищих навчальних закладах (В. Попов); професійна спрямованість навчально-дослідної діяльності майбутніх учителів (Н. Амеліна) [13].

У зв’язку зі змінами в суспільстві в економіці, політиці, культурі, освіті загальною тенденцією є затребуваність в індивідуальності, особистості як унікального поєднання цілого ряду якостей, здатної поряд зі стандартними схемами реалізувати у своїй соціальній практиці творчі стратегії. У результаті об’єктивною стає потреба в пошуку ефективних механізмів розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Формування й розвиток творчого потенціалу й підвищення активності особистості пов’язані з функціонуванням соціальних інститутів, особливе місце серед яких посідає освіта. Від цього інституту залежать можливості здобуття знання, саморозвитку, самодіяльності, актуалізації інтелектуального потенціалу майбутнього фахівця. Сучасна освіта значною мірою змінила свою мету та принципи функціонування.

Основним завданням подальшого розвитку вищої освіти виступає не стільки надання студентам максимуму наукової інформації, скільки формування здібностей до творчого мислення. Нова концепція вищої освіти передбачає формування в студентів уміння самостійно, цілеспрямовано й відповідально вчитися. Створення у вищому навчальному закладі необхідних умов для розвитку в студентів творчих



здібностей, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності є пріоритетним напрямом розвитку освіти. Значний потенціал у вирішенні означених завдань належить науково-дослідній роботі, що може розглядатися як один із засобів розвитку творчого потенціалу особистості студента в умовах сучасності, що в цілому буде сприяти якісному розвитку українського суспільства.

Динаміка суспільного розвитку висуває нові вимоги до змісту й обсягу різних видів діяльності студентів під час їхнього навчання у вищому навчальному закладі. Слід визнати, що сьогодні науково-дослідна робота в ньому частіше розглядається як відокремлена від інших напрямів діяльності студентів. Саме тому, на відміну від навчальної, вона охоплює лише частину тих, хто навчається у вищій школі. Беручи до уваги потенціал науково-дослідної роботи у формуванні особистості майбутнього фахівця відповідно до вимог сучасного ринку праці та суспільства, головним завданням, на наш погляд, повинно стати розповсюдження впливу науково-дослідної роботи як механізму розвитку та реалізації творчого потенціалу на кожного студента.

Науково-дослідна робота студентів поділяється на навчально-дослідницьку, що передбачена навчальним планом вищого навчального закладу і є обов'язковою та науково-дослідницьку, яка може здійснюватися на добровільній основі.

О.В. Крушельницька, А.І. Кузмінський, О.О. Сімакова, Ю.П. Битяк, В.В. Кудіна, О.Ю. Вілкова, П.М. Олійник та Г.С. Цехмістрова визначають наукову діяльність студентів як науково-дослідну роботу, що включена в навчальний процес [1, 6, 7, 9, 10, 12], а М. І. Пилипчук, М. М. Фіцула використовують поняття «навчально-наукова робота» [8,12].

С.В.Єфремов та О.В. Сгорова представляють науково-дослідну роботу студентів як складову їхньої професійної підготовки, що визначається як пошукова діяльність наукового характеру, у результаті якої суб'єктивний характер «відкриттів» може набувати певної об'єктивної і практичної значущості й новизни [4, 5].

Більш чітким, на наше переконання, є визначення П.І. Горкуненка, який у своєму дослідженні зазначає, що «науково-дослідна робота студентів» – це вид творчої діяльності студентів, які під керівництвом викладача в межах навчального плану оволодівають методами науково-педагогічного дослідження та вміннями їх застосування, знаннями і вміннями, необхідними для самостійного проведення наукового дослідження, розвивають свої творчі здібності і якості особистості [2].

Як показує аналіз наукової літератури використовуються кілька означень: «науково-дослідна діяльність», «навчально-наукова робота», «науково-дослідна робота»

Різноманітність підходів до науково-дослідної роботи студентів спричинила різнобічність підходів до її форм:

Т.Д. Федірчик виділяє три форми навчально-дослідної роботи студентів, а саме:

виконання завдань лабораторних робіт, курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських проєктів, які носять елементи наукових досліджень;

виконання нетипових завдань науково-дослідного характеру у період виробничої чи навчальної практики;

вивчення теоретичних основ методики, постановки, організації і виконання наукових досліджень, планування і організації наукового експерименту, обробки наукових даних у межах курсу «НДРС і методологія наукових досліджень» [3].

С.У. Гончаренко та Г.С. Цехмістрова пропонують чотири основні форми навчально-дослідної роботи студентів, які у загальному вигляді можна представити так:

написання наукових рефератів;

навчально-наукові семінари;

підготовка і захист курсових та кваліфікаційних наукових робіт (бакалаврська, дипломна, магістерська);

виконання завдань дослідницького характеру в період практики [9,12].

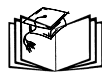
Такі автори як О.Ю. Білкова, О.В.Крушельницька, О.І. Мацегорін, В.В. Сокирська, М.М. Фіцула до основних форм навчально-дослідної роботи студентів, окрім зазначених, відносять виконання лабораторних, практичних, семінарських і самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку; розробку методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (глосаріїв, кросвордів, програм і методик соціологічних досліджень тощо).

А М.І. Пилипчук та З.І. Слєпкань долучають до них впровадження елементів науково-дослідної роботи під час виконання лабораторних робіт зі спеціальних дисциплін та індивідуальні домашні завдання з елементами наукового пошуку [11].

Дослідники В.В. Кудіна та Є.С. Спіцин перераховують наступні форми навчально-дослідної роботи студентів:

курс «Вступ до спеціальності»;





курс «Основи наукових досліджень»; елементи наукових досліджень у загальнонаукових, фундаментальних та спеціальних курсах;

НДРС в період виконання лабораторних практикумів, проходження виробничої, в тому числі педагогічної практики;

наукові студентські семінари; курсові роботи; кваліфікаційні наукові роботи (бакалаврська, дипломна, магістерська).

Узагальнюючи підходи до форм науково-дослідної роботи можна їх об'єднати у 2 групи:

1. Науково-дослідна компонента навчального процесу – лекції, практичні і семінарські заняття, консультації, підготовка курсових і випускних кваліфікаційних робіт; В основному визначається Законом України “Про вищу освіту” за основними видами навчальних занять.

2. Самостійна науково-дослідна пошукова робота. В цьому аспекті розглядаються пошукувачі та здобувачі та студенти старших курсів, що звичайно самостійно здійснюють наукові дослідження.

Вище наведена класифікація виокремлює дані види науково-дослідної роботи за критерієм участі суб'єктів науково-дослідної роботи в процесі продукування наукових результатів та отримання студентами знань і навичок.

Так можна виділити такі види і форми наукової роботи студентів:

Науково-дослідницьку роботу студентів в навчальному процесі – виконання пошукового наукового дослідження; навчально-дослідна робота; впровадження елементів творчості в навчання; проведення наукових семінарів під керівництвом викладачів; робота над темами науково-дослідного характеру; виконання досліджень під час проходження практики.

Науково-дослідницьку роботу студентів в позанавчальний час – робота в студентських гуртках; участь у виконанні роботи разової тематики; робота у наукових проблемних гуртках; лекторська робота студентів; підготовка наукових доповідей.

Усі види і форми науково-дослідної роботи студентів, магістрів та аспірантів спрямовані на активізацію їх творчого мислення, застосування сучасних наукових методів у вирішенні конкретних ситуацій в економіці, що сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців та кадрів науки.

В той же час після входження освіти України в межі Болонського процесу відбувся перегляд поглядів на науково-дослідну діяльність студента, як головного чинника формування майбутнього фахівця. Так прийнято рішення по збільшенню годин на самостійні види діяльності так і на збільшення годин щодо наукової діяльності. Це хоча б і частково, але дає змогу вийти науковим дослідженням студента на новий рівень.

Створення у вищому навчальному закладі необхідних умов для розвитку у студентів творчих здібностей, виховання потягу до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності – є пріоритетним напрямком розвитку освіти.

Вимоги до організації науково-дослідної роботи: індивідуальний підхід керівника до роботи з кожним студентом; розвиток умінь бачити проблему й формулювати її; забезпечення можливості активної участі студента у виборі теми дослідження; навчання постановці завдань дослідження; формування інтересу до сучасних методів наукових досліджень; забезпечення наступності й неперервності у виконанні роботи; досягнення реалізованості етапних завдань дослідження за безпосередньої участі студента; розкриття наукової і практичної значущості виконуваної роботи; оцінка ефективності отриманих результатів; забезпечення конкретності результатів виконаної науково-дослідної, роботи; розкриття творчих проблем професії; поглиблення знань і розширення їх творчого використання шляхом залучення студентів до взаємонавчання; розвиток умінь знаходити й формувати актуальну тематику наукових повідомлень і доповідей за результатами досліджень [13].

На наш погляд, основною метою подальшого розвитку вищої освіти є не стільки надання студентам максимуму наукової інформації, скільки формування творчих здібностей оволодіння методами наукового пізнання.

В сучасних умовах постає проблема поєднання вимог Болонського процесу з потребами суспільства, подолання протиріччя форматами зі сторони суспільства та творчого потенціалу студентів – це досить тонка грань, яку вже тепер потрібно шукати для забезпечення в майбутньому закладів освіти висококваліфікованими кадрами.

Науково-дослідна робота розглядається як один із засобів розвитку творчого потенціалу особи студента.

Таким чином, науково-дослідна робота студентів вищих навчальних закладів України являє собою комплекс різноманітної навчальної та позанавчальної діяльності, яка спрямована на поглиблене вивчення матеріалу, розвиток здібностей до заняття науковою діяльністю, вміння користуватись науковою літературою, раціонально планувати науково-дослідну роботу, здійснювати самоконтроль.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вища освіта / Панов М. І., Битяк Ю. П., Гончарова Г. С. та ін.; за ред. проф. Панова М. І. Х.: Право, 2006.– 688 с.



2. Горкуненко П. І. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи[рукопис]: дис. ... кандидата наук: 13.00.04 / Горкуненко Петро Іванович. - Вінниця, 2007.-265 с.
3. Федірчик Д.І., Предик А. А. Науково-дослідна робота студентів і методологія педагогічних досліджень: Навчальний посібник / Укл.: Федірчик Т.Д., Предик А.А. – Чернівці: Рута, 2004. – 72 с.
4. Єгорова О.В. Науково-дослідницька робота студентів вищих навчальних закладів, 2006. -№3. С.-29-32.
5. Єфремова С.В. Організація науково-дослідної роботи студентів в Україні/ Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2007. –С.27
6. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / - К.: Кондор, 2006. –С.61
7. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студ. Вищих навч. закл. / Кудіна В. В., Соловей М. І., Спіщин Є. С. – 2-ге вид., доп. і переробл.– К. : Ленвіт, 2007. 194 с..
8. Пилипчук М. І. Основи наукових досліджень: підручник / Пилипчук М. І., Григор'єв А. С., Шостак В. В. - К.: Знання, 2007.– С.25.
9. Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К. та ін. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник /за ред. Гончаренка С. У., Олійника П. М. - К.: Вища школа, 2003.–294 с.
10. Сімакова, О. О. Основи наукових досліджень : навчальний посібник для студ. вищих навч. закл., спец. 7.091711 "Технологія харчування" / Сімакова О. О., Никифоров Р. П. – Донецьк : ДонДУЕТ, 2006.–134 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / Фіцула М. М. - К.: Академвидав», 2006.–554 с.
12. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Цехмістрова Г. С. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. –240 с.
13. Уйсїмбаєва Н.В. Науково-дослідна діяльність майбутнього фахівця – Рідна школа , 2006. №4.– С.3-4

**Людмила ІЩАК**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент І.П. Краснощок*

Якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання якісної освіти з проекцією набуття молоддю життєвих компетентностей, її успішне входження в сучасне суспільство, яке стрімко розвивається. Українське не є виключним, його оновлення – об'єктивно існує. Цей позитивний фактор спонукає до змін в освіті: реально відповідати потребам суспільства і держави[4].

В сучасній українській педагогіці один з актуальних напрямів наукових досліджень і вже практичних впроваджень – зміна освітньої парадигми: від оволодіння знаннями, уміннями, навичками до формування компетентності особистості.

Відмітимо перш за все, що поняття «компетентнісна освіта» (Competency-Based Education) виникло у США наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ століття, підґрунтям якого стали вимоги бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їх невпевненості і браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях. Проте не у США, а у Великобританії концепція компетентнісноорієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів, а у 1997 році в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo) [2].

І. Зимня виокремила три етапи у розвитку компетентнісного підходу [1].

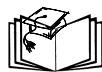
Перший етап (1960 – 1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії "компетенція", створенням передумов розмежування понять «компетенція» та «компетентність».

Другий етап (1970 – 1990 рр.) характеризується використанням категорій компетентність / компетенція в теорії й практиці навчання рідній мові, а також у сфері управління та менеджменту. Зарубіжні і вітчизняні дослідники для різних видів діяльності виокремлюють різноманітні компетенції / компетентності.

Третій етап (1990 – 2001 рр.) характеризується становленням компетентнісного підходу та активним використанням категорії компетентність / компетенції в освіті. У матеріалах ЮНЕСКО наводиться коло компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти. У 1996 р. Рада Європи вводить поняття «ключові компетентності», які повинні сприяти збереженню демократичного суспільства, мультикультурного середовища, відповідати новим вимогам ринку праці та економічним перетворенням.

Аналіз наукової літератури свідчить, що розгляд компетентнісного підходу пов'язаний з проблемою визначення певної ієрархії компетентностей.

Таку ієрархічну систему компетентностей становлять: так звані надпредметні («транс, «міжпредметні») компетентності, які часто називають «ключовими», «базовими»; загальнопредметні компетентності – їх набуває людина впродовж вивчення того чи іншого предмета; спеціально-предметні – ті, що їх набувають при вивченні певного предмета протягом певного навчального року або строку навчання [7].



Серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу в Україні, є: навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська [9].

Метою нашої статті є спроба узагальнення поняття «громадянська компетентність».

Формування громадянської компетентності – є аспектом розгляду в багатьох сучасних дослідженнях із педагогіки, психології, соціології, політології. У них розглядається питання значущості становлення громадянської компетентності в сучасних умовах розвитку пострадянського суспільства, в умовах руху до громадянського суспільства, висвітлюються погляди на сутність та структуру громадянської компетентності, розглядаються засоби та шляхи її формування. Ця проблема порушується в дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, зокрема в працях Г. Алмонда, С. Верби, Р. Даля, Ю. Підлісної, О. Пометун, В. Степаненка та ін.

Потреба в формуванні громадянської компетентності визнається суспільством і державою [2]. Головний доказ з цього – впровадження окремого навчально-виховного напрямку – громадянської освіти.

За словами О. Пометун, одним з найважливіших завдань сучасного виховання є формування людини – громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство стане осередком реалізації творчих можливостей, задоволення особистих та соціальних інтересів [9, 18]. У державній Концепції громадянського виховання сказано, що визначальною рисою такої людини має бути громадянськість. Громадянськість – це готовність людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права і свободи інших громадян, розуміти відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки. Очевидно, що таке розуміння громадянськості дозволяє визначити її як психологічну рису, характеристику особистості [9, 18].

Громадянськість як психологічне утворення є лише частиною громадянської компетентності, під якою О. Пометун розуміє здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – громадянськість [9, 19].

У педагогічному аспекті громадянськість розуміється як інтегративний комплекс якостей особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущих та індивідуально необхідних цілей відповідно до наявних у суспільстві й державі умов, особистих потреб і можливостей, відповідно до прийнятих правових і моральних норм (Л. Буєва, Р. Гурова, А. Саломаткін, О. Сухомлинська та інші).

Слід відзначити, що громадянськість як складне особистісне утворення в структурному аспекті складається з ряду властивостей, якостей і характеристик. Найбільш важливими з них, як завжди, визначаються патріотизм, орієнтація на гуманістичну ідеологію, політична, правова й моральна культура; гідність, соціальна справедливість і відповідальність, готовність до праці, до соціального й професійного самовизначення.

Однією з найважливіших інтегративних ознак громадянськості, а також критерієм її сформованості є наявність громадянської позиції. Ядром поняття «громадянська позиція» є громадянська свідомість особистості, яка, органічно поєднуючись із моральними почуттями, виражається у вчинку, в активній діяльності, спрямованій на утвердження передових поглядів, ідеалів.

Отже, суб'єктивними основами громадянськості є рівень розвитку самосвідомості особистості, її інтереси, потреби, можливості, зміст духовної культури, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності й поведінки, що визначають стан готовності до соціально значущої діяльності. В узагальненому вигляді громадянськість являє собою інтегративну єдність цивілізованих (переважно неполітичних) відносин, спрямованих на утвердження демократичних цінностей, ідеалів, прав і свобод, на забезпечення процвітання і добробуту громадянина, суспільства, держави, регламентованих прийнятими в суспільстві, державі принципами, нормами.

Таким чином, на нашу думку, громадянськість є складною категорією, у змісті якої цілісно поєднуються інтелектуальні, емоційно-вольові і практичні аспекти життєдіяльності й стосунки людини як члена суспільства та держави. Як складне особистісне утворення, громадянськість є інтегрованою якістю, закріпленою у структурі загальної культури, характеризує людину як свідомого й активного громадянина, соціально-політичну, морально-психологічну, готовність діяти задля суспільної користі; рішучість, знання та вміння відстоювати громадянські цінності й інтереси; володіння культурою практичної реалізації індивідуально-особистісних і соціально значущих цілей відповідно до прийнятих у суспільстві принципів і норм.

Важливою для нашого дослідження є думка Ю. Підлісної, яка зазначає, в широкому розумінні громадянська компетентність виступає як різновид соціальної компетентності, як функція громадянського суспільства, що генерує ґрунт для ефективної і успішної діяльності особистості, соціальних груп і всього суспільства в цілому. У вузькому смислі громадянська компетентність виступає як параметр діяльності



особистості, що соціалізована під впливом громадянських цінностей, норм і правил, і який відображається в наявності знань, навичок і вмінь стосовно політичної сфери [8, С. 8–9].

Також у дослідженнях говориться про те, що предметом громадянської компетентності і головним критерієм оцінки її якості є ступінь повноцінної участі індивіда в суспільному житті [8, с. 12].

Ряд дослідників стверджує, що громадянська компетентність є кваліфікаційною характеристикою людини із статусом «громадянин». Німецький дослідник Г. Мюнклер пропонує розрізняти, з одного боку, статус громадянина, а з іншого – певні якості і кваліфікаційні характеристики людей з цим статусом, їх інтерес до примноження не лише особистого, але й суспільного добробуту, тобто орієнтацію на суспільне благо чи вияв почуття солідарності, що свідчать про готовність до вчинків, дій, зусиль, за які або взагалі не передбачається ніяка матеріальна компенсація, або така, що є лише незначною [6].

Громадянську компетентність особистості також трактують як сукупність готовності і здібностей, що дозволяють їй активно, відповідально і ефективно реалізовувати весь комплекс громадянських прав та обов'язків у демократичному суспільстві, застосовувати свої знання і вміння на практиці [9]. Г. Мюнклер пропонує громадянську компетентність розуміти як сукупність кваліфікаційних передумов як для того, щоб реалізувати права, так і для того, щоб виконувати обов'язки, зумовлені статусом громадянина [6].

Разом з тим громадянську компетентність здебільшого розглядають як сукупність освітніх елементів, що складається із системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, що допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою [9, 15].

Світовий досвід становлення, формування і розвитку громадянської компетентності складався в основному там, де культивувався демократизм як головна ознака і параметр соціальних відносин і принцип діяльності соціалізованої особистості. Основним фактором становлення, формування і розвитку громадянської компетентності як соціального явища виступає громадянське суспільство, характер і стан його зрілості, модель його взаємодії з державою в певних національно-державних умовах [8, с.14]. При цьому громадянська компетентність виступає у вигляді соціокультурних, ціннісно-ментальних, власне професійних, морально-етичних і інших знань, навичок та вмінь, що мотивують індивідуальну і групову активність особистості [8, с. 9].

За матеріалами проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» 2004 року громадянська компетентність передбачає такі здатності:

орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування;

застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом;

застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі й громадянському суспільству;

використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина;

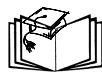
робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави [5, с.89-90].

Узагальнюючи вищенаведені теоретичні підходи, ми вважаємо, що одною з ключових компетентностей особистості є громадянська компетентність, під якою розуміємо сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, успішно реалізуватися як громадянину української держави.

У структурі громадянської компетентності, як і кожної ключової, можна виокремити такі компоненти: когнітивний – певну сукупність громадянознавчих знань, ціннісний – наявність в особистості ціннісних орієнтацій, які визначають громадянські цільові установки, ставлення, позицію особистості, діялісно-процесуальний – систему умінь і навичок, що створюють можливість для ефективного функціонування і самореалізації людини в соціумі та демократичній державі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // <http://www.uroao.ru/>.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. Ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. - 2000. - 9 серпня. - №32.
4. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загалноосвітніх навчальних закладів у 2004 р. – К.: «К.І.С.», 2004. – 32 с.
5. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. Ред. О.І.Локшиної – К.: «К.І.С.Р.», 2004. – 160 с.
6. Мюнклер Х. Гражданская компетентность. / Херфрид Мюнклер // <http://www.academy.go.ru/Site/GrObsh/Publications/Munkler1.shtml>



7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.

8. Подлесная Ю.Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития : автореф. ... канд. полит. наук / Ю.Е. Подлесная. – М., 2006. – 24с.

9. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23.

**Юлія КАЛЬЧИБА**

## **ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Я.В. Галета*

Кардинальні зміни соціально-економічної політики країни викликали необхідність реформування освітньої галузі, що відображено в основних положеннях Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, Законі України “Про загальну середню освіту” та інших державних документах. Особлива увага у процесах реформ приділяється проблемі забезпечення якості шкільної освіти. Створення рівних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти певною мірою залежить від стратегії управління сферою освіти на регіональному рівні та підготовки нової генерації керівників середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Водночас, за роки незалежності в освіті України недостатня увага приділялася розробці нових моделей і методів управління шкільною освітою, зокрема її якістю. Сучасна система управління освітою ще повільно реагує на суттєві зміни функціональних обов’язків та основних завдань директора середнього загальноосвітнього навчального закладу, підвищення попиту суспільства на якісну шкільну освіту. Тому основним соціальним орієнтиром у процесі управління якістю освіти є спрямованість на демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, виховання лідерів в освіті.

Аналіз якості шкільної освіти показав, що у більшості випадків її недостатній рівень зумовлений некомпетентністю управлінської діяльності директора школи, недостатнім рівнем професійної готовності керівників до управління середнім загальноосвітнім навчальним закладом, відсутністю системи відбору освітян, потенційно здатних до управлінської діяльності, їхньої підготовки до забезпечення якості шкільної освіти.

У психолого-педагогічній літературі завжди приділялася належна увага проблемі управління освітою. В працях українських та зарубіжних вчених наголошується роль провідних положень наукового менеджменту в розвитку теорії та практики управління навчальними закладами та педагогічними системами. При цьому особлива увага надається гуманістичному, людино-(дитино-)центристському підходові в управлінні школою (І.А.Зязюн, Ю.А.Конаржевський, В.Г.Кремень, О.Я.Савченко, Т.І.Шамова, Е.А.Ямбург та ін.); необхідності професійної підготовки управлінців нової генерації (В.І.Луговий, Н.Г.Ничкало та ін.); ролі та значенню творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти (Л.П.Одерій, С.О.Сисоєва та ін.); необхідності використання інноваційних підходів до управління розвитком школи (В.С.Лазарев, В.І.Маслов, А.М.Моїсєєв, М.М.Поташник та ін.).

Широкий міждисциплінарний діапазон проблем “управління якістю освіти” та “професійна готовність керівника” зумовили потребу в аналізі наукових праць відомих теоретиків наукового менеджменту М.Альберта, М.Вебера, М.Вудкока, М.Мескона, Т.Пітерса, С.Н.Паркінсона, А.Файоля, Ф.Тейлора, П.Уотермана, М.Хедоурі, Л.Якоккі та ін., в яких аналізується ефективне керівництво та обґрунтовується залежність між “якістю” та рівнем підготовки керівників, які її забезпечують.

У міжнародній практиці склався певний досвід підготовки управлінців (менеджерів) для освіти. Водночас, ідея необхідності цільового відбору і підготовки освітян на посаду директора школи, незважаючи на її важливість, за роки української держави не знайшла відповідного наукового обґрунтування і практичної реалізації. В результаті процеси гуманізації, гуманітаризації, демократизації в реальному шкільному середовищі нерідко супроводжуються негативними тенденціями. Відродження принципів самоврядування, підвищення рівня автономності та відповідальності навчальних закладів, потреба в оволодінні сучасними інформаційними технологіями та новими фінансово-економічними механізмами управління засвідчили неадекватність професійної готовності значної частини директорів шкіл до роботи у нових соціально-економічних умовах.

Необхідність у керівниках нової генерації, здатних забезпечувати якість шкільної освіти, особливо очевидна в специфічних умовах мегаполіса. Ця потреба посилюється потенційними можливостями великого міста як наукового і культурного центру, зокрема, здатністю регіонального управління освіти і



науки взяти на себе функції науково-методичної підготовки сучасного керівника до управлінської діяльності у нових умовах.

Ефективність управління якістю освіти повною мірою залежить від професійної готовності керівника. Тому основними категоріями нашого аналізу є поняття “готовність”, “професійна готовність”, “формування професійної готовності директора школи до управлінської діяльності”. Оскільки термін “професійна готовність” є інтегрованим, комплексним утворенням, спробуємо розмежувати його на окремі складові. Йдеться, насамперед, про поняття “готовність”, в якому вчені (С.Д.Максименко, О.М.Пелеха) вбачають психологічну природу. Саме психологічну “готовність” вони розглядають, як “цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки. Вона досягається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, обумовлених особливостями діяльності, професії”. Готовність як інтегроване системне утворення особистості характеризує її вибірккову активність при підготовці та включенні до діяльності.

Наукові основи професійної підготовки щодо майбутніх вчителів започаткували класики педагогіки Я.А.Коменський, С.Л.Рубінштейн, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, І.-Ф.Герbart. До категоріального апарату педагогіки поняття “професійна готовність” вводить Н.В.Кузьміною в 70-і роки ХХ століття. В сучасних працях розкриваються засоби формування готовності в цілісній системі навчання (В.І.Бондар, П.Я.Гальперін, І.Я.Лернер, П.І.Підкасистий, М.М.Скаткін та ін.); аналізується структура орієнтовної діяльності як засобу пристосування до ситуації (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна); обґрунтовуються сучасні підходи формування готовності студентів до професійної діяльності (Л.П.Кадченко, В.О.Моляко, О.Г.Мороз, С.О.Сисоева, Д.Н.Узнадзе); у контексті проблеми формування готовності до педагогічної творчості розглядається така готовність як інтегративна якість особистості, що забезпечує перехід від системи вузівського навчання до власне педагогічної діяльності (В.І.Завіна, Л.П.Радченко, А.І.Капська, З.С.Левчук, В.А.Раутен, Н.Н.Тарасевич). Такий широкий інтерес науковців до проблеми професійної готовності, між тим, створює характерні відмінності у трактуванні самого поняття “професійна готовність”.

У психологічних дослідженнях готовність до професійної діяльності спирається на дві позиції. Згідно з першою, функціональною, професійна готовність вивчається як певний стан психічної функції, що спонукає до ефективної діяльності. Так, у дослідженнях В.О.Моляко та Д.Н.Узнадзе “професійна готовність” ототожнюється з поняттям “психологічна готовність до праці” і характеризується як стійкий, психологічний стан, обумовлений наявністю потреби в праці [3; 277].

На рівні другої позиції, особистісної, аналізуються особливості та результати підготовки до відповідної діяльності [2, 157]. У цьому контексті, готовність до діяльності трактується як інтегроване системою властивостей і відносин утворення особистості, що характеризує її вибірккову прогноуючу активність при підготовці та включенні до діяльності. Така готовність є результатом досвіду людини, що ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у даній діяльності.

Близьким за змістом щодо особистісного підходу є погляд на “готовність” як результат сформованості мотиву, забезпечення діяльності; наявності пізнавальних потреб, інтересів, захоплень, психологічного настрою; оволодіння опорними знаннями, вміннями, навичками; досягнення достатнього рівня розвитку пізнавальних процесів особистості [246, 13].

Погляди вчених-психологів на зміст поняття “професійна готовність” є підґрунтям, на тлі якого здійснюються пошуки педагогічних детермінант. Так, домінуючою метою професійної підготовки С.О.Сисоева визначає готовність майбутнього вчителя до професійного і особистісного розвитку [5, 5]. Близьким до попереднього трактування є погляд О.Г.Мороза на професійну готовність випускників педагогічного вузу як важливу передумову їх адаптації до роботи в школі [4, 5].

В окремих дослідженнях знаходимо тлумачення поняття “готовність” (у контексті професійної праці) не лише як “відповідність підготовлюваних працівників до певної професії”, але й з точки зору необхідності “створення психологічних передумов для зміни характеру професійної праці у напрямку, який сьогодні не може бути конкретно визначений, але відповідатиме загальній спрямованості зрушень як у науково-технічній сфері, так і в суспільстві загалом” [3, 7]. Таке трактування є суттєвим для нашої дисертаційної роботи, оскільки воно створює теоретичне підґрунтя у визначенні структури професійної готовності керівників, діяльність яких потребує мобільного реагування на зміни, тобто, діяльність, що зорієнтована на майбутнє.

Таким чином, вчені трактують поняття “професійна готовність” у контексті тих видів діяльності, процеси яких вони досліджують. Спільними ознаками при цьому виступає багатоаспектний характер терміну та його психологічна природа. Визначаючи сутнісні ознаки професійної готовності, вчені одночасно роблять спробу визначити його структуру.

Структуру готовності до професійної діяльності та педагогічної творчості розглядають також через призму ціннісно-мотиваційних, когнітивних, операційно-діяльнісних компонентів, які забезпечують



оптимальне функціонування особистості (студента) в умовах навчальної праці і включення в педагогічну діяльність і творчість. Педагогічна творчість визначається як співтворчість, готовність викладача забезпечити якість навчання, а отже сприяти професійному становленню студента.

Оскільки показниками професійної готовності є: професійна компетентність, здатність до навчання, сталі мотиваційні інтереси, - ці аспекти, на думку вчених, виступають складовими професійної готовності. Як складне утворення, кожна із них має власну структуру. Скажімо, професійна компетентність об'єднує 5 компонентів: соціальну та професійну компетентність у галузі навчальної дисципліни; методичну компетентність; соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічну компетентність; аутопсихологічну компетентність.

Попри структурну різновидність, рушійною силою готовності вчені однозначно визнають позитивну мотивацію особистості до вдосконалення професійних діяльності, а також вплив сприятливого середовища на ефективність формування готовності.

Підтвердженням тому є дослідження американських психологів (К.Роджерс, А.Маслоу), які встановили, що основна потреба особистості – це потреба в самоактуалізації. Самоактуалізовані люди завжди знаходяться в епіцентрі подій та справ, яким вони віддані. Тому і бути затребуваними для них є надзвичайно важливим. Крім того, мотиваційний фактор забезпечує стабільність професійної готовності особистості [1, 310].

У контексті діяльності керівника мотиваційний компонент має надзвичайно велике значення, оскільки він спонукає себе і навколишніх до активної діяльності задля досягнення цілей (власних або цілей організації). Наявність мотиваційних здатностей у директора дозволяє забезпечити ефективну реалізацію намічених цілей і завдань, бо такий директор володіє здібностями впливати на інтереси людей, викликати у них потребу активно включатися у трудову діяльність. В основу мотиваційного підходу формування професійної готовності директора покладені положення А.Маслоу, Д.М.Клелланда, Фр.Герцберга та ін.

В останні роки педагогічні дослідження особливе місце у структурі професійної готовності відводять лідерству. За формулюванням педагогічного словника, лідер – це особистість з найвищим статусом, за яким визнається право приймати рішення у значних для неї ситуаціях. Лідер може бути формальним (офіційно призначений, юридично узаконений) та неформальний (реально визнаний колективом). Характерними показниками лідерства Енгстром назвав ентузіазм, надійність, дисциплінованість, впевненість, мужність, почуття гумору.

Тому, визначаючи структуру професійної готовності у контексті психічної готовності до певної діяльності як інтегрального утворення особистості, сучасні психологи вважають необхідним уведення емоційно-вольового компоненту, як показника особистісних якостей, зокрема, наявності лідерського потенціалу.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє визнати, що основними компонентами структури професійної готовності директора до управлінської діяльності вчені виділяють мотиваційний, когнітивний, операціональний та особистісний компоненти. Визначена структура професійної готовності зумовлена ціннісно-мотиваційними особливостями, рівнем професійної компетентності, практичними вміннями та вольовими якостями керівника навчального закладу.

Важливою умовою процесу формування професійної готовності майбутніх директорів до управлінської діяльності є визначення основних ознак сформованості таких якостей, тобто критеріїв. Критерій (від грецького *kriterion* – мірило для оцінки чого-небудь) – це ознака, на підставі якої робиться порівняльна оцінка можливих варіантів та відбір кращого з них. Результатом сформованості професійної готовності майбутнього директора до управлінської діяльності є показник, тобто об'єктивна кількісна та якісна міра відбиття явища, що вивчається.

Основними критеріями професійної готовності майбутнього директора до управління якістю освіти в основному вчені визначають знання, вміння, погляди самого директора на свою організацію (як на механізм для підсилення влади, статусу, контролю чи як живий організм), завданнями якого є мотивація колективу на розвиток навчального закладу, що в результаті створює підмурок формування професійної компетентності самого керівника, розвиває його особисті якості, власну відповідальність.

Вплив особистості директора на якість освіти і зокрема не завжди буває безпосередньо прямим. Нерідко вони опосередковані вчителями, батьками. Аналізуючи опосередковані контакти директора школи з учнями та вплив на них директора, К.Пітнер зазначає, що серед них є п'ять ефективних моделей, урахування технологічних компонентів яких може сприяти успішному управлінню школою, а отже підвищувати якість шкільної освіти. Серед них:

- Модель безпосереднього впливу, у процесі якого директор обговорює з учнями їх поведінку, радиться з приводу прийняття того чи іншого рішення тощо.

- Модель попереднього впливу, коли директор знаходиться під впливом стереотипів, чи певної інформації, які стримують його мобільність щодо нових ідей та їх впровадження.



- Модель взаємного впливу, коли результат відповідної дії директора створює умови для нової (неформальної) інформації, яка впливає на подальшу стратегічну лінію процесів управління.

- Модель опосередкованого впливу (є найхарактернішою для роботи директора, оскільки вона найчастіше зустрічається). Її суть заключається в тому, що вплив на учнів керівник школи здійснює в основному через вчителів. У ситуаціях опосередкованого впливу директор має можливості впливати і на успішність учнів, і на дисциплінованість вчителів.

- Модель поміркованого впливу залежить від ситуації. Одна і та ж дія директора може мати різний рівень сприйняття і впливу на учнів міської і сільської школи, на вчителів, схильних до творчої самостійності і на тих, хто звик працювати у команді тощо [6, 283-284].

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури щодо змісту і структури професійної готовності директора школи до управління якістю освіти можна зробити такі висновки. Професійна готовність директора до управлінської діяльності визначається як внутрішній стан особистості, що спонукає її до свідомого інтелектуального розвитку, активної соціалізації, професійної самоактуалізації та самовдосконалення. Професійна готовність директора школи до управління якістю освіти розглядається як така інтегративна здатність керівника навчального закладу, що залежить від спеціального відбору потенційно здатних до управлінської діяльності освітян, формується у процесі їх організованої професійної підготовки і зумовлюється рівнем розвитку професійних та особистісних якостей директора школи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Маслоу А. Мотивация и личность. В кн.: Теория личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Изд. Дом. «БАХРАХ», 1996. – С.422-449.
2. Мойсеєнко Л.Д. Про психічну готовність студентів технічного вузу до використання ЕОМ // Педагогіка і психологія, 1997. - №3. – С.156-161.
3. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
4. Мороз О.Г., Омеляненко В.П. Перші кроки до майстерності. – К.: Т-во “Знання”, 1992. – 112 с.
5. Сисосва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х.–К.: Книжкове видавництво “Каравела”, 1998. – 150 с.
6. Управление в образовании. Проблемы и подходы: Практическое руководство / Под ред. П.Карстанье, К.Ушакова – М., 1995.- 169 с.
7. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М.Поташиника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448с.

### **Олена КАРАМИШЕВА**

## **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – докт. пед. наук, професор С.Г. Мельничук*

*Нове треба створювати в поті чола, а старе саме продовжує існувати і твердо тримається на млицих звички. О. Герцен.*

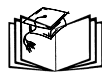
Актуальність проблеми полягає в тому, з огляду на складні завдання, що сьогодні покликана вирішувати система освіти України, значно зростає потреба в якісно підготовлених педагогічних кадрах. Головну увагу зосереджено на підготовці нового покоління педагогів, підвищенні їхньої загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу, рівня, що відповідає їх ролі в суспільстві. Це особливо важливо, коли йдеться про професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів початкових класів, оскільки функції педагогічної діяльності вчителя початкових класів відображають як загальне призначення вчителя, так і те особливе соціальне замовлення, обумовлене специфікою сучасної початкової школи та вимогами до неї.

Підготовка майбутнього вчителя-початківця до практичної інноваційної діяльності потребує забезпечення процесу переходу від теорії до практики, іншими словами – перетворення знань в уміння і навички. Педагогічні вищі навчальні заклади покликані забезпечити високий рівень професійних знань, умінь студентів, сформувати творчу активність сучасного педагога, здатного до самовдосконалення, дослідницької та інноваційної діяльності.

У Законі України “Про загальну середню освіту” (1999 р.) вперше передбачено участь загальноосвітніх навчальних закладів в інноваційній діяльності, що характеризується їх експериментальною роботою [1, ст.8, п.2].

Функціонування системи загальної середньої освіти в режимі експериментування нових педагогічних ідей, технологій, форм, методів, засобів навчання, виховання й управління актуалізують проблему підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності.





Реформування сучасної шкільної освіти України, зокрема її початкової ланки, потребує активізації інноваційних процесів, спрямованих на модернізацію змісту, форм і методів виховання і навчання дітей, розробку й апробування нових освітніх технологій, що потребує відповідної підготовки вчителя. Як справедливо зазначила О.Козлова, "...це можливо за умови подолання "тиражування" підготовки майбутніх педагогів, стандартизації особистості в період вузівського навчання" [2,1].

Аналіз досліджень і публікацій. Серед науковців, які зробили значний внесок у розробку проблеми підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, необхідно назвати І. Авдєєва, О. Кіяшко, Н. Клокар, О. Козлову, Є. Макагон, В. Сластьоніна, В. Паламарчука, В. Гінзбурга, Б. Сазонову, Л. Даниленка, Т. Шемет, Р. Чуйко, Л. Березовську, О.Сидоренка, В. Скар, М. Поташкіну, В. Толстого, П. Щедровецького, О. Попову, І. Дичківську, В.Шукшинову, В. Ляудіс.

Значний внесок у розробку методології і теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, Б. Лихачовим, М. Кларіним, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Проблему педагогічної інноватики розглядали такі вчені як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та інші [3,25,4,8,5,100].

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати роль інновацій у методичній підготовці вчителів початкових класів як складової їх професійної підготовки.

Модернізація системи освіти пов'язується, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення.

Останнім часом досить широко увійшов у вжиток термін «інноваційні педагогічні технології».

Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційних педагогічних технологій, уточнимо ключові поняття «інновація» та «педагогічна технологія».

Слово **інновація** має грецьке походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації **інновація** означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Так, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [6,23].

Розрізняють поняття **новація**, або **новий спосіб** та **інновація**, **нововведення**. **Новація** – це сам засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а **інновація** – процес його освоєння.

Одні науковці (В. Сластьонін, Л. Подимова) вважають інновації комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [6,23].

Інші заперечують, що інновації не можуть зводитись до створення засобів. Так, І. Підласий вважає, що інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в якості якісного вдосконалення педагогічної системи [6,23].

Розбіжності у тлумаченні поняття спричинені неоднозначним баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні, нововведення.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новостворених у традиційну систему. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

Сьогодні у педагогічній лексиці міцно ввійшло поняття педагогічної технології. Існують різні погляди на розкриття цього поняття.

- Технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві (тлумачний словник) [7,2].
- Педагогічна технологія – сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти (В. Безпалько) [8,28].
- Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних настановою, що визначають спеціальний набір та компонування форм, методів, засобів, прийомів навчання, засобів виховання; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов) [8,28].



- Педагогічна технологія – системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети (М. Кларін) [8,28].

- Педагогічна технологія – це модель спільної педагогічної діяльності, продумана в усіх деталях з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента і викладача (В. Монахов) [7,2].

- Педагогічна технологія - це системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з використанням комп'ютера і людських ресурсів, завданням якого є оптимізація форм освіти (ЮНЕСКО) [8,28].

Цілий ряд авторів, зокрема й В. Кукушкіна, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності) [8,30-31].

- **Концептуальність.** Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.

- **Системність.** Педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.

- **Можливість управління.** Передбачає можливість діагностичного ціле покладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів.

- **Ефективність.** Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти.

- **Відтворюваність.** Можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами.

- **Візуалізація** (характерна для окремих технологій). Передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників.

Успішність інноваційної педагогічної діяльності певною мірою визначається індивідуальними якостями вчителя, тому під час підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності необхідно дотримуватися принципу індивідуального підходу.

У педагогіці вищої школи до проблеми індивідуального підходу останнім часом зростає інтерес. Серед провідних напрямків дослідження означеної проблеми С. Каргін визначив такі аспекти [9,4]:

- розробка психолого-педагогічних основ і технологій індивідуального підходу до студентів (Л. Абрамова, С. Кілене, Л. Моносова);

- дослідження можливостей здійснення індивідуального підходу під час самостійної роботи студентів (А. Алексюк, Л. Деркач, Р. Семенова);

- здійснення індивідуального підходу в навчанні через програмований контроль знань і алгоритмічні правила (М. Разладова, Г. Скок);

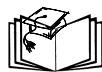
- індивідуальний підхід як засіб формування власного стилю навчально-пізнавальної діяльності та творчої особистості майбутніх спеціалістів (С. Кілене, Л. Лузіна).

Психолого-педагогічною основою типологічного групування студентів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей є детальна розробка проблеми психологами (Б. Теплов, В. Небиліцин, В. Марлін, С. Климов та ін.) [10,35].

У всіх поданих напрямках вивчення окресленої проблеми зазначається, що диференціація навчання як спосіб його індивідуалізації, як варіант педагогічно цілеспрямованої організації колективної діяльності студентів та їх взаємодії з викладачем стимулює суспільну творчу активність задіяної в ній особистості, розвиває її здібності, формує вміння і навички працювати в колективі.

Таким чином, інновації у змісті професійно-методичної підготовки передбачають створення для майбутніх учителів початкових класів можливості займати активну позицію в навчальному процесі, формувати й розвивати творче мислення шляхом засвоєння нових знань та осмислення надбань минулого, набуття власного досвіду, інструментарію навчально-дослідницької діяльності.

Це означає, що у змісті процесу методичної підготовки вчителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти мають бути такі складові: інтегровані знання, що забезпечуються іншими складовими професійної підготовки: загальноосвітньою, психолого-педагогічною (або загальнопедагогічною) та спеціальною; методика кожного навчального предмету початкової школи як самостійна наука з власною методичною системою, понятійним апаратом і науковими концепціями; методичні рекомендації з урахуванням сучасного стану в освіті (Державні стандарти; гуманізація, гуманітаризація фундаментація, профілізація навчання тощо); результати наукових досліджень з методик у контексті системного аналізу та діяльнісного підходу; інноваційний досвід вчителів; пізнавальні завдання, що



спрямовані на усвідомлення навчального матеріалу, уміння його оцінювати, аналізувати та використовувати у процесі професійної діяльності [11,130].

Ми переконані, що таке конструювання змісту методики та відповідного навчально-методичного забезпечення дозволить максимально наблизити майбутніх учителів початкових класів до пізнавального пошуку, розвитку активності та творчості, сприятиме результативності процесу формування особистості школярів.

При такому підході методична підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності стимулює інноваційні зміни в існуючому соціальному середовищі, інноваційну діяльність учителя через його особистісну участь у цій діяльності, усвідомлення та втілення теоретичних надбань і практичного досвіду, активний відгук на проблемні ситуації, готує педагога до побудови стосунків з учнями на основі рефлексивного та демократичного управління.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене, можемо зробити такі висновки: 1) запровадження педагогічних інновацій у діяльність вчителів початкових класів радикально змінює традиційну систему навчання й освітню практику; 2) інновації у змісті професійно-методичної підготовки передбачають створення для майбутніх учителів початкової школи можливості займати активну позицію, формувати та розвивати творче мислення шляхом засвоєння нових знань й осмислення надбань минулого, набуття власного досвіду, інструментарію навчально-дослідницької діяльності; 3) використання ділових ігор у процесі професійно-методичної підготовки педагогів вважаємо виправданим, оскільки вони сприяють формуванню готовності студентів до професійної, зокрема інноваційної, діяльності.

Таким чином, ми переконуємося, що інновації в освіті стали невід'ємною складовою процесу професійно-методичної підготовки. Без знань майбутніх педагогів, що лежать в основі нових ідей, неможливим видається формування учителів нової генерації та, в цілому, прогрес освітньої галузі.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо в розкритті різні шляхи оновлення педагогічної практики майбутніх фахівців з урахуванням інноваційних процесів, які відбуваються в початковій школі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України "Про загальну середню освіту" 1999 р. (ст.8, п.2).
2. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : автореф. дис. канд. пед. наук / О.Г. Козлова. – К., 1999. – 20 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 228 с.
4. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8-13.
5. Педагогіка: учебное пособие для студентов педагогических заведений / В.А. Сластьонин, Н.Ф. Исаев, А.Н. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Прес, 1997. – 512 с.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004.
7. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології // Математика в шк., – 2003. – №4. – С.2-6. 8. Педагогические технологии / Под общей ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д., 2002.
9. Каргин С.Т. Влияние профессионально-педагогической направленности обучения на формирование педагогического мышления будущих учителей : автореф. дис. канд. пед. наук / С.Т. Каргин. – Алма-Ата, 1988. – 25 с.
10. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис.канд.пед.наук : 13.00.04 / Н.І. Клокар. – К., 1997. – 227 с.
11. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К., 2003. – 240 с.

**Яна КІРІЛОВА**

## ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор В. О. Кравцов*

Управління сучасними навчальними закладами на сьогодні є складним і неоднозначним процесом. Ефективне функціонування будь - якої освітньої системи залежить від управління нею. Особливої актуальності проблеми удосконалення управління освітніми установами набули в останній час у зв'язку із суттєвими змінами в суспільно - економічному житті та в соціальній сфері суспільства. За сучасних умов педагогічна наука активно використовує системний підхід, засади якого були визначені у працях багатьох вчених. На відміну від інших галузей педагогіка порівняно недавно вийшла на позиції системного підходу. Лише на початку 80-х років ХХ століття було опубліковано роботи М. Кондакова, Ю. Конаржевського, М. Сунцова, Т. Шамової, які розглядали школу й управління нею з позиції системного підходу.

Об'єктом дослідження є управлінська діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів.



Предметом дослідження - особливості та закономірності теоретичних засад управління персоналом навчального закладу.

Метою даної статті є розгляд питання теоретичних завдання управління персоналом навчального закладу. Висвіти сутність та розкрити специфіку управління персоналом у навчальному закладі.

Термін "управління" увійшов до освітянської галузі у другій половині 70-х років, замінивши термін "керівництво". У цей період під впливом ідей теорії соціального управління (праці В. Г. Афанасьєва, Д. М. Гвішіані та інших) розпочинається поступовий перехід від традиційного школознавства до розробки основ внутрішкільного управління.

Традиційне уявлення про керівництво школою розкривалося в таких характеристиках, як цілеспрямований вплив "зверху" суб'єкта на об'єкт керівництва; вплив керуючої підсистеми на керовану з метою переведення останньої у якісно новий стан; впровадження елементів наукової організації педагогічної праці та інших. Філософські, соціологічні і педагогічні погляди вчених на суть управління, що склалися в цих галузях науки до початку 90-х років, відповідали політичним і соціально-економічним умовам розвитку суспільства, характеру командно-адміністративної управлінської системи, яка розглядала об'єкт управління без урахування того, що ним є людина, головна діюча особа життєдіяльності суспільства.

Сьогодні погляди учених на поняття "внутрішкільне управління" і розкриття його сутності базуються на іншій методологічній основі. Для сучасної теорії і практики управління, в тому числі соціально-педагогічними системами, пріоритетними є системний, особистісний, діалогічний підходи. Це орієнтує на урахування в управлінні тенденцій розвитку освіти; впливу зовнішнього середовища на процеси, що управляються; моделювання цілісних педагогічних й управлінських структур, які синтезують стихійне й організоване начало; використання діалогічних форм взаємодії тощо. Найголовнішим є забезпечення відповідності управляючої підсистеми і підсистеми, що управляється, оскільки лише за умов такої відповідності можливий динамічний розвиток навчально-виховного процесу згідно з метою школи.[1,1]

Внутрішкільне управління - це діяльність управляючої підсистеми, спрямована на реалізацію мети школи шляхом створення умов (прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, матеріально-фінансових та інших), необхідних для належного розвитку педагогічного процесу.

Таким чином, сьогодні на зміну філософії "впливу" в управлінні школою йде філософія створення умов для взаємодії, співробітництва, партнерства. Теорія управління школою доповнюється теорією внутрішкільного менеджменту, яка має особистісну спрямованість. Це суттєво змінює стиль взаємин у вертикальному розподілі праці:

- дозволяє створити атмосферу поваги, довіри й успіху кожного члена шкільного колективу;
- перейти на професійний стиль співробітництва, в процесі якого враховуються індивідуальні особливості кожного педагога, здійснюється особистісно-орієнтований підхід до його діяльності;
- створити умови розвитку кожної особистості на основі мотиваційних орієнтацій;
- сприяє формуванню внутрішкільної культури, створенню психолого-педагогічного комфорту для всіх учасників педагогічного процесу.

Осмилення ідей менеджменту, їх перенесення до сфери внутрішкільного управління відкрили простір для розробки самостійного специфічного відгалуження управління - педагогічного менеджменту.

Основною якістю керівника є організація. Під організацією розуміють діяльність керівника школи, спрямовану на формування і регулювання структури взаємодій і відносин, яка необхідна для виконання прийнятих планів і управлінських рішень. Організаційні відносини - це взаємини між учасниками педагогічного процесу, які виникли у зв'язку з розподілом повноважень у спільній діяльності. Організаційні відносини існують об'єктивно і відображають процеси розподілу і кооперації праці.

Без чіткої організації виховний процес не існує.

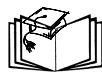
А.С. Макаренко

«Організація передбачає підбір виконавців (учителів, класних керівників, учнів, батьків, представників громадськості) кожного конкретного завдання із великої кількості завдань, визначених у річному плані роботи школи. У підборі виконавців для конкретної діяльності, що має відбутися, враховується рівень професійної підготовки, загальної культури, індивідуальні можливості особистості. В організаторській діяльності керівника навчального закладу важливе місце посідає мотивування майбутньої діяльності;

Делегування виконавцям певних повноважень або прав; інструктаж, надання допомоги у процесі виконання доручень; вибір найбільш адекватних форм стимулювання діяльності.

Організаторська діяльність директора школи містить і такі необхідні дії, як координація зусиль усіх виконавців, оцінка ходу і результатів їх роботи. Все це сприяє підвищенню особистої відповідальності кожного члена педагогічного колективу за виконання прийнятих планів, досягнення мети школи».

Організаційні форми управлінської діяльності в школі. До складу найважливіших організаційних форм управлінської діяльності входять: рада школи, педагогічна рада, нарада при директорі, нарада при заступниках директора школи, оперативні наради, методичні семінари, засідання комісій, засідання учкомучу та інші. Розглянемо організаційні функції ради школи.



Також важливим компонентом є контроль працівників. Внутрішкільний контроль є функцією управління, яка встановлює відповідність реального ходу навчально-виховного процесу загальнодержавним вимогам і планам роботи школи.

Функція контролю тісно пов'язана з усіма функціями управлінського циклу. Особливо тісним є її зв'язок із функцією аналізу, тому що інформація, яка одержується в результаті внутрішкільного контролю, стає предметом педагогічного аналізу. Контроль дає систематизовану інформацію про розходження між метою і одержаним результатом, а аналізі цієї інформації виявляє причини, умови цих розходжень і відхилень. Результати аналізу даних внутрішкільного контролю дають змогу керівнику школи провести своєчасне регулювання (корекцію) протікання педагогічного процесу. Систематичне внесення коректив сприяє об'єднанню діяльності підструктур, окремих груп, спрямовує їх роботу в єдине русло.

Ефективне здійснення завдань внутрішкільного контролю можливе за умов дотримання важливих вимог: систематичності, об'єктивності, гуманізації, індивідуалізації, диференціації контролю.

Вимога систематичності контролю означає створення у загальноосвітньому закладі системи контролю, яка дозволяє керувати всім ходом педагогічного процесу; регулярне проведення контролю. Тому внутрішкільний контроль завчасно планується. У плані контролю конкретно визначається об'єкт контролю (хто і що буде перевірятись), суб'єкт (хто буде контролювати), технологія контролю (яким чином), терміни контролю і місце, де будуть підбиватися підсумки. План внутрішкільного контролю доводиться довідома всіх учасників навчально-виховного процесу.

Вимога об'єктивності контролю передбачає проведення перевірки діяльності вчителя, класнокерівника, усього педагогічного колективу згідно з вимогами державних стандартів і освітніх програм на основі вироблених і погоджених критеріїв.

Вимога гуманізації спрямована на встановлення між суб'єктом і об'єктом контролю стосунків взаєморозуміння, взаємодопомоги і співробітництва. Це досягається:

відмовою у ході контролю від нав'язування учителю варіантів діяльності, від дріб'язкової опіки і регламентації, надання йому права вільного вибору технології навчання і виховання;

створенням у ході контролю стимулів до активної творчої діяльності шляхом спільного пошуку оптимальних варіантів організації педагогічного процесу;

створенням умов для постійного самовдосконалення учителя, надання йому можливостей для експериментальної, дослідницької роботи;

об'єктивною оцінкою діяльності педагога, виявленням динаміки росту його особистості, спільним визначенням програми подальшого самовдосконалення.

Вимога індивідуалізації означає обов'язок урахування своєрідності кожної особистості (темпераменту, рівня пізнавальних інтересів, емоційно-моральної чутливості, типу мислення і пам'яті, волевих якостей тощо) при виборі форм і методів контролю, визначенні характеру методичних рекомендацій. Ігнорування керівником школи індивідуальних особливостей педагога або незнання їх може призвести до відсутності взаєморозуміння, порушення єдності педагогічних позицій і навіть до протидії.

Вимога диференціації передбачає взаємозалежність контролю і результатів роботи всього педагогічного колективу або окремих його груп. В умовах демократизації управління навчальними закладами реалізація цієї вимоги повинна сприяти переходу до педагогії, які домагаються стабільно високих результатів, до вищої форми внутрішкільного контролю - самоконтролю, тобто до роботи у режимі повної довіри із використанням лише підсумкового контролю.

Змістом внутрішкільного контролю є цілісний педагогічний процес. Тому до основних складових змісту контролю входить: виконання організаційно-педагогічних завдань загальної - середньої освіти; хід і якість виконання освітніх програм і державних освітніх стандартів; якість знань, умінь і навичок учнів; рівень вихованості учнів; стан викладання навчальних дисциплін, реалізація ними освітніх, виховних і розвивальних функцій навчання; стан і якість організації позакласної виховної роботи; робота з педагогічними кадрами; ефективність спільної діяльності школи, сім'ї і громадськості по вихованню учнів; виконання нормативних документів і прийнятих рішень.

Види контролю. Класифікація видів контролю у науці єдиною не вирізняється. Так, М. Л. Портнов виділяє три види контролю: попередній, поточний, підсумковий. М. А. Шубін і його послідовники до видів контролю віднесли оглядовий, попередній, персональний, тематичний, фронтальний, класнозагальноючий, об'єднуючи в одній класифікаційній формі і методи контролю.

Широко відомою серед педагогів-теоретиків є класифікація видів і форм внутрішкільного контролю, запропонована Т. І. Шамовою. Ця класифікація зорієнтована на природу цілісного педагогічного процесу, є логічною і зручною у практичній діяльності. В ній виділяється два види контролю: тематичний і фронтальний.[2,3]

Тематичний контроль спрямований на поглиблене вивчення будь-якого конкретного питання у системі діяльності педагогічного колективу, групи учителів чи окремого педагога. Наприклад, контроль за якістю знань учнів з математики, контроль за системою морального виховання, контроль за процесом розвитку



особистості дитини в I-IV класах, контроль за реалізацією ідей педагогічного співробітництва на старшому ступені шкільного навчання, контроль за роботою методичного об'єднання і под.

Фронтальний контроль спрямований на всебічне вивчення діяльності педагогічного колективу, методичного об'єднання, окремого вчителя.

При фронтальному контролі діяльності школи вивчаються всі аспекти роботи: всеобуч, організація освітнього процесу, виховна робота, робота з батьками, фінансово-господарська діяльність та інше. При фронтальному контролі за роботою методичного об'єднання перевіряється зміст і організація роботи з питань підвищення ефективності викладання основ наук, рівень навчальних досягнень учнів; робота над реалізацією цільової програми; організація шкіл передового досвіду, наставництва. Фронтальний контроль діяльності окремого педагога при його атестації передбачає вивчення всіх сторін його роботи - навчальної, виховної, громадсько-педагогічної, управлінської.

Залежновід того, хто і що підлягає контролю, виділяються такі його форми: персональний, класно - узагальнюючий, предметно-узагальнюючий, тематично-узагальнюючий, комплексно-узагальнюючий<sup>1</sup>.

Персональний контроль здійснюється за роботою окремого вчителя, класного керівника, вихователя. Він може бути тематичним і фронтальним.

Класно-узагальнюючий вивчає фактори, які впливають на формування класного колективу. У цьому випадку перевіряється діяльність учителів, які працюють в одному класі: система їх роботи по індивідуалізації і диференціації навчання, розвиток мотивації і пізнавальних потреб учнів, динаміка успішності учнів протягом декількох або одного навчального року; організація навчально-пізнавальної, трудової, художньо-естетичної та інших видів діяльності учнів, динаміка їх вихованості.

Предметно-узагальнюючий контроль застосовується у тих випадках, коли вивчається стан і якість викладання окремого предмета в одному класі, або у паралельних класах, або в цілому по школі.

Тематично-узагальнюючий контроль використовується для вивчення роботи різних учителів у різних класах, але з окремих напрямів навчально-виховної роботи. Наприклад: формування основ екологічної культури на уроках природничого циклу; розвиток пізнавальних інтересів учнів; використання ТЗН у процесі навчання та інші.

Комплексно-узагальнюючий контроль передбачає отримання інформації про організацію вивчення ряду навчальних предметів одному або декількох класах. Ця форма контролю здебільшого є компонентом фронтального контролю.

Основними методами здійснення контролю є: спостереження за діяльністю учителів - предметників і класних керівників (відвідування і аналіз навчальних занять, виховних справ та іншого);

вивчення й аналіз документації (класних журналів, журналів факультативних занять, групи продовженого дня; особових справ учнів, зошитів та іншого);

бесіди з учителями, класними керівниками про підсумки кожного півріччя і аналіз даних, отриманих у результаті співбесіди;

бесіди з учнями і аналіз одержаної інформації;

бесіди з батьками і аналіз підсумків цих бесід;

анкетування учнів, батьків, учителів і аналіз анкет;

проведення письмових контрольних робіт і їх аналіз;

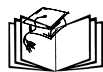
хронометрування раціонального використання часу уроку, позакласних занять, визначення обсягу домашніх завдань, швидкості читання та іншого.

Таким чином, вибір видів, форм і методів внутрішкільного контролю визначається його ціллю, завданнями, особливостями об'єкта і суб'єкта контролю, наявністю часу. Внутрішкільний контроль дає позитивні результати тоді, коли він охоплює всі сторони педагогічного процесу, коли здійснюється партнерство керівників шкіл, учителів, вихователів, спрямоване на кінцевий результат.

Отже, розуміння того, що школа є складною відкритою системою і об'єктом управління, допомагає сконцентрувати увагу керівників загальноосвітнього навчального закладу, учителів, учнів на обґрунтоване визначення цілі і способів досягнення результату, створення умов для належного функціонування педагогічного процесу, відбір змісту, використання різноманітних форм, методів і засобів навчально-виховної роботи. У цьому випадку управління педагогічною системою дозволяє зберегти її цілісність і одночасно впливати на дію її окремих компонентів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент / Под ред. А. И. Наумова. — М.: Гардерики, 1998.
2. Даниленко, Л.І. Модернізація змісту. форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи [Текст]. — К.: Логос, 2002.
3. Дарманський, М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні [Текст]. — Хмельницький, 1997.
4. Забулонов А. Б. Реинжиниринг: практические подходы к реорганизации // Менеджмент в России и за рубежом. — 2002. — №
5. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т.Б. Волобуєва. — Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. — 96 с. — (Серія «Бібліотека журналу "Управління школою"; Вип. 1(13)).



**Олександр КЛОЧОК**

**ТВОРЧИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВЧИТЕЛЯ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ  
ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Н.С. Савченко*

Актуальність обраної проблеми зумовлена реаліями сьогодення, що визначають пріоритети реформування освітньої галузі, окреслені в Концепції профільного навчання у старшій школі. Йдеться про зміни у структурній організації загальноосвітніх навчальних закладів, одним із провідних напрямів якої є профілізація навчання учнівської молоді, оскільки інтеграція в європейський і світовий соціокультурний простір та бурхливий розвиток ринку потребує від широких верств населення певного рівня професійної культури.

Вимоги, що породжують профільне навчання, передбачають інноваційний підхід до організації навчальної діяльності старшокласників, що актуалізує педагогічну творчість вчителя, викладача, формування педагогічного мислення майбутнього випускника середнього навчального закладу, розвиток його творчого потенціалу, досягнення якісно нового стану – суб'єктної активності, тобто підготовку нового покоління конкурентоспроможних фахівців відповідно до міжнародних стандартів. Тому увага вчених акцентується на фахівцях із яскраво вираженими здатностями до професійно-педагогічної творчості, яким властиве нове педагогічне мислення, ціннісною настановою якого є перевага творчої індивідуальності над однодумністю (І. Зязюн, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, М. Лещенко, В. Семиченко та ін.), саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація – над уніфікованими умовами «передавання» знань (А. Богуш, Г. Бал, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Ничкало, О. Орлов, О. Пехота, М. Сергєєв, С. Сисосєва та ін.).

Проблема модернізації педагогічної освіти в контексті підсистеми “вчитель – школа” висвітлюється у працях таких учених, як В. Андрущенко, С. Барбіна, І. Богданова, О. Н. Гузій, М. Євтух, Е. Карпова, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, О. Пехота, В. Радул, В. Сластьонін, Г. Яворська та ін.; фахової підготовки педагога до виховання молоді різних вікових категорій у нових соціально-економічних умовах у працях Н. Грами, А. Дзундзи, І. Прокопенка, О. Шпак, М. Фіцули. Натомість проблема професійної підготовки вчителя в українській педагогічній науці є предметом спеціальних досліджень. Але проблема формування творчого педагогічного потенціалу вчителів має недостатній і здебільшого стихійний характер. Про це свідчить низка суперечностей між:

- широким використанням терміна “творчий педагогічний потенціал” у сучасній педагогічній лексичі та недостатньо сформованими науково-педагогічними уявленнями щодо сутності й змісту цієї дефініції, диференціацією його наукового статусу з-поміж близьких за змістом понять;

- актуалізацією суб'єкт – суб'єктної парадигми сучасної освіти, де педагогічна творчість є визначальною, та нерозробленістю концептуально-творчої моделі формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача на етапі його підготовки у вищому навчальному закладі;

- упродовженням у професійну свідомість фахівця технократичних “знанневих” шаблонних характеристик педагогічної праці та сучасних вимог до їх трансформації в гуманістичну, особистісно орієнтовану, співтворчу педагогічну взаємодію;

- посиленням євроінтеграційного контексту цілей вітчизняної освіти та недостатнім рівнем усвідомлення шкільними практиками ролі творчої домінанти у зростанні їх конкурентно-спроможності.

Складність творчого педагогічного потенціалу вчителя загальноосвітнього навчального закладу обумовлює не тільки важливість обліку різних методологічних і концептуальних підходів у його вивченні, а й необхідність розгляду цього явища в різних понятійних системах. Це дозволить виділити принципові позиції у визначенні сутнісних характеристик творчого педагогічного потенціалу, його структурно-функціональних параметрів і динамічних характеристик, що має концептуальне значення для нашого дослідження.

Творчий педагогічний потенціал вчителя загальноосвітнього навчального закладу пов'язаний з його можливостями в галузі творчої педагогічної діяльності, що спрямована на розв'язання проблем практики навчання й виховання. У зв'язку з цим доцільно звернутися до визначення понять “творчість” та “педагогічна творчість” в психології й педагогіці.



У психології творчість вивчається у двох напрямках: як процес створення нового та як сукупність властивостей особистості, що забезпечують її включення у процес творчості.

Для особистості, що прагне до творчості, на думку Я. Пономарьова [5], характерні оригінальність, ініціативність, висока саморегуляція, величезна працездатність. Творча особистість знаходить задоволення не стільки в досягненні мети праці, скільки в самому його процесі.

Необхідно визначити, саме з точки зору вчених (Я. Пономарьов, С. Сисоева та ін.) [5; 6], творчості можна навчити й навчитися, що є принциповим для нашого дослідження.

Зазначимо, що значна частина дослідників розглядає творчість як специфічну здібність кожної людини. Ця здібність може і повинна розвиватися. Такої думки дотримуються зарубіжні дослідники з психології (Дж. Гілфорд, І. Мейерсон, М. Рорбах, Е. Торренс). Так, М. Рорбах досліджує креативність на матеріалі творчого мислення, що за його словами, “саме собою створює сприятливі умови для власної реалізації, відкриває свої власні шляхи й кує свої інструменти для матеріального втілення”. Тобто, він підкреслює можливість мотивації самозароджування, самовиникнення, саморозвитку нових психологічних якостей людини. Але більш важливим вважає М. Рорбах взаємодію людини із “загальним контекстом завершених її думок”, у якому вона перебуває, від свого роду діалогу з об’єктивно існуючими поза людиною структурами, від її позиції в цьому діалозі: “...особистість здатна творчо мислити тільки тоді, коли вона готова до діалогу із глобальними факторами, у які вона занурена. Поза цим діалогом не може бути продуктивного творчого акту”. Отже, позиція людини стосовно навколишньої реальності важливіше будь-яких її якостей.

На думку С. Сисоевої для сучасних досліджень характерно розглядати творчість окремої людини у двох аспектах: як сукупність якостей особистості, в яких виявляється її відношення до світу і самої себе, її спосіб самоствердження; і як діяльність певного характеру, яка відображає вищу ступінь активності [6]. Своє розуміння взаємозв’язку категорій творчості та діяльності С. Сисоева формулює у таких двох тезах:

- „по-перше, діяльність є основою творчості; сутність людини-творця виражається в діяльності, але повністю не виявляється в ній. Повністю людська сутність виявляється у творчості, яка відображає високий рівень активності людини, спрямованої на розв’язання діалектичного протиріччя між „старим і новим”, у процесі чого долаються межі наявної діяльності, змінюються пороги розпредмечування;

- по-друге, і творчість, і діяльність спрямовані на перетворення оточуючого світу і власне людини як діючого суб’єкта, але діяльність може бути продуктивною і репродуктивною, включаючи не тільки безпосередньо результативні дії, але й мотиви, відношення, погляди, переживання, самосвідомість та інші форми прояву людських якостей, які не приводять до певного видимого результату” [6, с. 122].

Отже, стверджується висока роль власних зусиль людини у формуванні творчого модусу свого буття: “ймовірно, щоб творити, потрібно засвоїти зразок активності людини що творить, шляхом наслідування вийти на новий рівень оволодіння культурою і кинути самостійно далі” (В. Дружинін) [2, с.126]. Потенційні творчі можливості проявляються в діянні при наявності певних причин і умов.

З урахуванням вищесказаного, творчість розуміється нами як вид людської діяльності, спрямованої на дозвіл протиріччя (рішення творчої задачі), для якої необхідні об’єктивні (соціальні, матеріальні) і суб’єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здатності), результат якої має новизну й оригінальність, особисту й соціальну значимість, а також прогресивність.

Цілісність креативності, що є ядром синтезу трьох компонентів: уміння творчо мислити, компетентність, мотивація, які виступають як інтегральні характеристики людини, визначають сукупність відносин між реальним і потенційним. «Щоб зрозуміти, чим є особистість, потрібно адресуватися до того, чим вона може бути в майбутньому, тому що кожний стан особистості орієнтований у напрямку майбутніх можливостей” [1, с.87].

Отже, теоретичний аналіз обумовив три підходи в дослідженні творчого педагогічного потенціалу, по-перше, переважає науковий підхід, що відображає наявність і динаміку розвитку низки здібностей щодо творчості (Д. Богоявленська, Я. Пономарьов). Особливо пильна увага приділяється при цьому якості інтелекту (динамічність, ініціативність мислення, розумова активність, здатність ставити перед собою задачі, самостійно впроваджувати знання, здійснювати перенесення і комбінування їх, тривалий час концентруватися на проблемі, здатність дивуватися й пізнавати), дивергентному мисленню (швидкість, гнучкість, оригінальність, точність); емоційно-вольовим проявам (натхнення, інтуїція, здатність ризикувати, багата уява, високі естетичні цінності, неоднозначне сприйняття речей, наполегливість і цілеспрямованість, соціальна адаптація і відповідальність).

По-друге, потреба у творчому (оригінальному, нешаблонному) вирішенні життєвих задач є нескінченною, оскільки вона постійно спонукає людину до пошуку, а успішне, продуктивне завершення творчих пошуків викликає задоволення й нову хвилю потреби випробувати себе у творчому рішенні поставлених життям задач, у самореалізації. Творчість при цьому потрібно розуміти ширше, ніж характеристику одного виду діяльності. Вона супроводжує людину у всіх життєвих ситуаціях, непередбачуваність яких часто потребує від людини пошуку правильного варіанту, нестандартного





рішення. Представники цього напрямку вважають, що саме наявність особистісних проявів забезпечує “творчий початок”, “творчий пошук”, “творчу продуктивність” у життєдіяльності людини.

Останнім часом у дослідженнях методологів і психологів визначився третій підхід до проблеми – розвивальний. Деякі вчені, зокрема О. Анісімов, В.Клименко тісно пов’язують динаміку вдосконалення здібностей і вмінь із додатковими рамками розвитку суб’єкта. Специфічним підтипом цього підходу є саморозвивальний, відповідно до якого суб’єкт проявляє перетворювальне і творче відношення до себе. Проявляється це в суб’єктній активності, функціями якої є самоорганізація та самореалізація.

Отже, уявлення про творчий педагогічний потенціал вчителя загальноосвітнього навчального закладу, на нашу думку, перебуває на стику категорій креативності й суб’єкта та являє собою характеристику його індивідуальної своєрідності, що формується в процесі його власної творчої активності.

Необхідно відзначити, що професійна творчість опосередкована проблемною ситуацією, загальними рисами якої є: існування об’єктивної необхідності, гострої цілеспрямованої професійної потреби й можливості в рішенні вартих спеціальних задач; наявність протиріччя між фактами і їхніми теоріями, що відбивають; між фактами і професійними здатностями й досвідом; відсутність відомих принципів, способів, прийомів і засобів рішення спеціальних задач або їхня незастосовність у силу низки обставин.

Педагогічна творча діяльність показує, що її необхідними умовами є професійно-виборче пізнання й усвідомлення суб’єктом педагогічної діяльності в даній проблемній ситуації, виділення із змісту конкретних системно-спеціальних творчих задач, за допомогою чого вирішуватиметься їхнє осмислення, усвідомлення, розуміння та інше.

Сутнісними ознаками професійної творчості є: об’єктивна обумовленість творчого технологічного процесу; єдність мотиваційних, емоційно-вольових, інтелектуальних, фізичних, біоенергетичних і практичних компонентів у творчій професійній діяльності; обумовленість проблемною ситуацією професійної творчості; використання нестандартних, оригінальних, оптимальних, раціональних прийомів, засобів та їхнє сполучення; спрямованість, націленість, зосередженість суб’єкта професійної діяльності на пошук нового способу, прийому рішення виникаючих творчих спеціальних задач і їхню реалізацію в професійній діяльності.

Отже, професійна діяльність є творчою, якщо її суб’єкт виявляє суперечливу проблемну ситуацію, розуміє необхідність нового рішення творчих спеціальних задач у професійній діяльності, здійснює такий підхід і втілює результати на практиці.

Із перерахованих вище ознак головною, сутнісною ознакою професійно - творчої діяльності буде спрямованість, націленість, організованість, здатність на пошук творчих спеціальних задач, принципів, способів, прийомів, засобів їхнього рішення й втілення в технологічний процес.

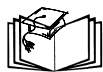
Виходячи з цього можна визначити, що професійна творчість – це такий об’єктивно обумовлений процес інтелектуальної, емоційно-вольової й практичної діяльності суб’єктів праці, який характеризується спрямованістю, націленістю, організованістю, здатністю на пошук нового, нестандартного, оригінального, раціонального, оптимального рішення спеціальних задач і практичної реалізації свого потенціалу в проблемній ситуації. У процесі творчої професійної діяльності реалізується прагнення індивіда до адекватного, повного розкриття придбаних сутнісних сил, до самореалізації своєї індивідуальності, креативності [3, с.30].

Одним із визначень творчого професійного потенціалу є визначення його як фонду, сукупності можливостей реалізації нових напрямків діяльності суб’єкта творчості. До структури творчого професійного потенціалу відносять можливості суб’єкта, які ще не розвилися у творчі здібності; самі творчі здібності; внутрішні (суб’єктивні) можливості, які активізують реалізацію творчих здібностей; характер впливу суб’єкта, тобто рівень активності, стиль діяльності та інше. Серед факторів, які впливають на перебіг формування та реалізацію творчого професійного потенціалу особистості «зсередини» можна віднести такі особистісні підструктури: природні передумови (загальна обдарованість, задатки); досвід (знання, уміння, звички); характерні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості та ін.); мотивація (самопрограмування, саморегуляція).

Слід зазначити, що педагогічна творчість була й залишається у центрі наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Вагомий внесок у розробку теорії педагогічної творчості зробили видатні психологи: Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн. Предметом особливої уваги стала педагогічна творчість у наукових доробках сучасних теоретиків педагогіки Ю. Азарова, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Н. Кічук, Н. Кузьміної, О. Моїсеєва, М. Нікандрова, М. Поташніка, С. Сисоевої, та ін..

Разом із тим розуміння і визначення поняття „педагогічна творчість” досі залишається неоднозначним, оскільки різні науковці акцентують увагу на різних аспектах цього складного та багатопланового явища.

Проте, всі учені розглядають процес розвитку творчого потенціалу вчителя як складний і багатофункціональний, а також виділяють провідну роль педагогіки в цьому процесі (у зв’язку з широким використанням методів ігрового моделювання, аналізу педагогічних ситуацій і розв’язання педагогічних завдань тощо).



Аналіз теоретико-прикладних досліджень дозволив виділити феномен творчого педагогічного потенціалу вчителя загальноосвітнього навчального закладу через його творчу самодетермінацію, через самовизначення себе як творчого суб'єкта (творча позиція), свідомий вибір творчої позиції стосовно педагогічної професії (готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до творчої педагогічної діяльності).

Визначено поняття творчий педагогічний потенціал вчителя загальноосвітнього навчального закладу – це динамічний стан рефлексивного ставлення вчителя до себе як самокreatивної особистості і своєї поведінки у професійній діяльності відповідно до осмислення педагогічних цінностей та взаємодії з іншим. Динамічний стан – це особистість у стані постійної зміни, тобто зростання особистості є способом її існування.

Професійно-педагогічна діяльність є однією із внутрішніх та суперечливих. Її діалектика будується на протиставленні консерватизму й новаторства, тенденції до збереження традицій і постійному відновленню. Так і тепер, у століття інформаційних технологій, час вимагає зміни самих функцій вчителя. Якщо раніше основна функція вчителя полягала в трансляції суспільного досвіду (у вигляді знань і способів пізнання), то від сучасного вчителя очікують рішення задачі проектування й керування процесом індивідуального інтелектуального розвитку кожного конкретного учня. Відповідно на перший план виходить творча педагогічна діяльність вчителя (М.Холодна) [7]. Практична реалізація такої діяльності припускає високий рівень професіоналізму вчителя, важливим компонентом якого є його здатність до професійної рефлексії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що феномен творчого педагогічного потенціалу розкривається через поняття педагогічної творчості та творчої педагогічної діяльності вчителя, які розглядаються як рівнозначні.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байер И. В. Развитие рефлексивно-инновационного потенциала государственных служащих: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 “Возрастная психология”/И. В. Байер. – М., 1997. – 24 с.
2. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей /В.Н. Дружинин. – М.: 1996 – 146 с.
3. Ермаков С. В. Понятие педагогической деятельности в теории развивающего обучения: дис. ... кандидата филос. наук: 09.00.11/ Ермаков Сергей Васильевич. – Красноярск, 1997. –177 с.
4. Кан - Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: исследование субъективно - эмоциональной сферы творческого процесса педагога /В.А. Кан - Калик. - Грозный, 1976. - 286с.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества /Пономарев Я.А. – М, 1976. – 303с.
6. Сисоева С.О. Педагогическая творчество / Сисоева С.О. : Монография. –Х.-К.:Книжкове видавн. «Каравела»,1998. –150 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / Холодная М.А.– Москва-Томск, 1997. – 392 с.

**Катерина КОЖОКАР**

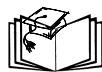
## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор В.О. Кравцов*

Актуальність. Значної уваги потребує загострення соціальних, расових, міжнаціональних та інших протиріч, що призводять до наростання агресії та нігілізму, вибуху злочинності. Ці прояви, пов'язані з відсутністю культури та етики толерантності, приймаючи гострі конфліктні форми – від екстремістських дій до терористичних актів по відношенню до представників інших народів. Неминучі процеси глобалізації, що руйнують столітні традиції, призводять, зазвичай, до міжнаціональної, міжрелігійної напруги, що виливається в конфлікти з можливими людськими жертвами. Саме загострення міжнаціональних відносин у сучасному світі і стали однією з головних проблем сучасності.

Сучасна соціально-педагогічна теорія і практика України свідчить про те, що у вирішенні нагальних проблем поліетнічного суспільства (етнокультурне відродження, позитивне міжнаціональне спілкування, віротерпимість, етнічна толерантність та інші) необхідна участь соціальних працівників (у соціальних установах) та соціальних педагогів (освітні заклади). Адже, саме ці фахівці постійно співпрацюють із представниками різних національностей (національні меншини, мігранти, біженці тощо), надають їм посильну соціальну допомогу, створюючи умови для соціальної адаптації у новому полікультурному середовищі та попереджаючи виникнення етнокультурної маргінальності й міжнаціональних конфліктів. Особливої актуальності набуває така робота в поліетнічному соціумі серед дітей і підлітків, яка полягає в психолого-педагогічній підтримці цих вікових категорій, їх соціально-педагогічному патронажі, соціальному супроводі сімей національних спільнот, мігрантів, біженців тощо. Отже, йдеться про необхідність спеціальної підготовки майбутнього соціального педагога до діяльності в полікультурному



середовищі. Зміст та методика такої підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу лежать в основі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів [8].

Мета: обґрунтувати теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до виховання національної толерантності.

Завдання: ознайомитись з поглядами науковців стосовно професійної підготовки соціальних педагогів, систематизувати існуючі підходи щодо національної толерантності, як компоненте емоційно-оцінного критерію професійної компетентності.

Предметом дослідження є педагогічні умови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Вивченням даної теми в різні часи займалися такі вчені, як: П. Вінч, Е.Гелнер, Дж. Армстронг, Е. Сміт, Б. Андерсон, Р. Шпорлюк, Е. Саїд, Дж.Брейї, М. Хрох, П. Чаттерджи, Е. Хобсбаум, К. Калхун та ін

Зазначимо, що серед українців інтерес до проблем націй і націоналізму також має місце, зокрема у сфері ідеологічних розробок (Д. Донцов, В. Липинський, М. Сціборський, Ю. Вассіян, Ю. Бойко та ін.), так і в наукових дослідженнях (О. І. Бочковський, В. Старосольський, І. Лисяк-Рудницький, М. Прокоп та ін.).

Беззаперечної актуальності ця тема набула для соціальних педагогів та студентів, що лише здобувають цю професію. Сучасні вимоги суспільства змінюються з високою швидкістю, і навчальні заклади не встигають реагувати на ці зміни, наслідок – невідповідність суспільних потреб та підготовці соціальних педагогів, які покликані допомагати у вирішенні цих суспільних потреб. Підтвердженням вищезазначеного є не велика кількість навчальних дисциплін, що надають змогу якісно підготувати сучасного студента. Проаналізувавши програми соціально-педагогічних дисциплін, що викладаються на I-IV курсах, ми прийшли до висновку, що явище толерантності (будь-який його прояв) не розкривається у жодній темі соціально-педагогічних дисциплін. Тому актуальність цієї роботи не викликає жодних сумнівів.

Важливо зауважити, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус педагога, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Прийнято вважати, що показниками значущості професійної компетентності є зміни, що відбувалися в сфері суспільної свідомості в різні періоди історії. А саме професійній компетентності й педагогічній культурі притаманні великі можливості розвитку та стабільності суспільства, оскільки вони є, наприклад, гарантом для вирішення проблемних питань між старшим та молодшим поколіннями, сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості тощо.

Уявлення особистості про себе як про професіонала, ступінь ідентифікації її образу “Я” з образом професіонала виступає індикатором мотиваційної сфери особистості, що обумовлює ставлення до професійної діяльності. Під “Я – концепцією” майбутнього соціального педагога розуміють систему уявлень студента про себе як особистість і суб’єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе взаємопов’язані і взаємозумовлені компоненти: “Образ – Я”; “Становлення – Я”; “Вчинок – Я”. Позитивна “Я – концепція” є умовою і результатом успішного професійного становлення майбутнього соціального педагога.

Основними критеріями готовності студентів до професійної діяльності більшість науковців розглядають: когнітивний, емоційно-оцінний, діяльнісний. Когнітивний критерій визначають: усвідомлення значущості професійної діяльності, інтенсивність професійної підготовки та діяльності, наявність перспективної мети, сталий інтерес до навчання як засобу досягнення поставленої мети. Показниками емоційно-оцінного критерію виступають: ставлення до себе, до інших людей, до професії педагога; наявність мотивації професійної діяльності; захоплення педагогічною діяльністю. Діяльнісний критерій включає функціональні сторони діяльності майбутнього фахівця: творчу активність; відповідальність, цілеспрямованість дій по оволодінню структурними складовими педагогічної діяльності; творчу самостійність в підході до дійсності, ініціативність, прагнення до самовдосконалення [ 2; 17].

Національну толерантність можливо включити як компонент емоційно-оцінного критерію. Саме цей критерій може передбачати формування лояльного, терпимого ставлення до інших людей, без упереджень на основі національних, расових відмінностей.

Соціальний педагог у своїй професійній діяльності дуже часто має співпрацювати із представниками різних верств населення, вікових груп, етносів і т.д.. в процесі професійної підготовки необхідним компонентом є підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із різноплановим контингентом.

Розуміння ідей полікультурності і необхідність їх реалізації в освіті знайшли своє відображення в документах України, прийнятих на державному рівні: Конституція України, Закон України про освіту, Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1994 р.), де визначено розвиток національної системи освіти та пріоритетні напрями її реформування. Принципами реалізації Програми є: гуманізація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості її планетарне мислення; національна спрямованість освіти, що передбачає тісний зв’язок та органічне поєднання з національною історією і народними традиціями, збереження й збагачення культури українського народу, визнання освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин [5].



Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою, освітньо-кваліфікаційного рівня – бакалавр, за спеціальністю «Соціальний педагог», фахівець підготовлений до робіт по здійсненню посередницької функції у ході розв'язання та зменшення конфліктних ситуацій, моделювання етичних норм комунікативної діяльності. Додаток до цього ж документу говорить про використання рольових ігор, вправ, тренінгів, під час роботи з різними категоріями молоді, з метою подолання конфліктів в Україні сформувати вміння описувати психологічні образи носіїв різних національних типів, виявити визначальні ознаки етнічних груп в рамках попередження конфліктних ситуацій та підбору оптимальних способів спілкування.

Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники як В. Адольф, Ю. Варданин, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, С. Сахарчук, В. Сериков, В. Синенко, А. Щербаков та ін. У дослідженнях і публікаціях цих та інших вчених започатковано розв'язання проблеми професійної підготовки соціальних педагогів. Дослідник В. Адольф стверджує, що "професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність.

Аналіз праць дослідників з питань професійної освіти соціальних педагогів (Ю. Галагузова, І. Єршова, Р. Куличенко, Л. Міщик, А. Капська, В. Поліщук та ін.), а також наші дослідження дають підставу для висновку, що одним із критеріїв результативності професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ є рівень готовності випускників до здійснення професійної діяльності. У процесі дослідження з'ясувалось, що у сучасній науці немає єдиного підходу до трактування поняття «готовність до професійної діяльності».

На думку І. Єршової, професійна готовність – це не лише результат, але й мета професійної підготовки, початкова і основна умова ефективного реалізації можливостей кожної особистості [4; 76].

Ми погоджуємось з думкою В. Поліщука, що готовність до професійної діяльності слід трактувати як складне особистісне утворення, що визначається цінностями соціально-педагогічної діяльності; психологічним станом готовності до виконання професійної діяльності; системною сукупністю професійних знань, умінь і навичок, необхідних для кваліфікованого виконання професійних функцій і ролей; сформованістю професійно зумовлених особистісних якостей [6; 175]. Автор зазначає, що готовність до виконання професійної соціально-педагогічної діяльності є не лише провідним мотивом змісту всіх намірів, але й слугує показником загальної соціальної організації людини, що суттєво впливає на її професійне самопочуття, моральне обличчя, рівень професійної майстерності, її професійну компетентність і надійність. Готовність трактується автором як інтегративна якість особистості, і як регулятор професійної поведінки, і як умова результативної діяльності [6; 176].

На думку Ю. Галагузової, готовність до соціально-педагогічної діяльності включає входження в професію, оволодіння стандартами соціально-педагогічної освіти, тобто все те, що піддається нормуванню і технологізації [1; 95].

Виходячи з трактування суті готовності до професійної діяльності, ми погоджуємось з позицією В. Поліщука, що основними компонентами готовності випускника ВНЗ до професійної соціально-педагогічної діяльності є мотиваційний, ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, професійно-особистісний, аналітичний. Відповідно - розкрито суть цих основних компонентів готовності випускника ВНЗ до профілактики агресії підлітків. При цьому з'ясовано, що суть їх полягає у такому:

- мотиваційний (професійна установка, інтерес, спрямованість на вирішення проблеми, готовність і вміння здійснювати діагностику);
- ціннісний (визнання і дотримання загальнолюдських цінностей, сповідування гуманних принципів, співіснування прагнення викоринити зло, жорстокість, агресію у суспільстві);
- когнітивний (володіння знаннями наукових теорій, здійснення соціально-педагогічної профілактики);
- діяльнісно-практичний (володіння технологіями діагностики та профілактики);
- професійно-особистісний (професійно зумовлені особистісні якості, що базуються на професійній етиці, цінностях соціально-педагогічної діяльності);
- аналітичний (здатність до самооцінки своїх знань, умінь, здатність до саморефлексії і самоконтролю, до аналізу і оцінки результатів своєї професійної діяльності, у тому числі й діагностики та профілактики [6; 177].

Успішність як професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ, так і подальшого професійного становлення великою мірою залежить від того, як майбутній соціальний педагог володіє культурою самовиховання як процесу самостійного свідомого саморозвитку особистості, спрямованого на вироблення у себе професійно значущих якостей та умінь. Самовиховання супроводжує процес оволодіння педагогічними дисциплінами [3; 18]

Зміст та характер практичної соціальної діяльності залежить від багатьох чинників. Але в будь-якому разі соціальна робота з національними меншинами полягає у тому, щоб адаптувати представників етносів чи етнічної спільноти до місцевих умов, прилаштуванні їх до нового середовища, наданні їм можливість



для роботи та навчання. Другий напрям цієї роботи – надання допомоги у збереженні національної ідентичності, в попередження втрати своїх звичаїв, традицій, психології та культури. Але не варто забувати про адаптацію корінного населення до національних меншин. Корінне населення необхідно підготувати до взаємодії з меншинами, пояснивши, що відмінності не суттєві при розгляді соціальних взаємовідносин.

Педагогічне середовище формування етнокультурної компетентності студентів являє собою єдине поле, простір, в якому відбувається процес її становлення; має спільні підходи, єдину мету діяльності викладачів, студентів та представників національних меншин; оцінювальні погляди на дії всіх учасників педагогічного процесу. Єдність підпорядковується цільовій настанові, завданням розв'язання поставленої проблеми [7].

Кінцевий результат подібного процесу має передбачати сформованість у студентів етнокультурної компетентності як інтегрованого утворення єдності особистісного, гносеологічного та проєктивного компонентів, що забезпечує продуктивну етнокультурну і творчу самореалізацію майбутнього соціального педагога.

На нашу думку формування етнокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів базується на декількох напрямках, зокрема на теоретичній підготовці з питань етнокультури національних меншин. Її реалізацію можна здійснити через вивчення студентами окремих курсів, які б надавали студентам не лише певний обсяг знань з етнічної культури національних меншин, а й з проблем які трапляються на професійному шляху соціального педагога у закладах освіти.

Необхідно велику увагу також приділяти вихованню у студентів почуття патріотизму, громадянськості та глибокої толерантності до представників національних меншин, їх культури. Цей аспект можна реалізовувати унаслідок виховної роботи зі студентами, але за умови її цілеспрямованості, послідовності та систематичності.

Ми вважаємо, що при професійній підготовці соціальних педагогів, в руслі виховання національної толерантності, терпимості необхідно велику увагу приділяти вихованню загальнолюдських цінностей. Незважаючи на посилення інтересу до виховного процесу у вищій школі, який пов'язаний зі зміною парадигми освіти XXI століття, досягнень сучасної гуманітарної науки про людину як найвищу духовну цінність, проблема виховання духовних цінностей у студентів педагогічних закладів все ще залишається недостатньо вивченою і недостатньо технологічно розробленою. Культурологічний підхід потребує розглядати дисципліни гуманітарного циклу як складову духовної культури суспільства, припускає адаптацію виховання й освіти до конкретного культурного середовища, а це означає, що суттєвим в підготовці майбутнього фахівця є осмислення культурних досягнень рідного краю, країни, всього світу, тобто національних і загальнолюдських цінностей, до яких належить культура мови.

Толерантність як професійна компетентність соціального педагога, на нашу думку, передбачає ряд особливостей, зокрема сприяє створенню комфортних умов взаємодії, здатності до знешкодження конфліктних взаємин. Він є показником особистісного професійного рівня. Також толерантність може виступати ознакою впевненості соціального педагога в своїх позиціях, прояв здатності до прийняття змін, навчання новому.

Також ми вважаємо, що толерантний соціальний педагог це не просто особа, яка здатна визнавати відмінність від власних ідей чи помисли, це людина яка легко взаємодіє з оточуючими. Виражає свої думки прямо та відкрито, поважаючи права інших, поважає права інших на індивідуальність та ідентичність, якщо критикує – то конструктивно, емоційно виважений, уникає застосуванню насильницьких дій, здатний подивитись на стару проблему під новим кутом.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2001. – 373 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности/ Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. – Минск: БГУ, 1976.-174 с.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – С. 12 – 56.
4. Ершова И. А. Подготовка педагога к профилактике девиантного поведения подростков в отечественном и зарубежном социально-педагогическом опыте: На материале Англии и США: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.05, 13.00.08. – М., 2005. – 135 с.
5. Освіта. Україна XXI століття. Державна національна програма. – К., 1994.
6. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – 454 с.
7. <http://ua.textreferat.com/referat-13442-3.html>
8. <http://vuzlib.com/content/view/162/84/>



**Віктор КОНОНЕНКО**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ШКОЛИ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Н. В. Уйсімбаєва*

Зміни у системі загальної середньої освіти України на сучасному етапі вимагають нових підходів до управління закладами освіти. Керівник сучасного освітнього закладу повинен уміти розв'язувати різноманітні управлінські проблеми, уміти не тільки керувати освітнім закладом з устояними традиціями та укладом, але й переводити його на якісно новий рівень, що потребує спеціальних знань теорії та практики управління, певних особистісних якостей.

Актуальність формування управлінської компетентності керівника школи зумовлюється сучасними соціально-економічними умовами, які характеризуються глобалізацією, інтеграцією, швидкоплинністю, динамічністю інноваційного розвитку всіх сфер освітнього простору. Питанням, яке потребує вирішення є визначення управлінської компетентності як необхідної складової професійної компетентності сучасного керівника школи, а також проблема формування управлінської компетентності для ефективного й продуктивного здійснення своєї подальшої професійної діяльності.

Розробці проблем теорії управління освітою, аналізу особистості і діяльності керівника школи присвячені дослідження І. С. Батракової, Ю. В. Васильєва, Ю. А. Конаржевського, М. І. Кондакова, В. Ю. Кричевського, В. Г. Куценко, В. С. Лазарева, О. Е. Лебедева, В. Н. Максимової, А. М. Моїсеєва, А. А. Орлова, Ф. Г. Паначина, М. М. Поташника, П. І. Третякова, К. М. Ушакова, Т. І. Шамової, Р. Х. Шакурова, Є. А. Ямбурга та ін. Ці дослідження допомогли побачити типові проблеми в діяльності керівників, виявити їхню природу, визначити роль і місце в розвитку системи освіти.

Компетентність фахівця в галузі освіти об'єктивно набуває все більшої актуальності завдяки ускладненню і постійному розширенню соціального досвіду, сфери освітніх послуг, появі інноваційних типів шкіл, авторських педагогічних програм, проектів, технологій, виникненню різних форм презентації і переробки інформації, зростаючому рівню запитів соціуму.

Розробці змісту управлінської компетентності діяльності керівника школи присвячені дослідження І. С. Батракової, Ю. В. Васильєва, П. П. Вдовіченко, В. Ю. Кричевського, В. Г. Куценко, В. С. Лазарева, О. Е. Лебедева, В. Н. Максимової, А. М. Моїсеєва, А. А. Орлова, Є. М. Павлютенкова, Ф. Г. Паначина, М. М. Поташника, П. І. Третякова, К. М. Ушакова, Р. Х. Шакурова, Є. А. Ямбурга та ін.

Мета статті – систематизувати й уточнити сучасні наукові підходи до інтерпретації сутності та змісту управлінської компетентності керівника школи.

Компетентність людини – спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації), проблеми, характерні для певної сфери діяльності [8, 8].

В. П. Поліщук наголошує, що поняття компетентності є набагато ширшим і не розглядається як проста сума «знань – умінь – навичок», а має дещо інший смисл. Воно містить не тільки когнітивну й операціонально-технологічну, а й індивідуально-значущу, креативну й інші складові особистості. Сучасний керівник повинен вміти сам і навчити вчителів творчо впроваджувати знання, критично осмислювати здобуту інформацію [7, 7].

Компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції. [3, 30].

На думку М. В. Михайліченка суттєвими характеристиками компетентності є:

ефективне використання здібностей, що дозволяє здійснювати професійну діяльність на належному рівні згідно існуючих вимог,

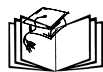
здатність оволодівати знаннями, вміннями і здібностями, необхідними для роботи за спеціальністю при одночасній автономності і гнучкості, зокрема при вирішенні професійних проблем; розвинуте співробітництво з колегами й професійним міжособистісним середовищем;

інтегроване сполучення знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;

здібність щось робити якісно, ефективно в широкому форматі контекстів з високою мірою саморегуляції, саморефлексії, самооцінки; швидкої, гнучкої і адаптивної реакції на динаміку обставин і середовища [4].

Компетентність означає стійку здатність до діяльності зі знанням справи, що включає:

глибоке розуміння суті виконуваних задач і проблем, що розв'язуються;



знання досвіду, що наявний у даній галузі, активне володіння його кращими досягненнями;  
уміння вибирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам;  
почуття відповідальності за досягнуті результати;  
здатність учитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей[1].

В контексті нашого дослідження нас цікавить професійна компетентність керівника навчального закладу. На думку Е. М. Нікітіна «професійна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, обумовлена готовністю і здатністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих в соціумі на даний момент норм і стандартів» [5].

Проблема підвищення професійної компетентності керівних педагогічних кадрів розглядалася в різних аспектах у працях В. Адольфа, Ш. Амонашвілі, І. Ареф'єва, В. Бондаря, С. Висоцької, М. Коломійця, Н. Кузьміної, В. Лозової, А. Маркової, А. Орлова, В. Пилипівського, В. Синенка, М. Чошанова, О. Шияна та інших науковців.

Аналіз різних точок зору дозволяє сформулювати істотні ознаки поняття «професійна компетентність» керівника школи:

здатність до управлінської діяльності;  
готовність до виконання різноманітних управлінських функцій;  
професійно значущі уміння;  
професійно значущі якості особистості, що забезпечують управлінську діяльність.

Складовою професійної компетентності керівника, визначальним чинником вдосконалення управління закладом і результативності його управлінських дій є управлінська компетентність.

Оцінка управлінської діяльності керівника школи висвітлена в працях В. Зверевої, Л. Кравченко, Е. Литвиненко, Т. Шамової та ін.

Якість управління школою, діагностика та моніторинг розглянуті в працях Р. Вдовіченко, Л. Даниленко, Є. Заїки, М. Кондакова, А. Маслової, О. Моїсеєва, І. Підласого та ін.

Дослідження В. Андрущенко, С. Батишева, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, М. Захарова, І. Зязюна, А. Калініна, В. Кременя, Ю. Конаржевського, А. Новикова, В. Олійника, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, М. Поташника містять вимоги до управлінської компетентності спеціалістів.

Аналіз педагогічної літератури й практика свідчать про різні авторські визначення поняття «управлінська компетентність» та застосування наукових підходів до тлумачення його суті через різноманітні концепти або окремі педагогічні й філософські категорії, такі, як обсяг повноважень посадової особи, педагогічний такт, характерні риси особистості, знання, досвід у тій чи іншій галузі науки, обізнаність, авторитетність, правильність тощо.

Однак більшість дослідників сходяться у тому, що категорія «управлінська компетентність» визначається головним чином наявним рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуально-психічними особливостями (темперамент, характер, соціально-психологічні, професійно-ділові, адміністративно-організаторські, вольові якості), мотивацією професійної діяльності й безперервної освіти, самовдосконаленням і рефлексією, рівнем творчого потенціалу.

У теорії педагогічної освіти поняття «професійна компетентність» використовується паралельно з таким поняттям, як «професіоналізм». Професіоналізм – це якісна характеристика фахівця, яка являє собою поєднання професійної діяльності, що виконується на високому рівні, та певних особистісних якостей, є чинником всебічного розвитку особистості, головним засобом підготовки фахівця до професійної діяльності.

Досліджуючи проблему розвитку управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів Т. Сорочан відзначає, що «професіоналізм управлінської діяльності керівників школи – це сукупність компетенцій, які формуються в післядипломній педагогічній освіті й дозволяють суб'єкту (керівнику школи) професійно здійснювати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкту управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань (із навчанням, вихованням і розвитку особистості учнів)»[ 10, 111].

Змістовна сутність професіоналізму управлінської діяльності керівника школи виявляється у таких компетенціях:

функціональна компетенція, яка полягає у відтворенні традиційного для школи управлінського циклу та володіння вміннями здійснювати управлінські функції;  
соціально-педагогічна компетенція, яка полягає в управлінні школою як соціальною системою;  
соціально-економічна компетенція – управління школою в умовах ринкових відносин, оволодіння менеджментом і маркетингом в освіті;  
інноваційна компетенція – спрямованість на розвиток педагогічної системи школи шляхом опанування інновацій;



фасилітативна компетенція – спрямування творчої діяльності педагогів на створення оригінальної освітньої практики [11, 32].

Щоби бути ефективним, управління закладом освіти має спиратись на сучасні наукові підходи, перспективний педагогічний досвід. Зростання професіоналізму управлінської діяльності, а значить і рівня управлінської компетентності відбувається:

як результат соціальної зрілості, коли людина пройшла через життєві випробування і навчилася діяти з максимальною самовіддачею, не сподіваючись на те, що вона отримує успіх, як винагороду;

коли вона має інтелектуальні, психологічні, комунікативні, а також загальні здібності до управлінської діяльності;

коли людина має внутрішню мотивацію до професійної діяльності,

коли здібності людини розвиваються та збагачуються, що дозволяє їй успішно оволодівати певною діяльністю та удосконалюватись в ній;

коли вивчається та переймається досвід успішних керівників та моделюються успішні стратегії розвитку особистісних якостей. [2, 253]

Професійна управлінська компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певного кола рішень або самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок [8].

До психологічних особливостей особистості й професійної діяльності, які визначають рівень його управлінської компетентності, зараховують уміння створити ефективну управлінську команду; здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності й самому їх визначати; швидке реагування на зміну ситуації; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень; установку на розвиток організації; творчу активність і здатність до нововведень; рішучість і динамічність у своїх вчинках і думках (В. Бондар, М. Грішина, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Пікельна та ін.). А. Новиков включає в структуру управлінської компетентності знання іноземних мов, володіння комп'ютером, екологічні та економічні знання, маркетинг, захист інтелектуальної власності. Він також визначає такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, уміння вести діалог, співпрацювати в колективі [6, 35].

Як специфічна якість управлінська компетентність керівника навчального закладу передбачає високий рівень управлінських знань, умінь, досвіду та завжди має особистісне забарвлення якостями конкретної людини й виявляється в таких основних ознаках, як:

оперативність і мобільність управлінських знань, розуміння їх значення для практики керівництва, що вимагає постійного оновлення фонду знань, його поповнення новими науковими даними, оперативними відомостями про стан керованого об'єкта;

гнучкість методів управлінських рішень, алгоритмів розв'язання завдань, тобто здатність керівника не лише знати сутність управлінської проблеми, але й вирішувати її практично, причому оптимальним способом [12, 19].

Директор навчального закладу стає ключовою фігурою в здійсненні управлінської діяльності навчально-виховного процесу. Сучасний керівник навчального закладу виступає трансформатором оновленого змісту освіти, освітніх технологій, форм та методів навчання, виховання й розвитку особистості, піклується про власну управлінську діяльність, про впровадження елементів новизни, оригінальності, тобто всього того, що необхідне для забезпечення реформування навчально-виховного та навчально-виробничого процесу в НЗ та підвищення результативності управлінської діяльності [9, 23].

Управлінська компетентність керівника школи, охоплюючи всі сфери функціонально цілісної психіки особистості (розумову діяльність, емоційно-почуттєву й вольову сфери), включає такі основні компоненти:

особистісно-мотиваційний – сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів, адекватних цілям і завданням управління; сформованість важливих для управління особистісних якостей;

когнітивно-операційний – сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для практичного розв'язання завдань управління;

аналітико-рефлексивний – аналіз, самоаналіз, осмислення, оцінка й рефлексія власної діяльності, поведінки, вчинків, спілкування, стосунків з оточенням, їх корекція, здатність до самоуправління [там само, 23].

Компетентність свідчить, про те, що у директора школи: є наявність знань, необхідних для успішного управління, розуміння їхнього значення для практики керівництва, прагнення до їх постійного оновлення; достатній для управління досвід керівництва; він систематично аналізує і приймає найбільш прийнятні в даній ситуації рішення; директор має визначений набір управлінських рішень, алгоритмів вирішення типових задач, який зможе використовувати в разі необхідності.





Таким чином, можемо зробити висновок, що управлінська компетентність керівника школи – це комплексна характеристика управлінця-професіонала, яка включає і знання, і вміння, і психологічні характеристики, і певні особистісні якості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Василенко Л. В., Гришина І. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Василенко, І. В. Гришина. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 208 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
4. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. - Київ. - 2007. - 221 с.
5. Никитин Э. М. Профессиональная компетентность педагога взрослых (андрогага) как фактор межсубъектного взаимодействия. Трансляции социального опыта и культуры в образовании / Э. М. Никитин // Интеграционные процессы в образовании взрослых. Материалы научно-практической конференции / Отв. ред. Ю. Н. Кулюткин. – Спб.: ИОВРАО, 1997. – С. 134.
6. Новиков А. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А. Новиков. – М.: Профессиональное образование, 1996. – 131 с.
7. Поліщук В. П. Психологічний аналіз управлінської діяльності директора навчально-виховного закладу / В. П. Поліщук. // Шлях освіти. – 2002. – №7. – С. 12.
8. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 8.
9. Сергеева Л. М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу / Л. М. Сергеева // Теорія та методика управління освітою. – № 3. – 2010 – С. 23.
10. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: [монографія] / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.
11. Хроленко А. Т. Самоменеджмент: для тех кому от 16 до 20 / А. Т. Хроленко. – М.: Экономика, 1996 – 139 с.
12. Шелар С. М. Управлінська компетентність як чинник управлінської майстерності керівника дошкільного навчального закладу / С. М. Шелар // Теорія та методика управління освітою. – № 3. – 2010. – С. 19.

**Юлія КОСТЕНКО**

## ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Я. В. Галета*

Глобальні зміни, які відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства, а освіти зокрема, вимагають нових підходів до управління навчальними закладами. Пріоритетними серед них є впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що мають забезпечити доступність та ефективність освіти, вдосконалення навчально-виховного процесу, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Актуальність теми дослідження визначається потребами розвитку теорії та удосконалення практики управління педагогічними системами в епоху інформаційного суспільства і зумовлена важливими завданнями, які ставлять перед системою освіти і, зокрема загальноосвітніми навчальними закладами, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Концепція 12-річної загальної середньої освіти. Лейтмотивом цих державних документів є ідея реформування освітньої системи, одним з важливіших напрямків якої є радикальна перебудова управління навчально-виховними закладами, органічна інтеграція науки і освіти, активне використання новітніх теоретичних розробок та здобутків.

Основною характерною рисою сучасного наукового управління в будь-якій галузі є вивчення, розуміння та регулювання інформаційних процесів, які відбуваються в тому чи іншому об'єкті, адже управління за своєю сутністю – це процес переробки інформації: взаємодія його підсистем являє собою інформаційний обмін. Від умінь керівників організувати своєчасне надходження інформації, її обробку, збереження, раціональне використання залежить якість та ефективність управлінських рішень.

Питання інформаційного забезпечення управління загальноосвітніми навчальними закладами знайшли відображення в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. У дослідженні піднятої проблеми особливо важливими є наукові роботи В. І. Бондаря, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, Ю. А. Конаржевського, В. І. Маслова, О. А. Орлова, Н. М. Островерхової, В. С. Пікельної, В. С. Татяненко, Т. І. Шамової щодо систематизації управлінської інформації; В. Ю. Бикова, В. Ю. Бодрякова, Н. О. Вербицької, В. І. Журавльова, О. А. Орлова, В. Д. Руденко, Ю. В. Чернова щодо впорядкування збору, обробки, збереження організаційно-



управлінських даних; С.І.Архангельського, І.Є.Булах, Г.А. Дмитренко, Ю.Я.Табакова, Л.І.Фішмана з питань забезпечення зворотного зв'язку в педагогічних системах [2, 9].

Значущими в контексті даного наукового пошуку є ідеї Ю.Васильєва, А.С.Капто, М.Л.Портнова, П.В.Худомінського з проблеми оптимізації роботи з організаційно-управлінською інформацією; В.В.Васильєва, Н.Г.Протасової, В.А.Сластьоніна щодо визначення інформаційних джерел; В.Ю.Мілітарьова, Є.П.Смірнова, А.Л.Столяревської, А.В.Фінькова з питань формування інформаційної культури педагогів; В.П. Беспалька, В.В.Васильєва, О.М.Галуса, П.І.Карташова з проблеми забезпечення інформаційних потреб педагогічних кадрів [3, 5].

Цінність вищезазначених досліджень полягає в тому, що вони складають підґрунтя для подальшого вивчення та розвитку теорії і технології інформаційного забезпечення управління педагогічними системами.

Проте, незважаючи на плідність запропонованих у перелічених наукових працях ідей та технологій, спеціальні дослідження щодо створення системи інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом вітчизняною педагогічною наукою ще тільки починаються.

Складність інформаційної ситуації в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами полягає в тому, що на даному етапі її розвитку накопичено величезний масив інформації, причому, інформація багатоманітна, різного ступеню репрезентативності, з нерівноцінною аргументацією і значною надлишковістю. Потoki інформації частіше функціонують стихійно, ніж організовано під впливом керівників чи працівників інформаційних служб. При цьому відсутнє єдине теоретичне підґрунтя та уніфікована технологія структуризації інформаційних потоків та елементів процесу управління, що породжує наукові і практичні проблеми, знижує ефективність керівництва навчальними закладами.

Мета: з'ясувати стан теоретичної розробки інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом.

У відповідності з поставленою метою визначено основні завдання дослідження, а саме:

1. Здійснити аналіз стану теоретичної розробки проблеми інформаційного забезпечення управління загальноосвітніми навчальними закладами.
2. Проаналізувати якість інформаційного забезпечення практичної управлінської діяльності керівників загальноосвітніх закладів.

Управління школою – це особлива діяльність, у якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, управління, керівництва і контролю забезпечують організованість спільної діяльності учнів, вчителів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на кінцевий результат.

Такі напрямки діяльності директора школи, як управлінська діяльність, бібліографічна діяльність, дослідницька діяльність, збір, накопичення і обробка методичної інформації, створення фонду науково-методичної інформації, навчання і самоосвіта, ефективніше вирішуються за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Невід'ємною складовою частиною процесу управління є інформація, яка в залежності від галузі використання одержала безліч визначень, зокрема:

це відображення заміни дискретного значення енергетичного процесу в контурі керування пристрою керування іншим дискретним значенням, зокрема — тим самим (В. П. Камша);

розпізнаний кібернетичною системою сигнал або комплекс сигналів (образ), який зменшує кількість варіантів вибору нею чергової дії (команди);

відомості або повідомлення про щось (побутове);

роз'яснення, виклад;

оригінальність, новизна;

комунікація та зв'язок, в процесі якого усувається невизначеність (інформаційна ентропія) (теорія зв'язку, американський вчений Клод Шеннон);

міра неоднорідності розподілу матерії та енергії у просторі та у часі, міра змін, якими супроводжуються всі процеси, що протікають у світі (український вчений Віктор Михайлович Глушков);

позначення змісту, отриманого з зовнішнього світу в процесі нашого пристосування до нього і пристосування до нього наших почуттів (американський вчений Норберт Вінер);

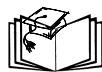
заперечення ентропії, міра хаосу в системі (термодинаміка, французький вчений Леон Бріллюен);

Існують також й інші, переважно несумісні між собою визначення поняття «інформація».

Але практично всі чисельні погляди на сутність інформації групуються навколо двох концепцій – атрибутивної та функціональної.

Найважливішими, з практичної точки зору, властивостями інформації є цінність, достовірність та актуальність.

Цінність інформації – визначається користю та здатністю її забезпечити суб'єкта необхідними умовами для досягнення ним поставленої мети.



Достовірність – здатність інформації об'єктивно відображати процеси та явища, що відбуваються в навколишньому світу. Як правило достовірною вважається насамперед інформація яка несе у собі безпомилкові та істинні дані. Під безпомилковістю слід розуміти дані які не мають, прихованих або випадкових помилок. Випадкові помилки в даних обумовлені, як правило, неумисними спотвореннями змісту людиною чи збоями технічних засобів при переробці даних в інформаційній системі. Тоді як під істинними слід розуміти дані зміст яких неможливо оскаржити або заперечити.

Актуальність – здатність інформації відповідати вимогам сьогодення (поточного часу або певного часового періоду).

Управлінська інформація – це дані, які мають для керівника певну новизну і вимагають прийняття ним управлінських рішень. Це можуть бути відомості про хід і результати навчально-виховного процесу, про педагогів, учнів, умови їх навчання, виховання і розвитку. Важливою для директора є і зовнішня інформація: стан справ у сім'ях, зв'язок з позашкільними закладами, дані засобів масової інформації, здобутки педагогіки і психології, теорії управління, передового досвіду. Все опрацьовується керівником школи, і на цій основі приймаються управлінські рішення.

За ступенем стабільності інформацію розподіляють на постійну і змінну. До постійної інформації відносять нормативи, навчальні плани, програми; до змінної – поточні відомості про наслідки роботи. Інформація повинна забезпечити виконання таких умов: своєчасність отримання відомостей, їх достовірність, повнота та різнобічність. Розглянемо етапи руху, інформації в управлінському циклі. Робота керівника з інформацією здійснюється в три етапи.

Перший етап – збір інформації. Керівники школи повинні запровадити порядок ознайомлення вчителів з поточною й інструктивною інформацією. З цією метою в учительській кімнаті обладнують спеціальний інформаційний стенд для оголошень, оперативних внутрішньошкільних повідомлень, вказівок про порядок співбесід з адміністрацією, анотацій до нової психолого-педагогічної літератури.

Другий етап – збереження інформації. Інформація може бути разового діагностування або тривалого зберігання. Відповідно до цього й здійснюються класифікація і зберігання. Матеріали з цінним досвідом роботи вчителів можна зберігати в папках. У деяких школах інформація накопичується на перфокартах, ведуться картотеки, зберігаються статистичні дані про засвоєння шкільних програм, висновки щодо аналізів контрольних робіт і заліків, матеріали самих робіт тощо.

Третій етап – аналіз інформації та її використання для прийняття управлінського рішення. Важливе значення має вміння адміністрації глибоко і вдумливо аналізувати отриману з різних джерел інформацію про стан об'єкта і організувати роботу колективу відповідно до висновків, які випливають з аналізу.

Інформаційне забезпечення – це сукупність форм документів, нормативної бази і реалізованих рішень щодо обсягу, розміщення і форм організації інформації, яка циркулює в системі автоматизованого оброблення економічної інформації чи в інформаційній системі [6,5].

Основними принципами створення інформаційного забезпечення є: цілісність; достовірність; контроль; захист від несанкціонованого доступу; єдність і гнучкість; стандартизація та уніфікація; адаптивність; мінімізація помилок введення-виведення інформації.

Розроблення інформаційного забезпечення – одна з найважливіших складових розроблення інформаційної системи, яка повинна забезпечити:

- єдність і зберігання інформації, необхідної для розв'язання задач;
- єдність інформаційних масивів для всіх задач інформаційних систем;
- однократність введення інформації та її багатоцільове використання;
- різні методи доступу до даних;

низьку вартість витрат на зберігання та використання даних, а також на внесення змін [6,23].

Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом розуміється нами як спеціально організована система збору, обробки, збереження та наступного використання чітко визначеного комплексу інформації, яка відображає і забезпечує реалізацію цілей та завдань управління.

Вивчення та узагальнення теоретичних засад інформаційного забезпечення управління педагогічними системами дозволяє стверджувати, що, незважаючи на небагаточисельність досліджень цієї проблеми, основні аспекти її розкриті досить ґрунтовно і широко. Виявлено особливості і роль інформації в управлінні педагогічними системами, визначено та конкретизовано інформаційні джерела, обґрунтовано значення та забезпечення зворотного зв'язку в інформаційній діяльності суб'єктів управління, розкрито шляхи надходження інформації до керівників педагогічних систем, всебічно розроблено класифікацію інформації, виокреслено та охарактеризовано методи і засоби збору, обробки, збереження даних, обґрунтовано основні теоретичні засади систематизації управлінської інформації [4,20].

Відомі підходи до створення системи інформаційного забезпечення управління загальноосвітніми навчальними закладами ґрунтуються на принципі класифікації інформації за різними підставами, зокрема: періодичність надходження інформації (В.С.Татьянченко), основні напрямки діяльності керівника школи (В.І.Маслов, Г.В.Єльнікова, Т.І.Шамова, Т.К.Чемкарьова), функції управління, структура управлінської



системи, джерела надходження інформації (А.Є.Капто), дані про стан функціонування основних підсистем загальноосвітнього закладу (Л.І.Даниленко, Ю.А.Конаржевський, А.О.Орлов, Н.М.Островерхова), цілі навчально-виховного процесу (Ю.В.Чернов), критерії оцінки діяльності загальноосвітньої школи (А.Г.Рудзіте).

Водночас, учені та практики зазначають, що розробка теоретичних засад діяльності керівника щодо організації дієвої наукової системи інформаційного забезпечення тільки починається. Потребують чіткого визначення та обґрунтування структурні компоненти, принципи та критерії ефективності інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Важливою та малодослідженою залишається проблема розкриття значення, ролі, механізму формування, типізації інформаційних потоків в організації інформаційного забезпечення, які в управлінні педагогічними системами є джерелом фактичних даних для побудови системи інформаційного забезпечення, для вивчення взаємодії та взаємозв'язків між суб'єктами управління.

Вимагає оновлення змістовий аспект інформаційної бази даних керівників шкіл, приведення її у відповідність з сучасними вимогами, які стоять перед освітніми установами, щоб вони стали не формальним набором інформації, а дієвим інструментом удосконалення всього процесу управління.

Спостерігається недостатність науково-педагогічної та методичної літератури з питань формування і підвищення інформаційної культури керівників освітніх установ, яка в епоху переходу людства до інформаційного суспільства є необхідною для становлення їх професійної культури.

У вітчизняній педагогічній науці поки що немає жодної монографії з досліджуваної нами проблеми, а з наукових доробок радянського періоду можна назвати лише монографію В.В.Васильєва. Це пояснюється, вірогідно, тим, що педагогічно-управлінська інформація порівняно новий вид науково-практичної діяльності в галузі освіти.

Відстеження стану інформаційного забезпечення в процесі практичної управлінської діяльності керівників загальноосвітніх закладів здійснювалось у відповідності з такими показниками: наявність систематизованого змісту інформації, її типізація; відповідність змісту інформації цілям, завданням, вимогам до якості управління (питома семантична ємкість інформації); наявність чітко визначеного комплексу об'єктів зворотного зв'язку та своєчасне надходження зворотної інформації; цілеспрямоване формування інформаційних потоків; комплексність використання методів збору інформації; раціональні витрати бюджету робочого часу суб'єктами управління при досягненні максимально можливих для конкретних умов результатів.

Типовими недоліками в організації інформаційного забезпечення визначено: 1) неусвідомленість, невизначеність цілей управління; 2) недостатня розробка змісту управлінської інформації; 3) незнання, неврахування, інколи свідоме ігнорування фундаментальних принципів побудови та функціонування системи інформаційного забезпечення; 4) непорядковане функціонування інформаційних потоків; 5) відсутність горизонтальної та вертикальної обробки інформації з різним ступенем узагальнення даних; 6) нерозробленість структурних - вертикальних та горизонтальних - зв'язків в організації інформаційного забезпечення.

Відтак необхідність пошуку нових наукових способів ведення інформаційної діяльності визначається такими причинами: 1) загальною тенденцією невпинного зростання інформації та удосконалення діяльності керівників; 2) необхідністю подолання стихійності та недоліків в організації інформаційного забезпечення; 3) потребою модернізації змісту управлінської інформації; 4) пошуком ефективних засобів оптимізації інформаційної діяльності керівників освітніх установ.

Отже, запропоновані у науковій літературі теоретичні основи інформаційного забезпечення управління загальноосвітніми навчальними закладами за умов застосування їх у практиці сприяють до деякої міри систематизації управлінської інформації, впорядкуванню її збору, обробки, збереження, визначенню інформаційних джерел та каналів надходження інформації до суб'єктів педагогічної системи. Водночас наявні теоретичні засади недостатньо розкривають проблему моделювання та створення у загальноосвітньому закладі дієвої наукової системи інформаційного забезпечення, яка відображала б цілі та завдання управління і сприяла їх реалізації. Практичний стан досліджуваної проблеми поряд з незначним позитивним досвідом її розв'язання вказує на переважаючий емпіричний рівень інформаційної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що підтверджує актуальність даного питання та необхідність його подальшого удосконалення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.,1995. – 423 с.
2. Гуменюк В.В. Інформаційне забезпечення управління навчально-виховним процесом: Науково-методичний посібник. – Хмельницький: ОІУВ, 1997.- 79 с.
3. Гуменюк В.В. Організація інформаційної системи управління навчально-виховним процесом // Освіта і управління. - 1999.-Том 3. -№2.-С. 48-56.
4. Гуменюк В.В. Інформаційне забезпечення управління освітнім закладом //Рідна школа. - 2000. - № 2. – С. 29-31.
5. Забродська Л. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект – Х.: Видав.група «Основа», 2003. – 240 с.



**Володимир КУЛИК**

## **ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПОГЛЯДАХ ПЕРЕДСТАВНИКІВ НІМЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ К.ХVІІІ СТ.-П. ХІХСТ.**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Т.В. Окольніча*

Протягом останніх трьох століть професія вчителя посідала особливе місце серед інших професій. Історія свідчить, що на всіх щаблях розвитку людства видатні мислителі надавали великого значення суспільній функції вчителя. Кожна держава, кожний народ висував свої соціально обумовлені вимоги до особистості вчителя, керуючись власними ідеалами і ціннісними орієнтирами. Надзвичайно велика соціальна значущість професії вчителя пояснюється тим, що кінець кінцем якість та рівень життя і добробуту суспільства в цілому та кожного громадянина зокрема вирішальною мірою залежать від професіоналізму вчителя. Тому сьогодні в Україні приділяється велика увага модернізації системи педагогічної освіти, оскільки влада і суспільство усвідомлюють той факт, що від якісної професійної підготовки вчительських кадрів для всіх навчальних закладів, що складають систему освіти нашої країни, суттєво залежатиме економічне процвітання держави та нації. Оскільки стратегічною лінією розвитку освіти України визнано інтеграцію у світовий та європейський культурно-освітній простір, то доцільним видається вивчення передового зарубіжного досвіду розбудови національних систем освіти з метою запозичення корисних для вітчизняної педагогіки та школи ідей, принципів, цінностей, технологій.

Попри окреслену наукову важливість названої проблеми, вона, на наш погляд, не є достатньо ґрунтовно проаналізованою у працях вітчизняних учених. Педагогічні погляди окремих німецьких філософів і педагогів доби Просвітництва були представлено у фундаментальних наукових студіях А. Гуліги, А. Джуринаського, В. Кравця, В. Лебедєвої, М. Міжуєва, П. Монро, Ф. Паульсена, К. Свасьяна, Л. Синицького, Г. Фріндлендера, Т. Циглера, К. Шмідта. Проте, попри описану зацікавленість науковців різних країн проблемами розвитку освіти Німеччини ХVІІІ ст., недостатньо, на нашу думку, проаналізованими і до сьогодні залишаються педагогічні погляди та світоглядні позиції багатьох відомих педагогів-філантропів (Й. Базедова, Г. Кампе, К.-Г. Зальцмана, Е.-К. Траппа, Ф.-Е. Рохова).

Безпосередньо проблемі становлення і розвитку педагогічної освіти Німеччини присвятили свої праці Абашкіна Н. (розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ-ХХ ст.)), Гаманюк В. (система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині), Вакуленко Т. (становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини), Козак Н. (дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина ХVІІІ- кінець ХХ ст.)), Турчин А. (підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині) та інші.

Найбільш ґрунтовними й масштабними видаються дослідження Абашкіної Н., Глузмана О., Макаберідзе Г., Пісарєвої Л., Пуховської Л. Але незважаючи на значну кількість наукових праць українських і зарубіжних науковців, безпосередньо чи опосередковано присвячених системі педагогічної освіти Німеччини, ми вважаємо за доцільне звернутися до історико-педагогічного та системно-структурного аналізу процесу виникнення, становлення, розвитку та модернізації педагогічної освіти в Німеччині з позицій врахування соціокультурних тенденцій сучасного етапу розвитку людського суспільства в Україні та за рубежом. Отже, недостатність висвітлення означених питань і обумовила вибір теми нашого дослідження: «Вимоги до викладача вищої школи в поглядах представників німецької педагогіки к. ХVІІІ ст.-п. ХІХст»

Завданням нашої роботи є дослідження педагогічних ідей педагогів-філантропів та висвітлення зробленого ними внеску у розвиток освіти Німеччини ХVІІІ ст.

З середини ХVІІІ ст. під впливом європейського просвітництва відбувається поворот від абсолютної до просвітницької монархії: із лозунгом „індивідуалізм та секуляризація“ школа і держава розумілися відтепер як суто світські, толерантність починає домінувати над раніше прийнятою ієрархією цінностей, замість придворного стилю життя та ментальності починає зароджуватися бюргерська культура із орієнтацією на людину, її потреби та прагнення. Раціоналістичний та індивідуалістичний дух епохи Просвітництва зачіпає усі сторони суспільного життя, зокрема сфери освіти й виховання, і по праву вважається „педагогічним століттям“.

Особливо популярними у Німеччині в епоху Просвітництва були погляди французького мислителя Ж.-Ж. Руссо, який обстоював ідеї свободи особистості, природного розвитку, людської гідності та права. Проте



якщо у Франції ідеї Руссо стосувалися здебільшого соціальних та політичних сфер, то у Німеччині вони найбільше позначились на сферах літератури та педагогіки. Найвищого схвалення набули ідеї цього науковця у колі філантропів (друзів людини) – угруповання, що утворилося у Німеччині у 70-х рр. XVIII ст. Члени цієї групи – Базедов (Basedow), Зальцман (Salzmann), Кампе (Campe), Трап (Trapp), Рохов (Rochow), Ізелін (Iselin) – були носіями ідей просвітництва у Німеччині. Філантропи – прихильники „розумово-природного“ виховання, серед вимог яких були твердження про скасування надто суворої дисципліни у школах та створення такої атмосфери, яка б перетворювала навчання на радісний та безтурботний процес. Вони визнавали роль фізичних вправ під час навчання, наполягали на важливості загартовування дітей, спілкуванні з природою, саме тому до розкладу занять у їхніх школах було введено чимало фізичних занять, спрямованих на зміцнення організму учнів – танці, фехтування, спортивні ігри. Представники нового руху намагалися змінити загальний стиль старої школи, тому як неминуче постало питання про доцільність проведення релігійних занять взагалі.

Педагоги-філантропісти прагнули пов'язати школу з життям, з природою, зробити навчання радісним, виховати громадян-патріотів, що приносять користь і таким, що люблять життя та людей. Реалізувати свої педагогічні ідеї філантропісти намагались у створюваних ними навчально-виховних закладах нового типу – філантропіах, які являли собою своєрідні школи-інтернати, що, як правило, розміщувались серед розкішної природи. Засновником педагогічної течії філантропізму справедливо вважають Іоганна Базедова. Ним був створений в 1774 р. у м. Дессау перший філантропін. До цього закладу формально не заборонялось приймати всіх дітей, але фактично тут навчались переважно діти заможних батьків, оскільки за навчання треба було багато платити. Курс навчання був побудований так, щоб дати можливість вихованцям у майбутньому продовжити навчання в університеті.

У філантропії було три категорії вихованців: академісти – діти знатних батьків, які готувалися до вступу в університет; педагогісти – майбутні учителі та гувернери; фамулянти, які були слугами в учнів-багатіїв, а у майбутньому здебільшого ставали слугами в аристократичних домах. Дві останні категорії склали діти бідняків, вони утримувались за рахунок благодійництва.

В 1775 році в філантропії було 9 пансіонерів 6 фамулянтів. В 1776 році кількість пансіонерів зростає ще на 4 людини та, крім того, з'явилося четверо вільних слухачів. Загальна кількість учнів досягла, таким чином до 23. Педагогічний персонал складався з чотирьох постійних викладачів (Базедов, Вольке, Сімон, Швейгхойзер). Крім того, деякі предмети викладали п'ять місцевих вчених.

Серед прогресивних аспектів роботи педагогів-філантропістів можна назвати:

1) удосконалення змісту навчання за рахунок його розширення і введення реальних предметів та нових мов: математика, природознавство, географія, історія, філософія, логіка, а також німецька, французька, англійська, іспанська мови;

2) у процесі навчання широко застосовувались підручники та посібники, складені в дусі ідей Я.А.Коменського та Й.-Г.Песталоцці;

3) застосування нових прогресивних методів та форм навчання і виховання, які були засновані на принципах наочності й активності; у навчальний процес вводились елементи досліджень; вивчення мов будувалось на принципах діалогічності, на відміну від поширеного тоді у школах граматики-перекладного методу; у початковому навчанні використовувалися елементи гри; широко практикувались рольові ігри, спектаклі морального змісту, розповіді про слухняність і т.д.

4) велика увага зверталася на фізичний розвиток і здоров'я дітей. У філантропіах були поширені екскурсії, прогулянки, розваги, рухливі ігри на свіжому повітрі, фізичні вправи, шкільна гімнастика.

5) багато робилося для удосконалення трудового виховання. Дітей привчали до ручної праці сільськогосподарського і ремісничого характеру. Вони виготовляли іграшки, займались моделюванням. Саме у філантропіах вперше в історії було введено трудове навчання як навчальний предмет (Блаше).

У філантропії, відкритому в 1784 р. поблизу м. Готи учнем Базедова Христіаном Зальцманом (1744-1811), було вперше запроваджено ідею, на якій формується сучасна зарубіжна освіта: вихованцям було надано можливість вивчати предмети за вибором.

Відмінними рисами філантропіїв було уважне ставлення до вихованців, прагнення враховувати вікові й індивідуальні особливості дітей, м'ягка дисципліна, оригінальна система заохочень і покарань (смачні страви на обід, участь у роботі педагогічних рад, ізольована кімната тощо).

Педагоги-філантропісти стали основоположниками ряду важливих педагогічних ідей: шкільна гімнастика (Гутс-Мутс), трудове навчання (Блаше), дитяча література (Кампе), педагогічна освіта (Трапп) та ін.

А.Дістервег (1790-1866) – видатний німецький педагог-демократ, один із найбільш відомих послідовників Песталоцці. Народився у німецькому місті Зіген в сім'ї чиновника-юриста. Дістервег навчався у Герборнському, а потім у Тюбінгенському університетах, здобувши там вчений ступінь доктора філософії. Дістервега ще при житті називали „вчителем німецьких учителів“. Він прагнув до об'єднання



німецького вчителства, у 1848 році був обраний головою “Всезагальної вчительської спілки“, а пізніше – від учительства представником до пруської Палати депутатів.

З 1827 р. і до смерті Дістервег видавав журнал “Рейнські листки для виховання і навчання“, де опублікував понад 400 статей, а з 1851 р. ще й випускає журнал “Педагогічний щорічник“. У своїх статтях особливу увагу приділяв проблемам народної школи. Він написав понад 20 підручників для учнів, кілька посібників для вчителів, серед яких найбільш відомим є “Керівництво до освіти німецьких учителів“ (1835).

Методика Дістервега також передбачає здійснення навчання захоплюючим, цікавим. Для цього в учнів потрібно пробуджувати інтерес до нього. Все це можна досягти через: 1) різноманітність, 2) енергійність, 3) особистість вчителя.

У справі навчання і виховання керівну і вирішальну роль відводить учителю. Дістервег популяризував вчительську професію і поставив ряд вимог до особи вчителя:

- досконало знати свій предмет, любити свою професію і дітей;
- бути рішучим, енергійним, мати тверду волю і характер, весь час вести дітей вперед, не відступаючи від своїх принципів;
- мати громадянську мужність і свої власні переконання;
- ніколи не зупинятись – весь час працювати над власною освітою;
- бути носієм високих моральних якостей і завжди бути прикладом для своїх вихованців: “Покажи мені своїх учнів, і я побачу тебе“

Дістервег вимагав від учителів, щоб вони багато читали, добре знали історію, художню літературу, психологію, педагогіку і методику; вели боротьбу з різними забобами серед населення, провадили серед нього культурно-освітню роботу. Учитель, на його думку, повинен бути в усьому прикладом для учнів, уміти дисциплінувати їх. Для вчителів Дістервег сформулював кілька правил: навчай захоплююче, енергійно, пам’ятаючи, що джерело сили викладу матеріалу – в знаннях і енергії; виробляй у собі вольові риси характеру (мужність, цілеспрямованість); привчай учнів правильно усно й письмово викладати свої думки, сам стеж за доброю вимовою, виразним викладом і логічною побудовою мови; завжди веди учнів уперед, розвиваючи їх і передаючи їм свої знання, знаходь задоволення в розвитку і русі вперед як власному, так і своїх учнів.

Близькою до філатропізму за духом була ще одна педагогічна течія кінця XVIII ст., яка сформувалась у Німеччині, – неогуманізм. Характерною рисою неогуманізму було те, що він сприяв відродженню інтересу до культури античного світу.

Завдяки активній діяльності ранніх представників цієї течії І.Геснера, І.Ернесті, К.Хейне та ін. сталися деякі зміни у гімназійному навчанні. На відміну від класицизму вони багато уваги приділяли не тільки вивченню давніх мов, а й античній історії, грецькій філософії, літературі, римському праву тощо. В учбові плани крім названих вище включались і реальні предмети, велика увага приділялась рідній мові.

До початку XIX ст. характер неогуманізму дещо змінився. Його пізніші представники А. Вольф, В.Гумбольдт, І.Гердер та ін., вважаючи і далі греків ідеалом, до якого потрібно прямувати у вихованні, зосередили свою увагу на проблемі розвитку різних здібностей людини. Вони розширили навчальний план гімназій за рахунок таких предметів як історія і природознавство.

Найбільш яскравим представником неогуманізму був Вільгельм Гумбольдт (1767-1835) – видатний німецький філолог і прогресивний громадський діяч. Певний час працював у міністерстві внутрішніх справ Прусії, де керував секцією культури і освіти. Він був ініціатором відкриття Берлінського університету у 1809 році.

Гумбольдт зробив багато для реформи гімназійної освіти. Він розширив навчальний план класичної гімназії, посилив викладання історії, математики, природознавства. Гумбольдт ввів обов’язковий екзамен на право викладання у середніх учбових закладах. Він висловив думку про необхідність створення єдиної шкільної системи.

Неогуманісти, безумовно, зіграли позитивну роль у розвитку педагогіки і школи XVIII – XIX ст. Їх заслугою є зміна характеру освіти, відродження ідеї всебічного розвитку людини, організація підготовки вчителів в університетах.

Й.Ф.Герbart (1776-1841) – німецький філософ, психолог і педагог. Він був прихильником асоціативної психології. Народився. Працював на посаді професора в Геттінгенському та Кенінгсберзькому університетах, де читав лекції з філософії, психології і педагогіки. Педагогічні ідеї Гербарта отримали розвиток у його творах “Загальна педагогіка, виведена з мети виховання“, “Нариси лекцій з педагогіки“ й ін.

Герbart постійно підкреслював, що педагогічна робота проводиться успішніше, якщо їй передують оволодіння педагогічною теорією. Він говорив, що педагогу потрібні широкі філософські погляди, щоб повсякденна копійка робота і обмежений індивідуальний досвід не звужували його горизонту. Вивчаючи педагогічну теорію, вихователь не може, звичайно, озброїтися на майбутнє готових рецептів для різних ситуацій, він готує самого себе до правильного сприйняття, розуміння та оцінки явищ, зякими він



зустрінеється на педагогічній роботі. Оволодіння педагогічної теорією дає учителю можливість уникнути помилок в оцінці вихованців, стимулів і мотивів їхньої поведінки, значення і сутності їх вчинків, його вихованці не зможуть тоді «вражати й залякувати свого вихователя дивовижними загадками».

Педагог повинен ставити перед вихованцем ті ж цілі, які той поставить перед собою сам, коли стане дорослим. Ці майбутні цілі можна розподілити на: 1) цілі можливі, 2) цілі необхідні.

Можливі цілі - це ті, які людина може поставити перед собою в області певної спеціальності.

Необхідні цілі - це ті, які потрібні йому в будь-якій галузі його діяльності.

Забезпечуючи можливі цілі, виховання повинно розвивати в людині різноманітну, багатосторонню сприйнятливості, зробити коло його інтересів ширше і повніше, що і буде відповідати ідеї внутрішньої свободи і ідеї досконалості. Що ж до необхідних цілей виховання зобов'язане сформувати моральність майбутнього діяча на основі ідей прихильності, права і справедливості, або, як виражається Герbart, виробити у нього цілісний, моральний характер. Вбачаючи сутність виховання в тому, щоб збагатити душу дитини уявленнями, Герbart хоче вселити в неї ідеї та мотиви доброчесної поведінки та виробити у вихованця етичний характер.

У другій пол. XIX ст. було популярним вчення Герbartа про чотири ступені навчання: виразність, асоціація, система, метод. Ці ступені повинні мати місце на кожному уроці незалежно від його змісту і віку учнів. На першому ступені (виразність) здійснюється початкове ознайомлення учнів з новим матеріалом з широким використанням наочності; на другому ступені (асоціація) у процесі вільної бесіди відбувається встановлення зв'язків нових уявлень з попередніми; третій ступінь (система) характеризується зв'язним викладенням нового матеріалу з виділенням основних положень, з виведенням правил і формулюванням законів; на четвертому ступені (метод) в учнів у процесі виконання вправ виробляється навичка використання набутих знань на практиці.

Діяльність Й. Герbartа свідчить про те, що педагогіку як навчальну дисципліну в університетах викладали ще на початку XIX століття, причому він надзвичайно велику увагу приділяв професійній підготовці вчителя, висуваючи до нього дуже суворі вимоги. Оскільки виховання, на його думку, – це справа надзвичайно складна, то вчитель повинен мати широкий світогляд, філософську підготовку, бути відданим своїй справі, тонким психологом. Свої ідеї він намагався реалізувати, працюючи у вчительській семінарії Геттінгенського університету.

Висновки: Говорячи про німецьку течію кінця XVIII століття – початку XIX століття, ми можемо виділити основні її досягнення в педагогіці. Філантропісти були засновниками педагогіки на суто науковій основі. При цьому вони не просто брали ідеї своїх попередників, але й практично переробляли їх, вносячи багато своїх нових ідей – особливо важлива ідея кардинальної зміни освіти. Вони вважали необхідним зміну класичного зміну освіти реальним; розробляли методики навчання математиці, мові; були засновниками ряду нових методик: фізичного виховання, ручної праці; активно використовували нові методи навчання, особливо ігрові; багато зробили для викорінення із школи покарань, які були звичайним явищем в кожній школі Німеччини того часу. Представники філантропістської педагогіки не обмежувались тільки теоретичною розробкою проблем виховання і навчання. Їх великою заслугою була спроба створити навчально-виховні заклади нового типу та застосувати на практиці методи й прийоми виховання й навчання, засновані на принципах філантропізму.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пуховька Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. – К.: Вища школа. 1997. – 180 с.
2. Салимова К. Из истории школы и педагогической мысли в Англии в период промышленной революции // из истории зарубежной школы и педагогіки /отв. ред. Н. А. Константинов. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. – 430 с.
3. Педагогические исследования /Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, - М.: Педагогика, 1988.

**Алла ЛАГОДА**

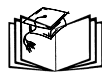
## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СІМ'І

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор А.Б. Рацул*

В умовах сучасного суспільства, коли у нашому житті з'являються такі негативні явища як девальвація моральних цінностей, низький рівень культури населення проблема культури виховання є особливо актуальною. Однак питання виховання культури поведінки молодшого школяра важливе не лише в





контексті дослідження шкільного навчально-виховного процесу, а й у сім'ї. А саме вплив учителя початкової школи на виховання культури поведінки молодшого школяра у сім'ї.

Недаремно, питання виховання культури поведінки виходить на одне з перших місць у системі виховання майбутнього громадянина незалежної української держави.

Культуру поведінки розглядають, як важливу соціальну, педагогічну і психологічну проблему від успішного розв'язання якої залежить розвиток у підростаючого покоління високих моральних якостей, глибокої інтелігенції і справжнього духовного багатства. Успішне розв'язання її залежить від правильного розуміння самого поняття.

У педагогіці поняття «культура поведінки» трактується як система повсякденної поведінки, яка відповідає нормам і правилам життя і характеризується умінням знаходити правильний тон у спілкуванні з людьми.

Коли говорять про культуру поведінки, мають на увазі виконання людиною загальноприйнятих норм громадського порядку, правил життя, завдяки чому не лише дотримуються громадського порядку, але й відбувається доцільне і сприятливе спілкування людей один з одним, зберігаються і підтримуються нормальні умови їх праці, відпочинку, творчої діяльності, виявляються турбота, увага до потреб один одного.

Культура поведінки не зводиться до формального виконання етикету. Вона складає важливу частину морального фонду особистості. По суті, культура поведінки є дійове вираження таких моральних рис, як гуманізм, громадянськість, почуття власної гідності, що виявляються у людях повсякденно і в найрізноманітніших умовах (в школі, в сім'ї, на вулиці, на виду в усіх, наодинці).

У поняття «культура поведінки» входить також ціла низка умінь і навичок, що допомагають в організації та культурі розумової та фізичної праці, особистісної гігієни, порядку в режимі дня та способів життя.

Нарешті, це поняття включає в себе і певний рівень естетичної вихованості, що сприяє дотриманню почуття міри в своїй поведінці (манери, міміка, рухи), у виборі одягу, обстановки, предметів ужитку. Таким чином, культура поведінки школяра – це складне і багатозначне явище, що ґрунтується на результатах морального виховання. Рівень її залежить від ефективності та узгодженості факторів, що впливають на людину: навколишнього середовища, системи усталених суспільних відносин, побут, діяльності освітньо-виховних закладів, сім'ї. Вирішальна роль при цьому належить сім'ї і школі, що закладають моральний фундамент особистості.

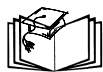
Тема «Культура поведінки» набуває все більшої важливості й значення на сучасному етапі. Це пов'язано з посиленням механізмів внутрішньої регуляції та саморегуляції людини – її свідомості, совісті, національної гордості, громадянської гідності. [5: 7].

Особливості педагогічних умов формування навичок і звичок культурної поведінки молодших школярів відображені у працях Б.О. Азової, С.Є. Крола, О.С. Богданової, Р.Г. Гурової, В.М. Горєєвої, Н.В. Деянової, С.Г. Мельничука, Т.Я. Довгої, К.І. Шимбірової, Б.В. Бушелевої та ін. Проте проблема педагогічних умов формування культури поведінки молодших школярів у сім'ї недостатньо вивчена. Тому ми поставили за мету проаналізувати досвід провідних педагогів та обґрунтувати педагогічні умови формування культури поведінки молодших школярів у сім'ї.

Цілеспрямована, систематична робота з виховання навичок і звичок культурної поведінки починається з приходом дітей у школу. Саме в початкових класах закладаються основи акуратності й охайності, ввічливості, точності, прищеплюються гарні манери, уміння культурно поводитися в школі, будинку, на вулиці та у громадських місцях та вдома. Якщо елементарні норми культурної поведінки не прищеплені дітям з раннього віку, то пізніше приходиться заповнювати цей пробіл і нерідко проводити більш важку роботу: перевиховувати школярів, у яких укоренилися негативні звички. Відсутність позитивних елементарних звичок у дітей, ускладнює роботу над вихованням у них більш тонких і складних проявів культурної поведінки: такту, делікатності, невимушеності, добірності манер тощо. Однак, виховання культури поведінки залежить не лише від вчителя. Формування норм і правил культури поведінки проходить успішно, якщо батьки і школа знаходять спільну мову, здійснюють однакові вимоги до поведінки дітей. [4:25].

Б.О. Азорова наголошує на тому, що для вироблення культури поведінки потрібна систематична і цілеспрямована праця вчителя. Це означає, що всі форми і методи роботи, вся сукупність виховних заходів мають становити певну систему, відповідно до якої вирішуються завдання виховання. Для того, щоб виробити свідому дисципліну і культуру поведінки в учнів, педагоги широко рекомендують використовувати вправи, постійно контролювати додержання учнями правил поведінки, організовуючи педагогічний вплив на вихованців, причому обов'язковою умовою при цьому має бути авторитет учителя, його позитивний приклад, єдність вимог з боку батьків та вчителів. [1:14].

До вибору форм і методів виховання Б.О. Азова рекомендує підходити творчо, не боятися використовувати нові форми, невпинно шукати їх. Вдумливий і творчий підхід до вибору тих чи інших



засобів і прийомів виховного впливу дасть змогу уникати штамів, недопустимих і шкідливих у виховній роботі. [1:17].

В.М. Горєєва стверджує, що важливим засобом вироблення культури поведінки є вирішення школярами так званих моральних завдань, тобто осмислення ситуацій морального вибору, які виникають у житті й вимагають оцінки правил культури поведінки. Вирішення таких завдань треба пропонувати учням під час бесіди, виховної години, зборів колективу тощо. З цією метою можна використовувати конфліктні ситуації, які виникають у колективі або висвітлюються в пресі, художній літературі.

Значний вплив на виховання культури мають практичні завдання та заняття. Їх мета – організувати самостійну роботу школярів із застосуванням етичних знань при аналізі власної поведінки своїх товаришів, створити умови для вправлення у відповідних способах поведінки. [2:16].

С.Г. Мельничук, Т.Я.Довга наголошували на тому, робота з виховання культури поведінки повинна включати розширення, поглиблення і систематизацію доступних розумінню дітей знань про моральні норми та правила культури поведінки в школі, та бажання культурно себе поводити, виконувати Правила для учнів та інші моральні норми; розвиток уміння справедливо оцінювати свої вчинки та вчинки інших, узагальнення і нагромадження досвіду моральної поведінки; формування практичних умінь і навичок, звичок культурної поведінки в суспільстві.

Виховання культури поведінки слід займатися систематично і планомірно, поступово удосконалювати правила, якими повинні оволодіти діти. Важливо показати учню, що виконання норм культурної поведінки потрібне у будь-яких життєвих ситуаціях. Треба сумлінно стежити за тим, щоб школярі у повсякденному житті дотримувались правил ввічливості, пристойності, гарних манер. Необхідно виконувати спеціальні вправи, що супроводжуються позитивними переживаннями, емоціями, активним прагненням до правильного вчинку.

В.К. Котирло також великого значення надає формуванню культури молодших школярів, а саме атмосфері, в якій зростає дитина. « В пройнятій взаємним піклуванням і любов'ю сім'ї завжди панує атмосфера доброти, приязного, щирого ставлення один до одного і до людей. Коли дитина постійно живе в атмосфері людяності, доброти, чуйності, вона переходить від дорослих все хороше, все добре». [3:46].

Культура поведінки не може бути вихована заборонами, оцінками, заохоченнями чи покараннями. Їй треба навчати так, як інших предметів. Необхідна певна система в роботі, вироблення позитивного ставлення до культури поведінки, роз'яснення моральних та естетичних вимог, формування навичок шляхом практичного закріплення цих вимог і постійне удосконалення вчинків за допомогою « тренажеру, гімнастики поведінки» ( За висловом Макаренка).

Проаналізувавши та узагальнивши досвід вищезгаданих педагогів, ми дійшли до висновку, що молодший шкільний вік є сприятливим для формування у дітей культури поведінки не лише в школі, а й у сім'ї. Важливою умовою для успішного формування у молодших школярів культури поведінки є продумана система діяльності вчителя. Безсистемність призводить до того, увага дітей акцентується на другорядному, а найважливіші правила залишаються поза їхньою увагою і не засвоюються ними. Відомо, що знання, які подаються без необхідного логічного зв'язку й не регулярно, не закріплюються і швидко втрачаються. [2:17].

Проаналізувавши досвід виховної роботи відомих педагогів, ми дійшли до висновку, що для формування культури поведінки молодших школярів необхідна систематичність і цілеспрямованість, але не лише з боку вчителя, але і батьків. Для успішності цієї роботи ми рекомендуємо проводити індивідуальні змістовні бесіди з батьками; організовувати батьківські лекторії з питань виховання. Вчителю необхідно планувати, організовувати батьківські бесіди, запрошувати батьків на ігри, які він буде проводити з метою формування у дітей культури поведінки у сім'ї. Важливо залучати батьків до навчально-виховного процесу їх дітей, щоб вони побачили, як працює вчитель, які методи і прийоми використовує у виховній роботі, як проводить бесіди та на які теми, які використовує засоби впливу. Вчитель повинен допомогти батькам підвищити їх педагогічний рівень знань для того, щоб досягти спільного результату. Адже роботи лише одного вчителя не вистачить для того, щоб виховати культуру поведінки школярів. Тому між вчителем і батьками повинна бути праця, яка переслідує сумісну мету. Лише тоді можна досягти позитивного результату. Також необхідно, щоб батьки порівняли те, як працює вчитель з тим, як виховують вони своїх дітей у сім'ї. Лише спільна взаємодія батьків та педагога дасть позитивні результати на формування культури поведінки дітей у сім'ї.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азова Б.О., Крол С.С. З досвіду виховання в учнів навичок і звичок культурної поведінки. – К.: Рад. школа, 1962. – 75 с.
2. Горєєва М.В. Виховання культури поведінки школярів. – К., 1983. – 47 с.
3. Котирло В.К. Виховання доброзичливості у дітей. – К., 1964. – 50 с.
4. Кузнецова О.А. Педагогічні умови формування моральних норм поведінки молодших школярів. – Миколаїв: ІЛІОН, 2004. – 153 с.
5. Мельничук С.Г., Довга Т.Я. Виховання культури поведінки у молодших школярів. – К., 1993. – 80 с.



**Ольга ЛИТВИНЕНКО**

## **СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Н.С. Савченко*

Політичні та соціально-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку Української держави поставили нові завдання як перед освітньою системою в цілому, так і безпосередньо перед вищою освітою, оскільки саме їй належить провідна роль у формуванні культурних цінностей особистості, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу країни (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській освітній простір, Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року”). Ефективне вирішення завдань вищої освіти здебільшого базується на якості кадрового забезпечення навчальних закладів, на рівні професійної компетентності викладачів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного та професійного життя. І якщо система професійної підготовки вчителів, незважаючи на всі новоутворення і зміни, забезпечується вищими педагогічними навчальними закладами освіти II-IV рівня акредитації, то система підготовки викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ) не задовольняє сучасних потреб суспільства: у більшості науково-педагогічних працівників вищої школи відсутня психолого-педагогічна освіта, яка значною мірою визначає успішність реалізації всіх функцій педагогічної діяльності.

Актуальність вирішення цієї проблеми на сьогодні зумовлюється й загостренням низки суперечностей, що характеризують сучасний простір вищої освіти в Україні на нормативно-організаційному, концептуальному та методичному рівнях:

– між задекларованим положенням про те, що майбутній педагог вищої школи відповідно до чинного законодавства (ст. 48 Закону України “Про вищу освіту”) повинен здобути спеціальну професійну психолого-педагогічну освіту, та відсутністю науково обґрунтованої системи такої підготовки;

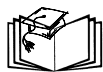
– між становленням і розвитком інституту магістратури як новітньої форми професійної підготовки викладачів вітчизняних ВНЗ до науково-педагогічної діяльності (Закон України “Про вищу освіту”, Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів”) та недостатнім науково-методичним забезпеченням психолого-педагогічного компонента професійної підготовки магістрантів;

– між декларуванням ідеалів та принципів особистісноорієнтованої освітньої парадигми, що передбачає створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку суб’єктів освітнього процесу, зокрема педагога, який успішно самореалізується як професіонал і особистість, та переважанням когнітивноорієнтованого, “зунівського” підходу до визначення змісту, форм і методів його підготовки;

– між утвердженням компетентнісного підходу в освіті, пріоритетом впровадження “компетентнісних” технологій і відсутністю теоретико-методологічного підґрунтя, невизначеністю сутності самого феномену професійної компетентності викладача ВНЗ, ототожненням його змісту з іншими педагогічними категоріями, недостатньою розробкою системи його формування.

Проблема компетентності особистості в психолого-педагогічній науці знайшла відображення при розв’язанні широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих головним чином на дослідження професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб’єкта професійної діяльності (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.О. Сластьонін, Ю.Г. Фокін, В.Д. Шадриков та ін.).

Дослідженню феномену професійної компетентності особистості присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, які зосереджені, перш за все, на питаннях підготовки освітян – учителів і викладачів вищих навчальних закладів. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності і власне професійної компетентності викладачів ВНЗ розкриваються в працях Н.В. Гузій, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, В.І. Лозової, І.П. Підласого, В.О. Сластьоніна та ін. Слід зазначити, що в науковій та науково-методичній літературі значне місце відводиться психологічному та педагогічному компонентам як основним складовим такого системного явища, як професійна компетентність педагога (О.О. Бодальов, В.М. Введенський, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.М. Москаленко, О.В. Полуніна, Ю.Г. Фокін та ін.), оскільки вони забезпечують здатність спеціаліста до особистісного та професійного саморозвитку, самовдосконалення, визначають його акмеологічну культуру.



Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань професійної підготовки педагогів, проблема формування психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ як у теоретичному, так і в практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється й у відсутності єдиного розуміння сутності цього феномену, розробленої й апробованої технології її формування в сучасній системі професійної освіти. На прикладному рівні доцільність дослідження пояснюється, передусім, недостатнім усвідомленням самими викладачами ВНЗ сутності своєї професійної та психолого-педагогічної компетентностей.

Таким чином, дослідження сутності психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ й розробка та обґрунтування й удосконалення на цій основі відповідної системи його професійної підготовки є важливими для розв'язання науково-практичних завдань розвитку вищої освіти в Україні, що й зумовило вибір теми магістерського дослідження: «Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу».

Під психолого-педагогічною компетентністю викладача вищого навчального закладу ми розуміємо складну особистісно-професійну системну якість педагога, яка забезпечує на особистісному рівні його самоорганізацію (самопідготовку і самореалізацію) відповідно до вимог професійної діяльності у вищому навчальному закладі та виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності.

Розгляд психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ як професійно-особистісного явища повинен ґрунтуватися не лише на зовнішніх, формальних ознаках, а й на специфічній природі психолого-педагогічних феноменів, тобто визначальним є дослідження внутрішнього наповнення психолого-педагогічної компетентності як системної якості та природи її зв'язку з професійною компетентністю викладача ВНЗ.

Таким чином, професійну компетентність педагога вищої школи ми повинні розглядати у двох контекстах: особистісному (внутрішньому), що має потенційний характер як готовність до прояву в процесі професійної діяльності, та діяльнісному (зовнішньому), який має актуалізований характер – виявляється в процесі виконання професійної педагогічної діяльності. Відтак, з одного боку, можна говорити про внутрішню й зовнішню компетентність, особистісну та діялісну, з іншого – поставити питання про їх відповідність та співвідношення.

Внутрішньою компетентністю педагога, яка включає індивідуально-психологічні особливості, властивості, професійну позицію, акмеологічні інваріанти – компоненти саморозвитку тощо (що відзначають видатні вітчизняні дослідники), є психолого-педагогічна компетентність, а зовнішньою компетентністю педагога (професійні знання, вміння, навички) – професійна компетентність як об'єктивний її прояв у професійній діяльності.

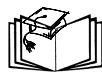
Отже, можна говорити про психолого-педагогічну компетентність викладача вищого навчального закладу, яка забезпечує виконання ним професійної педагогічної діяльності, котру ми спостерігаємо в процесі її прояву і залежно від специфіки сфери реалізації діяльності класифікуємо як професійну.

Професійна педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу як зовнішній фактор детермінує активізацію, особливу організацію (систематизацію) та прояв психолого-педагогічної компетентності у вигляді професійної. Відтак, співвідношення психолого-педагогічної та професійної компетентності ми можемо простежити в полі “зовнішнього” та “внутрішнього”. У сучасній традиційній психолого-педагогічній науці звичайним є розуміння взаємовідношення внутрішнього та зовнішнього у двох різних смислах: 1) зовнішнє є проявом внутрішнього як сутності; 2) зовнішнє є певним середовищем внутрішнього. Причому вживання понять “зовнішнє” та “внутрішнє” безпосередньо пов'язане з діялісним підходом, у контексті якого категорія “зовнішнє” позначає поведінкові аспекти діяльності, а категорія “внутрішнє” – її психічні акти. Таким чином, у психологічному розумінні проблема співвідношення зовнішнього та внутрішнього виявляється у вигляді проблеми умовного співвідношення поведінки та психіки. Отже, психіка людини може вважатися сутністю, стосовно якої поведінка є явищем [5, с. 54].

У такому самому ракурсі ми можемо уявити і співвідношення професійної та психолого-педагогічної компетентності – як співвідношення сутності та явища, зовнішнього і внутрішнього, форми та змісту. Форма – це спосіб існування та вираження змісту. Взаємовідношення змісту та форми характеризується єдністю, що приводить до переходу одне в одного, проте ця єдність є відносною. У взаємозв'язку змісту та форми зміст є рухливою, динамічною стороною цілого, а форма охоплює систему стійких зв'язків предмета, явища.

Отже, професійна компетентність, на нашу думку, є формою, змістом якої є психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ.

Як зміст і форма, професійна компетентність та психолого-педагогічна компетентність педагога вищої школи зумовлюють одна одну: з одного боку, професійна компетентність модифікується, змінюється залежно від змін психолого-педагогічної компетентності, від конкретних умов її вияву; з іншого – адекватність/неадекватність професійної компетентності зумовлює подальший розвиток психолого-



педагогічної – прискорює чи уповільнює його. Проте значущим, визначальним аспектом компетентності фахівця взагалі є саме його психолого-педагогічна компетентність.

У своїй роботі ми будемо виходити з того, що психологічний компонент може бути представлений такими складовими, як: психічні властивості, психічні стани та психічні процеси. Педагогічний, відповідно, – усвідомленими, цілеспрямованими процесами (механізмами) їх розвитку, поєднання та прояву в діяльності.

Таким чином, структура психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ представлена, з одного боку, певним психологічним та педагогічним змістом, з іншого – певними психологічними й педагогічними функціями, процесами та механізмами. Поєднання цих двох складових здійснюється на основі свідомості та самосвідомості, що характеризується рефлексивним (науковим) рівнем свого розвитку: усвідомленням педагогом своєї професійної (предметної) діяльності, професійних (соціальних) відносин і самого себе як суб'єкта діяльності і професіонала (Я-педагог).

Структура психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу, відповідно до логіки нашого дослідження, має бути подана у вигляді двох взаємопов'язаних, взаємозумовлених компонентів: змістовного (складові компоненти) та процесуального (складові процеси) – на фоні взаємодії двох систем: зовнішньої (соціальної, професійної) і внутрішньої (індивідуальної, особистісної).

Слід зазначити, що цей розподіл має умовний характер (на рівні теорії). Психолого-педагогічна компетентність у розгорнутій, продуктивній формі базується не на конкретній системі (особливостях особистості, внутрішньому аспекті її функціонування або специфіці професійної взаємодії, особливостях реалізації професійної педагогічної діяльності, зовнішньому аспекті її прояву). Вона є результатом їх продуктивної взаємодії.

Слід акцентувати увагу й на тому, що професійна діяльність є однією із сфер реалізації особистості, тому психолого-педагогічну компетентність викладача ВНЗ ми будемо розглядати на двох рівнях: потенційному та актуальному.

Отже, з метою врахування комплексу факторів, що впливають на формування й функціонування психолого-педагогічної компетентності (професійного/ соціального й особистісного); двох рівнів (потенційного й актуального), структуру цього феномену ми розкриваємо через чотири блоки: особистісно-потенційний (внутрішній), особистісно-актуальний (зовнішньо-предметний), професійно-потенційний (нормативний), професійно-актуальний (предметний).

Таким чином, професійна діяльність викладача вищого навчального закладу, його психолого-педагогічна компетентність зумовлені професійною сферою – наявною нормативною моделлю його професійної компетентності, визначеною або професійним середовищем, або самою особистістю. Але в будь-якому разі ця модель повинна бути усвідомлена і прийнята (інтеріоризована) педагогом як власна ідеальна модель його професійної діяльності, з якою він співвідносить процес своєї самопідготовки і свого самовираження (прояв системи професійних якостей) в умовах актуалізації професійної педагогічної діяльності.

Тобто внутрішня суб'єктивна норма педагога (як результат інтеріоризації) є результатом його власної діяльності. Мислення стає мисленням тільки тоді, коли в нього вбудовуються норми. Якщо особистість здійснила нормування своєї праці і виробила норму, то в неї є мислення (Г.П. Щедровицький [7]).

Описання структури психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ через особистісно-потенційну (внутрішню) та особистісно-актуальну (зовнішньо-предметну) схему передбачає актуалізацію особистісної сфери – індивідуально-психологічних особливостей педагога.

Цей блок представлений певними індивідуально-психологічними та професійними характеристиками педагога (психічні процеси, властивості, здібності та професійні якості), актуалізація і генералізація яких забезпечують ефективність вирішення ним професійних завдань відповідно до вимог професійної діяльності у ВНЗ.

Таким чином, цей блок можна уявити у вигляді двох складових елементів: структурно-особистісного (психічні процеси, властивості), що характеризує педагога як особистість, і функціонально-особистісного (здібності, професійні якості), який характеризує педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Саме цей блок, з одного боку, являє собою індивідуально-психологічний зміст, який у процесі розвитку формує творчий професійний потенціал особистості, з іншого – особистісно-професійний зміст, котрий викладач реалізує в актуалізованій професійній діяльності з метою самовираження і самоствердження. Одним з основних факторів ефективності актуалізованої предметної професійної діяльності педагога є рівень відповідності його індивідуально-психологічного та особистісно-професійного змісту нормативній моделі професійної компетентності.

Тепер, на наш погляд, слід узагальнити характеристику структурних компонентів психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ.

На рівні особистісному – особистісно-потенційному й особистісно-актуальному – процесуальні компоненти представлені психічними процесами, індивідуально-психологічними властивостями, що в



актуальному стані (у предметній діяльності) виявляються як здібності (функції). Причому ці складові можуть бути адекватно або неадекватно, частково або повністю відображені й усвідомлені в образі “Я-реальне” особистості. Розвиток цих складових компонентів (формування нових зв'язків, їх поєднання, генералізація) здійснюється в процесі самопідготовки і предметної діяльності особистості.

На професійному (нормативному) рівні – професійно-потенційному і професійно-актуальному – зазначені процесуальні складові психолого-педагогічної компетентності представлені у вигляді змістовних складових – професійних знань, умінь і навичок, що в потенційному стані формують професійний “Я-образ”, в актуальному (теоретичному) – схему професійної компетентності викладача ВНЗ.

Таким чином, система актуалізованих професійних якостей педагога як результат свідомої генералізації та прояву сукупності певних здібностей, є саме тим процесуальним компонентом, що забезпечує, з одного боку, ефективність актуалізації професійної діяльності у предметній сфері, з іншого – трансформацію особистісно-структурних і функціональних компонентів особистості в нормативні діяльнісно-рольові компоненти професійної компетентності і професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, а отже, забезпечує перехід змісту (фактичних процесуальних показників) у певну нормативну форму (теоретичні змістовні показники).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения // Психология личности. Хрестоматия: В 2-х т. – Самара: Издательский дом “БАХРАМ”, 1999. – Т.2. – С. 301 – 330.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. Избр. психол. труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
3. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Морозов С.М. Деятельность как субстанция-медиатор // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 2006. – № 1. – С. 52 – 61.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 224 с.
7. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.

### Анатолій ЛЯШЕНКО

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ

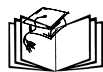
*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент А.А. Семез*

Сучасні процеси європейської інтеграції також впливають і на освітнє середовище та вимагають суттєвої модернізації всіх складових системи вищої освіти. Саме від ефективності педагогічної діяльності сьогодні дуже залежать професійні здібності молодих викладачів вищих навчальних закладів.

Професійна адаптація науковцями трактується як процес залучення молоді до трудової діяльності, що передбачає взаємодію індивіда та виробництва з метою досягнення такої відповідності між ними, яка якнайкраще забезпечує ефективну працю, згуртованість персоналу, задоволення матеріальних і духовних потреб, різнобічний розвиток особистості. Особливої уваги заслуговують випускники педагогічних університетів, специфіка адаптації яких обумовлена багатофункціональністю, поліструктурністю, поліпредметністю праці викладача ВНЗ.

Процеси професійної адаптації є об'єктом дослідження багатьох психологічних підрозділів як в нашій країні, так і за кордоном. Причиною зростаючого інтересу до адаптованих процесів є динамізм сучасного життя і виробництва. Особливо цікавою темою дослідження є адаптація молодого вчителя. У порівнянні з іншими видами адаптації професійна адаптація молодого вчителя характеризується рядом специфічних особливостей, обумовлених специфікою педагогічної діяльності. Формування особистості молодого педагога - складний, цілісний процес, обумовлений сполученням цілого ряду соціальних, психологічних, педагогічних чинників, що потребує теоретичного осмислення, емпіричного вивчення. Управління адаптацією є можливим лише на основі знання особливостей, динаміки механізму адаптації формування її адаптованих характеристик [1, 42]. Проблема професійної адаптації набуває першорядного значення у групі проблем успішної професіоналізації молодого вчителя. Професійна адаптація молодого викладача, як правило, у перші два роки роботи, характеризуються високою емоційною напругою. У цей період молода людина, яка не так давно сама була студентом, робить чимало помилок, зазнає постійних невдач. Постійна самокритика й переживання, що всі бачать її помилки в роботі, засуджують, негативно її оцінюють, можуть призвести до стресового стану. Як його подолати? По-перше, допоможуть організованість, самодисципліна



й уміння використовувати знання з психолого-педагогічних наук. Виникає питання, що повинен знати й уміти молодий викладач, щоб розкрити свої потенційні можливості, розвинути необхідні якості, щоб у майбутньому повною мірою реалізувати свої здібності, знання, досягти професійного успіху, минаючи при цьому конфлікти з оточуючими і з самим собою.

У системі чинників, що впливають на адаптацію молодих викладачів, більшість дослідників (Мороз О.Г., Сластьонін В.О та ін.) на перше місце ставлять емоційне спілкування. Відчуття постійних невдач спричиняє засмучення, подекуди, й розчарування, апатію. Не менш глибоко переживається й радість від перших успіхів, саме вона дає сили, відкриває нові резерви (інтелектуальні, творчі) для продовження педагогічної діяльності, творчого пошуку, подолання труднощів адаптації, визначає загальний життєвий тонус молодого педагога.

У виробленні культури спілкування значну роль відіграють прийоми самоуправління: самонаказ, самонавіювання, саморегулювання, самоконтроль [5, 88].

Самонаказ – команда, коротке розпорядження, зроблене самому собі: «Розмовляти спокійно!», «Розмовляти спокійно». Самонаказ допомагає стримувати емоції, що особливо важливе при небезпеці прояву зі сторони викладача негативних емоцій у відношенні до студентів (наприклад, гніву, роздратування, смутку).

Самонавіювання передбачає повторення подумки або вголос певних суджень. Наприклад, щоб подолати запальність, можна запропонувати таке судження: «Ненавиджу в собі запальність. Я повинен і можу її позбутися».

Саморегулювання привчає тримати себе в руках, допомагає швидко заспокоїтися у важких життєвих ситуаціях. Щоб це зробити, треба вивчити напам'ять необхідну установку. Наприклад: «Усе налагодиться, незабаром ситуація зміниться на краще. Я в це вірю».

Самоконтроль має допомагати більш сприйнятливо ставитися до оточуючих людей, бути толерантнішим до чийось поглядів.

До ефективних засобів формування готовності до активного спілкування є виконання психофізіологічних вправ на розвиток вміння контактувати зі студентами, з колегами, керівництвом. Краще використати кілька різновидів таких вправ, зайнятися своєрідним аутотренінгом [4, 58].

Оволодіння найпростішими навичками спілкування:

Прокинувшись, подивіться у люстерко і, «скорчивши рожу», спробуйте примусити себе посміхнутися. Робіть це до тих пір, поки не досягнете успіху. Якщо вправа не виходить, оточуючі частіше за все будуть вас сприймати як надмірну, пихату, непривабливу в спілкуванні людину. Вчіться шуткувати в напруженій ситуації. Під час сварки, навіть якщо не відчуваєте своєї провини, змусьте себе зупинити у словотворчості. Для цього виберіть яку-небудь деталь на стіні, у вікні, одязі людини і дивіться на неї, не реагуючи на слова опонента. А якщо ви не в змозі стримувати емоції і вступаєте в перепалку, то ви або дуже самозакохані, або погано виховані, або дуже нервові. Все це заважає та стримує цивілізоване спілкування.

Молодому викладачеві педагогіки варто навчитися хвалити незнайому людину (продавця, прибиральницю) за відмінне виконання роботи. У відгінку вашої мови повинна відчуватися деяка заздрість і обов'язково дружелюбність. Намагайтесь, щоб ваша похвала пролунала щиро.

Комунікативну поведінку педагога оцінюють на підставі того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова.

О.Г.Мороз, досліджуючи явище професійної адаптації молодого вчителя, на основі цілісного підходу виокремив такі специфічні взаємопов'язані адаптаційні аспекти, як соціальний, соціально-психологічний, психологічний і власне професійний, наголошуючи на необхідності вивчення їх в єдності [6, 112]. В.А. Сластьонін визначав адаптацію у соціологічному розумінні як «залучення особистості до певних видів діяльності, що виникає у даному соціальному середовищі» [7, 91]. Тому професійну адаптацію педагога можна розглядати як основний елемент соціальної адаптації, що є завершальним етапом професійного самовизначення людини (професіоналізації) та робить можливою професійну діяльність. Для викладачів ВНЗ професійна адаптація як соціальне явище – це процес або результат процесу активної взаємодії особистості і соціального середовища з метою досягнення таких відносин між ними, які найкращим чином сприяють ефективності педагогічної діяльності, розвитку трудового колективу та задоволенню особистісних прагнень у професійній діяльності педагога. Тобто педагогічну адаптацію можна розглядати і як процес, і як результат процесу зближення образів “Я” та “Педагогічна професія”.

О.Г.Мороз вважає, що «без професійної адаптації викладачів не може бути педагогічного колективу, а без нього є неможливим їх професійне становлення» [6, 224]. Процес адаптації сприятливо діє на розвиток різноманітних сторін особистості. Пристосування до основної ситуації, своєрідність нових соціальних характеристик, набуття нових умінь і досвіду – усе це викликає якісні зміни та перебудову самої особистості, її професіональний розвиток. Найбільш помітні зміни в людині відбуваються в процесі набуття нового вміння, тоді, коли раніше встановлені шаблони поведінки виявляються неадекватними за нових обставин.



Процес адаптації молодого викладача ВНЗ – динамічний процес, під час якого реалізуються взаємні вимоги, інтереси і бажання особистості та колективу, удосконалюються їхні відносини. Безперервні зміни, що відбуваються в колективі, зумовлюють перебудову в поведінці самого викладача. Також відбувається становлення нормальних взаємовідносин у колективі. З настанням стану адаптованості у викладача-початківця з'являється почуття задоволеності роботою в колективі, почуття самосвідомості, колективізму, відповідальності і впевненості в здійсненні своїх цілей та планів саме в цьому колективі. Такий стан сприяє створенню в колективі атмосфери довіри, свободи дій і сприяє розквіту внутрішніх творчих сил педагога. Професійна неадапованість педагога супроводжується порушенням міжособистісних відносин, викликає напруження, що негативно впливає на мікроклімат колективу та змушує молодого фахівця шукати новий колектив, де він міг би спокійно і корисно працювати.

Вивчати адаптацію першими почали біологи, які відзначали багатство ідеї адаптації з точки зору пізнання широкої дійсності. Так, І.П. Павлов писав, що вірно зрозуміла "ідея про пристосування чи доцільності являє собою невичерпне джерело для різних наукових гіпотез, служить постійною науковою темою, дає могутній поштовх для подальшого вивчення питань про сутність явищ життя". Якщо розвиток є стратегія життя, то адаптація – це тактика, яка дозволяє усьому живому, у тому числі людині, засвоювати зміни, в то й же час самозберігатися, забезпечуючи тим самим можливість подальшого руху. Адаптація – одне з найбільш широко використовуваних понять, зміст якого, на думку зарубіжних соціологів, спеціалістів в галузі словників з соціології, інтерпретується дуже широко. Однозначного визначення "адаптації" немає. Це пояснюється багатоваріантністю форм, механізмів та носив адаптації. Поняття "адаптація" відображає загальну властивість живих організмів, живої матерії пристосовуватися до змін оточуючого середовища. Це стосується біологічної адаптації. Але існує не тільки біологічна адаптація, але інші види адаптації: соціальна, професійна, особистісна, соціально-психологічна тощо. Усі проблеми адаптації людини впливають з дуже широкого кола відносин між природою і людиною, суспільством і людиною. Адаптація базується не тільки на пасивно-пристосувальних але й на активно-перетворюючих зв'язках людини з навколишнім середовищем, являє собою нерозривну єдність тих чи інших форм зв'язку. Адаптація є передумовою соціальної активності разом з тим – показником рівня її розвитку. Важливий фактор, який впливає на адаптаційний процес – умови життя та діяльності. Відповідність деяких якостей індивідуальності особливостям діяльності, в першу чергу, професійній, є однією з умов показників адаптованості особистості [2, 16]. Важливим впливом адаптації є професійна адаптація. Професійна адаптація характеризується не тільки пристосуванням, але входженням до активної діяльності. Для молодого фахівця професійна адаптація – це засвоєння професійних і соціальних функцій, активне включення в життя трудового колективу. Приступаючи до роботи на підприємстві, людина вступає у процес адаптації до нього. Це може бути первинна професійна адаптація (початок трудової діяльності) чи вторинна (при зміні місця роботи). Це надзвичайно складний процес. Вже у самій професії як об'єктивній реальності закладено подвійність: професія як результат приватного чи одиночного розподілу праці належить працюючому виробництву. На суб'єктивній стороні знаходиться сукупність певних знань, вмінь, навичок, а на базі виробництва – певний вид трудової діяльності, у процесі якого використовуються ці знання, вміння, навички. Поняття професії, включає не тільки ступінь підготовки, але й форму соціального визнання, засоби реалізації професійних знань та навичок в конкретних умовах виробництва. Професійна адаптація, таким чином, має як об'єктивний, так і суб'єктивний моменти діяльності. Важливим є збіг чи незбіг між цими моментами. На думку дослідників, для молодого спеціаліста, характерним є відсутність професійного досвіду [3, 37]. Правильність вибору професії ще не стала об'єктом практичної перевірки, сам цей вибір трактується як попередній. Тому завжди є можливість переходу молодого працівника в іншу соціальну групу, іншу соціальну верству. Очевидно, ступінь відповідності суб'єктивних та об'єктивних моментів професійної адаптації значною мірою визначається тим, наскільки місце, яке займає працівник, відповідає його соціально-професійній орієнтації. Як вважає В.С. Мерлін, пристосування особистості можливе тільки тоді, коли людина обирає не професійну спеціальність, а більш-менш широку галузь праці [5, 93]. Найбільше значення при виборі сфери праці набувають не властивості особистості, які він має на даний момент, а відносини особистості. Оптимальне пристосування особистості до праці досягається лише в тому випадку, коли праця відповідає найбільш глибоким узагальненням, активним і стійким властивостям особистості.

У висновку можемо сказати, що, оскільки за своєю структурою професійна адаптація містить власне професійну адаптацію (пов'язану з предметом професійної діяльності й умовами її виконання) і соціально-психологічну адаптацію (пов'язану зі ставленням до організації, керівника, колективу, задоволеністю положенням у колективі), які тісно взаємодіють між собою, то необхідно підвищити ефективність управління професійною адаптацією викладачів ВНЗ. Вирішальну роль у процесі адаптації особистості в колективі відіграють соціально-психологічні чинники, пов'язані з управлінською діяльністю керівників: психологічна компетентність завідувачів кафедр з проблем управління професійною адаптацією викладачів; особливості їх особистісної спрямованості та стилю керівництва; особливості психологічної





атмосфери в педагогічному колективі, що мають сприяти розкриттю професійного потенціалу особистості, досягненню належного рівня професійної успішності, пристосованості до умов діяльності кафедри, забезпечення емоційної стабільності, досягненню узгодженості організаційних, групових і особистих цілей, інтересів. Проблема професійної адаптації молодих викладачів педагогіки повинна бути досліджена в професійному, соціальному та психологічному аспектах, які доцільно розглядати як окремі види адаптації, оскільки кожен з них має специфічний зміст, підпорядковується певним закономірностям, характеризується специфічними показниками адаптованості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абсаямова Я.В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах / Абсаямова Яна // Рідна школа. – 2006. – №7(918). – С. 41–44.
2. Колюшко В.В. Профессиональная ориентация как система // Актуальные вопросы повышения эффективности профориентации молодежи в условиях осуществления реформы школы. – Пермь, 1987. – С. 15-17.
3. Кончанин Т.Л. Структура процесса адаптации молодых специалистов // Актуальные проблемы науки философии, социологии. – Ростов, 1979. – 127 с.
4. Новиков В.В., Фетисов З.Н. Социальное регулирование профессиональной адаптации молодежи. – М., 1983. – 114 с.
5. Мерлин В.С. Пути приспособления личности к деятельности // Проблемы экспериментальной психологии личности. Ученые записки. - Пермь., 1970. Т. 77, вып.6. – С.78-97.
6. Мороз, А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / А. Г. Мороз. – К., 1998. – 329 с.
7. Слостенин, В.А. О профессиональной адаптации молодого учителя / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1976. – №3. – С. 88-95.

**Ірина МАТКО**

## ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – доктор пед. наук, професор С.Г. Мельничук*

Однією з центральних проблем у філософії, психології, педагогіці завжди було й залишається формування загальнолюдських цінностей у свідомості людини. Адже, саме від того, які цінності для людини є основоположні в його житті, які якості людина хоче бачити в інших, залежить те, який образ життя вона обере для себе і як буде ставитись до інших. Перелік основних загальнолюдських цінностей для кожної людини різний, та може суттєво змінюватись в процесі життєдіяльності (в залежності від віку, статусу, професії, етнічної приналежності тощо) і формуються протягом всього життя, тобто кінцевого результату формування особистості не існує. Але незважаючи на те, що ці цінності постійно змінюються, формування їх у майбутніх учителів особливо важливе, оскільки ціннісні орієнтації й ідеали є основою професійної діяльності педагогів і визначають загальну поведінку вчителя у навчально-виховному процесі. Крім того, педагог – це приклад для наслідування, еталон для учнів, і від загальнолюдських цінностей вчителя залежить те, які цінності будуть сформовані в учнів.

У зв'язку з тим, що не існує ні вичерпного переліку загальнолюдських цінностей, ні кінцевої точки їх формування у людини, дана тема завжди є актуальною та цікавою для педагогів, психологів, філософів та пересічних громадян.

Метою статті є дослідження формування загальнолюдських цінностей у майбутніх учителів.

Над проблемою формування загальнолюдських цінностей працювали багато вчених, науковців, педагогів, психологів, філософів, таких, як: П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Г. Сковорода, С. Карпенчук, Г. Фрейман, С. Шандрук, П. Підкасистий, В. Журавльов, Л. Виготський, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, А. Кир'якова та багато інших.

Науковий розгляд феномену „загальнолюдські цінності” базується на розкритті вихідного поняття „цінність”.

Філософський енциклопедичний словник тлумачить цінність як «те, що почуття людей диктують визнати таким, що стоїть над усім і до чого можна прагнути, споглядати, ставитись з повагою, визнанням, пошаною [23 с.507]». Підкреслюється, що цінність є не властивістю якоїсь речі, а сутністю й одночасно умовою повноцінного буття об'єкта. Багатоманітність і відносність цінностей пояснюються наявністю багатьох людських потреб і способів відчужування.

В.Сагатовський трактує цінності як утворення свідомості у формі ідеалів, узагальнених уявлень, необхідних для оцінки й орієнтації особистості.

А.Здравомислов вважає, що світ цінностей – це передусім світ культури в широкому розумінні слова, це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її прив'язаностей – тих оцінок, у яких



виражається міра духовного багатства особистості. Він відносить цінності цілком до сфери духовної культури.

Загальнолюдські цінності – найбільш пізній здобуток суспільної духовної культури. Хоча конкретний часовий період їх появи в соціально-історичному процесі виділити важко, можна твердити, що їм передували певні «загальноприродні цінності». Якщо «загальнолюдські цінності» базуються на визнанні духовно-фізичної близькості й схожості всіх людей, то «загальноприродні цінності» розвиваються на ідеї спорідненості людини, навколишньої природи й космосу, тобто на визнанні спільних рис у всього сутнього, у тому числі живого й неживого, розумного й нерозумного, фізичного й духовного. «Загальноприродна» свідомість виникла історично раніше тому, що саме природний, а не соціальний хронотоп був першим природним середовищем задоволення найважливіших потреб людей.

У концентрованій формі загальнолюдські цінності – це поняття, уживане для характеристики сукупності ідеалів, принципів, моральних норм, які мають пріоритетне значення в житті людей, незалежно від їхнього соціального стану, національної приналежності, віросповідання, освіти, віку, статі. Цінності загальнолюдські є спільними для всіх людей, для всього людства як соціальні суперсистеми, вроблені в результаті узагальнення багатовікового досвіду соціокультурного розвитку світу. Загальнолюдські цінності об'єднують людей на основі загально значимого характеру інтересів і потреб, які вони виражають; орієнтують у ставленнях один до одного, до суспільства.

Тому ми вважаємо, що загальнолюдські цінності – це історично складена система узагальнених оціночних уявлень і ставлень людей до найважливіших умов їхнього буття, що забезпечують їх збереження й прогресивний розвиток як представників біологічного виду й розумних соціальних істот.

Головними критеріями виділення загальнолюдських цінностей є такі:

збереження й розвиток людства як біологічного виду й свідомого історичного суб'єкта;

збереження й розвиток окремих рас і націй як повноправних членів світового співтовариства;

збереження й розвиток окремої людини як представника біологічного виду й розумної суспільної істоти.

Практично всі сучасні вчені-педагоги, які розглядають проблему процесу формування загальнолюдських цінностей, сходяться в тому, що початок формування загальнолюдських цінностей у людини збігається з початком розвитку свідомості в цілому й не залежить винятково від педагогічного впливу.

С. Карпенчук відзначає, що ідеал поведінки формується під впливом традицій і звичаїв, які складаються й шліфуються упродовж століть у яскравих образах, афоризмах, приказах, прислів'ях. Саме в них, на його думку, закладено народну філософію, своєрідний моральний кодекс. У них визначено поведінкові норми: бути чесним, правдивим, милосердним і т. ін. [7, с.89]. Цю думку поділяє й інший автор: «До об'єктивних умов (початку формування загальнолюдських цінностей), які існують незалежно від волі й бажання людей, віднесемо суспільні відносини, принципи, норми й правила [11, с.39]».

Згідно з Г. Фрейманом, процес формування загальнолюдських цінностей двоетапний: перший етап – це «привласнення» загальнолюдських цінностей у вигляді ціннісних уявлень; другий – усвідомлення загальнолюдських цінностей у вигляді понять, які стають фундаментом самостійного вироблення особистісно-ціннісної системи. [23, с.135].

В. Журавльов підкреслює, що не існує верхньої часової межі для формування в людини загальнолюдських цінностей: «... кінцевого результату формування особистості не існує. Людина формується протягом усього свого життя залежно від суб'єктивних і об'єктивних умов її онтогенезу».

У цілому можна говорити про те, що формування загальнолюдських цінностей – це цілісний процес, хоча вкрай складний і тривалий, пов'язаний з розвитком потребно-мотиваційної сфери особистості, який часто продовжується протягом усього життя людини й має нерівномірний характер.

В. Сухомлинський вважав, що переконання й знання тільки тоді можуть вважатися істинними, коли вони проникли в людину, злились з її почуттям і волею, присутні в ній підсвідомо, коли вона зовсім про те й не думала. Погляди й переконання завжди так чи інакше опосередковані особистою практикою. Складаючись на основі досвіду, вони визначають духовний світ особистості, її потреби, мотиви поведінки [44, с.120].

Необхідно відзначити, що далеко не всі класики педагогічної думки були орієнтовані на пріоритет духовної й емоційної сфер студента в процесі формування загальнолюдських цінностей, наприклад, ще А. Макаренко неодноразово говорив про те, що метою виховання є «програма людської особистості», до якої повинні прагнути педагоги. Згідно з його позицією, на першому плані в процесі виховання перебуває «сума правильних уявлень, сума правильних знань [15, с.46]».

Л. Виготський, видатний учений, який приділяв однаково багато уваги й педагогіці, і психології, відзначає, що «особистий досвід вихованця стає основною базою педагогічної роботи. Суворо кажучи, з науково погляду, не можна виховувати іншого. Справляти безпосередній вплив і здійснювати зміни



неможливо, можна тільки виховуватись самому [4, с.82]». Таким чином, лише те залишається сприйнятим студента, що пройшло крізь призму його власного сприйняття.

Ш. Амонашвілі визнавав, що хоча база для організації шкільного життя приймається з урахуванням потреб більшою мірою суспільства, ніж індивіда, але психолого-педагогічне завдання полягає саме в тому, щоб примусити кожного студента захопитися навчально-виховною діяльністю [1, с.35].

Ю. Бабанський також відзначає, що найкращих результатів у процесі виховання можна досягти тоді, коли педагог не просто нав'язує студента якісь істини, а коли відбувається емоційна взаємодія, яку студента називає «педагогічною взаємодією». Лише в таких умовах проявляється активне сприйняття й активність студента [2, с.25].

Повертаючись до праць В. Сухомлинського, відзначимо його висловлювання про те, що в процесі виховання людської особистості діє багато сил, у тому числі сім'я, педагог, колектив, але в жодному разі не можна не враховувати саму особистість студента, його самовиховання, його духовне життя у світі моральних цінностей [19, с.186].

Праці сучасних учених-педагогів більшою мірою ґрунтуються на тезі про переважний вплив емоційного сприйняття в процесі формування ціннісної сфери людини над простим засвоєнням схем і програм поведінки. Більшість сучасних педагогів говорять про те, що університет повинен спрямовувати ціннісні орієнтири студента, а не нав'язувати їх, впливати на формування загальнолюдських цінностей за допомогою активізації емоційної сфери студента.

До аналізу ціннісних орієнтацій студента звертається В. В. Пічурін, досліджуючи структуру та динаміку життєвої позиції особистості. В основу життєвої позиції особистості він ставить цінності. Осмислення особистістю диференційованості своєї системи цінностей виступає конкретним показником усвідомлення свого життєвого шляху, перспективи. При цьому найбільш значущі для людини цінності, на його думку, будуть в першу чергу визначати її життєву позицію, а значить відігравати вирішальну роль в її професійній діяльності. Більшість молодих людей пов'язує своє уявлення про майбутнє з отриманням цікавої і захоплюючої роботи, яка вимагає глибокої професійної підготовки. У процесі професійної підготовки, з однієї сторони, необхідна самореалізація як постійний елемент практичного вираження свого "Я", а з другої – осмислення власної духовності постійного зворотного зв'язку між власними вчинками і цінностями, між активністю і самоконтролем, між особисто запропонованими перспективами і досягнутими результатами.

Серед педагогічних чинників, що впливають на процес формування загальнолюдських цінностей, виділяють зовнішні й внутрішні. Зовнішні чинники пов'язують з підготовленістю вчителя, наявністю суспільно значимих ідеалів, спільних справ, сформованості колективу, позитивного психологічного клімату, наявності спільної мети життєдіяльності студента. До внутрішніх чинників відносять наявність відповідних установок, ціннісних орієнтацій, прийняття студента суспільних етичних норм відносно, включення їх у відповідну діяльність [5, с.135].

Реалізація цих чинників, згідно з А. Кир'яковою, забезпечується узгодженістю дії механізмів: пошук – оцінка – вибір – проєкція, які забезпечують піднесення потреб особистості на основі її залучення до цінностей.

Процес орієнтації має три взаємопроникні фази:  
привласнення особистістю цінностей;  
перетворення особистості на основі привласнених цінностей;  
само проєктування чи прогноз особистості [8, с.78].

На думку В. Фоменко, виходячи з особливостей світогляду студентської молоді, їхніх вікових психологічних особливостей, необхідно визначити такі засади формування ціннісних орієнтацій у педагогічному процесі:

принцип системного характеру світоглядних понять, ідей, положень, висновків;  
принцип розвитку та вдосконалення світоглядних знань у навчально-виховному процесі;  
принцип естетизації в процесі формування ціннісних орієнтацій школярів;  
принцип систематизації світоглядних понять, ідей, положень, висновків [22, с.73].

Л. Маленкова виділяє також принцип цілеспрямованої орієнтованості на ціннісні ставлення: «Якщо суть виховання – формування ставлень до навколишнього світу, то, отже, у процесі виховання головне завдання – представити перед людиною, яка розвивається, всю палітру фарб навколишнього світу, показати так і в такому ракурсі, щоб зачарувати, полонити явищами істини, добра й краси й сформувати негативне ставлення до брехливого, злого, потворного [16, с.109]».

На основі наведених принципів необхідно готувати творчі, пізнавальні та розвиваючі завдання. Творча активність людини є критерієм впливу загальнолюдських цінностей на загальний розвиток особистості як «показник рівня духовних потреб, соціальної позиції, морально-естетичної зрілості, результат гармонійного розвитку всіх особистісних здібностей [24, с.4]». В основу об'єднання завдань бажано покласти тематичний принцип, який дозволить реалізувати комплексний підхід до планування навчально-виховної роботи,



оскільки здійснюватиметься систематичне й послідовне формування та розвиток структурних компонентів ціннісних орієнтацій.

У процесі формування загальнолюдських цінностей важливо не лише залучати молодь до різноманітних видів діяльності, але передусім створити умови, які б забезпечили розвиток інтересу до певних видів діяльності й таким чином були б передумовами орієнтації молоді у світі. М. Лисенко стверджує: «...проблема цінності – це значною мірою проблема ставлення суб'єкта до об'єктивних матеріальних і духовних результатів людської праці, виходячи з потреб, що історично розвиваються. Таким чином, поняття цінності в цьому розумінні включає оцінку суб'єктом суспільних явищ. А відтак цінність виявляється в єдності об'єктивного й суб'єктивного, абсолютного й відносного [10, с.91]».

Реалізація указаних принципів неможлива, якщо процес навчання в школі не побудований на парадигмі гуманізації освіти. Тільки ґрунтуючись на ній, можна прищепити студента загальнолюдські цінності.

У цілому гуманітарна освіта – необхідна умова формування загальнолюдських цінностей. Тому важливо знати весь процес освіти, його функції. Разом з освітою визначальний вплив на формування загальнолюдських цінностей має емоційна сторона. Такої думки дотримується М. Борищевський, відзначаючи, що поведінка, яка ґрунтується лише на раціональному компоненті, не буде достатньо стійкою й не перетвориться на лінію поведінки, якщо вона не підкріплюватиметься відповідними «переживаннями». Дослідник підкреслює, що засвоєння загальнолюдських цінностей не можна звести до безособового знання: індивідуальна свідомість пристрасна – вона є не тільки знанням, але й відношенням. Цьому відношенню, залежно від концепції автора, дається лише різне ім'я: «особиста зустріч», «діалог» і т. ін. І поки ця «особиста зустріч» не відбудеться, поки ми не простежимо діалог з тим, що ми хочемо зрозуміти, тобто не оживимо це своїм ставленням, це залишиться непотрібним, мертвим, а отже, чужим.

На думку авторів Сухомлинський В.А.[18, с.193], Лосский Н.О.[12, с.267], Лотман Ю.М.[13, с.278], Лук А.Н[4, с.45], у процесі формування загальнолюдських цінностей гуманізм як певна система ціннісних орієнтацій і установок набуває значення суспільного ідеалу. Людина розглядається як найвища мета суспільного розвитку, у процесі якого забезпечується створення необхідних умов для повної реалізації всіх її потенцій, досягнення гармонії в соціально-економічній і духовній галузях життя, найвищого розквіту конкретної людської особистості. При цьому в сучасному трактуванні гуманізму акцент робиться на цілісне, універсальне становлення людської особистості. Ця універсальність осмислюється як гармонійний розвиток особистісних інтелектуальних, духовно-моральних та естетичних потенцій. Таким чином, з позицій гуманізму кінцева мета процесу формування загальнолюдських цінностей полягає в тому, щоб кожна людина могла стати повноцінним суб'єктом діяльності, пізнання й спілкування, тобто вільною, самодіяльною істотою, відповідальною за все, що відбувається в цьому світі. Із змістовного боку реалізація принципів гуманізму у виховному процесі означає прояв загальнолюдських цінностей. Відповідно до установки гуманізації процесу формування загальнолюдських цінностей повинні бути спроектовані цілі навчально-виховного процесу. Гуманістичний підхід вимагає, щоб у якості провідної мети навчально-виховного процесу розглядалось створення передумов для самореалізації особистості. Інакше кажучи, мова повинна йти про певну зміну ціннісних орієнтацій, які передбачають не докорінну зміну навчально-виховного процесу, а перестановку акцентів. Перший тип ціннісної орієнтації має технократичний характер. Він орієнтований на економічну ефективність, максимальне використання людини в інтересах держави. Другий – на інтереси кожного конкретного підлітка як особистості, задоволення його потреб, створення передумов для реалізації власного різнобічного потенціалу.

Ми цілком згодні з думкою А. Усової, яка стверджує, що формування ціннісних понять може й повинне здійснюватися різними шляхами. В одних випадках формування поняття може починатися з аналізу фактів і явищ, які відомі студентам із повсякденного досвіду. В інших – необхідна організація цілеспрямованих спостережень студентів за явищами. Іноді потрібні досліди з теоретичним аналізом. Концепція формування понять, запропонована А.Усовою, складається з таких етапів:

«Виділення суттєвих ознак і відкидання несуттєвих, яке завершується словесним визначенням поняття.

Збагачення змісту поняття, розкриття зв'язків і відношень з іншими поняттями.

Застосування понять у розв'язанні завдань навчального характеру.

Класифікація понять.

Застосування понять у розв'язанні завдань творчого характеру.

Оперування цим поняттям під час засвоєння інших понять [20, с.56]».

Як підкреслює В. Фоменко, науковці виявляють різні етапи у формуванні ціннісних орієнтацій, найбільш продуктивними серед яких є такі:

- перший етап – накопичення певної системи знань про цінності, усвідомлення їх значущості в житті кожної особистості;



- другий етап – розвиток емоційної сфери студента морально-естетичні переживання загальнолюдських цінностей, формування світогляду на основі ціннісних орієнтацій;
- третій етап – моделювання соціокультурної поведінки з орієнтацією на загальнолюдські моральні ідеали [22, с.95].

Етапи педагогічного процесу формування загальнолюдських цінностей розглядаються більшістю сучасних дослідників не як ізольовані складові частини, а як діалектична послідовність у становленні системи.

Головні етапи – підготовчий, основний, заключний.

На етапі підготовки процесу формування загальнолюдських цінностей складаються належні умови для його протікання в заданому напрямку та із заданою швидкістю. На цьому етапі відбувається виділення й постановка конкретних завдань, вивчення розвитку процесу, прогнозування досягнень, проектування й планування розвитку процесу.

Виділення й постановка завдань полягає в тому, щоб перетворити спільну педагогічну мету, яка розв'язується системою освіти, на конкретні завдання формування загальнолюдських цінностей, досяжні на заданому відрізку педагогічного процесу й у наявних конкретних умовах. Це завжди прив'язано до конкретної системи здійснення педагогічного процесу. На цьому ж етапі виявляються протиріччя між вимогами загальної педагогічної мети й конкретними можливостями студента навчального закладу, окреслюються шляхи розв'язання цих протиріч у проєктованому процесі.

Будь-які завдання, поставлені перед процесом формування загальнолюдських цінностей, можуть бути скориговані в ході процесу. Це обумовлено динамічністю й часовою мінливістю процесів у цілому [9, с.134].

Завдання, які було первісно поставлено перед процесом формування загальнолюдських цінностей, коригуються за результатами діагностики, яка примушує переглядати їх, приводити у відповідність з реальними можливостями й потребами.

Потім прогноуються хід і результати процесу. Сутність прогнозування полягає в тому, щоб заздалегідь, ще до початку процесу, оцінити його можливу результативність у наявних конкретних умовах. Застосовуючи наукове прогнозування, можна дізнатися, чого ще немає, заздалегідь теоретично зважити й розрахувати параметри процесу.

Завершальною стадією є складання плану процесу формування загальнолюдських цінностей.

На думку І. Підласого, А. Радугіна й багатьох інших учених, етап здійснення процесу формування загальнолюдських цінностей можна розглядати як відносно відособлену систему й відособлений процес, який містить важливі взаємопов'язані елементи: постановку й роз'яснення цілей і завдань наступної діяльності, взаємодія педагогів і студентів, використання визначених методів, засобів і форм педагогічного процесу, створення сприятливих умов, здійснення різноманітних заходів стимулювання діяльності студентів, забезпечення зв'язку педагогічного процесу з іншими процесами.

Процес формування загальнолюдських цінностей, як і будь-який інший педагогічний процес, завершується етапом аналізу досягнутих результатів. Цей етап необхідний для того, щоб у майбутньому уникнути помилок, які можуть виникати в ході будь-якого нелінійного процесу, урахувати досягнення й неефективні моменти попереднього процесу.

На підставі вищезазначеного ми дослідили рівень сформованості загальнолюдських цінностей у майбутніх вчителів.

Для визначення пріоритетних загальнолюдських цінностей серед студентів нами проводилось анкетування серед студентів III-IV курсів, в якому нами було запропоновано назвати 1–3 цінності, які належать, на їхню думку, до розряду загальнолюдських. Ніякі цінності-підказки попередньо студентам викладачами не нав'язувались. З даного анкетування ми виявили, що найголовнішими загальнолюдськими цінностями з точки зору студентів в є: родина (51,5%), доброта (36%), любов (24%).

Для того, щоб визначити ставлення студентів до власного життя і до соціальних відносин ми, запропонували їм відзначити переважаючі в їхньому особистому житті групи почуттів. Результати анкетування показали, що позитивні почуття (радість, веселощі, бадьорість) переважають над негативними та нейтральними почуттями, у процентному відношенні 50%, 15%, 33% відповідно (2% студентів не надали відповідь).

Для з'ясування ціннісних переваг студентів, їм було запропоноване завдання навести улюблений вираз, правило, девіз, якого вони найчастіше дотримуються у своєму житті й діяльності. В ході аналізу даного анкетування нами було виявлено, що переважають ціннісні висловлювання позитивного характеру (59%), меншу перевагу студенти надали негативні ціннісним установкам (13%) та девізам і виразам в яких відсутні виражені ціннісні позиції (28%).

З метою виявлення «бажаних цінностей» у навколишніх ми запропонували студентам відповісти на питання «Чого вам не вистачає в інших людях?». З результатів стало відомо, що серед багатьох



різноманітних відповідей пріоритетними для студентів віку є: чесність (16,5%), доброта (14%), спілкування (12%).

Таким чином, викладач має покікуватися про встановлення таких взаємин, які мають поступово трансформуватись у ті чи ті ціннісно-сміслові утворення, як регулятори моральної поведінки, тобто перетворитись у стійку внутрішню позицію (систему особистісних цінностей).

Подальшого дослідження потребує питання технологічних аспектів формування загальнолюдських цінностей майбутніх вчителів.

Було досліджено, що проблема формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вчителів набуває зараз загальнодержавного і загальнокультурного значення, потребує для свого розв'язання міждисциплінарного наукового підходу, мобілізації зусиль усіх соціальних інститутів. Для вітчизняної педагогічної науки та практики ця проблема стала особливо актуальною лише в останні роки. Хоча методологічні й теоретичні напрацювання наших попередників – філологів, культурологів, педагогів, психологів – були величезними, але їх практична реалізація штучно стримувалась і обмежувалась дією політичних та ідеологічних чинників.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.
2. Журавлёв В.Н. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. – 176 с.
3. Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // Иностр. яз. в шк. – 2002. – №1. – С. 5–10.
4. Боришевський М.І. Духовні цінності в ставленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144–150.
5. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3: История развития высших психических функций. – С. 5–328.
6. Караковский В.А. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса: основные направления школьного воспитания // Воспитание школьников. – 1993. – №5. – С. 2–7.
7. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
8. Кирьякова А.В. Аксиологический подход к развитию творческого потенциала личности // Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика (материалы республиканской конференции). – Оренбург, 1993. – С. 28–32.
9. Конишева А.В. Современные методы обучения английскому языку. – Мн., ТетраСистемс, 2004. – С. 176.
10. Лисенко М. М. Патріотичне виховання учнів у процесі вивчення історії. – К.: Рад. шк., 1976. – 166 с.
11. Лозичная Ю.К. Управление процессом нравственного воспитания учащихся // Управление школой: проблемы, опыт, перспективы. – Екатеринбург, 1992. – С. 39.
12. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: основы этики, характер русского народа. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
13. Лотман Ю.М. Избр. статьи: В 3 т. – Таллин: Олион, 1992. – Т. 1. – 479 с.
14. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
15. Макаренко А.С. О воспитании. – М., 1990. – С. 44–48.
16. Олпорт Г. Становление личности: Избр. произведения / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. – 462 с.
17. Психология и педагогика / Сост. и отв. ред. А.А. Радугин. – М.: Центр, 1999. – С. 193–196.
18. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 1. – 686 с.; Т. 2. – 718 с.; Т. 3. – 719 с.; Т. 4. – 670 с.
19. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителів // Вибр. тв. у 2 т. – К., 1976. – Т. 2. – 304 с.
20. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
21. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энци., 1989. – 814 с.
22. Фоменко В.Г. Засоби формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді // Освіта Донбасу. – 2003. – №5/6. – С. 96–102.
23. Фрейман Г.О. Формування уявлень про загальнолюдські цінності у підлітків засобами мистецтва: Дис. ...канд. пед. наук: (13.00.01) / Луган. дер. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 1997. – 288 с.
24. Шевченко Г.П. Естетизація навчального процесу у вищій школі // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод. зб. – Вип. IV. – Слов'янськ. – 1998. – С. 4–18.

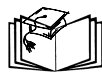
**Андрій МИХАЙЛОВ**

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент А.А. Семез*

Соціально-економічні перетворення, інтеграція України у світову систему вищої освіти, поява нових цінностей, розуміння значущості освіти виявили необхідність у появі педагога нового типу, який здатний швидко орієнтуватися в навколишній дійсності. Зміни в соціумі перевершують динаміку особистісної готовності до їх адаптації. Система освіти в цій ситуації покликана допомогти викладачу сформувати в собі якості, необхідні для становлення конкурентоспроможної, активної особистості, здатної адаптуватися до



соціальних умов сучасної дійсності в максимально короткі терміни. На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливу роль відіграє особистість викладача як основного провідника значущої для суспільства інформації, головного чинника виховного процесу, зростає вагомість його позиції в суспільстві, оскільки через діяльність педагога та його вплив формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації. Тому, соціальна адаптація як процес і соціальна адаптованість як властивість особистості стають для викладача основоположними в процесі його підготовки та професійної діяльності.

У вітчизняній науці розробкою проблеми соціально-професійної адаптації займалися А. Налчаджян, Е. Зеєр, А. Реан, Б. Вульф, С. Редліх, С. Вершловський, В. Слободчиков, Л. Мітіна, А. Маркова, А. Семез, А. Фролов, А. Мороз та ін. Проблему адаптації студентів вищих і середніх спеціальних навчальних закладів розглядали В. Брудний, Г. Воронка, Л. Єгоров, Л. Кондратьєва, В. Лісовський, Є. Павлотенков, А. Терещенко. Аналіз цих робіт показав, що їх автори основну увагу приділяють навчальній адаптації. Роботи Д.Фельдштейна, І.Георгієвої присвячені соціалізації індивіда, адаптації в мікрогрупі, колективі, суспільстві; залученню індивіда до системи громадських зв'язків, суспільно-трудова діяльності. О. Безпалько, С. Ізбаш, В. Полторак, С. Чистякова, Т. Каткова, О. Вербицький, О. Дикарева, М. Мирська, О. Якуба, В.Сержантов займалися дослідженням проблеми соціально-психологічної адаптації.

Мета статті полягає у дослідженні теоретичних аспектів соціальної адаптації майбутнього викладача педагогіки.

Аналіз літературних джерел свідчить про різноманіття поглядів у визначенні поняття "соціальна адаптація". На нашу думку, ключовим у визначенні змісту поняття "соціальна адаптація" є процес активного освоєння особистістю соціального середовища, в якому особистість виступає як у якості об'єкта, так і в якості суб'єкта адаптації, а соціальне середовище є одночасно і адаптуючою і адаптивною стороною.

В Соціологічному енциклопедичному словнику соціальна адаптація розглядається як процес активного пристосування індивіда чи групи до певних матеріальних умов, норм і цінностей соціального середовища. [8]

У психологічному словнику за ред. В.П. Зінченко, соціальна адаптація розглядається наступним чином: з одного боку, як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, з іншого - як результат цього процесу [6].

Згідно Д.В. Ольшанському, соціальна адаптація це вид взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним середовищем, у процесі якої узгоджуються вимоги й очікування його учасників. Найважливіший компонент адаптації - узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями і реальністю соціального середовища, що включає також тенденції розвитку середовища і суб'єкта. [5]

Соціальна адаптація як процес спрямована передусім на оптимізацію взаємовідносин людини і соціального середовища, яка виникає у відповідь на зміни в цій взаємодії і яка полягає в оцінці ситуації і корекції як поведінки людини, так і стану навколишнього соціального середовища. Тобто соціальна адаптація постає вже як двоєдиний процес, в якому людина не тільки піддається впливу середовища, а й сама впливає на нього.

Розвиваючи в цьому контексті ідею активності особистості в межах соціальної адаптації, відзначимо, що вона проявляється в багатьох випадках. По-перше, тільки людина створює певні інститути, норми, які значно полегшують процес її адаптації в даному соціумі; по-друге, тільки людина здатна готувати себе свідомо до процесу адаптації (процес прийняття або неприйняття встановлених соціальних норм залежить від неї самої); по-третє, саме людина є суб'єктом адаптації, яка особливо активізується в режимі вхідного бар'єра (при входженні в нову соціальну обстановку, коли відбувається зміна системи відносин людини) та в процесі стабілізації своїх відносин, збереженні свого статус-кво. Отже, людина більшою мірою, ніж середовище тяжіє до внутрішнього розвитку, а це і є постійним джерелом адаптації.

Подальший аналіз змісту адаптації засвідчує, що деякі дослідники пов'язують цей процес з можливістю реалізації потреб. Скажімо, М.Шабанова під соціальною адаптацією розуміє "взаємодію індивіда із кардинально видозміненим соціальним середовищем, в ході якого увідповіднюються вимоги і очікування обох сторін" [10, 82-83]. Інші вчені вважають, що "адаптація — це стан взаємовідносин особистості і соціального середовища, який характеризується наявністю об'єктивних і суб'єктивних обставин, що дають можливість особистості без особливих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно здійснювати професійну діяльність, задовольняти свої соціогенні потреби" [7, 85].

У цьому контексті адаптація постає як цілісний, динамічний, безперервний, відносно стійкий процес встановлення відповідності між сукупним рівнем найбільш актуальних потреб особистості і наявним рівнем задоволення цих потреб в соціумі. Як підкреслюють П.Бергер і Т.Лукман, "починаючи з певного періоду особистісного розвитку, людина розуміє, що її життєві проекти не тільки відрізняються, а можуть бути і прямо протилежними проектам інших. Світ повсякденного життя декларує себе, і тому потрібно створювати для себе дещо, що замінює соціальні норми, і керуватися цим у своїй подальшій діяльності" [1, 44]. Таким чином, виникає ситуація нееквівалентності світу, об'єктивно існуючого, і світу, створеного



самою людиною. Соціальна адаптація в даному випадку узгоджує і збалансовує ці сутності, являє собою селекцію різних моделей поведінки, яка оптимізує відповідність між потребами людини і їх задоволенням. Система суспільних відносин встановлює для неї межі пошуку інформації і регламентує її поведінку.

Для подальшого розкриття змістовно-ціннісних властивостей соціальної адаптації принциповим є питання про співвідношення соціальної адаптації і соціалізації.

Соціалізація сприяє особистості активно включитися в різні структурні елементи соціального середовища, що, в свою чергу, дає можливість (за умови оптимальної адаптації) успішно функціонувати в умовах динамічного соціального оточення. Адаптація є більш широким поняттям щодо соціалізації, оскільки безпосередньо пов'язана із сутністю і субстанцією життя. В обох випадках процеси соціальної адаптації і соціалізації стосуються, по-перше, взаємодії людини і соціального середовища і, по-друге, характеру протікання цих процесів. В цьому полягає їх схожість. Але існує і відмінність. Якщо соціалізація є процесом інтерналізації групових норм, цінностей, типових форм поведінки, що мають місце в процесі індивідуального психічного розвитку індивіда, то адаптованість особистості в соціумі — це такий її стан, який дає можливість без тривалих конфліктів, з можливою повнотою проявити свої творчі, конструктивні можливості, пережити стан самоствердження і власної значущості.

Безумовно, соціалізація і соціальна адаптація взаємопов'язані, взаємодоповняльні процеси. Але процес соціалізації не зводиться до очевидної взаємодії індивідів. Він містить у собі всю сукупність суспільних відносин, включаючи усвідомлені і напівсвідомі, безпосередні і опосередковані. Не можна також розглядати соціалізацію лише як просту регламентацію, яка адресована індивіду у вигляді готової соціальної форми. Соціалізація як процес творчо інтерпретованого засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, дає йому можливість функціонувати як повноправному члену суспільства. Тому закономірно, що в процесі соціалізації особистості формується механізм адаптації: з одного боку, соціум впливає на особистість, яка вибірково сприймає і опрацьовує цей вплив відповідно до своєї внутрішньої природи, і з іншого, — особистість активно впливає на соціум. Іншими словами, соціальна адаптація постає як спосіб, інструмент соціалізації особистості і становлення індивідуальності.

Аналіз змісту соціальної адаптації буде неповним без розгляду факторів, що визначають розвиток, терміни, темпи, результати адаптації, впливають на значення її показників. Як правило всю сукупність цих факторів поділяють на дві групи — зовнішні і внутрішні [3].

В першу групу входять елементи навколишнього середовища та соціуму, а в другу — індивідуальні характеристики особистості. Звідси визначають особистісні (внутрішні) фактори: соціально-демографічні характеристики (стать, вік, статусний набір), ціннісні орієнтації і психологічні властивості особистості. Зовнішні фактори представлені комплексом ознак, пов'язаних із видом професійної діяльності індивіда, його світобаченням.

Для більш глибокого вивчення факторів соціальної адаптації необхідною умовою є вияв взаємозв'язку адаптації з окремими параметрами індивідуальності, оскільки одні і ті самі обставини діють на людину по-різному. Скажімо, особистість як суб'єкт діяльності може правильно оцінювати об'єктивне значення соціальної ситуації, але на її поведінку можуть впливати суто внутрішні орієнтири — свобода вибору, індивідуалізація, конформізм тощо.

Другою важливою умовою, що впливає на процес адаптації, є суспільний досвід майбутнього викладача. Історія свідчить, що в результаті соціальних потрясінь — революцій, війн, кризових ситуацій — формується не стільки новий тип людини, скільки людина, що пристосувалася до нових умов, яка готова сприйняти їх як безальтернативну реальність. Але навіть усталена соціальна адаптація не означає повної асиміляції людини з системою суспільних вимог. В реальному повсякденному житті іноді обставини, які не пов'язані безпосередньо із конструктивними діями адаптанта, дають йому змогу досягати певних успіхів.

Актуалізація цілого комплексу факторів соціальної адаптації пов'язана із актуалізацією індивідуальних потреб. В якості комплексних факторів виділяють економічний (матеріальний) комплекс, який пов'язаний із здобуванням матеріальних засобів до існування. Комплекс самозбереження містить фактори безпеки життя. Регулятивний комплекс — це сукупність факторів, що відображають фізіологічні аспекти функціонування організму і його психічний стан. Відтворювальний комплекс включає фактори, які відображають реалізацію потреб людини з метою створення і функціонування сім'ї, продовження роду. Комунікативний — включає фактори, які пов'язані із реалізацією потреб людини в спілкуванні. Когнітивний — містить фактори, які відображають реалізацію когнітивних потреб (освіта, кваліфікація, інтелект). Комплекс самореалізації визначається категоріями "творення", "досягнення", "влада", "авторитет", "престиж" [3].

Соціальна адаптація розглядає рівень свідомості і моделі поведінки. В контексті соціальної адаптації відбувається не стільки розмежування бажаності чи небажаності, визнання чи невизнання, терпимості чи нетерпимості нових соціальних умов, скільки оцінка особистих здібностей, динаміки очікувань і можливостей їх задоволення. На поведінковому рівні соціальна адаптація індивідуума проявляє себе як регуляція поведінки апріорі накресленої мети і самостійним прийняттям рішення. Вибрана стратегія поведінки відображає конфлікт опору і вибір індивідом оптимального варіанту.





З цієї точки зору, класифікація соціальної адаптації може бути доповнена такими її видами: добровільна — вимушена; активна — пасивна; загальна — специфічна. Розмежування адаптації, зокрема, на добровільну — вимушену дає М.Шабанова. Добровільна адаптація, на її думку, має місце тоді, "коли нові цінності і способи соціальної дії, які пропонуються соціальним середовищем, не вступають у суперечність із системою ціннісних орієнтацій індивіда. Вимушена адаптація, навпаки, виникає тоді, коли напрямки перетворень, нові цінності і способи соціальної дії вступають у конфлікт із цінностями і можливостями індивіда, хоча він і вимушений використовувати їх для реалізації своїх життєво важливих цілей" [9, 36-38].

Вимушена адаптація не означає примирення, згоди чи схвалення. Суспільну ситуацію не можна ігнорувати, але її можна засуджувати, можна обирати пасивний, відчужений тип поведінки.

Розуміння розбіжностей між активною і пасивною адаптацією дає можливість вибудувати типологію адаптаційних процесів. У науковій літературі виділяють деякі критерії для їх диференціації: способи усвідомлення соціально-економічної реальності, типи соціально-економічних ресурсів і способи їх використання. Це має принципове значення для оцінки ефективності нових взаємовідносин, які виникають в процесі соціальної адаптації.

Враховуючи те, що процес соціальної адаптації майбутніх викладачів педагогіки проходить на декількох рівнях: до нового колективу, до зміни режиму праці й відпочинку, до нової системи навчання; С.Ізбаш [4] окреслює основні шляхи соціальної адаптації майбутніх викладачів педагогіки педагогічного університету:

Організація виховної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі. Важлива роль у вихованні студентської молоді належить куратору академічної групи. Наставник покликаний забезпечити поступову адаптацію кожного студента шляхом підбору відповідної системи заходів, зокрема, ознайомлення з історією педагогічного університету, його структурою та особливостями діяльності, традиціями, специфікою кафедр, змістом позааудиторної роботи, характером навчального процесу за кредитно-модульною системою, прийомами наукової організації праці студента, методами самостійної роботи; ведення щомісячної атестації, що дозволяє контролювати самостійну роботу й допомагати першокурсникам; створення студентського самоврядування у студентській групі та надання йому допомоги в організації культурно-масової роботи; своєчасне інформування батьків про життя й діяльність студентів, їх навчальні успіхи чи негаразди.

Запровадження системи соціально-психологічної підтримки студентів у процесі професійної підготовки засобами соціального консультування, тобто розвиток психологічної служби у вищому освітньому закладі. Система психологічної підтримки має вирішувати такі завдання, як: оптимізація засобів включення особистості у навчальну діяльність з урахуванням її психологічного потенціалу; забезпечення умов виявлення активності, спрямованої на формування своєї особистості; забезпечення умов для повної самореалізації власних можливостей; робота щодо комплектування академічних груп з урахуванням психологічних особливостей студентів та їх психологічною сумісністю; зниження ступеня невизначеності ситуації; формування психологічної основи професійної і соціальної мобільності; підготовка молодих людей до реалізації професійного потенціалу в умовах ринку праці; формування нового ставлення до ситуації праці. Відповідно до реалізації цієї мети можуть бути використані різні психокорекційні і релаксаційні заходи, консультації, тренінги.

Індивідуалізація професійного навчання. Індивідуалізація фахового розвитку сприяє формуванню у студента індивідуального стилю навчальної діяльності. Допомогти студентові сформувати індивідуальний стиль навчальної діяльності — означає допомогти йому знайти свої специфічні, оптимальні засоби адаптації до навчальних ситуацій. Основний ресурс для цього — засвоєння студентами базового змісту освіти, але індивідуально неповторним засобом. При цьому індивідуалізація навчання не повинна бути спрямована на селекцію і добір найбільш талановитих студентів і надання їм сприятливих умов розвитку. Необхідно створити таке навчально-формуєче середовище, в якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси.

Формування студентського колективу шляхом роз'яснення значущості навчання, його мети і завдань, стимулювання активу до згуртування колективу; розвиток свідомості, творчості, дружби, розуміння взаємостосунків; забезпечення дружньої спільної діяльності; проявлення турботи про студентів з боку викладачів; урахування їх запитів.

Встановлення суб'єкт-суб'єктних комунікативних зв'язків студентів із професорсько-викладацьким складом, які мають на меті: розвиток творчого потенціалу студентів; вироблення індивідуально-орієнтованого стилю спілкування між викладачем і студентами; удосконалення техніки спілкування. "Сучасному вищому навчальному закладу потрібний викладач з іншою типологічною структурою особистості. Це повинен бути суб'єкт лабільний, спроможний до саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється" [2, .39].



Залучення майбутніх викладачів до роботи органів студентського самоврядування з метою самоідентифікації, самореалізація особистості, посилення впевненість у собі, для того, щоб «вписатися» в динамічний світ.

Таким чином, зміст соціальної адаптації може бути зведений до того, що це цілісний, динамічний, безперервний, відносно сталий процес взаємодії особистості і соціального середовища, який формує здатності свідомо орієнтуватися в мінливих та екстремальних ситуаціях, виробляти адекватні соціальним реаліям моделі поведінки, раціонально використовувати індивідуальний та суспільний потенціал та досвід для узгодження оцінок і можливостей і найбільш повної реалізації своїх потреб і уподобань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. — М., 1995.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болобаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубіно, І.І.Бабин. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. — 348 с.
3. Зражевський С.Ф. Соціальна адаптація: змістовно-ціннісна характеристика та функціональне призначення // Мультиверсум. Філософський альманах. — К.: Центр духовної культури, 2004. — № 39.
4. Ізбаш С.С. Шляхи соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету в умовах загальноєвропейського освітнього простору // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — №5. — Бердянськ: БДПУ, 2006. — С. 183–189.
5. Ольшанский Д. В. Адаптация социальная // Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С.Аверинцев и др. — М., 1989.
6. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. — М.: Педагогика-пресс, 1996
7. Сметанин Е.Н. Адаптация населения к современной экономической ситуации // Социс. — 1995. — № 4.
8. Социологический энциклопедический словарь / Ред.-координатор Г.В. Осипов. — М., 1998
9. Шабанова М.А. Добровольная и вынужденная адаптация // Свободная мысль. — 1998. — № 1.
10. Шабанова М.А. Социальная адаптация в контексте свободы // Социс. — 1995. — № 9., — С.82-83

### Анжела МІЛІЧЕНКО

## СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Т.В. Окольніча*

Культура спілкування керівника – це важливий елемент загальної культури керівника навчально-виховного закладу, який включає зовнішню культуру, культуру мовлення, культуру почуттів, культуру поведінки тощо. Майбутній фахівець, навчаючись у вищому навчальному закладі, набуває певних умінь і навичок професійного спілкування, які, у більшості, орієнтовані на взаємодію з учнями та їхніми батьками, що не відповідає в повній мірі специфіці професійної діяльності керівника навчально-виховного закладу. У зв'язку з цим людина, що посіла місце керівника навчально-виховного закладу, турбуючись про якість своєї роботи, змушена удосконалювати культуру свого професійного спілкування. Вдосконалення культури професійного спілкування керівника навчально-виховного закладу можливе шляхом ознайомлення з психолого-педагогічною літературою, самоспостереження, виконання спеціальних вправ, розвитку комунікативних, перцептивних та інших груп педагогічних здібностей, удосконалення загальної культури.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що окремі аспекти проблеми культури спілкування досліджували Бодальов О.О., Дорошенко С.І., Паригін Б.Д., Петровська Л.А., Почепцов Г.Г., Сагач Г.М. та інші; питання, які стосуються організації спілкування у певній професійній діяльності вивчали Бабайлов В.К., Гриценко Т.Б., Іщенко Т.Д., Малахов В.А., Немцов В.Д., Приходько В.М., Чмут Т.К.; культуру педагогічного професійного спілкування, особливості її удосконалення розглядали Макаренко А.С., Сухомлинський В.О., Волкова Н.П., Грехнов В.С., Зубенко Л.Г., Зязюн І.А., Кан-Калик В.А., Леонтьєв О.М., інші. Різними сторонами діяльності керівника цікавились Доброневський О.В., Корюк С.В., Орбан-Лембрик Л.Є., Панасюк А.Ю., Фельзер А.Б. Проблема удосконалення культури професійного спілкування керівника навчально-виховного закладу не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі.

Метою нашого дослідження є вищезазначена специфіка професійного спілкування керівника навчально-виховного закладу.

Згідно Статуту навчально-виховного закладу та розробленій на цій основі посадовій інструкції, безпосереднє керівництво роботою цього закладу здійснює директор або завідувачий, який призначається і звільняється з посади засновником або уповноваженим ним органом управління освітою з дотриманням чинного законодавства.



Згідно Закону України «Про освіту», до категорії навчально-виховних закладів відносять дошкільні навчальні заклади, середні навчальні заклади, позашкільні навчальні заклади, професійно-технічні навчальні заклади, вищі навчальні заклади тощо.

Відповідно до типового Статуту та розробленого з урахуванням соціальних, економічних, національних та регіональних особливостей статуту конкретного закладу, керівник його відповідає за:

реалізацію завдань освіти, визначених Законом України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту»;

забезпечення рівня дошкільної та загальної середньої освіти у межах державних вимог до її змісту і обсягу;

здійснює керівництво і контроль за діяльністю навчального закладу;

діє від імені закладу, представляє його в усіх державних та інших органах, установах і організаціях;

укладає угоди з юридичними та фізичними особами;

розпоряджається в установленому порядку майном та коштами навчального закладу;

відповідає за дотримання фінансової дисципліни та збереження матеріально-технічної бази закладу;

приймає на роботу та звільнює з роботи працівників закладу;

видає у межах своєї компетенції накази та розпорядження, контролює їх виконання;

затверджує штатний розклад за погодженням із засновником навчального закладу;

контролює організацію харчування і медичного обслуговування дітей;

затверджує правила внутрішнього трудового розпорядку, посадові інструкції працівників за погодженням з профспілковим комітетом;

забезпечує дотримання санітарно-гігієнічних, протипожежних норм та правил, техніки безпеки, вимог безпечної життєдіяльності дітей і працівників;

контролює відповідність застосованих форм, методів і засобів розвитку, виховання і навчання дітей їх віковим, психофізіологічним особливостям, здібностям і потребам;

організовує різні форми співпраці з батьками або особами, які їх замінюють;

щороку звітує про навчально-виховну, методичну, фінансово-господарську діяльність навчального закладу на зборах колективу та батьків.

Г. Мінтберг, аналізуючи діяльність керівника навчально-виховного закладу, вважає, що сучасному керівникові повинні бути притаманні такі риси:

Мистецтво бути рівним - здатність встановлювати і підтримувати систему відносин з рівними собі людьми.

Мистецтво бути лідером - здатність керувати підлеглими, справлятися з усіма труднощами й проблемами, що приходять до людини разом із владою та відповідальністю.

Мистецтво розв'язувати конфлікти - здатність виступати в ролі посередника між двома сторонами в конфлікті, врегульовувати прикроці, породжені психологічним стресом.

Мистецтво опрацьовувати інформацію – здатність створити систему комунікацій в організації, одержувати надійну інформацію й ефективно її оцінювати.

Мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення – здатність знаходити проблеми і рішення за умов, коли альтернативні варіанти дій, інформація і мета неясні й сумнівні.

Мистецтво раціонально розподіляти ресурси в організації – здатність вибрати потрібну альтернативу, знайти оптимальний варіант за умов обмеженого часу й ресурсів.

Дар керівника – здатність йти на певний ризик і на впровадження нововведень у своїй організації.

Мистецтво самоаналізу - здатність розуміти позицію лідера та його роль в організації, вміння бачити те, який вплив справляє лідер на організацію [1, с. 247].

Ряд науковців вважають, що найстійкішими характеристиками, що мають вирішальний вплив на управлінську діяльність, є компетентність та комунікабельність керівника. При цьому розглядається компетентність, що стосується особистісних рис, умінь і навичок, закорінених у раціональну (інтелектуальну) сферу особистості. Компетентність керівника - наявність у керівника спеціальної освіти, широкої загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення ним своєї науково-професійної підготовки, передбачає системність мислення (практичний розум, швидкість входження в проблему, здатність передбачати різні варіанти виходу із ситуації, винахідливість) та наявність організаторських якостей, (уміння підбирати, розставляти кадри, планувати роботу, забезпечувати чіткий контроль). Комунікабельність, вважається, має певний зв'язок із вродженими задатками особистості, вона є тим феноменом, який формується, розвивається у процесі її життєдіяльності. Комунікабельність керівника – риса особистості, яка виявляється у здатності до встановлення контактів, спілкування, товарищескості.

Керівники з розвинутими комунікативними здібностями мають значний запас стратегій спілкування, уміють взаємодіяти з представниками різних груп. Усе це вимагає знання особливостей сприйняття інформації, поведінки різних категорій людей, їхніх інтересів, цінностей, етнопсихологічних особливостей. Уміння спілкуватися залежить від природних можливостей, спрямованості активності, ділової чарівності,



намагання домінувати чи співпрацювати у процесі спілкування, адаптивних якостей, поведінки в екстремальних ситуаціях (конфлікти, погрози тощо).

Особливості управлінської діяльності, тобто діяльності керівника, характеризують і специфічні інтегральні чинники, які, на думку В.В.Третяченко, охоплюють такі якості особистості:

Адаптаційна мобільність. Цей чинник визначає роль і місце особистості в міжособистісній взаємодії у малих соціальних групах, її статус, позицію у структурі ділових відносин. До психологічних якостей адаптаційної мобільності належать прагнення впливати на інших, схильність до неперервних якісних змін умов праці, здатність протистояти дестабілізуючому впливу негативних форм поведінки тощо.

Емоційне лідерство (виявляється під час горизонтальної та вертикальної взаємодії у неформальних групах, що діють в організаційній структурі) та ділове (інструментальне) лідерство (у неформальній групі підрозділу під час розв'язання проблемних ситуацій).

Здатність до інтеграції соціальних функцій (ролей). Свідченням її є пристосування поведінки особистості до ролевих очікувань інших учасників групи. Виявляється ця здатність у вмінні бути і неформальним емоційним лідером, і адміністратором.

Контактність. Реалізується вона через здатність до встановлення позитивних соціальних контактів. Передумовами контактності є відкритість у спілкуванні, високий рівень домагань, прагнення утвердитись, здатність встановлювати ділові зв'язки, схилити людей до себе, вміння розгледіти конфліктну ситуацію очима сторін, що конфліктують, здатність вислуховувати та переконувати тощо.

5. Стійкість до стресу. Важливість цього чинника зумовлена неабиякою емоційною напруженістю управлінської роботи, яка активізує роль емоційних регуляторних механізмів у структурі особистості керівника. А вже у практиці управління ситуація часто розходиться зі звичкою, що змушує ціною значних інтелектуальних, вольових зусиль знаходити оптимальні рішення. З кожним вольовим напруженням відбуваються емоційні перенапруження, що спричинює зриви, неврози, намагання всупереч ситуації та логіці приймати рішення за виробленими заздалегідь і вже не достатньо точними «алгоритмами».

Типологізація загальних та спеціальних властивостей і якостей керівників є умовною, а якості й властивості поліфункціональні, що вимагає від керівника вияву відразу кількох якостей за домінування однієї з них. Для того, щоб особистість могла реалізувати себе як ефективний керівник, постійно розвиватися, зберігаючи при цьому оптимальне «професійне самопочуття», вона повинна бути наділена мінімумом для управлінської діяльності якостей, постійно збагачувати їх.

Ряд науковців наголошують на дотримуванні таких показників ефективності управлінської діяльності керівника:

бачення в кожному, з ким він спілкується, особистості, ставлення до неї як до найбільшої цінності, визнання недоторканності її почуття гідності;

віра в можливість особистості, доброзичливість, визнання індивідуальності особистості;

щире бажання допомогти тому, з ким контактує керівник;

об'єктивне оцінювання керівником особистісно-ділових якостей і діяльності людей; відкритість у спілкуванні, самоаналіз і самокритичність;

досконале володіння різноманітними психотехнологіями і прийомами взаємодії, оптимістична манера спілкування;

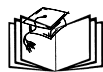
своєчасне подолання труднощів, психологічних бар'єрів у спілкуванні;

уміння вислухати, володіння емпатією (здатністю вловлювати настрої людей, визначати їхні очікування, установки, тривогу, співпереживати).

Для успішного управління колективом, як уже зазначалося, керівники повинні мати лідерський вплив, який не забезпечується тільки посадою, начальницьким виглядом, саморекламою. Лідерську позицію в педагогічному колективі засвідчують: авторитетність; загальновизнана популярність серед дітей і їхніх батьків, керівних організацій; добра офіційна репутація в дитячому середовищі, педагогічному колективі.

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що керівник повинен вміти згуртувати, спрямувати, особистим прикладом повести за собою колектив. Індивідуальний оптимізм, психологічне благополуччя, задоволення діяльністю у школі є неодмінними умовами єдності педагогічного колективу. Оптимізація соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі залежить від уміння директора контролювати і оцінювати роботу вчителів, вдумливо ставитися до заохочень і осуду. Безтактна, зневажлива критика недоліків у роботі, професійній компетентності вчителя, висловлена у присутності колег, може заподіяти йому глибоку психічну травму, надовго вивести з рівноваги. Керівник має знати, що заохоченнями можна досягти значно більшого, ніж осудом.

Керівник, в тому числі й навчально-виховного закладу, на думку М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі, не повинен ігнорувати моральних аспектів своїх стосунків з учителем, які мають вибудовуватися на засадах взаємної поваги і доброзичливості, особистішої рівності. Авторитетним є керівник, з яким співробітники можуть сміливо, не боячись негативних для себе наслідків, вести мову про недоліки в організації праці, оцінюванні її результатів. Хворобливе ставлення до критики є ознакою



слабкого директора, якому навіть дріб'язкове зауваження здається замахом на його авторитет. Не приймає критики чванливий, самозакоханий керівник, який втратив здатність удосконалюватися.

Взаємодія керівника з колективом, наголошують М. Мескон, М. Альберт та Ф. Хедоурі, має розгортатися на засадах діалогового спілкування. Цей тип спілкування вважається провідним у педагогічній діяльності, про що свідчать твердження І.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика та інших. Ознаками діалогічного спілкування керівника навчально-виховного закладу називають наступні:

- партнерські взаємовідносини зі співробітниками;
- акцентування на діалогічно-дискусійних технологіях взаємодії;
- рефлексивне спілкування;
- прагнення бачити в кожному суб'єкті комунікації унікальну особистість;
- демократична і гуманістична атмосфера педагогічного спілкування;
- позитивний емоційний настрій;

педагогічна спостережливість як чинник цілеспрямованого й систематичного вивчення внутрішнього світу колег, їхніх особистісних і професійних якостей.

С.В. Королук вважає, що керівник повинен знати мовний етикет, основи ефективного спілкування, основи ведення переговорів та прийому відвідувачів, зміст ділового одягу, правила ведення розмов по телефону; вміння слухати співрозмовника, контролювати себе під час розмови, дотримуватись мовного етикету у спілкуванні, вести переговори, улаштовувати прийом відвідувачів, вести розмови по телефону, спілкуватися через візитки, підбирати одяг. Для удосконалення слухання співрозмовника С.В.Королук та інші науковці вважають необхідним

спрямувати свою увагу таким чином: на людину потрібно дивитися уважно, не відволікатися, покажіть свою зацікавленість до співрозмовника і до того, про що він говорить;

слідкувати за невербальними проявами: виразом обличчя та рухами людини;

зачекати зі своїми висновками: не оцінюйте співрозмовника, доки повністю не з'ясували погляди іншої людини з цього приводу;

не дозволяти собі перебивати інших, бо людина повинна закінчити свою думку;

перевіряти своє розуміння проблеми, якщо це необхідно, уточніть сказане власними словами;

виявляти логіку висловлювань як співрозмовника, так і свою;

підтримувати висловлювання співрозмовника, навіть якщо вони здаються вам незрозумілими.

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі переконані, що поважають тільки тих керівників, які хвалять всіх, а відчитують не в присутності інших людей; ніколи не скаржаться на своїх співробітників і, якщо треба, беруть їх провини на себе; своєчасно і відкрито визнають свої помилки. Незважаючи на особисті симпатії і антипатії, керівник зобов'язаний пред'являти всім підлеглим однакові вимоги, до всіх ставитись однаково, нікого не виділяти; при сторонніх звертатися до своїх співробітників на ім'я та по батькові, незалежно від їх віку. Недопустимо читати нотації і повчати персонал, якщо сам керівник не дотримує дану вимогу: виховне значення має тільки особистий приклад керівника. Краще зберігати в спілкуванні дистанцію, розділяти особисте і службове, не допускати панібратства. В іншому випадку наказ, як форма розпорядження, буде не ефективний. Керівник не має морального права приховувати від своїх співробітників важливу для них інформацію. Разом з тим він зобов'язаний класти край пліткам і доносам [2, с.258].

Враховуючи вище зазначене, можна сказати, що керівникові навчально-виховного закладу доречно пам'ятати про такі правила професійного спілкування, які пропонуються науковцями для педагогів:

Будьте завжди ввічливими, привітними й доброзичливими, з повагою ставтеся до співрозмовника.

Орієнтуватись на співрозмовника.

Усвідомлювати психологічну атмосферу (співпереживати).

Тактовність. Взаємність у спілкуванні.

Уникати моралізму та негативних установок спілкування.

Умійте слухати інших і ніколи не перебивайте.

Не бійтеся розпочати розмову з незнайомими людьми, але не будьте нав'язливими.

Говоріть про те, що може зацікавити слухачів, враховуйте їх вік, характер, інтереси.

Не завдавайте людям шкоди словом. Не ображайте, не говоріть неприємного іншим, не виявляйте своєї неповаги, не вживайте грубих слів.

Не нагнітайте напруження, воно заважає спілкуванню.

Намагайтеся ввічливо попросити і ввічливо відмовити, не образивши людину своєю відмовою.

Використовуйте в спілкуванні звертання і ввічливі слова. Слідкуйте за культурою мовлення.

Прагніть ні про кого не висловлюватися погано. Краще задавайте коректний та шанобливий тон стосовно співрозмовника, а також щодо інших, про кого ви говорите зі співрозмовником.

Не сваріться через дрібниці з підлеглими, друзями.

Прагніть не перемогти, а знайти істину.



Намагайтеся, щоб спілкування з вами було для людей корисним і приємним, вмійте допомагати людям словом і ділом [3, с. 77].

Отже, керівник навчально-виховного закладу працює та виконує свої обов'язки, відповідно до посадової інструкції, яка створена на основі статуту навчально-виховного закладу. Успішне виконання керівником навчально-виховного закладу своїх обов'язків пов'язане з виявленням ним таких умінь: уміння працювати в колективі, виявляти лідерські якості, розв'язувати конфлікти, раціонально опрацьовувати інформацію, приймати нестандартні управлінські рішення, розумно розподіляти ресурси в організації, ризикувати, впроваджувати нововведення, здійснювати самоаналіз. Керівник навчально-виховного закладу повинен мати достатньо високий рівень сформованості культури професійного спілкування, яка передбачає дотримання засад мовного етикету; знання та грамотне застосування на практиці правил ведення розмов по телефону, переговорів та прийому відвідувачів; уміння слухати співрозмовника, контролювати себе під час розмови, спілкуватися через візитки, виявляти повагу до співрозмовників засобами ділового одягу тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мурашко М.І. Менеджмент персоналу: Навч.-практ. посіб. - К.: Т-во «Знання», КОО, 2006, -311 с.
2. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основи менеджменту. - М: Дело, 1998.-728 с.
3. Діловий етикет. Етика ділового спілкування / Уклад. І. Афанасьєв. - К.: «Альтерпрес», 2006. - 368., іл. - («Бібліотека ділової людини»).
4. Культура фахового мовлення: Навчальний посібник / За ред. Н. Д. Бабич. - Чернівці: Книги - XXI, 2006. - 496 с.
5. Куниціна В.Н. Стиль спілкування та його формування. - Л.: Знання, 1983. 25 с.

**Марина НІГАЙ**

## ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор А.Б. Рацул*

Зростання соціальної ролі особистості, гуманізація й демократизація суспільства, швидка зміна техніки та технології в Україні потребують процесу оновлення освіти, спрямованого на виховання інтелектуальної, творчої особистості, яка здатна до самоосвіти, вміє використовувати набуті знання та вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислить, аргументовано доводить власну точку зору та переконує в її правильності або висловлює своє ставлення до суджень інших, а також всебічний та потужний для школяра розвиток його задатків і здібностей. Розв'язати цю проблему можна за умови, якщо навчально-виховний процес в школі буде направлено на розвиток пізнавальної активності школярів, їх самостійності, творчих можливостей тощо.

Ця проблема вимагає постійної уваги, при її розгляді необхідно враховувати ті соціальні, психологічні та педагогічні вимоги, що виникають на шляху формування та розвитку особистості. До 6 років дитина досягає такого рівня розвитку, який визначає її готовність до навчання в школі, а із вступом дитини до школи основним видом діяльності стає навчання. Під час навчання розвиваються пізнавальні процеси такі як мислення, пам'ять, уява, увага, сприйняття, формуються вміння зосереджувати увагу на головному, розмірковувати за аналогією, порівнювати, узагальнювати, усвідомлено запам'ятовувати та відтворювати, а також потяг учнів до пізнання нового. Якщо першокласників зацікавлюють ігрові форми роботи, то у третьому, четвертому класах в навчальній діяльності молодших школярів підвищується роль самостійності та творчості.

Пізнавальна активність школярів є складовою мотиваційного компоненту навчання та одна з передумов, як вважають вчені, розумового розвитку дітей, тому що інтелектуальна сфера дитини успішно розвивається у пізнавальній діяльності. Без відповідного рівня пізнавальної активності школярів у навчально-виховному процесі не може бути належним засвоєння ними знань, умінь та навичок інтелектуальної пізнавальної діяльності, не може бути повноцінним соціальне, духовне та культурне становлення особистості. З цього приводу актуальною залишається проблема стимулювання пізнавальної активності і самостійності учня під час навчання, що може знайти своє розв'язання за умови наукової розробки і застосування педагогічних інноваційних технологій в школі як під час уроків, так і в позаурочний час.

Проблеми сутності пізнавального інтересу молодших школярів та реалізації його в освітньому процесі розкриваються у працях Л.І.Божович, В.Г.Бондаревського, О. Я. Савченко, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, О. В. Скрипченко, Г. С. Костюк, П. Я. Гальперін. Вагомий внесок у розвиток проблеми активності учнів належить В.О.Сухомлинському, П.М.Груздеву, Н.О.Полоніковій. Психологічні аспекти



проблеми висвітлювались у працях Б.Г.Ананьєва, Д.М.Богоявленського, Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Г.С.Костюка. Важливу роль у розвитку розробки принципів, методів і форм навчання відіграли праці Ю.К.Бабанського, Р.Б.Сроди, П.І.Підкасистого, І.Я.Лернера, М.М.Скаткіна, І.Ф.Харламова, А.М.Алексюка.

У психолого-педагогічній літературі є різні підходи до визначення пізнавальної активності та активізації пізнавальної діяльності. У багатьох дослідженнях учені називають деякі загальні істотні риси поняття “пізнавальної активності”. Так, у працях Д.Вільнеєва, Б.Єсінова, Н.Половнікової, підкреслюється вольова та емоційна настроєність суб’єкта як важливий показник активності школяра, готовність і прагнення до енергійного оволодіння знанням; психологічний смак, який виявляється в настрої розв’язувати інтелектуальні завдання.[3,20]

М. Махмутов визначає пізнавальну активність як виявлення у навчальному процесі вольової, емоційної та інтелектуальної сторони особистості.

Т.Шалова розглядає пізнавальну активність учнів, як якість діяльності, в якій проявляється особистість самого учня з його ставленням до змісту, характеру діяльності та бажанням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальної мети. Я.Арістова вважає, що активність слід розуміти, як виявлення перетворюючого, творчого ставлення індивіда до об’єктів пізнання.

І. Харламов розглядає активність як стан учня, який характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням і виявом вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями.[4,205]

Г. Щукіна пізнавальну активність розглядає як “творення особистості, яке виявляє інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чуйність учня в пізнавальному процесі.” [5,19]

Наведені означення дозволяють зробити висновок, що пізнавальна активність характеризує індивідуальні особливості людини у процесі пізнавальної діяльності.

Так, Г. Щукіна відзначає, що активізація навчально-пізнавальної діяльності – “це процес, спрямований на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність вчителя і учнів, на спонукання до її енергійного, цілеспрямованого здійснення, на подолання енергії, пасивності та стереотипних форм викладання і навчання”. [5,23]

Активізація пізнавальної діяльності учнів перш за все передбачає формування позитивного ставлення до навчання. Як відмічає В. Лозова, формування позитивного ставлення до навчання пов’язане з розвитком певних мотивів цієї діяльності, пізнавальних інтересів, що здійснюється шляхом спеціальної обробки змісту навчального матеріалу (новизна, історизм, значення для практичної діяльності, показ сучасних досягнень науки) та оптимального вибору шляхів навчання.[2,9]

Пізнавальна активність є педагогічною категорією, зміст якої у науково-педагогічній літературі розглядається як якісна характеристика, міра діяльності дитини; соціальна якість особистості; кількісно-якісна сторона діяльності особи; діяльність, в якій суб’єкт удосконалює свою поведінку та психічні процеси.

Пізнавальна активність учня виявляється:

як дійове ставлення до пізнавальної діяльності, виявлення інтересу та самостійності дитини;

як внутрішня готовність дитини до розумової діяльності у засвоєнні знань, оволодінні нею навичками та уміннями, формуванні інтелектуальних здібностей.

У першому випадку формування пізнавальної активності здійснюється за допомогою прийомів: вибіркового спрямування уваги або установки на уважне сприймання об’єктів пізнання з метою закріплення пізнавального інтересу; інтеріоризації мотивів та розвитку суб’єктивних установок на досягнення мети; залучення дітей до перетворювальної, конструктивно-творчої навчальної діяльності та виконання завдань з різним рівнем інтелектуальної активності (репродуктивних, евристичних, креативних); планування навчальних ситуацій, у яких дитина стає рівноправним партнером комунікативного процесу; стимулювання дітей до вільного вибору завдань за рівнем складності; оптимального вибору і поєднання методів навчання, щоб кожна дитина здійснювала активний пошук у пізнанні нового; конструювання проблемних ситуацій, які викликають у дитини прагнення подолати суперечності та задовольнити потяг до знань; постановки проблемних запитань, які сприяють розумовій активності, самостійному пошуку нових оперативних способів діяльності дітей.

Пізнавальну активність у другому її аспекті розглядається як внутрішній стан інтелектуальної готовності до виконання навчальних завдань, як прагнення до пізнання нового. На відміну від попередньої назвемо цю активність потенційною. Для того, щоб розвинути в дитини пізнавальну активність насамперед слід формувати у дитини позитивне уявлення про пізнавальні можливості, впевненість у реальних досягненнях, програмувати ситуації успіху у пізнавальній діяльності, розвивати вольові якості особистості, а саме зосереджуватися на конкретних цілях, докладати зусиль для їх досягнення, розробити систему завдань, мета якої – реалізація природної потенційної активності дітей на засадах індивідуалізації навчання, поєднання вольових, емоційних та інтелектуальних складників суб’єктивної готовності дитини до пізнавальної діяльності.



Особливої уваги заслуговує питання про пізнавальний інтерес як компоненту пізнавальної активності. Інтерес у навчанні є одним з основних способів активізації навчання, розвитку пізнавальної активності школярів, формування у них позитивного ставлення до процесу й результатів своєї праці. Уміння щось побачити, здивуватися, захопитися, захотіти негайно зрозуміти що і як відбувається, знайти в собі сили, щоб відшукати відповіді на ці запитання, не відступити перед труднощами, а діставши відповідь, знову прагнути йти вперед, у незвідане, — все це, разом узятє, і є інтерес.

Пізнавальний інтерес - це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку учня (В.Ф.Паламарчук), сприяє усвідомленій самостійності (О.Я.Савченко), викликає продуктивну роботу (В.І.Лозова), змінює способи розумової діяльності(Г.І.Щукина), є умовою розвитку творчої особистості (М.І.Алексеева).

Сталі пізнавальні інтереси забезпечують активну діяльність школярів, тому що в процесі навчання пізнавальний інтерес вступає у конфлікт з тим запасом знань, яким володіє учень. Це і викликає в індивіда внутрішню потребу задовольнити інтерес шляхом пізнавальної діяльності. Створити у навчанні умови, які сприяли б формуванню у школярів пізнавальних інтересів, —це шлях, передумова підвищення якості навчання, якості всебічного розвитку особистості.

Важливими роль в розвитку пізнавальної активності є мотиви навчання. Професійний інтерес є головним мотивом активізації учнів. Даний фактор вчителю необхідно враховувати вже при формуванні навчального матеріалу. Учень ніколи не стане вивчати конкретну ситуацію, якщо вона надумана і не відображає реальної дійсності і не буде активно обговорювати проблему, яка до нього не має ніякого відношення. І навпаки, інтерес його різко зростає, якщо матеріал містить характерні проблеми, які йому доводиться зустрічати, а часом і вирішувати в повсякденному житті. Тут його пізнавальна активність буде обумовлена зацікавленістю в дослідженні даної проблеми, вивчення досвіду її рішення. Творчий характер навчально-пізнавальної діяльності сам по собі є потужним стимулом до пізнання. Дослідницький характер навчально-пізнавальної діяльності дозволяє пробудити в учнів творчий інтерес, а це в свою чергу спонукає їх до активного самостійного і колективного пошуку нових знань. Змагальність також є одним з головних збудників до активної діяльності учня. Однак у навчальному процесі це може зводиться не лише до змагання за кращі оцінки, це можуть бути й інші мотиви. Наприклад, кожен хоче показати себе перед однокласниками з кращого боку (що він чогось вартий), продемонструвати глибину своїх знань і умінь. Змагальність особливо проявляє себе на заняттях, що проводяться в ігровій формі. Ігровий характер проведення занять включає в себе і чинник професійного інтересу, і фактор змагальності, але незалежно від цього являє собою ефективний мотиваційний процес розумової активності учня. Добре організоване ігрове заняття має містити «пружину» для саморозвитку. Будь-яка гра спонукає її учасника до дії. З огляду на перелічені фактори, вчитель може безпомилково активізувати діяльність учнів, так як різний підхід до занять, а не одноманітний підхід це перш за все в учнів викличе інтерес до занять, учні будуть з радістю йти на заняття, тому що передбачити викладача не можливо. Емоційний вплив вищезгаданих чинників на учня робить і гра, і змагальність, і творчий характер, і професійний інтерес. [3,20]

Ефективними прийомами розвитку пізнавальної активності молодших школярів є:

підбір системи різноваріативних вправ;

авансування успіху (з поступовим ускладненням);

ігрове забезпечення уроку;

алгоритмізація дій;

використання інтерактивних технологій навчання;

нестандартні форми проведення уроку (урок-подорож, урок-гра,урок-КВК);

створення ситуацій успіху;

нестандартні завдання(нестандартні задачі, кросворди, ребуси).

Все ж таки найефективнішим прийомом розвитку пізнавальної активності, з вище названих, є ігрове забезпечення уроку. За допомогою гри ми урізноманітнюємо форми діяльності дітей. Вони люблять гратися. Це їхній природний стан. Гра впливає на емоційно-особистісне сприйняття та відтворення дитиною матеріалу, вчить логічно мислити, виявляти ініціативу, долати труднощі й отримувати моральне задоволення і заслужену оцінку за наполегливу працю та старанність.

Гра «Мовчанка» (математика)

Матеріали гри: набір карток з числами, геометричні фігури.

Зміст гри. Учень повинен відповідати на запитання вчителя, не промовляючи жодного слова: показати картку з цифрою або геометричну фігуру.

Запитання.

Яке число стоїть після 5? (Учні мовчки показують картку з цифрою 6).

Яке число буде, якщо до 3 додати 4?





Від 7 відняти 2. Скільки залишилося?

Які числа менші від 4?

Які числа більші, ніж 7, але менші, ніж 10?

Яке число стоїть між числами 8 і 10? 17 і 19?

Для того, щоб дітям ця гра була цікавішою можна на початку гри дітям сказати:

Сьогодні на урок до нас завідала Маша з мультфільму «Маша і Ведмідь» і принесла для вас завдання.

Давайте поглянемо, що вона нам приготувала.

Гра «Виручи з біди»

На дошці записані склади:

ВА-НИ, ЛИ-ВО, НИ-ЛА, НА-ЛУ, ЛА-ЛИ, НИ-ЛИ.

Лисичка-хитрунка розповіла звірятам про те, як ви вмієте гарно читати, а також похвалилася, що теж швидко читає. Вона відкрила «Буквар», а в ньому все переплутане. Допоможіть Лисичці вибратися з халепи.

Учні переставляють місцями склади і називають слова.

Отже, дослідження теоретичного та практичного аспектів проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів дозволяє дійти висновку про необхідність використання нестандартних завдань, ігрових методів на уроках, адже їх розв'язок сприяє розвитку творчості, креативності, логіки мислення учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С.25 – 54.
2. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун. ім. Г.С. Сковороди. - 2-ге вид., доп. - Х.: О.В.С., 2000.
3. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении. – Л.: Просвещение. – 1977. –47 с.
4. Савченко О.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. –К.: Радянська школа. –1982. –112 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
6. Щукина Г.І. Активизация познавательной деятельности учащихся. –М.: Просвещение, 1979. –160 с.

### **Анна ОЛЕКСІЄНКО**

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор В.О. Кравцов*

Успішність професійної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки індивідуально-психологічні особливості фахівця відповідають вимогам професії, наскільки повно особистість сприймає вимоги, цінності, традиції, норми і правила поведінки, відпрацьовані у певному професійному середовищі. Це дає підстави говорити про специфіку культури різних професійних груп людей.

Особливе значення для України має інститут соціальної роботи, зорієнтований на сприяння особистості в задоволенні її потреб та реалізації можливостей в усіх сферах життєдіяльності для успішної адаптації до умов і вимог сучасного суспільства. У зв'язку з цим зростає увага до професійної підготовки фахівців з соціальної роботи. Соціальна робота являє собою один із найбільш багатопланових та трудомістких видів професійної діяльності у сфері «людина – людина», належить до найважливіших «професій допомоги». Високий ступінь відповідальності за прийняття рішень, інтенсивний вплив стресових факторів у процесі взаємодії з клієнтом, що має особливі потреби та складні життєві обставини, зумовлює загрозу професійних ризиків у соціальній роботі, зокрема, синдрому «вигорання» через особисту незахищеність фахівця, а тому вимагає від нього певних професійно важливих якостей, високого рівня особистісної зрілості та професійної культури. Вище зазначене свідчить про актуальність дослідження основних педагогічних умов формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі їх якісної професійної та особистісної підготовки у вищому навчальному закладі.

Вивченню професійної культури майбутніх фахівців різних професій присвячені праці А. О. Деркача, Л. С. Колмогорової, Є. О. Клімова, Г. І. Марасанова, Г. О. Балла, О. Г. Видри, З. Л. Становських, П. С. Перелелиці, В. В. Рибалки, Н. І. Волошко, О. В. Проскури, О. В. Винославської.

Питання, пов'язані з особистісно-професійним розвитком соціальних педагогів, висвітлюються в дослідженнях Є. І. Холостової, Г. П. Медведєвої, Н. Б. Шмельової, А. Й. Капської, О. Г. Карпенко, І. Д. Зверєвої, І. І. Миговича, Т. В. Семигіної, А. М. Бойко, І. М. Григи, Н. В. Кабаченко, Н. Б. Бондаренко.



Що ж стосується феномена професійної культури майбутнього соціального педагога, то в літературі можна знайти лише окремі його фрагменти. Поки що серед науковців не існує однастайності щодо розуміння сутності та структури професійної культури майбутніх соціальних педагогів, питання шляхів та засобів її формування в умовах університету.

З огляду на вище зазначене, метою даної статті є визначення теоретичних основ розуміння культури та професійної культури, специфіки діяльності соціального педагога, структури та критеріїв формування професійної культури спеціаліста, виявлення та обґрунтування ефективних психолого-педагогічних умов формування професійної культури для вдосконалення професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Культура визначається як сукупність практичних, матеріальних, духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності [1, 172].

Ми будемо розглядати поняття культури як рівень оволодіння певною галуззю знань чи діяльності в суб'єктивному розумінні, тобто як особистісне утворення, система норм і цінностей, спосіб життя, ступінь досконалості в розвитку відповідної професійної та особистісної сфери конкретної людини. Відмітимо, що у визначення загального поняття культури входять його професійні складові.

Слід зазначити, що у філософській і соціологічній літературі немає єдності в тлумаченні поняття «професійна культура». Одними авторами (С. Я. Батишев, Н. Б. Крилова) воно використовується як один із способів соціалізації особистості, інші (Г. М. Соколов, О. М. Уманський) протиставляють його поняттю «загальна культура», треті (Е. Д. Клементьєв, Л. Н. Коган, В. А. Провоторов, Ф. Н. Щербак та ін.) – розглядають загальну культуру особистості як основу її професійної культури. Звернемося до визначень вказаного поняття.

За визначенням, яке надає педагогічний словник, професійна культура «характеризує рівень і якість професійної діяльності, які залежать від соціально-економічного стану суспільства й сумлінності в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні» [1, 173].

Професійно-педагогічну культуру вчені-дослідники визначають як: систему професійно-педагогічних завдань (Н. В. Тализіна, В. А. Сластьонін, Л. П. Спирін); процес розвитку в особистості педагога цінностей педагогічної діяльності (В. О. Серіков, Є. Г. Шиянов); міра оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями, навичками (О. М. Кочетов, О. Б. Міщенко); результат саморозвитку вчителя у процесі здійснення ним професійно-орієнтованої діяльності (Є. К. Бондаревська, Є. Г. Шиянов).

Поняття професійної культури запропонував для наукового обігу і дав йому визначення І. Ф. Ісаєв: «Професійна культура - спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій» [3; 34].

Систему формування професійної культури І. Ф. Ісаєв розглядає в єдності взаємодіючих структурних і функціональних компонентів. Розглядаючи професійну культуру як систему, І. Ф. Ісаєв підкреслює, що це явище є системним утворенням, яке об'єднує в собі ряд структурно-функціональних компонентів, що має власну організацію, вибірково взаємодіючи з довкіллям, і що володіє інтегративними властивостями цілого, незвіданого до властивостей окремих частин [3, с.38].

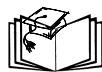
В. А. Сластьонін характеризує професійно-педагогічну культуру, як складне системне утворення, що є впорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій та якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичної технології педагогічної діяльності [9, 93].

В. М. Гриньова розглядає професійну культуру як певний ступінь оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості [2, 121]. Професійна культура – це професійна якість суб'єкта праці, тобто ступінь оволодіння фахівцем досягненнями науково-технічного та соціального прогресу, і є особистим аспектом культури праці. Основні елементи – кваліфікація та професійний досвід.

На думку А. Й. Капської, професійна культура, крім необхідних знань, умінь та навичок включає в себе певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності [4, 46].

Спираючись на теоретичні розробки вище зазначених дослідників, можна визначити професійну культуру як невід'ємну частину загальної культури особистості, складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку та використанні цілісної системи спеціальних професійних знань, умінь та навичок, цінностей, професійно важливих якостей для високоефективної професійної діяльності в ситуаціях, що потребують мобілізації глибоких особистісних ресурсів фахівця з соціальної роботи.

Також професійну культуру соціального педагога можна визначити як невід'ємну складову професійної діяльності та структури особистості, що дозволяє ефективно виконувати професійні обов'язки та надавати найліпшу допомогу категоріям населення та бути одним із головних механізмів захисту від професійного вигорання.



Специфічність діяльності соціального педагога полягає в тому, що на відміну від вчителя, в соціального педагога на першому місці стоїть не навчання, а виховання, організація і надання допомоги, захист дітей, створення для них умов найбільшої зручності, психологічного комфорту, умов для самореалізації особистості. Професійна діяльність соціального педагога – це комплекс взаємопов'язаних напрямів діяльності (виховна, навчальна, розвивальна, соціокультурна, комунікативна, організаторська тощо), спрямованих на різні об'єкти, для здійснення якої необхідні певні професійні знання, уміння і навички, а також професійно важливі риси.

Тому в соціально-педагогічній діяльності соціальний педагог повинен керуватися не лише професійними знаннями, вміннями та навичками, а й професійними якостями, властивостями та характеристиками.

Грунтуючись на положеннях В. А. Слостьоніна і І. Ф. Ісаєва ми звертаємось до таких властивостей і характеристик, а саме:

- психологічна готовність, тобто сформованість спрямованості й установки на професійну діяльність;
- науково-методична готовність, що передбачає володіння необхідним обсягом суспільно-культурологічних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності.
- практична готовність, наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок;
- психофізіологічна готовність, наявність відповідних передумов для професійної діяльності й володіння певною спеціальністю, сформованість професійно значущих якостей особистості [5, 47-49].

Теоретичні аспекти формування професійної культури майбутнього соціального педагога ми розглядали в контексті культурологічного підходу до розуміння культури. Оскільки, культурологічний підхід розглядає культуру спеціаліста, зокрема, соціального педагога, як сукупність матеріальних і духовних цінностей (аксіологічний аспект), як специфічний спосіб людської діяльності (технологічний аспект) та як процес творчої самореалізації особистості (особистісно – творчий аспект).

А. Й. Капська виділяє такі компоненти професійної культури соціального педагога: ціннісний (аксіологічний), технологічний й особистісно-творчий. Аксіологічний компонент формування професійної культури утворений сукупністю педагогічних цінностей, створених людством і своєрідно включених у цілісний педагогічний процес на сучасному етапі розвитку освіти. Технологічний компонент професійної культури містить у собі способи та прийоми соціально-педагогічної діяльності майбутніх соціальних педагогів. Цей компонент розкриває шляхи здійснення соціально-педагогічної діяльності, способи задоволення потреб у спілкуванні, в одержанні нової інформації, у передачі набутого досвіду. У процесі професійної діяльності, реалізуючи та створюючи соціокультурні цінності, майбутні соціальні педагоги перебувають у ролі суб'єкта професійної культури. Створюючи цінності, вони реалізують творчий компонент професійної культури. Творчість майбутніх соціальних педагогів виявляється в гнучкості, варіативності, винахідливості, ініціативності, сміливості та нетрадиційності рішень і поведінки в професійній взаємодії [4; 4-16]. Тому для оволодіння професійною культурою необхідне усвідомлення творчої природи соціальної роботи.

Будь-яка професійна діяльність складається з компонентів, які діють у взаємодії та в деяких випадках домінують для ефективного виконання поставлених задач. Професійна культура соціального педагога в своїй діяльності також повинна керуватися відповідними компонентами.

У професійній культурі спеціаліста дослідники виділяють фаховий і психологічний компоненти. Фаховий компонент визначається професійною компетентністю, тобто наявністю глибоких фахових знань і досконалих умінь їх ефективного використання при розв'язанні різноманітних практичних завдань, яка зумовлена особливостями, багатством, різноманітністю, інтегрованістю професійного досвіду і детермінована активністю самого суб'єкта. Психологічний компонент часто називають психологічною культурою спеціаліста [8, 38-42].

І. Ф. Ісаєв досліджував професійну культуру у взаємодії структурних (аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий) та функціональних (гносеологічний, гуманістичний, комунікативний, навчальний, виховний, нормативний, інформаційний) компонентів.

Визначивши основні компоненти професійної культури, можна розглянути критерії та рівні формування цієї культури.

Критеріями професійної культури соціального педагога визначено:

міра наближення за змістом і пріоритетами до професійно-етичних норм особистої ієрархії цінностей соціального педагога;

наявність якостей, які характеризують професійно-етичну культуру соціального педагога і які проявляються у професійній взаємодії (комунікабельність, доброзичливість, тактовність, толерантність, почуття міри, справедливість, прагнення до самовдосконалення, творча активність);

співвідношення «Я – реального» і «Я – ідеального», що характеризує рівень професійно-етичного розвитку соціального педагога;



узгодженість поведінки соціального педагога у професійній взаємодії зі стандартами поведінки, визначеними вимогами до соціального педагога;

міра креативності в реалізації професійно-етичних цінностей.

Основними критеріями у формуванні професійної культури майбутнього соціального педагога можна вважати:

професійну спрямованість, яку розглядається як у вузькому, так і широкому змістах. У більш вузькому змісті професійна спрямованість визначається як професійно-значима якість, що займає центральне місце в структурі особистості соціального педагога й обумовлює його індивідуальну й типову своєрідність. У більш широкому – як систему емоційно-ціннісних відносин, що задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості соціального педагога, що спонукає його до самоствердження в професійній діяльності й спілкуванні.

професійну самореалізація, яку розглядають як характеристику всього життєвого шляху спеціаліста в контексті професійної сфери від етапу початкового професійного становлення до повного завершення своєї професійної діяльності [7, с.65].

соціально-педагогічну активність, де основне місце посідають ціннісні орієнтації, які тісно пов'язані з емоційною та пізнавальною сторонами особистості, котрі відображають її змістовну спрямованість.

Щодо рівнів формування професійної культури майбутнього соціального педагога, то Н. Б. Крилова виокремлює два рівні сформованості професійної культури (початковий і високий). Початковий (інформаційний) – ступінь сформованості професійних знань, умінь і здібностей майбутнього фахівця недостатньо високий; високий – рівень майстерності, яка полягає у високому ступені творчої самовіддачі спеціаліста, широкому кругозорі, великому обсязі спеціальних знань, умінь, інтересів, творчому розумінні проблемних ситуацій, розвинутих продуктивних здібностях. Отже, можна зробити висновок, що початковий рівень виступає на рівні професійної грамотності, високий – на рівні професійної майстерності, яка характеризує цілісний стан професійної культури [6, 59].

Також можна виокремити такі рівні:

приспосувальний – людина дотримується відповідних норм під впливом зовнішнього оточення; поведінка характеризується стереотипною, нетворчою, негнучкою відповідністю стандартам поведінки;

усвідомлений рівень - властиві свідомі визначення норм поведінки і правил, що є результатом розуміння соціальним педагогом цілей, завдань і цінностей професії; в основі поведінки соціального педагога лежить внутрішня мотивація та інтерес до професійно-етичних норм;

творчий рівень, у якому помітне наближення особистісної ієрархії цінностей соціального педагога за змістом і пріоритетами до нормативної системи професійно-етичних цінностей. Соціальний педагог творчого рівня працює і живе, використовуючи професійно-етичні норми як власні орієнтири [10, 7].

Таким чином, професійна культура у загальному тлумаченні – це сукупність спеціальних теоретичних знань, практичних умінь та навичок, пов'язаних з конкретним видом праці, а також професійно-етичних якостей, що відповідають вимогам до представника професії. У контексті теми дослідження професійну культуру слід розглядати як інтегральну якість особистості соціального педагога, що є передумовою його ефективної професійної діяльності та метою професійного самовдосконалення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): монографія / В. М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. – 300 с.
3. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : учеб. пособ. / И. Ф. Исаев; Московск. пед. гос ун-т ; Белгородск. гос. пед. ин-т. – М.; Белгород, 1993. – 219 с.
4. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: Підручник. –К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 250 с.
5. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального педагога: Навчально-методичний посібник. – К.:ДЦССМ, 2004. – 164 с.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
7. Пономаренко О.В. Психолого-педагогичні основи сутності професійно-етичної культури соціального педагога// Соціалізація особистості/ За загальною ред. А.Й.Капської Вип.4. К.:НПУ, 2000 – С.3-10.
8. Психологічна культура як компонент професійної культури вчителя/ за ред. О.М. Степанов, Г.Г. Колінець. Матеріали регіонального науково-практичного семінару за ред. проф.Терещука Г.В.. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2007. – 177 с.
9. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие. - М.: Прометей, 1993. - 177 с.
10. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / за заг. ред. А. Й. Капської; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Логос. 2002. – Т. XVII. Вип. 1. – 205 с.



**Інга ОМЕЛЬЯНЕНКО**

## **ЯКІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – доктор пед. наук, професор В.В. Радул*

Вища школа завжди була одним із основних виховних інститутів суспільства і в сучасних умовах зростає її роль у вихованні студентської молоді. Зміни у духовному житті країни, відсутність у суспільстві чіткого загально визначеного ідеалу виховання потребують інтенсивного пошуку нових підходів до виховання у вищій школі, запровадження нових методів впливу на самосвідомість молодшої людини і водночас відродження ефективних випробуваних старих форм організації виховного процесу. Зокрема Міністерством освіти і науки України рекомендовано відродити інститут кураторів (наставників) у вищих навчальних закладах.

Традиційно основними завданнями наставників вважаються згуртування колективу студентської групи, допомога студентам адаптуватися до умов навчання у вищій школі, а також до умов майбутньої професійної діяльності, залучення студентів до громадського життя вищого навчального закладу. У сучасній педагогіці і психології починає переважати підхід до виховання як до створення умов для саморозвитку особистості майбутнього фахівця, професіонала, високоосвіченої і культурної людини. Принципи рівності, партнерства і взаємної поваги мають важливе значення у вищій школі. Процеси навчання і виховання можуть бути повноцінними лише тоді, коли вони є взаємними, коли навчається і виховується не лише студент, а й викладач. Педагогічний процес розглядається як спільна діяльність, діалог рівноправних учасників і таким чином переводиться на рівень міжособистісних стосунків.

Найактуальніше завдання виховної роботи у вищій школі - з'ясування того, наскільки нав'язаний масовою культурою образ (психологічний портрет еталонної людини, на яку орієнтується сучасна молодь: підприємницька, вольова і цілеспрямована людина, яка здатна відстоювати свої позиції, має прагматичне мислення і високий професіоналізм) міцно вкоренився у свідомість (і несвідоме!) студента, наскільки він є конгруентним українській ментальності, а також обов'язкове визначення певної позиції стосовно його, виходячи з цілей навчально-виховного процесу.

На сучасному щаблі розвитку вищої цивілізації зростає роль особистості вчителя, викладача як основного провідника значущої для суспільства інформації, головного чинника виховного процесу, зростає вагомість його позиції в суспільстві, оскільки через діяльність педагога та його вплив формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації.

Однак необхідно зазначити, що сучасний викладач вищої школи відчуває кризу переорієнтації духовних цінностей, свого професіоналізму, затребуваності суспільством своїх фундаментальних знань, включеності власної професійної діяльності у контекст розвитку сучасного суспільства. Отже, інтегративним стрижнем професіонала-педагога є високо сформована педагогічна культура, що дозволяє особистості самоактуалізуватися та самореалізуватися в житті, знайти особистісні змісти в освіті. І чим більшою мірою викладачеві притаманна професійно-педагогічна культура, тим повнішою буде його самореалізація. Правильним буде і обернене твердження – чим повнішою є самореалізація викладача, тим більшою мірою сформована в нього професійна педагогічна культура.

Визначальну роль у процесі пізнання, що здійснюється крізь призму соціальної взаємодії, відіграє сумісна співпраця викладача та студента. Співпраця реалізується на основі виконання певних навчально-виховних завдань. Рівень їх виконання залежить від сприймання учнями їх життєвої необхідності.

Викладач чи вчитель є посередником "медіатором" між учнями (студентами) та навчальним матеріалом, засвоєння цього матеріалу відбувається безпосередньо у процесі навчання, тому вчитель (викладач) повинен бути готовим до виконання ролі радника, помічника, консультанта, комунікатора, партнера. Успішному виконанню таких завдань сприяє наявність таких якостей як схильність до лідерства, готовність прийти на допомогу, доброта, вміння активізувати почуття відповідальності.

Будемо розуміти якість у контексті професійної роботи педагога як сукупність об'єктивних і суб'єктивних передумов виконання діяльності, сам процес діяльності та його результатів, що знаходяться в різних ступенях відповідності або невідповідності з нормами професійно-педагогічної діяльності. Різними авторами розроблені різні варіанти та моделі професійно-значущих якостей особистості.

Наведемо лише деякі підходи до визначення професіоналізму працівника. Н. Кузьміна визначає професіоналізм як якісну характеристику суб'єкта діяльності, представника професії, що визначається мірою володіння їм сучасними засобами рішення професійних задач, продуктивними способами її здійснення. Аналізуючи педагогічну діяльність, Н. Кузьміна виділяє п'ять її функціональних елементів: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний [1,45].



У залежності від результатів діяльності можна охарактеризувати професіоналізм кожного викладача одним із рівнів:

репродуктивний - уміє переказати іншим те, що знає сам;

адаптивний - уміє пристосувати своє повідомлення до аудиторії слухачів;

локально-моделюючий - володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь, відносин з окремих розділів курсу, програми:

системно-моделюючі знання - володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь за курсом у цілому;

системно-моделююча творчість - володіє стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування творчої особистості, здатної до саморозвитку в нових умовах.

Викладачі, які знаходяться на репродуктивному рівні діяльності, цілком поглинені самим викладанням предмета, його переказом, близьким до тексту. На адаптивному рівні діяльності кількість структурних елементів педагогічної системи та зв'язків між ними збільшується. Викладач шукає, яким чином пристосувати навчальну інформацію до аудиторії. Але при цьому головній залишається інформація. На локально-моделюючому рівні діяльності достатнє володіння інформацією дозволяє педагогові почати пошук у різних способах її пред'явлення. Він виявляється здатним накопичити психологічні знання про групу та про окремих учнів. На рівні системно-моделюючого знання в зону активної уваги викладача підпадають цілі педагогічної системи. Тільки на цьому рівні діяльності виникає питання про те, якою мірою індивідуальна система роботи педагога відповідає цільовому результату. Рівень системно-моделюючої творчості відповідає вищій майстерності викладача, коли його увага сфальцьована на особистості учня, коли викладач перетворює навчальний предмет у засіб формування творчої особистості учня, здатного до професійного й особистісного самоствердження.

Наступним не менш важливим аспектом діяльності викладача є питання про педагогічні здібності. Їх визначають як індивідуальні, стійкі характеристики особистості, що складаються зі специфічної чутливості до об'єкта, процесів і результатам, що дозволяють знаходити продуктивні способи рішення задач у конкретних умовах. Педагогічні здібності розглядаються як функціонуюча система, тому головним критерієм здібностей виступає результат діяльності. Вивчення питань структури, функцій загальних і спеціальних здібностей, вимог до викладача дозволило перейти до вивчення однієї з найважливіших характеристик педагогічних працівників - їхньої професійної компетентності.

Як основні елементи педагогічної компетентності Н. Кузьміна виділяє такі:

спеціальна компетентність в області дисципліни викладання,

середня компетентність у сфері способів формування навчальних компетентностей учнів,

психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання,

диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів,

рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність.

Спеціальна компетентність включає глибокі знання, кваліфікацію та досвід діяльності в галузі предмета, з якого реалізується навчання; знання способів рішення технічних і творчих задач. Методична компетентність включає володіння різними методами навчання, знання загальних дидактичних методів, прийомів і умінь застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь у процесі навчання.

Психолого-педагогічна компетентність припускає володіння педагогічною діагностикою, умінь будувати педагогічно доцільні відносини з учнями, здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; знання вікової психології, психології міжособистісного та педагогічного спілкування; умінь пробуджувати та розвивати в учнів стійкий інтерес до обраної спеціальності, до предмета, що вивчається.

Диференційно-психологічна компетентність включає вміння виявляти особистісні особливості, установки та спрямованість учнів, визначати та враховувати емоційний стан людей; умінь грамотне будувати взаємодію з керівниками, колегами, учнями.

Аутопсихологічна компетентність має на увазі умінь усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей; знання про способи професійного самовдосконалення; умінь бачити причини недоліків у своїй роботі, у собі; бажання самовдосконалення.

Тепер ми підійшли до аналізу якості та критеріїв оцінки діяльності викладача. Відразу відзначимо, що сьогодні вченими, методистами, працівниками освітніх установ накопичено величезний аналітичний матеріал, але дотепер чітких і науково обґрунтованих критеріїв оцінки праці педагогів не існує. Це відбувається з трьох причин. По-перше, критеріями стає все, що якимсь чином пов'язано з особливостями педагогічної діяльності, і забувається, що критеріями є тільки відмітні ознаки, які використовуються в якості «мірила праці» педагога. По-друге, автори, які дають перелік різноманітних критеріїв, зупиняються як би на середині шляху: не до кінця спрацьовує принцип діяльності, аналіз закінчується на рівні складу, без переходу до систематизації окремих елементів, їхньої логічної підпорядкованості, виявленню частки



кожного з елементів у системі цілого. По-третє, рекомендації з вибору критеріїв не супроводжуються аналізом атестації інших фахівців, чия праця також є творчою[2, 12].

Існують три блоки критеріїв оцінки педагогічних умінь:

критерії оцінки загальних педагогічних умінь;

критерії оцінки спеціальних умінь;

критерії оцінки результатів діяльності викладача (в основному умінь і навичок учнів).

Найбільше спрощена модель, що відбиває категорію якості педагогічної діяльності, включає три її рівні:

нормативний;

перетворюючий;

творчий.

Нормативний рівень характерний для викладачів, орієнтованих на стандарт, еталонну якість педагогічної діяльності, що прагне до її збереження та підтримки.

Перетворюючий рівень якості припускає досягнення позитивного результату педагогічної діяльності за рахунок засвоєння та пошуку нового, котре вже, як правило, десь, кимсь реалізується. Викладачі, які працюють на цьому рівні якості, більш повно відбивають свою індивідуальність у педагогічній діяльності, для них характерний орієнтир на норми індивідуального прогресу.

Творчий рівень - у більшому ступені орієнтований на норми, ідеали, що встановлюють перспективні цілі в даному виді діяльності та індивідуальні норми. Він характерний для викладачів, які займаються дослідницькою роботою, мають власні методики викладання та постійно знаходяться у творчому пошуку.

Накопичений досвід проведення атестації педагогічних і керівних кадрів переконує, що при вивченні професійної компетентності педагогічних працівників освітніх установ керуються такими основними вимогами діагностики:

Вивчення професійної компетентності повинне бути спрямоване на виявлення індивідуальних особливостей професійного росту.

Оцінка професійно-педагогічної компетентності повинна проводитись не тільки шляхом порівняння отриманих результатів з певними нормами, середніми величинами, але і шляхом зіставлення їх із результатами попередніх діагностувань (не обов'язково проведених у зв'язку з атестацією) з метою виявлення характеру просування в розвитку, професійному росту педагога.

Діагностика професійної компетентності потрібна не тільки для виявлення актуального рівня, але і для визначення можливих індивідуальних шляхів удосконалення.

Вивчення професійно-педагогічної компетентності повинне спиратись на самоаналіз, самодіагностику результативності професійної діяльності педагогів і керівників для створення мотивації самовдосконалення та професійного росту.

Рівень професійної компетентності повинний розглядатись як змістовна характеристика діяльності викладача, а процес самовдосконалення, професійного росту - як розвиток, зміна якісно своєрідних етапів діяльності.

Не можна використовувати результати діагностики для «навішування ярликів», ними варто керуватися для побудови обґрунтованої системи роботи з кадрами. Вивчення роботи інженерно-педагогічних кадрів на діагностичній основі дозволяє вести роботу з узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Конкретні умови діяльності освітніх установ і самих викладачів обумовлюють необхідність дотримання таких правил:

Діагностика рівня професійної компетентності працівника важлива та потрібна не як самоціль, а як засіб виявлення рівня професіоналізму всього колективу освітньої установи, його педагогічного потенціалу, можливостей колективу в реалізації висунутих цілей розвитку установи.

Вивчення професійної компетентності не повинне бути прив'язано тільки до атестації кадрів, а має бути безперервним процесом і охоплювати всіх педагогічних працівників і керівників.

При діагностиці професійної компетентності важливий облік індивідуальних особливостей працівника.

Основні принципи, що лежать у основі діагностики:

гуманізм і оптимізм, що припускає опору на сильні якості особистості, на достоїнства людини;

комплексність, що припускає при вивченні професійної компетентності облік усіх компонентів і складових;

єдності рис особистості та її діяльності;

надійності та валідності діагностичної методики;

довіри до результатів самодіагностики педагога.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кузьміна Н.В. Професіоналізм діяльності преподавателя и мастерство производственного обучения профтехучилища. - Внesh. шк., 1989. -167 с.



2. Панчук В.В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (на матеріалі викладання іноземної мови в технічному вузі): Дис., канд. пед. наук. - Н., 1996. -201 с.
3. Кримська Г. І Шляхи підвищення професіоналізму та продуктивності діяльності майбутнього педагога Проблеми формування особистості вчителя та шляхи його підготовки до всебічного розвитку учня: Тези доповідей науково-практичного семінару. - Луцьк, 1989.
4. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") Освіта №44-45-46. - Грудень.-1993.
5. Багаева.И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования будущего учителя: Автореф. дисс. . докт. - пед. наук. - ЗГ., 1991.

### **Світлана ОСИПЕНКО**

## **ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА СЕРЕДЬНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Я.В. Галета*

Корінне перетворення сфери освіти в країні неможливе без кардинальної зміни позицій педагогів і керівників освітніх установ відносно інноваційної діяльності. Інноваційна діяльність розвиває творчий потенціал суб'єктів освітнього процесу, дозволяє самоактуалізуватися особистості.

В умовах переходу до нової освітньої парадигми спеціально організовувана інноваційна діяльність в педагогічних колективах створює передумови не лише для поширення іновачій, але і для розкриття суб'єктивних цінностей. Нова парадигма функціонування освіти орієнтує всіх фахівців-педагогів на професійний і особистісний розвиток.

Ми розуміємо професійний розвиток педагога як зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію в педагогічній праці професійно значущих особистих якостей і здібностей, знань і умінь, але головне - як активне якісне перетворення свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності. Подібне розуміння цього феномену ставить питання про пошук адекватного підходу до його вивчення. Одним з таких підходів є залучення педагога до інноваційної діяльності, а одним з чинників, що детермінують цей процес, може виступати творча спрямованість особистості керівника освітньої установи.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі накопичений певні доробки, що розкривають з теоретичних позицій: соціальний аспект педагогічної праці і праці керівника (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Н.К.Крупська, А.В.Луначарський, А.В.Петровський, М.А.Рейснер і ін.), особливості розумової роботи цієї категорії людей (Ф.Н.Гоноболін, І.А.Зімна, А.К.Маркова, А.Б.Орлов і ін.), творчий характер педагогічної праці (А.А. Бодальов, С.Г. Вершловський, І.П.Пльєсов, В.А. Кан-Калик, Ю.Н.Кулюткін, С.В.Кондратьєва і ін.), характерні особливості діяльності і особи керівника навчального закладу (Г.Н.Мальковська, Т.С.Полякова, П.А.Просецкий, А.І.Щербаков та ін.).

У ряді робіт представлена концептуальна схема педагогічної діяльності і діяльності керівника навчального закладу (І.Атватер, А.А.Бодальов, А.А.Деркач, Г.А.Ковальов, Н.В.Кузьміна, А.Н.Леонтьєв, Л.М.Мітіна, А.Я.Никонов, С.Л.Рубінштейн, В.А.Сластьонін та ін.).

У деяких дослідженнях останнім часом представлені зміст і умови розвитку поведінкової активності керівника (К.А.Аветісян), досвід і проблеми підвищення його компетентності (А.Д.Алферов, Н.А.Амінов, В.І.Андрєєв і ін.), поведінка в конфліктних ситуаціях (Н.В.Антонова), умови розвитку креативності (Н.В.Вишнякова), теорія і практика суб'єктивності (Е.Н.Волкова) і ін.

Проте нові орієнтири розвитку освітньої практики зумовили необхідність пошуку нових підходів до розгляду діяльності майбутнього керівника сучасного середнього загальноосвітнього навчального закладу в контексті розвитку педагогічних іновачій і необхідності їх впровадження в навчальний процес.

У будь-якій професійній групі виділяється керівник, який може бути призначений офіційно або вибраний колективом через свої здібності. Дослідження показують, що знання і здібності керівника оцінюються людьми завжди значно вище, ніж відповідні якості останніх членів колективу. Звідси витікає, що керівником групи (колективу) може стати та людина, яка здатна привести її до вирішення тих або інших групових ситуацій, проблем, завдань, КТО акумулює в собі найбільш важливі для даної групи особові межі, КТО несе і розділяє ті цінності, які властиві групі.

У дослідженнях Б.Д.Паригіна виділені типи керівників залежно від характеру виконуваної діяльності (універсальний, ситуативний), її змісту (ентузіаст, виконавець, діловий, емоційний) і стилю керівництва (авторитарний, демократичний).

Л.Д.Столяренко підкреслює, що взаємини підлеглих з керівником, психологічний клімат колективу, результати його роботи залежать від стилю управління, що реалізовується керівником. Автор перераховує





наступні стилі управління: авторитарний, демократичний, ліберально-анархічний, непослідовний і ситуативний.

Залежно від спрямованості особистості керівника на інтереси справи або на турботу про взаємини з людьми Р.Блейк і Д.Мутон запропонували «управлінську матрицю», на основі якої виділили п'ять типів керівників: песиміст (незначна увага до роботи і людей), диктатор (максимум уваги до роботи і незначна увага до людей), ліберал (максимум уваги до людей, мінімум уваги до роботи), маніпулятор (помірна увага до роботи і до людей) і організатор (висока орієнтація на ефективну роботу у поєднанні з довірою і пошаною до людей).

Згідно особливостям інтелектуальної діяльності (за Т.Коно) виділяють наступних типів керівників: консервативно-інтуїтивний; консервативно-аналітичний; новаторсько-інтуїтивний і новаторсько-аналітичний. Цілком очевидно, що найбільш ефективний стиль управління, названий новаторсько-аналітичним. Для керівника з таким стилем управління характерні енергійність і новаторство, чуйність до нових ідей і інформації, генерування великого числа ідей, готовність враховувати думку інших, здатність логічно аналізувати реалістичність і перспективність ідеї, швидке ухвалення рішень, терпимість до невдач, уміння бачити ситуації і працювати з людьми.

На думку більшості фахівців з менеджменту, ефективним стилем управління є стиль, якому властиві наступні межі: регулярні наради керівника з підлеглими; відвертість у відносинах між керівником і підлеглими; залучення підлеглих до розробки і ухвалення організаційних рішень; делегування керівником своїм підлеглим повноважень і прав; участь рядових працівників в плануванні і здійсненні організаційних змін; створення особливих групових структур, наділених правом самостійного ухвалення рішень; надання працівникові можливості автономно розробляти проблеми, нові ідеї.

Положення С.Л.Рубінштейна про два способи життя [6, 29-30] послужило методологічною основою для побудови двох моделей педагогічної праці: моделі адаптивної поведінки і моделі професійного розвитку. Обидві моделі можуть використовуватися і для аналізу праці керівника освітньої установи, оскільки він, перш за все, є носієм педагогічної професії.

Низький рівень розвитку самосвідомості характеризується процесами, які С.Л.Рубінштейн визначив як перший спосіб життя, коли фахівець знаходиться «всередині» праці і відноситься лише до окремих фрагментів і характеристик цієї праці, а не до праці в цілому. Специфіка професійної самосвідомості в моделі адаптивної поведінки обумовлена різноманітністю ситуацій, що вимагає від керівника розвинутого уміння скоординувати свою автономну дію з діями інших людей.

У моделі адаптивної поведінки в самосвідомості керівника домінує тенденція до підпорядкування професійній діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання соціальних вимог, норм. Маються на увазі процеси самоприспособлення, а також процеси підпорядкування середовища вихідним інтересам керівника. При цьому він, як правило, керується постулатом економії сил і користується, головним чином, напрацьованими алгоритмами вирішення ситуацій, перетвореними на штампи, шаблони, стереотипи.

Професійний розвиток невіддільно від особового – в основі того і іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особи перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що характерний для моделі професійного розвитку.

Про професійний розвиток можна говорити лише в тих випадках, коли керівник усвідомлює свою участь і відповідальність за все, що відбувається з ним, його колегами (і установою в цілому), і намагається активно сприяти або протидіяти зовнішнім обставинам, планувати і ставити цілі професійної діяльності, змінювати заради їх досягнення самого себе. Ця модель є, на наш погляд, найбільш продуктивною в діяльності творчого керівника з декількох причин. Для її успішної реалізації необхідна сильна, зріла, гнучка особа, що уміє самостійно продукувати цілі і завдання, що частенько йдуть урозріз із загальноприйнятими поглядами, і добиватися їх досягнення. Тому все, що сприяє особовому і професійному вдосконаленню, розширює потенційні творчі можливості керівника.

Слід відзначити, що вітчизняна система освіти є механізмом простого відтворення інертної системи соціальних стосунків, а головною функцією освітніх інститутів була і залишається адаптація індивідів до існуючого порядку речей. Як абсолютно справедливо відзначає В.І.Слободчиков, освіта до цих пір розуміється «як формування корисних знань, умінь, навичок» [7, 12].

Таким чином, соціальна практика, що будує адаптаційну освіту, транслює стійкий соціальний досвід від покоління до покоління. І, отже, педагог, керівник, вихований в такій системі освіти, виховує собі подібних. Можна передбачити, що для абсолютної більшості сучасних керівників освітніх установ характерна адаптивна поведінка.

Саме в зв'язку з цим істотно важливою є модель дійсного професійного розвитку керівника.

Під дійсним розвитком ми розуміємо саморозвиток як внутрішню активність з якісного перетворення себе самого, самозміну. При цьому важливі активні дії іншого, «діяльність розвитку» (термін В.І.Слободчикова). Без визнання активності іншого, органічно включену в процес розвитку керівника, джерело саморозвитку стає нез'ясовним. Пошуки такого джерела, на наш погляд, доцільно проводити в



системі «керівник - педагог». Але керівник вчиться у своїх колег не прямо, а опосередковано, через своє віддзеркалення рефлексії.

Педагоги обмінюються спостереженнями, обговорюють, дискутують, і в результаті пізнають свого керівника достатньо добре. Інколи вони намагаються використувати його недоліки, слабкості, вади, нерішучість. Інколи піддають його суворому іспиту і справедливо оцінюють. І або довіряться, або замкнуться, законспіруються, або оголосять відкриту війну. В результаті перед керівником постає дилема: вступити в конфлікт зі своєю недосконалістю або в конфлікт із своїми підлеглими.

Перша дорога - дорога саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення - поступово перетворює керівника на поборника інтересів колективу, спільних з його власними. Друга дорога - заборон, обмежень, ізоляції свого життя від життя колективу.

Керівник, в якого відсутнє об'єктивне сприйняття відношення до себе педагогів, потенційно готовий орієнтуватися лише на себе і свої цілі. В зв'язку з цим цікаве зауваження Ю.Н. Кулюткіна, який закликав педагогів при проектуванні своєї поведінки в навчально-виховному процесі орієнтуватися не лише на особливості учнів, але і оцінювати свою поведінку з точки зору учнів. Сказане цілком відноситься і до стосунків керівника зі своїми підлеглими – педагогами (а також учнями, їх батьками).

Як відзначав М.М. Бахтін [1, 17], «інший» завжди має якийсь «надлишок бачення», і, перш за все, він, зі своєї точки зору, може мене побачити так, як це принципово недоступно мені самому.

Професійна самосвідомість керівника освітньої установи, таким чином, як би дзеркально відображає реакції на нього педагогів, учнів і їх батьків. Це віддзеркалення і є джерело його професійного розвитку.

Проте відбите «Я» не збігається з «Я-дієвим», що є основним діалектичним протиріччям, рушійною силою професійного розвитку. Переживання цього протиріччя спонукає керівника до пошуку нових можливостей самоздійснення, до усвідомлення тих характеристик власної особи, діяльності, спілкування, розвиток яких сприятиме наближенню «Я-дієвого» до «Я-відображеного». Неспівпадіння «Я-дієвого» і «Я-відображеного» може приводити як до спроб зміни свого внутрішнього світу, так і до спроб зміни зовнішнього середовища.

Для розгортання внутрішнього протиріччя між «Я-дієвого» і «Я-відображеного» як рушійної сили професійного розвитку керівника необхідний активно-дієвий момент, якась «третя сила», яка направлтиме вирішення цього протиріччя в конструктивне русло.

Як відзначає Л.М. Мітіна, зараз можливо і необхідно заглиблювати, збагачувати психологічні знання в традиційному сенсі цього слова духовно-практичним досвідом самопізнання і самовиховання. Вже попереднє узагальнення цього досвіду дозволяє зробити висновок, що існує не лише «емпіричне Я» повсякденної самосвідомості з його характеристиками, але і «вище Я», таке, що містить всю повноту можливостей, які в перспективі може розкрити людина. По відношенню до «емпіричного Я» і його життєвій ситуації «вище Я», по словах М. М. Бахтіна [1, 14], є неодмінною умовою творчості. Тому як один з синонімів «вищого Я» цілком можна користуватися висловом «творче Я» керівника. «Емпіричне Я» керівника з низьким рівнем розвитку самосвідомості не дозволяє йому визволитися від власних егоцентричних установок, утилітарно-відчуженої позиції. В той же час керівник з високим рівнем розвитку самосвідомості здатний вийти за межі безперервного потоку повсякденної професійної діяльності, за межі свого «емпіричного Я», що створює умови прояву в його свідомості і діяльності «творчого Я». Цілісне відношення керівника до власної праці створює основу для самореалізації його «творчого Я».

Слід зауважити, що відношення «емпіричного Я» і «творчого Я» - різні рівні самосвідомості керівника, але різниця не кількісна, а, в першу чергу, якісна. По відношенню до «Я-емпіричного» «творче Я» володіє тією позицією, яка є неодмінною умовою творчості, у тому числі і направленою на себе.

Процес професіоналізації керівника освітньої установи - це процес постійного вибору між просуванням і відступом. Зіткнення в самосвідомості «Я-дієвого» і «Я-відображеного» створює напругу, що ускладнює життєдіяльність. Вибір шляху вирішення протиріччя залежить від двох чинників. З одного боку, в основі самореалізації керівника лежить високий рівень розвитку самосвідомості. Це означає, що те, що він опанував, стає джерелом внутрішньо особових протиріч між складовими професійної самосвідомості і, кінець кінцем, джерелом його професійного розвитку. З іншого боку, потреба в актуалізації потенціалу керівника сприятиме подоланню протиріччя. Як справедливо відмічене А. Маслоу [3, 240], «людина є одночасно тим, що він є, і тим, чим він прагне бути».

Важливою умовою розвитку керівника освітньої установи є прагнення до вираження свого «творчого Я», яке стимулюватиме його до активного пошуку і виведе на якісно новий рівень професійної діяльності.

Отже, суперечлива єдність «Я-дієвого» і «Я-відображеного», «творчого Я», задає і направляє шлях професійного розвитку керівника.

Професійний розвиток керівника детермінується протиріччями різного рівня, у тому числі і тими, які виділяються в моделі адаптивної поведінки. Але основним діалектичним протиріччям його професійного розвитку все ж є внутрішньоособове протиріччя.



Таким чином, механізмом саморозвитку є внутрішня активність особи керівника, активність по перетворенню свого внутрішнього світу у напрямі самореалізації. Під «механізмом» ми розуміємо сукупність внутрішніх логічних зв'язків, процедур, що визначають виникнення змін в поведінці керівника як системи, що саморозвивається.

Розглядаючи професійний розвиток як безперервний процес самопроекування особи керівника, ми виділяємо в нім три основні стадії, що якісно відрізняються один від одного рівнем розвитку самосвідомості.

На стадії самовизначення співвідношення знань про себе відбувається в рамках зіставлення «Я» і «іншого» (вчителя, учня, батька). Спочатку певна якість сприймається і розуміється в іншій людині, а потім переноситься на себе і відбувається свідомий акт вибору, виявлення і затвердження необхідності власних змін і перетворень. Це відбувається завдяки особливому взаємозв'язку з іншими людьми, який характеризується здатністю ототожнення себе з іншими і відособлення себе, свого «Я». І тут надзвичайно важливо залишатися суб'єктом своєї професійної діяльності, не втратити власні професійні погляди, збагачуючись чужим досвідом, не піддатися негативним впливам педагогічного мікросередовища.

На стадії самовираження співвідношення знань про себе відбувається в межах «Я» і «Я». Керівник оперує вже готовими знаннями про себе, якоюсь мірою вже сформованими, отриманими в різний час, у різних ситуаціях. На цій стадії він співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку реалізує. Оцінюються і самі мотиви з точки зору суспільних і внутрішніх вимог. Головним мотиваційним чинником при цьому є прагнення до можливо повнішого прояву своїх можливостей, творчих здібностей. Починає усвідомлюватися потенційна нескінченність себе самого, що дозволяє виходити за межі повсякденної професійної практики, за межі самого себе, створювати нове, творити.

На стадії самореалізації співвідношення знань про себе відбувається в межах «Я» і «вище Я». Формується життєва філософія керівника в цілому, усвідомлюється сенс життя, суспільна цінність своєї особи і діяльності. Розширення меж усвідомлення самого себе, свого місця в житті, своїй місії обумовлено вищим рівнем ціннісно-смиислового відношення до своєї професії як до надзвичайно значущої життєвої цінності, як до способу самореалізації, що дає можливість відбутися, задовольнити потребу у всебічному розвитку, реалізувати власне «творче Я». Очевидно, що перспективи сприятливого професійного розвитку неминуче залежать від тих індивідуально-типологічних характеристик і духовних надбань, яким володіє керівник освітньої установи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984-1985. – М.: Наука, 1986. – 249 с.
2. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. - К.: Центр. Институт усовершен. учителей, 1990. - 258 с.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. - М., 1999. - С. 216. - 186 с.
4. Миронова Т. Самосознание профессионала. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 1999. – 199 с.
5. Основы внутришкольного управления. Монография / Под ред. П.В. Худоминского. - М.: Педагогика, 1987. - 168 с.
6. Рубинштейн С. Человек и мир. – М., 1997. – 240 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Шк. Пресса, 2000. – 320 с.

**Любомира ПАСІЧНА**

## АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*науковий керівник – канд. пед. наук, ст. викладач Т.В. Бабенко*

Актуальність теми дослідження. У процесі становлення національної системи освіти на засадах гуманістичної філософії освіти перед ВНЗ України стоять стратегічні, нетрадиційні та перспективні завдання, одним з яких є створення певних умов для розвитку пізнавального потенціалу майбутнього фахівця. ВНЗ повинен формувати особистість громадянина Української держави, забезпечувати наше суспільство всебічно підготовленими фахівцями, які мають глибокі загальнонаукові та професійні знання, стійкі навички та вміння, збагачені загальнолюдськими, професійними цінностями, духовно готові до самоактуалізації в умовах професійної діяльності та повсякденного життя як суб'єкти пізнання і діяльності.

Для глибокого і повного оволодіння матеріалом вузівських навчальних програм необхідно постійно вдосконалювати свої знання, виробляти навички дослідника, активізувати пізнавальну діяльність. Процес навчальної діяльності ВНЗу сьогодні все більше спрямовується на збільшення самостійної роботи студентів, яка базується на активній навчально-пізнавальній діяльності. Аналіз психологічної та



педагогічної літератури переконує, що традиційна інформаційно-догматична форма навчання не забезпечує формування і розвиток у студентів умінь і навичок самостійної пізнавальної активності, не розвиває творчу навчально-пізнавальну діяльність. Суперечності між вимогами, що ставляться до сучасного спеціаліста і рівнем готовності студентів до майбутньої діяльності, між потребою саморозвитку, самоактуалізації і можливостями освіти вимагають нових взаємовідносин між суб'єктами навчального процесу, певних психологічних умов активізації цього процесу.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності полягає у цілеспрямованій діяльності викладача з метою розробки і застосування такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчості, самостійності в одержанні знань, формуванні вмінь та навичок, використання їх на практиці [4,185].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки фахівців у вищому навчальному закладі дають підстави стверджувати, що суть навчання, його зміст, форми, методи і засоби не завжди пов'язані із завданнями формування діяльності і мислення студентів. Широке використання нових інформаційних технологій, які, на жаль, відтворюють модель традиційного навчання, спрямоване на засвоєння "готових знань", віддалених від практичної діяльності.

На важливість забезпечення активності суб'єкта в навчальній діяльності у свій час вказували К.Д.Ушинський, П.П.Блонський та ін. Загальні проблеми активізації пізнавальної діяльності людини досліджували Т.А.Алексєєнко, Л.П.Арістова, А.О.Вербицький, В.М.Вергасов, Н. Генц, А.І.Дьомін, І.А.Зязюн, О.В.Киричук, О.І.Киричук, Б.І.Коротаєв, Г.С.Костюк, О.М.Матюшкін, А.В.Пугач, І.Ф.Харламов, Т.І.Шамова, Г.І.Щукіна та ін.

На даний час проблема формування активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вивчається в контексті підготовки фахівців у системі безперервної освіти (Г. Балл, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.), психологічних проблем становлення особистості (І. Бех, О. Киричук, В. Моляко, Г. Селевко, В. Сластьонін, В. Татенко та ін.).

Проблеми активізації пізнавальної діяльності знайшли своє глибоке обґрунтування у дослідженнях багатьох дидактів, які пізнавальну активність розглядали як складну, інтегральну категорію, що тісно пов'язана з метою, пізнавальними мотивами, розумово-емоційною чутливістю тих, хто навчається, проявами самостійності, більш або менш розвинутим творчим мисленням, володінням евристичними та креативними методами пізнання. Наголошується, що пізнавальна активність – це не тільки діяльність суб'єкта, але й ставлення його до процесу діяльності, якість самої діяльності [6,3].

Метою роботи є - обґрунтування суті та основних компонентів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ та розкрити можливі шляхи активізації навчально- пізнавальної діяльності студентів.

Основний текст роботи. Поняття діяльності студента є інтегральним, воно в тому або іншому ступені включає в себе різні види його діяльності: навчальну, пізнавальну та ін.

Провідною діяльністю студента є навчально-пізнавальна. Саме в процесі навчально-пізнавальної діяльності та через її посередництво досягаються основні завдання підготовки спеціалістів. Вона найбільш інтенсивно впливає на розвиток психічних процесів і властивостей студента, на набуття ним професійно важливих знань, навичок, вмінь.

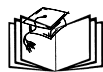
Навчально-пізнавальна діяльність – це специфічний процес, що являє собою складну єдність діяльності викладача та студента, спрямованої на досягнення спільної мети – озброєння студентів науковими знаннями, вміннями і навичками в їх творчому розвитку [1,132].

Ядром навчально-пізнавальної діяльності є навчальне самопізнання студентів, під яким Б. Ананьєв розумів усвідомлення студентами мотивів, завдань, прийомів навчання, усвідомлення самого себе як суб'єкта навчальної діяльності, який організовує, спрямовує та контролює процес навчання.

Навчально-пізнавальна діяльність студента явище складне. Основним в ній є вирішення навчальних завдань та вдосконалення навчальних дій, а також самоконтроль та самооцінка їх результатів. Вона характеризується метою, мотивами, пізнавальними процесами, починаючи зі сприйняття інформації і закінчуючи функціонуванням найскладніших творчих процесів, різних емоційних виявів і т.д.

На підставі теоретичних міркувань виявлено основні фактори, які найбільше впливають на процес формування навчально-пізнавальної діяльності студентів, на розвиток їх пізнавального інтересу, активності, самостійності: дотримання вимог дидактичних принципів навчання; сформованість мотиваційної сфери особистості у ставленні до діяльності і окремих її дій; професійна спрямованість викладання фундаментальних дисциплін і забезпечення міждисциплінарних зв'язків; наступність у вивченні тем і навчальних предметів; педагогічна майстерність викладача; рівень використання комп'ютерної техніки, засобів мультимедіа, мережі Internet, якість навчально-методичного забезпечення; адекватний і своєчасний контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів і відповідний корегувальний вплив; співробітництво і співтворчість суб'єктів навчальної діяльності [6,7].

Навчально-пізнавальна діяльність у структурному плані включає такі компоненти:



мотиваційний (наявність потреб, мотивів у знаннях, у пізнавальній діяльності; посилений інтерес до окремих навчальних дисциплін тощо);

інтелектуальний (мисленнєва і мовленнєва активність, постановка проблем на поглиблення змісту почутого тощо); емоційно-вольовий (задоволеність учінням, захопленість навчальною інформацією, самостійність і наполегливість у здійсненні навчально-пізнавальних дій, самоучінні тощо);

процесуальний (сформованість певних навчально-пізнавальних навичок, вмінь, методики самоучіння, самоконтролю власної навчально-пізнавальної діяльності та її результатів, технології розв'язання стандартних і нетипових навчальних завдань тощо) [4, 387].

Існують різні підходи до пояснення навчально-пізнавальної діяльності, так, наприклад, діяльнісний підхід до навчання в психолого-методологічному аспекті знайшов відображення в роботах Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, розвинений у працях Б. Бадмаєва, В. Давидова, Є. Машбіца, Н. Талізної, Л. Фрідмана, Д. Ельконіна, у дидактичному аспекті – у роботах Г. Атанова, В. Безпалька, В. Бондаря, В. Вергасова, О. Долженка, В. Оконя, В. Паламарчук, М. Скаткіна, В. Шатуновського, в загальнопедагогічному аспекті – в роботах С. Архангельського, І. Ільєсова, О. Коберника, Н. Кузьміної, В. Ляудіс, З. Решетової, Г. Щукіної, Т. Шамової та інших [3].

Можна виділити два сучасних підходи до здійснення активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Одні автори розглядають активізацію пізнавальних інтересів як діяльність студентів на окремих етапах навчального процесу за умов використання різноманітних форм і методів навчання (А.А. Вербицький, А.М. Вергасов, В. Перевозкіна, В.І. Рибальський, А.М. Смолкін та ін.).

Друга частина авторів вважає активний пізнавальний інтерес рисою особистості, тобто передбачають створення необхідних і достатніх умов, які сприятимуть підтримці активності студентів протягом всього освітнього процесу. Тоді пізнавальний інтерес набуває стійкого характеру і стає особистісною якістю студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності (Л.А. Аврамчук, Л.Б. Богоявленська, І.І. Ільєсов, О.О. Конопкін та ін.) [7,64].

Кожен з цих підходів є доцільним і важливим. Не дивлячись на наявність різних підходів до здійснення активізації навчально-пізнавальної діяльності, дослідники цієї проблеми погоджуються в одному, що активізація – це й процес, й результат стимулювання активності особистості студентів за рахунок знаходження оптимального співвідношення між традиційними та інноваційними педагогічними методами, організаційними формами й засобами в сучасній освіті.

Процес навчання залежить від психологічної підготовленості студентів до навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає: усвідомлення студентом мети навчання, що стимулює його навчально-пізнавальну діяльність; фізіологічну і психологічну готовність до навчання; бажання вчитися та активність у процесі навчання, вміння зосередитися на навчальній діяльності; належний рівень розвитку, а також від форм і методів навчання, які використовує педагог та від взаємостосунків, які склалися між студентом та викладачем.

Ефективність засвоєння знань залежить від мотивації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку емоційної сфери, самостійності й творчої ініціативи.

Мотив навчання є внутрішньою причиною, яка спонукає студента вчитися. Він безпосередньо впливає на його ставлення до навчальної діяльності й позначається на якості набутих ним знань.

Мотиви навчально-пізнавальної діяльності студентів класифікують як пізнавальні та соціальні.

Пізнавальні мотиви закладені в самому процесі навчання: допитливість, інтерес до знань, потреба в розумовій діяльності, у пізнанні, у розширенні знань про навколишню дійсність, різноманітні інтелектуальні почуття (здивування, сумнів), прагнення здобути нові знання й навички, застосовувати, вдосконалювати свої пізнавальні можливості, інтелектуальні здібності.

Пізнавальний інтерес може бути зумовлений самим змістом навчального матеріалу, діяльністю студентів на заняттях, стосунками між викладачем і студентами. Він формується завдяки розкриттю практичної значущості знань, цікавому викладу матеріалу, створенню проблемних ситуацій на уроці, ефекту здивування, парадоксу, використанню навчальної дискусії, пізнавальних ігор.

Соціальні мотиви навчальної діяльності за своїм походженням і змістом ніби виходять за межі суто навчального процесу і пов'язані з широкими суспільними взаємовідносинами дітей (широка соціальна мотивація), а саме: соціальні мотиви, комунікативні мотиви, мотиви утилітарні, мотиви тривожності, мотиви, пов'язані з потребою у самовихованні [5,211].

У сучасній педагогічній літературі детально досліджуються й широко обговорюються інноваційні педагогічні технології. При цьому серед них центральне місце посідають педагогічні методи, спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. Слід зауважити, що в працях провідних науковців зустрічаються певні варіації термінологічного позначення методів процесу активного навчання: методи активізації навчально-пізнавальної діяльності за В. Ягуповим, активні методи навчання за Ю. Бабанським, методи активного навчання за Н. Софій та В. Кузьменко, інноваційні методи навчання за В. Кудіною.



В. Ягупов визначає методи активізації навчально-пізнавальної діяльності як «сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання), в першу чергу, спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок й умінь нестандартного вирішення певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування» [8,398].

Серед основних питань, які стосуються впровадження сучасних технологій навчання, є пошуки можливостей органічного поєднання та взаємоузгодження традиційних методів реалізації навчального процесу з новими методами його інтенсифікації й активізації, що забезпечують формування необхідних якостей майбутнього фахівця.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ефективно поєднуються з іншими загальними дидактичними методами (пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемного викладу, частково-пошуковим, дослідницьким), доповнюють та урізноманітнюють їх, а також органічно вписуються в педагогічний процес і відповідають умовам педагогічного середовища вищих навчальних закладів зі сталими гуманно-демократичними засадами [2,102].

Активізація навчально-пізнавальної діяльності передбачає гармонійне поєднання аудиторного навчання під керівництвом викладача, застосування інформаційні технології та вдосконалити самостійну роботу студентів, щоб розвинути в них гнучкість мислення, адаптованість до будь-яких ситуацій, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень і разом з тим уміння працювати в колективі, творчий підхід до розв'язання проблем практичної діяльності.

Використання методів активізації у процесі навчання дає змогу реалізувати такі принципи сучасних концепцій викладання:

проблемності: вихідним пунктом процесу навчання повинна бути постановка проблеми з реального життя, яка пов'язана з інтересами й потребами тих, хто навчається;

погодженості та системності цілей навчання: вчення, що має за мету зміну поведінки, охоплює всі аспекти ділової компетентності (зміна поведінки студента можлива тільки за його ініціативи);

орієнтованості на наявний досвід: ефективне навчання можливе лише за опори на наявний досвід, що вимагає гнучкості концепції навчання та дає змогу врахувати досвід студентів;

націленості на самонавчання: за результати навчання у першу чергу відповідальність несуть студенти, а викладач лише допомагає;

професійної орієнтованості: орієнтація на практичне використання отриманих умінь є ключовим елементом концепції навчання;

зворотного зв'язку: студенти постійно отримують оцінку успішності своїх дій [2,104].

У педагогічній практиці використовуються різні шляхи активізації пізнавальної діяльності, основні серед них, - різноманітність форм, методів, засобів навчання, вибір таких їх поєднань, які у виниклих ситуаціях стимулюють активність і самостійність студентів.

Найбільший активізуючий ефект на заняттях дають ситуації, в яких студенти самі:

обстоюють свою думку;

беруть участь в дискусіях і обговореннях;

ставлять запитання своїм товаришам і викладачам;

рецензують відповіді товаришів;

самостійно вибирають посильні завдання;

знаходять декілька варіантів можливого рішення пізнавальної задачі (проблеми);

створюють ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій;

вирішують пізнавальні завдання шляхом комплексного застосування відомих ним способів рішення та

ін.

Отже, сучасний освітній процес вищої школи гостро потребує педагогічних розробок щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування в них культури самоосвітньої діяльності. Беручи участь у навчальному процесі з активної позиції і усвідомлюючи свою відповідальність за здобуті знання, студент максимально використовує весь свій інтелектуальний і творчий потенціал, що сприяє високій якості виконання завдань і повноті засвоєних знань та є необхідною умовою готовності до самоосвітньої діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів ун-тів - К.: Освіта, 1995 -296 с.
2. Галузинський В.М., Євнух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. Навч. Посібник - К.: Вища школа, 1995.-237с.
3. Глухих Е.В. Самостійна робота студентів як засіб підвищення пізнавальної діяльності. – М., 1993 р.
4. Давидюк Н.М. Формування навчально-пізнавальної активності студентів при вивченні психолого-психологічних дисциплін // Психологія: Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2001 Драгоманова. – Вип. 13. – С. 385-391.
5. Дидактика современной школы/ Под ред В А Онищука — К , 1987
6. Рябчинська Є.М. Організація навчально-пізнавальної діяльності школярів у умовах комп'ютерного навчання: Автореф. Дис...канд. пед. наук / ХДПУім. Г.С.Сковороди. – Х., 1994. – 24 с.



7. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І.Слєпкань. – К.: НПУ, 2000. – 210 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

**Наталія ПОЛІДА**

## ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник - доктор пед. наук, професор С.Г. Мельничук*

Актуальність проблеми полягає в тому, що трудове виховання підростаючого покоління – одна з основних складових у формуванні особистості нової людини. Людина розвивається духовно й фізично тільки в праці. Без праці вона деградує. Трудове виховання учнів повинно бути спрямоване на виховання психологічної і практичної готовності учнів до праці. Будь-які спроби уникнути продуктивної праці призводять до негараздів і для особистості, і для суспільства. З цього приводу К.Ушинський писав: “Якби люди винайшли філософський камінь, то була б ще не велика: долото перестало б бути монетою. Але якби вони знайшли казковий мішок, з якого вискакує усе, чого душа забажає, або винайшли машину, яка цілком затіняє всяку працю людини, то самий розвиток людства припинився б: розбещеність і дикість полонили б суспільство”. [9]

У процесі фізичної праці в учнів розвивається мускулатура різних частин тіла, координація і точність рухів, зграбність, сила, витривалість. Праця сприяє їх розумовому розвитку. Діти, зайняті різними видами праці, кмітливіші, винахідливіші, вони стикаються з різними знаряддями праці, матеріалами, дізнаються, про їх призначення, збагачують свій словниковий запас.

Участь школярів у трудових процесах позитивно впливає на їх поведінку, дисциплінує.

Аналіз досліджень і публікацій. Характеризуючи стан розробленості цієї проблеми, слід зазначити, що інтерес до питань, які стосуються трудового виховання молоді, її підготовки до самостійного життя, є таким же давнім, як і сама історія людського суспільства. Перші настанови щодо цього знаходимо у Демокрита.

Пізніше ці питання розглядали соціалісти-утопісти: Т. Кампанела, Р.Оуен, Ш.Фур'є. Розробляли їх видатні педагоги: П.Ф.Каптерєв, Я.А.Коменський, М.О.Корф, Й.Г.Песталоцці, С.Ф.Русова, К.Д.Ушинський, С.Т.Шацький. Звертались до них класики літератури та громадські діячі: Л.М.Толстой, І.Я.Франко, Т.Г.Шевченко.

Ще з античних часів бере початок літературний жанр, представники якого у своїх творах викладають повчання стосовно виховання дітей, що ґрунтуються на власному досвіді, узагальненні педагогічних надбань попередніх поколінь. До цього жанру звертались київський князь Володимир Мономах, англійський філософ-мораліст, публіцист, дипломат, представник старовинного аристократичного роду лорд Честерфілд, український мандрівний філософ, поет Г.С. Сковорода, російський військовий, учасник оборони Севастополя, що знаходився в місті протягом усіх 349 днів облоги, граф Д.Остен-Сакен, а також М. Колоколова, В.В.Поворинська, І.О.Фесенко. Батько великої родини, комерсант Д.Сігма узагальнив піввіковий досвід виховання власних дітей та свої педагогічні спостереження, осмисливши їх з точки зору християнської моралі.

Педагогічні проблеми трудового виховання молоді в нових соціально-економічних умовах широко досліджувались і ініціювались у практиці роботи загальноосвітніх шкіл у 20-ті та на початку 30-х років нинішнього століття (П.Блонський, А.Калашников, М.Пістряк, І.Розанов, Я.Чепіга, С.Шацький). Вагомий внесок у розробку проблеми трудового виховання молоді у педагогічній науці радянського періоду зробили А.С.Макаренко та В.О.Сухомлинський.

Мета статті –дослідити проблему трудового виховання в історії педагогіки та розглянути основні погляди видатних педагогів на трудове виховання.

Окреслюючи основні етапи розвитку наукової думки з проблем праці ми зустрічаємо імена педагогів, філософів, письменників світового значення. Це представники різних держав (Англії, Греції, Італії, Росії, Франції, Чехії, Швейцарії), різних історичних епох. Але їх творчі ідеї, наукові здобутки можуть бути використаними як методологічна основа для розв'язання сучасних проблем виховання.

Та розглянувши їхні погляди на трудове виховання, можна сказати, що у кожен час суть майже не відрізнялася, адже більшість ставило на перший план трудове виховання. Тож розглянемо деякі погляди видатних педагогів. Наприклад, Томмазо Кампанелла (1568-1639рр.) звертав увагу на необхідність раннього розвитку трудових навичок у дітей. Але трудове виховання, на його думку, базується на попередньому пізнанні нахилів та здібностей дітей до різноманітних ремесел, їх всебічному розвитку. Чим більше ремесел та мистецтв освоїть дитина, тим краще.



Починати трудове виховання дітей необхідно із відвідування майстерень з метою спостереження за працею дорослих. Пізніше, приблизно з семирічного віку, діти повинні самі брати участь у трудовому процесі.

Щодо англійця Роберта Оуена (1771-1858рр.), то йому належать перші в історії спроби практично створити рівноправне суспільство і разом з цим перевірити свою педагогічну систему. В її основу Р.Оуен поклав принцип поєднання навчання і виховання з продуктивною працею.

Залучення дітей до продуктивної праці, за Р.Оуеном, має носити поступовий характер; від спостережень (перша вікова група до п'яти років), накопичення корисного досвіду і практичних навичок у найлегших життєвих справах (друга група 3 років) до складних трудових справ (10-15 років). Основними виробниками усіх життєвих благ, як вважав Р.Оуен, мають бути громадяни у віці 15-20 років. Вони ж керуватимуть залученням молодших членів суспільства до продуктивної праці. Члени п'ятої вікової групи (20-25 років) найбільш досвідчені працівники і керівники виробництва.

Так, як продуктивну працю вважали за потрібне вводити незалежно від епохи у життя дітей, тому цьому питанню приділено не мало часу. Але не завжди правильно його водили у навчальний процес. Ось як Н.К.Крупська писала про продуктивну працю: «Было бы ошибочным думать, что школа может научить производительскому труду, который помогает в школе изучить настоящий труд (клейка, столярничество, лепка, рисование, элементарное шитье и пр.). Настоящему труду научить только жизнь.»[2,25]. Так як в школі почали впроваджувати продуктивну працю, але не достатньо уваги приділяли саме навчанню, тому весь навчальний процес зводився до банального виготовлення продуктів праці. Але звичайно необхідно впроваджувати це в школі, але не забувати про саму суть навчання. Діти не тільки в школі можуть займатися працею, але й вдома, але певні поняття в них повинні формуватися і в школі.

А вітчизняний педагог Костянтин Дмитрович Ушинський (1824-1870 рр.) у ряді своїх робіт розкриває свої погляди на значення праці у житті людському житті та своє розуміння ролі трудової діяльності у формуванні особистості. Педагог зазначав, що з економічної точки зору необхідність трудової діяльності не викликає ніяких сумнівів. Праця стоїть на першому місці серед творців людського багатства. Поруч з нею природа та капітал. На думку педагога, не лише матеріальні плоди праці становлять людський здобуток. Обстоюючи необхідність формування у вихованців звички до трудового способу життя, педагог виходив з того, що праця необхідна людині, по-перше, з фізіологічної точки зору, тобто для повноцінного фізичного розвитку. По-друге, праця, зокрема, і така специфічна, як розумова, необхідна молодій людині для розвитку її розумових сил. По-третє, праця, на думку К.Д.Ушинського, необхідна для розвитку духовних сил особистості, що формується.

К.Д.Ушинський звертав увагу на те, що чим багатшою є людина у матеріальному плані, тим вищим повинен бути рівень її освіченості, бо важче для неї знайти працю, яка сама напрошується до бідняка: "Виховання повинне розвинути в людині звичку і любов до праці, воно повинне дати їй можливість знайти для себе працю в житті".

Педагог був твердо переконаний у важливості сімейного виховання, високому покликанні батьків - не лише зростити дитину, але і сформувати її як особистість.

Питання трудового виховання підростаючого покоління посіли значне місце у творчості Софії Федорівни Русової (1856-1940 рр.). Педагог дійшла висновку, що праця - значний чинник виховання у плані фізичному, моральному, естетичному та інтелектуальному. Залучення вихованців до трудової діяльності сприяє розвитку спритних м'язів руки, твердої волі, творчої уяви, міцності суджень і шанобливого ставлення до себе. Робота дає дитині нервову рівновагу і незалежність у подальшому житті.

У практиці роботи видатного вітчизняного педагога А.С.Макаренка, у розробленій ним системі виховання у трудовому колективі, для трудового колективу і через трудовий колектив реалізувались вимоги марксистсько-ленінського принципу поєднання навчання з продуктивною працею.

А.С.Макаренко розглядав поєднання навчання з продуктивною працею як вирішальний фактор формування особистості у радянському суспільстві, правильне радянське виховання неможливо уявити собі як виховання нетрудове.

Антон Семенович Макаренко критикував практику застосування "ізолюваного засобу" педагогічного впливу, навіть такого вагомого, яким може бути дитяча праця. "Труд взагалі", як зазначав педагог, не є виховним засобом. Він повинен бути частиною єдиного виховного процесу, що має конкретну мету і чітку структуру. У педагогічній концепції А.С.Макаренка, виробленій у практиці керівництва колонією імені О.М.Горького та комуною імені Ф.Е.Дзержинського, можна виділити ряд моментів, вимог до організації праці дітей, яка мала б виховуючий характер. Трудова діяльність відіграє також значну роль не лише в озброєнні дитини трудовими вміннями та навичками, а й у її фізичному розвитку.

Трудове виховання дитини у сім'ї повинно починатись дуже рано. Якою дитина є в ігровій діяльності, такою вона буде і у трудовій. На думку педагога, активна гра повинна передувати праці, посідати значне місце у вихованні. Чим менший вік дитини, тим більше часу має займати гра. Із зростанням дитини трудові доручення повинні ускладнюватись, але ігрові моменти в праці варто зберігати.





Якомога раніше слід розповідати дітям про те, де працюють батьки, у чому полягає їх праця, що вони виробляють. Дитина має усвідомлювати, яке значення має дане виробництво для суспільства.

Кожна сім'я виконує господарську функцію. Ця сфера відкриває широкі можливості для виховання дитини. Батьки мають якомога раніше залучати дітей до обговорення сімейного «фінансового плану». При цьому діти повинні розуміти, що ті гроші, які батьки приносять додому, це не лише зручна річ, на яку їх можна витратити. Це ще й плата за роботу, корисну для суспільства.

Найголовнішим методом виховання у сім'ї, як наголошував А.С.Макаренко у "Лекціях про виховання дітей", є батьківський приклад. Немає чудодійного рецепта, за допомогою якого можна перетворити ледаря на працелюбну людину. Часто лінощі розвиваються у дитини завдяки неправильному вихованню, коли батьки не виховують у неї енергії, не привчають долати перешкоди. Не пробуджують інтерес до сімейного господарства, не виховують звички до праці і до тих задовольень, які праця приносить. Спосіб боротьби з лінощами єдиний: поступово втягувати дитину в сферу праці, повільно пробуджувати в ній трудовий інтерес.

Діти беруть приклад із батьків. Ніякі виховні рецепти не допоможуть, якщо є вади у характері, особистості батьків.

Педагогічні погляди А.С.Макаренка стосовно трудового виховання особистості як у виробничому, так і у невеликому сімейному колективі, не втратили своєї актуальності і в наш час, коли змінюються соціальні та політичні орієнтири.

Особливу увагу В.О.Сухомлинський приділяв трудовому вихованню дітей як у сім'ї, так і в школі, вихованню любові до праці, працьовитості, поваги до людей праці, бережливого ставлення до матеріальних і духовних благ людства. У Павлівській школі ним було запроваджено чітко продуману систему виховання дітей, створені належні умови для формування трудових традицій, які переросли в культ праці. Василь Олександрович писав, що не гра в працю, а справжнє трудове життя, - з потом, втомою, мозолями, радістю досягнутої мети - ось щастя людини.

Не можна оминати увагою спадщину В.О.Сухомлинський. Він відзначав, що марне витрачання часу, байдикування, ледарство проникає нині у життя дітей; та деякі батьки вважають, що їхні діти повинні тільки гратися, забавлятися, розважатися, а праця - це обов'язок дорослих. Дітей перетворили у бездушних споживачів радощів, вони навіть не усвідомлюють, звідки та радість прийшла і якою ціною завойована. Такі батьки переконані в тому, що найбільше щастя дитинства - безтурботність, втіха, радісне життя.

У деяких сім'ях діти аж до підліткового, а то й юнацького віку не знають особливих турбот, серйозної праці, не мають постійних трудових обов'язків і доручень, а свій вільний від навчання час проводять у розвагах, іграх, а то й бешкетуванні. Деякі батьки вважають, що бажання працювати, любов до праці приходить до людини з віком само собою. Вони заявлять: ми в свій час набідувалися, зазнали стільки горя, то хай хоч наші діти будуть щасливими, ростуть безтурботними, тішаться радощами дитинства.

У праці "Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості В.О.Сухомлинський пише: "Праця і тільки праця - основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всебічний розвиток, якщо людина не пізнала радості праці".

Заслугою вченого є розроблення ним, у книзі "Павлівська середня школа", принципів трудового виховання: єдність трудового виховання і загального розвитку особистості - морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття та розвиток індивідуальності в праці; раннє включення у продуктивну працю; різноманітність видів праці; постійність, неперервність праці; елементи продуктивної праці дорослих у дитячій праці; творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук; спадкоємність змісту трудової діяльності; цілісний характер продуктивної праці; посиленість трудової діяльності; єдність праці та багатогранного духовного життя.

У процесі організації продуктивної праці педагогічний колектив враховував особливості об'єктивних (зміст праці, її характер та цілі підготовки, час виконання трудових завдань) та суб'єктивних (рівень усвідомлення учнями необхідності участі в трудовій діяльності, відповідний емоційний настрій) факторів.

Враховуючи особливості даних факторів, у школі прагнули, щоб виконання завдань поєднувалася з включенням у повний цикл сільськогосподарських робіт (колективно або невеликою групою), щоб потижднево кожен учень трудився 4-6 годин, а трудові процеси здійснювалися під керівництвом вчителів, кращих спеціалістів чи колгоспників.

Центральним у розвитку дитячої особистості, на думку вченого, є трудове виховання. Особливого значення, у зв'язку з цим, він надавав єдності трудової культури і загального розвитку - морального, розумового, естетичного, фізичного; розкриттю, виявленню і розвитку індивідуальності в праці, високій моральній сутності праці, її суспільно-корисній спрямованості. Педагог вважав за необхідне широко залучати дітей та молодь до різноманітних видів продуктивної праці.

Природно, що трудове виховання розпочинається за шкільною партою, оскільки навчання є найважчою справою для школяра.



За думкою В.О.Сухомлинського, в праці розкриваються здібності, моральні та інтелектуальні сили молодшої людини, формується її особистість. Тільки в процесі трудової діяльності виникає потреба в спілкуванні, у становленні соціальних і психологічних відносин, ділових взаємин між людьми, взаємодопомоги, взаєморозуміння, дисциплінованості, погодженості дій і вчинків тощо. Потреба в праці, звичка і відповідальне ставлення до праці можуть сформуватися лише при наявності посильних і постійних трудових доручень, у праці радісній, 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.

Василь Олександрович писав, що творчий характер трудової діяльності розкривається перед дитиною тоді, коли вона зайнята тривалою працею, яка потребує щоденної думки, піклування. І однією з найсильніших спонук до фізичної праці є важливість задуму цієї праці, поєднання зусиль розуму і рук. Чим важливіший задум, тим з більшим інтересом виконується найпростіша робота. Оволодіння майстерністю дослідження, експериментування, використання даних науки у праці - все це дитина усвідомлює і переживає як моральну гідність.

Головним у системі трудового виховання В.О. Сухомлинського є визначені ним принципи трудового виховання, які ґрунтуються на загально-дидактичних принципах трудового навчання та спираються на продуктивну працю учнів.

На думку В.О. Сухомлинського, наслідком продуктивної праці учнів мало бути створення певних матеріальних цінностей, щоб доходи від їх продажу можливо було використати на подальший розвиток матеріальної бази. З цього приводу вчений-педагог зазначав, що учням необхідно працювати не тільки для того, щоб навчитись виконувати операції, але й для того, щоб створити матеріальні умови для більш складної інтелектуальної праці.

Трудова діяльність у школі передбачала оволодіння дітьми відносно складними інструментами, устаткуванням, механізмами. Особливістю верстатів, розташованих у майстернях, було те, що вони були зменшеною й дещо спрощеною копією справжніх заводських верстатів. Але особлива увага приділялася формуванню в учнів умінь і навичок використання ручних засобів праці. Оволодіння цими вміннями та навичками вчений розглядав як перші кроки, «сходинки» до управління складними машинами. Він звернув увагу на те, що саме від майстерності ручних умінь та навичок залежить майстерність управління складними знаряддями праці.

Отже, розглянувши певні ідеї, як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів, можна дійти висновків, що у всі часи люди цікавилися трудовим вихованням, і шукали оптимальні вирішення даної проблеми.

#### Висновки

На сьогодні важливим питанням трудового виховання приділяється недостатньо уваги. У сфері трудового виховання акценти змістилися в бік інтелектуального розвитку дітей. Трудове виховання відсунуто на задній план. Поступово у закладах освіти зникають квітники і городи, якими опікуються діти. На сторінках фахових журналів рідко зустрічаються професійні публікації з проблем трудового виховання. Умови ж трансформації системи освіти потребують переглянути зміст, форми організації та методи керівництва трудовою діяльністю дітей з метою надати їм творчого розвитку — змінити відповідно до реалій сучасного трудового життя.

Потрібно більш відповідально ставитися не тільки до навчання, а й до виховання, а не мало важливу роль відіграє саме трудове виховання, тому не можна оминати стороною цей аспект у розвитку дитини, а саме тому що у процесі фізичної праці в учнів розвивається координація рухів тіла, зграбність, сила, витривалість. Праця сприяє їх розумовому розвитку. Діти, зайняті різними видами праці, кмітливіші, винахідливіші. Участь учнів у різноманітних трудових процесах позитивно впливає на їх поведінку, дисциплінує. Важливий аспект психологічної підготовки підростаючого покоління до праці – формування у нього почуття самовідповідальності, розуміння необхідності самому піклуватися про себе.

Трудове виховання відіграє важливу роль в подальшій профорієнтації школяра, сприяє його професійному самовизначенню. Останнім часом ціннісні пріоритети нашого суспільства суттєво змінилися. Тепер на передній план вийшло поняття престижності та сплачуваності професії, а не її суспільної цінності. Батьки ж та вчителі часто надають перевагу застарілим методам виховання, що вже не приносять бажаних результатів. Ось чому, на нашу думку, дана тема є досить актуальною на сьогодні. Тому звичайно ми не повинні оминати стороною нашу історію, здобутки видатних людей, потрібно знайти оптимальний варіант для розв'язання цієї проблеми.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н.П. "Педагогіка". Посібник. Київ, 2001. Видавничий центр "Академія".
2. Крупская Н.П. Педагогические сочинения в 10 т. Т.4 Трудовое воспитание и политехническое образование. – Москва. 1959.



3. Рацул А.Б., Радул О.С., Рацул О.А. Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник. – Кіровоград, КДПУ ім.В.Винниченка, 2008.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Т.1 Проблеми виховання всебічно-розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – К.: Рад. школа. 1976.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Т.2 Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителям. – К.: Рад. школа. 1977.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Т.3 Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Рад. школа. 1977.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Т.4 Пависька середня школа. Розмова з молодим директором. – К.: Рад. школа. 1976.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Т.5 Статті. – К.: Рад. школа. 1977.
9. Ушинський К.Д. Праця в її психологічному й виховному значенні. Вибр. пед. твори: У 2-х т. – Т.І. – с. 106.

## Сергій ПОПРУГА

### СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

*(магістрант психолого- педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Т.В. Окольніча*

Сучасна школа потребує вчителя нового типу, який володіє високою фаховою кваліфікацією та професійною культурою, здатний об'єктивно осмислювати педагогічні явища і факти, критично оцінювати й творчо перетворювати педагогічну дійсність. Це пов'язано, насамперед, із проблемами саморозвитку особистості та творчою самореалізацією педагога, новими концептуальними підходами до реформування загальної середньої освіти.

Значення педагога в суспільстві є визначальним: він не тільки сприяє розвитку учня як громадянина, а й фактично будує засади громадянського суспільства в повсякденній праці класу та школи. Потрібне усвідомлення суспільством важливої місії педагога для динамічного розвитку суспільства. Проте в Україні зберігається невідповідність між суспільним значенням педагога та його статусом у суспільстві, що визначається на рівні заробітної платні педагогічних працівників. Недостатнє фінансове забезпечення вчителів спричинило зниження мотивації вчительської праці і, відповідно, якості викладання.

Поряд із цим професійна діяльність учителя наповнюється дедалі глибшим творчим змістом: йому надана можливість вносити зміни не тільки до окремого уроку, а й навчальної програми загалом; використовувати як традиційні, так і нові форми роботи, розробляти і впроваджувати власні підходи до навчання й виховання учнів.

Ідея саморозвитку особистості накладена в основу гуманістичної психології, засновниками якої є А. Маслоу, Ш. Мюлер, К. Роджерс та ін.. В основі особистості, вважає А. Маслоу, закладена мотиваційна сфера, тобто те, що рухає людиною, що робить її особистістю. Цю сферу утворює ряд взаємозалежних потреб: фізіологічні потреби, потреби в безпеці, повазі та ін.

Прагнення до саморозвитку К. Роджерс розглядає як природну потребу особистостей. Більш того, він вважає, що ця потреба мала б зберігати свою актуальність протягом усього життя людини..

Т. Селевко вважає, що потреба в захищеності, у самовираженні, в само актуалізації є визначальним для розвитку особистості.

Важливою рисою самоосвіти вчителя є те, що результатом його роботи виступає не лише власне самовдосконалення в особистісному й професійному плані, а й розвиток учнів. Учитель повинен досягти успіху, щоб його досягли учні. Самоосвітню діяльність вчителя можна розглядати як сукупність декількох «само-» [1, с. 38]:

- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – вміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;
- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати перевагу та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти.

Саме формуючи цю сукупність «само-» можна передбачати свідомо самоосвітню діяльність вчителя.

Таким чином, узагальнена концепція самореалізації особистості не може не позначатися на підході до сучасних технологій навчання та виховання.



Усвідомлення основних положень вимагає дещо переглянути на сучасному етапі освіти саму мету освіти в навчальному та виховному процесі. У визначенні діяльності вчителя варто пам'ятати, що основний шлях розвитку людини – це її самореалізація, само будівництво й розгортання індивідуальних здібностей.

Відтворення соціально-історичного досвіду в знаннях, уміннях та навичках забезпечується навчанням, відтворення індивідуальних здібностей досягається в навчанні. Відтворення та засвоєння знань, вмінь, навичок повинно максимально відповідати еталону (нормативу). Пізнавальні здібності з'являються у процесі оволодіння діяльністю у тому на скільки індивід при міцних і рівних умовах швидко і ґрунтовно, легко та міцно засвоює засоби її здійснення та реалізації.

Важливим і важливим завданням є переведення змісту освіти у якій створюються умови для внутрішнього світу особистості. У діяльності двох рівнозначних у відношеннях суб'єктів: викладач-учень і створюються умови для самореалізації особистості.

Самореалізація в освітній системі має чіткі психологічно орієнтовані моделі, які ґрунтуються на розробках зарубіжних і вітчизняних дослідників. Класифікацію цих моделей можна представити таким чином: вільна, особистісна, розвиваюча, активізуюча, формуюча, збагачуюча.

Вільна модель передбачає, що особистість разом з викладачем визначає інтенсивність і пролонгованість у часі навчальних занять, вільно планує час, самостійно обирає засоби навчання. Відсутня жорстка система педагогічних впливів, підтримується імпровізація особистості учня й викладача у виборі змісту й способів учення. Ключовий психологічний компонент моделі – свобода індивідуального вибору.

Психологічна мета особистісної моделі полягає у тому, щоб дати загальний розвиток особистості, в тому числі пізнавальний, емоційно-вольовий, моральний, естетичний сфері. Навчання відбувається на високому рівні складності, створюються умови для формування атмосфери довірливості, варіативності навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і нахилів до навчання учасників процесу. Ключовий психологічний елемент – цілісне психологічне зростання.

Розвиваюча модель націлена на перебудову навчальної діяльності особистості для забезпечення теоретичного мислення, рефлексії, самостійності у вирішенні навчальних задач. Ключовий психологічний елемент – «способи діяльності» [3, с. 65].

Активізуюча модель спрямована на підвищення рівня активності за рахунок включення у навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби і естетичні почуття. Ключовий психологічний елемент – «пізнавальний інтерес».

Збагачуюча модель має за ключовий психологічний елемент – «індивідуальний неповторний досвід учня». Це система психічних механізмів, які визначають тип пізнавального відношення до світу особистості, її сприйняття розуміння і пояснення того, що відбувається. Саме особистісний досвід є психологічною основою самореалізації особистості в системі освіти.

За таких умов важливого значення набуває реалізація цих моделей в післядипломній освіті, надає можливості для самореалізації особистості.

Але насамперед необхідно розглянути умови формування та розвитку потреби в саморозвитку та в самоосвіті :

розширення обсягу пізнавальної інформації та джерел, способів її отримання, збагачення програмного матеріалу новітніми фактами та висновками, використання у викладанні різних засобів навчання, використання додаткової літератури, залучення позапрограмних джерел інформації;

перехід від репродуктивної до творчої діяльності: дії за зразком, звичайний переказ матеріалу, самостійне доведення, порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, самостійне творче застосування отриманих знань, розв'язання нестандартних завдань;

урахування пізнавальних можливостей учнів: диференційований підхід до учнів, урахування їхніх об'єктивних пізнавальних можливостей, урахування суб'єктивних уявлень школярів про свої можливості;

усвідомлення особистої та суспільної значущості самоосвіти та саморозвитку: розкриття значущості загальної середньої освіти, демонстрація значущості системи знань, розуміння значущості кожного окремого завдання, заняття.

В основу організації самоосвіти педагога покладені такі принципи:

системність та послідовність самоосвіти;

зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога;

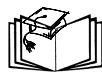
взаємозв'язок наукових і методичних знань у самоосвітній праці вчителя;

комплексне вивчення психолого-педагогічних і науково-методичних проблем;

відповідність змісту самоосвіти рівню підготовки педагога, його інтересам та нахилам.

Самоосвіта педагога здійснюється за наявності таких ознак :

1. Самоосвіта як процес пізнання передбачає не просте закріплення професійних знань, або засвоєння вже відомої наукової інформації, а має за мету придбання нових наукових і методичних знань, практичних навичок.



2. Самоосвіта повинна бути неперервною, поповнення і оновлення нових знань, має здійснюватись на підставі попередньої професійної підготовки педагога. Систематичність і безперервність цієї діяльності регулюються планами та програмами самоосвіти.

3. Самоосвіта має сприяти оволодінню педагогом засобами застосування професійних знань у його практичній діяльності.

Шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності постійно удосконалюється професійна майстерність вчителя і, як наслідок, формується авторитет педагога серед учнів, батьків, колег. Таким чином, творчо працюючий вчитель сам собі створює особистий імідж. Імідж, який сприймається - це той образ, який бачать інші.

Становлення творчого вчителя-професіонала повинно відбуватися не стихійно, а за індивідуальним цілеспрямованим планом самоосвіти. При складанні планів доцільно враховувати такі принципи самоосвіти вчителя:

- принцип цілісності (системність самоосвітньої діяльності);
- принцип діяльності (практична спрямованість роботи);
- принцип мобільності (відповідність змісту самоосвіти рівню професійної компетентності);
- принцип самореалізації (впровадження в життя своїх внутрішніх можливостей та здібностей);
- принцип самоорганізації (здатність особистості раціонально організувати свою діяльність).

Досконала організація самоосвіти залежить від багатьох факторів:

1. Стартовий інтелектуальний потенціал - це певний обсяг знань, умінь та навичок, набутих учителем (базові знання, науково-теоретична підготовка, методична підготовка тощо). При постійному саморозвитку вчителя постійно удосконалюється рівень інтелектуальності вчителя, а саме: стан науково-технічної, психолого-технічної, методичної, технологічної підготовки.

2. Мотиви формування безперервної освіти (прагнення до постійного самовдосконалення, професійне зростання, наявність пізнавальної зацікавленості). Мотивація саморозвитку обумовлена професійними освітніми потребами – бажанням удосконалити педагогічну діяльність або уникнути зайвих проблем, для того, щоб стати більш професійним.

Мотиви для формування безперервної освіти дуже різноманітні. Серед них частіше зустрічаються :

- прагнення до постійного самовдосконалення;
- прагнення до самовираження;
- прагнення до самореалізації та самоствердження особистості;
- професійне зростання;
- розширення кругозору;
- підвищення рівня розвитку усіх видів компетентностей;
- наявність пізнавальної зацікавленості;
- створення позитивного іміджу серед учнів, батьків, колег;
- підвищення кваліфікаційної категорії під час атестації;
- отримання нагород;
- підвищення особистісного рейтингу на різних рівнях підпорядкування.

У структурі мотивації виділяються такі компоненти:

самосвідомість (усвідомлення близьких цілей, мотивів свого «я», своїх реальних і бажаних якостей, пізнавальні та когнітивні уявлення про себе, емоційне уявлення про себе);

самонавчання (соціальне визначення, усвідомлення самоосвіти як суспільного та особистого обов'язку, переконання в можливості особистого розвитку, вивчення своєї професійної спрямованості, творчі мотиви); самовиховання (самозобов'язання, самонавіювання, самоконтроль, самоаналіз, самооцінка).

3. Навички самостійного оволодіння знаннями - це навички набуті людиною на підставі власних психофізіологічних особливостей та удосконаленні в процесі життєдіяльності (читання, слухання, спостереження, експеримент).

4. Уміння розумової діяльності (чуттєве пізнання, техніка мислення, вибір проблем та шляхів їх вирішення).

5. Уміння самоорганізації пізнавальної діяльності - це вибір джерел пізнання (вибір форм самоосвіти, планування, організація робочого місця, самоаналіз, самоконтроль).

Самоосвіта вчителя є необхідною умовою професійної діяльності та зростання педагога. Здібність до самоосвіти не формується у педагога разом з отриманням диплому педагогічного ВУЗу. Ця здібність визначається психологічними і інтелектуальними показниками кожного окремого вчителя але не в меншому ступені ця здібність формується в процесі роботи з джерелами інформації, аналізу, самоаналізу, моніторингу своєї діяльності, діяльності колег.

Одним із засобів підвищення професіоналізму вчителя може бути програма педагогічної самоосвіти та моніторингу профзростання. Головною метою програми є всебічний розвиток педагога для подальшого забезпечення оптимальних умов для навчання та виховання учнів.



Основні завдання:

1. Виявлення особистісного рівня професіоналізму на підставі самодіагностики.
2. Рациональне планування самоосвітньої діяльності з урахуванням основних напрямів розвитку освіти.
3. Досконала організація самоосвітньої діяльності та участь у різноманітних формах методичної роботи.
4. Проведення моніторингу професійного зростання.
5. Узагальнення досвіду роботи за результатами роботи над самоосвітньою темою.

Прогнозовані очікувані результати - розвиток усіх типів рефлексії:

підвищення загального рівня професійної майстерності вчителя (підвищення рівня професійної підготовки, покращення усіх видів педагогічної компетентності: інтелектуальної, психологічної, управлінської, мотиваційної, комунікативної, проєктивної, дидактичної, методичної), моделювання особистого перспективного досвіду роботи, підвищення рівня організації навчально-виховного процесу;

підвищення рівня організації навчально-виховного процесу (створення соціально-педагогічних умов для встановлення особистості кожного учня, підвищення якості знань, умінь та навичок учнів, розвиток інтересу до предмета та підвищення вихованості учнів).

При здійсненні такого плану самоосвіти важливим стає особистісна мотивація кожного педагога. Тому на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів необхідно звертати більш ретельну увагу на це питання. До багатьох аспектів цієї проблеми необхідно звертатися на лекційних та практичних заняттях, створюючи творчі групи педагогів під час курсової підготовки та у міжкурсовий період.

Аналіз праць, вивчення досвіду вчителів-практиків дає змогу нам визначити ідеал сучасного учителя:

в основі ідеалу має бути перелік характеристик, апробованих часом і виправданих досвідом;

ідеал повинен формуватися в повній відповідності з вимогами української культурно-історичної традиції, адже духовний стрижень визначає національна ідея;

ідеальний учитель (незалежно від фаху) повинен бути ідеальним оратором;

при створенні вимог ідеального вчителя необхідно враховувати зміни, що відбуваються в освітній сфері;

невід'ємними елементами образу ідеального вчителя має бути його обізнаність з інноваційними технологіями й готовність до їх упровадження.

щоб створений образ якомога повніше відповідав запитам галузі й суспільства, необхідно враховувати своєрідність самої спеціальності, професії; основні риси роботи, а також спеціальні якості та здібності, яких потребує фах.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Маслікова І. Модель педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю педагогів у системі методичного менеджменту.//Управління школою, № 11, 2004.: «Основа».
2. Палеха Ю.І. Іміджологія : Навч. посібник / За заг. ред. З.І. Тимошенко. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – С. 324.
3. Пехота О.М., Кітенко А.З., Лаборський О.М. Освітні технології. : К. - АСК, 2000. – С. 225.

**Каріна ПОЧКА**

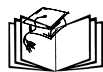
## ГУМАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент О. В. Філоненко*

Суттєві зміни, що відбулися за останнє десятиріччя в усіх сферах суспільного життя нашої держави, потребують якісно нових підходів до вивчення та практичного осмислення такого соціально-педагогічного принципу як гуманізація управління загальноосвітніми навчальними закладами. Необхідність вивчення цього феномену обумовлюється тим, що виняткового значення в умовах розбудови українського демократичного суспільства набула проблема його гуманізації. За цієї обставини реальні суспільні відносини будь-якої соціальної групи і суспільства в цілому повинні бути приведені у відповідність з культурою, з традиційними цінностями свідомості і масової поведінки людей.

Вагомий внесок у розвиток теорії і методології управління в галузі шкільної освіти зроблено вченими і практиками, зокрема: управління як процес переводу системи з одного якісного складу в інший вивчали В.Афанасьєв, Ю.Конаржевський та ін.; основи управління соціальними процесами розробляли В.Афанасьєв, А.Берг, Д. Гвішиані та ін.; загальні основи управління освітою досліджували Є.Березняк, М.Кондаков, О.Орлов, М.Сунцов, П.Худоминський та ін.; управлінню навчально-виховним процесом та організації діяльності органів управління присвячено праці А.Бубнова, М.Корфа, Н.Крупської,



А.Луначарського, К.Ушинського, С.Шацького та ін.; проблеми внутрішньошкільного управління вивчали Г.Єльнікова, Ю.Конаржевський, М.Поташник, М.Сметанський, М.Черпінський, Р.Шакуров, Г.Шамова та ін.; питання, пов'язані з управлінням навчально-виховними закладами, висвітлені в дослідженнях В.Бондаря, Л.Даниленко, Г.Єльнікова, І.Жерносека, В.Зоц, Л.Карамушки, Б.Кобзаря, М.Легкого, В.Маслова, В.Олійника, Н.Острроверхової, С.Сисоєвої та ін.; гуманістичні тенденції становлення й розвитку управління загальноосвітніми навчальними закладами закладено в особистісно зорієнтованій концепції розвитку освіти (Г.Балл, І.Бех, С.Гончаренко, І.Зяюн, В.Кремень, В.Кузь, Ю.Мальований, Е.Помиткіна, О.Савченко та ін.); в концепції гуманізації освіти (С.Гончаренко, Ю.Мальований); у працях, присвячених висвітленню ролі гуманізації в структурі навчально-виховного процесу (С.Пальчевський, С.Тищенко); в технології формування гуманістичних рис особистості у вищій школі (М.Алексюк, В.Бондар, В.Кузь, В.Мадзігон, О.Мороз, Н.Ничкало, М.Ярмаченко та ін.); в працях зарубіжних учених (І.Казимірска, М.Вудкок, Д.Френсис, К.Лейтвуд, Д.Монтгомери, Т.Петерс, Р.Ватерман та ін.).

Систематизація сучасного теоретичного і практичного доробку та аналіз стану дослідженості проблеми гуманізації галузевого управління дозволяє стверджувати: висновки і результати досліджень вітчизняних учених (В.Бегей, В.Бондар, Б.Жебровський, В.Маслов, Л.Даниленко, Г.Єльнікова, Л.Калініна, І.Лікарчук, Н.Острроверхова, В.Олійник, В.Пікельна, Т.Сорочан та ін.) є яскравим доказом того, що управління загальноосвітніми навчальними закладами стає професійною діяльністю, яка передбачає оволодіння директором школи знаннями й уміннями суміжних з педагогікою дисциплін і педагогічним менеджментом зокрема.

На сучасному етапі розвитку системи освіти загальноосвітні навчальні заклади ступенів стають головним осередком української культури, утвердженням її демократичних і гуманістичних засад. У Статуті загальноосвітнього навчального закладу - головному нормативно-законодавчому документі закріплені такі провідні гуманістичні тенденції, як суспільний характер навчання й виховання; загальнодоступність освіти; рівні права для всіх дітей; вибір батьками форм і методів навчання дитини; самостійний вибір учнями навчальних предметів (окрім обов'язкових); диференційований підхід до навчального процесу; введення самообслуговування; контрактні умови праці.

Зазначені прогресивні тенденції визначають як культуру освітнього закладу, так і культуру управління ним. Управління (як загальна функція організованих систем спрямована на взаємодію її елементів, забезпечує їх збереження, зміну і еволюцію) є завжди культуровідповідним, оскільки досить активно реагує на зміни певного соціального середовища.

Гуманістично орієнтовані керівники закладів освіти з розумінням ставляться до того, що система управління радянського періоду була командною, підпорядкованою вимогам авторитарної освіти. Її теорія чітко визначала такі управлінські функції як планування, організацію, контроль та інші. Сьогодні ця теорія потребує аналізу, переосмислення та доповнення, оскільки керівництво освітніми закладами перебуває на стадії реанімації.

Керівництво як складова управління сучасними вченими розглядається як створення, забезпечення та оптимізація системи управління, що визначає їх пряму взаємозалежність, "... як зв'язок із громадськістю в освітніх організаціях, виконавчі функції, контроль за освітніми організаціями, розважливе використання засобів на потреби шкільництва" [5, 99]. У цьому контексті варто зазначити, що створення, забезпечення та оптимізація системи управління загальноосвітніми навчальними закладами в умовах її гуманізації обумовлюються і залежать від культури управління. Під культурою управління вчені розуміють поєднання професійного рівня управління з дотриманням вимог сучасного менеджменту, фахової, психолого-педагогічної ерудиції та вмінням втілювати їх в особисту практичну діяльність з урахуванням умов і можливостей навчального закладу, його педагогічного й учнівського колективів [5, 67].

Культура управління як якісна визначеність принципів і способів взаємодії окремих компонентів освіти по вертикалі забезпечує цілісність, ідентичність і функціонування системи, відкриває можливості реконструкцій, змін, подальшого росту і нововведень у кожному з елементів системи на кожному її рівні. У сучасній теорії управління поняття "культура школи" і "культура управління" розглядаються в рамках гуманістичної освіти, в рамках співвідношення напрямів діяльності учасників навчально-виховного процесу та освітніх процесів, що відбуваються в державі. Гуманістична освіта передбачає таку культуру управління, в якій першочергове значення мають не функції перспективного планування і контролю за виконанням плану, а ситуативне управління, самоуправління і самоорганізація; не керівництво, перевірка і фіксація результатів, а підтримка ініціатив.

В умовах гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами ступенів самоорганізація відіграє важливу роль у механізмах зміни культури, оскільки є проявом характерних особливостей будь-якої системи (і освіти в тому числі) природнім шляхом регулювати власні процеси. Сучасній культурі управління загальноосвітніми навчальними закладами характерні такі властивості самоорганізації, як хаотичні пошуки та нестандартність рішень; спонтанна ініціативна активність; рівноправність відносин суб'єктів освіти різних рівнів; визначення автономних відносин освітніх систем.



Окрім того, самоорганізації притаманні свобода і внутрішній динамізм, які характеризують процес гуманізації. На сучасному етапі розвитку загальноосвітніх навчальних закладів основними напрямками гуманізації управління ними є: демократизація їх функціонального устрою, гуманізація організаційної культури їх діяльності, гуманізація відносин у педагогічному колективі, гуманізація навчально-виховного процесу. За цих обставин управління, що відповідає культурі гуманної педагогіки, стає не проявом маніпуляції й адміністрування, а інструментом співробітництва з педагогічною громадськістю. Він є основою моделювання культури управління загальноосвітніми навчальними закладами ступенів на засадах демократії і гуманізму.

Сучасними вченими культура управління розглядається як синтез типів, принципів, форм і способів управлінської діяльності, які виражають ціннісне ставлення до освітніх інституцій, що створюють умови для їх функціонування і підтримують культуростверджуючий ідеал освіти. Модель культури управління загальноосвітніми навчальними закладами дозволяє будувати програму їх розвитку на єднанні організації і самоорганізації спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу. До найбільш ефективних форм такої моделі управління відносяться: діалог; кооперація, взаємодія культур; модель взаємовивчення і узгодження інтересів і цінностей груп (співтовариств) учасників навчально-виховного процесу внутрішньої інституції.

Зазначені форми моделі культури управління сприяють розширенню досвіду демократизації загальноосвітніх навчальних закладів та внутрішньошкільного самоуправління, яке досягається шляхом забезпечення відкритості та колегіальності при прийнятті управлінських рішень директором школи, який відрізняється високим рівнем управлінської культури. Управлінську культуру керівника закладу освіти визначає гуманізм освітньої форми розвитку певного суспільства. Він включає "... творчий потенціал людей, їх духовність і мораль, ставлення людей до самих себе, до своєї діяльності, до світу природи; ця якість виражена в системі цінностей, в особистій культурі" [4, 11].

Управління як особливий вид діяльності, що перетворює неорганізовану юрбу в ефективну цілеспрямовану і продуктивну групу, в умовах гуманізації управління системою освіти виступає і стимулюючим елементом соціальних змін, і прикладом значних соціальних і культурних перетворень [2]. На тлі об'єктивних соціальних обставин гуманізація управління системою освіти, зокрема загальноосвітніми навчальними закладами, що знайшла своє відображення в принципах галузевого управління, орієнтована на потреби людини, на культурні цінності та здобутки, що формують її духовність, на формування гуманних суспільних відносин.

Аналіз літератури з управління свідчить про відсутність єдиної думки щодо кількості, сутності та змісту принципів галузевого управління. Різні дослідники цієї проблеми нараховують від трьох до тридцяти принципів управління. У контексті нових підходів до визначення їх сутності і змісту виділяють такі принципи управління, як громадський характер; гуманність; відповідність методів, засобів і впливів, характерних для об'єктів управління; ефективність; економічність; інтегральність [1].

Зазначені принципи підкріплені конституційно-законодавчою та юридично-правовою базою загальноосвітніх навчальних закладів і визначають пріоритетні напрями їх діяльності. Системний аналіз конституційно-законодавчої та юридично-правової бази функціонування загальноосвітніх навчальних закладів, проведений у відповідності з сучасними культурно-освітніми і соціально-економічними процесами розвитку освітньої політики, дав можливість науковцям виокремити такі принципи-положення управління освітою, як вирішальність державно-громадського впливу; гуманізація і повага до особистості; науковість; демократизація; гуманізація; єдність централізму, одноосібності і колективізму; психологізація; інноваційність; адаптивність; функціональна структурізація; увага до кадрів; маркетинг; інформаційна надійність; моделююче прогнозування; оперативна регулятивність; зворотній зв'язок; корекція; господарська раціональність і ділова ініціатива; законоповага.

В умовах гуманізації системи освіти в Україні ці принципи-положення мають об'єктивну реальну природу і відображають стійкі тенденції її розвитку. Вони слугують надійним методологічним підґрунтям для реформування управління загальноосвітніми навчальними закладами на засадах демократії і гуманізму.

Методологічна база теорії управління розширюється за рахунок використання різноманітних підходів до гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Функціональний (цілісний підхід) у теорії управління розглядається як процес, що становить сукупність безперервних, взаємопов'язаних видів діяльності (дій та операцій). Види діяльності директора школи називають управлінськими функціями. Кожна з функцій, у свою чергу, складається з низки дій та окремих операцій.

У межах професійного підходу директор школи орієнтований на реалізацію своїх професійних функцій - діагностичної, аналітичної, контролюючої. Недоліком цього підходу є відсутність інтеграції зусиль суб'єктів освітнього процесу на реалізацію певних завдань через упущення директором школи одних видів діяльності та надмірної концентрації зусиль на інших.





Проблемно-функціональний (проблемно-орієнтований) підхід дозволяє перейти від епізодичних заходів в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами до розробки стабільного механізму цільової орієнтації учасників навчально-виховного процесу, долучених до розв'язання управлінських проблем. Перевагою цього підходу є те, що для кожної проблеми розробляються програми, які втілюються в практику шкільного життя певними методами через функції управління. Окрім того, проблемно-функціональний підхід дозволяє директору школи розробити систему діяльності, спрямованої на вирішення сукупності проблем педагогічного та учнівського колективів. Визначивши цілі діяльності, можна спроектувати та побудувати програму, яка втілюється через певну діяльність (заходи). Зазвичай, така програма реалізується в перспективному, річному та календарному планах. Характерною особливістю цього підходу є використання елементів випереджуючого управління, спрямованого на прогнозування інноваційних проблем, що потребують фундаментальної розробки.

Проблемно-цільовий підхід має методологічну помилку: проблема визначає цілі, а не навпаки. За цих умов зберігається небезпека хибності визначення директором школи цілей та концентрації зусиль на поодиноких проблемах, яка, як правило, створює ситуацію: "за деревами лісу не видно". Ефективність використання проблемно-цільового підходу в умовах гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами забезпечується за умови здійснення проблемно-цільового аналізу діяльності певного закладу освіти та побудови узгодженої системи цілей управлінської діяльності. Для реалізації цих завдань директору школи необхідно визначити бажаний результат діяльності закладу освіти; оцінити реальний результат; розібратися з розбіжностями між ідеальним і реальним результатом і визначити шляхи їх подолання; встановити витоки проблеми, а потім – умови (кадрові, наукові, методичні).

Ефективність цього підходу полягає в тому, що: 1) аналіз діяльності школи починається з визначення ідеальної мети, а потім визначаються проблеми; 2) проблеми результату, процесу та умов діяльності узгоджуються між собою. Результати освітньої практики є яскравим доказом того, що гуманістично налаштовані керівники закладів освіти, знаючи зміст і сутнісні ознаки підходів, враховуючи їх переваги та недоліки, досить ефективно використовують їх в управлінській діяльності.

Однак, найбільш ефективною методологічною основою управлінської діяльності директора школи в умовах її гуманізації є системно-цільовий підхід та теорія складних систем - синергетика. Основним у системно-цільовому підході щодо управління розвитком загальноосвітніх навчальних закладів є побудова ідеальної системи діяльності закладів освіти на базі існуючих можливостей суспільства. Школа, не втрачаючи з поля зору "цілі-маяки", повинна постійно коригувати свою діяльність в умовах "мінливого суспільства", рухатися в напрямку основних тенденцій соціокультурного розвитку того суспільства, в якому існує" [4, 75].

Реформаційні заходи в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами спрямовані на формування інтелектуального потенціалу нації, всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Ці завдання випливають із системної природи суспільства, суспільного характеру праці та життя його членів, обміну продуктами їх матеріальної та духовної діяльності.

Складнощі, які виникають при реалізації цих завдань, пояснюються тим, що новостворене суспільство, не запропонувавши нічого взамін, відмовилось від ідеалів і системи цінностей радянського періоду. Вакуум державницької ідеології заповнила сучасна духовна криза, що породила проблему дитинства. Проявами цієї кризи стали: жорстокість, конфліктність, відчуженість, гострий дефіцит ігрової розвивальної діяльності, дитяча бездоглядність, зростання злочинності, наркоманії та проституції. Відсутність сфери соціально-значущої діяльності учнів призвело до втрати романтики і творчості, вузького кругозору, бідності фантазії; їм притаманний синдром безпорадності, розгубленості і надмірної тривожності.

Саме тому в останні десять років управлінці різних рівнів відчули гостру потребу в новій ідеології, спроможній забезпечити гідне життя кожному члену суспільства. Гуманістично налаштовані керівники закладів освіти розуміють, що соціальною передумовою реалізації цього процесу є розвиток демократичної особистості зі сформованими внутрішніми потребами в державності, особистості, яка б переймалася відповідальністю за неї.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бочаров М. К. Наука управления: новый подход. - М.: Знание, 1990. - 64 с.
2. Дрикер П.Ф. Управление, нацеленное на результат. - М.: Школа бизнеса, 1994. - 169 с.
3. Лапин Н.И. Краткий словарь по социологии. - М.: Политиздат, 1989. - С. 144 - 145. - 203 с.
4. Підготовка керівника закладу середньої освіти: Науково-методичний посібник / за ред. Л.І. Даниленко. - К.: Плеяда, 2004. - 268 с.
5. Семиченко В.А. Визначення функцій педагогічної діяльності в контексті гуманізації навчання // Гуманітарні науки. - 2001. - № 1. - С. 21 - 32.



**Олександр ПРАЦКОВ**

## **СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент І.П. Краснощок*

Українська Доктрина розвитку освіти спирається на гуманістично спрямовану ідеологію, декларуючи особистість як вищу цінність буття, а створення умов для її самореалізації – як важливу місію держави[5]. Тому особливої гостроти й національного значення набуває проблема органічного поєднання професійної підготовки майбутніх українських фахівців з їх самореалізацією в процесі навчання у вищих навчальних закладах, яка з різних причин ще не стала особистісною цінністю студента.

Дослідження різних аспектів самореалізації особистості відображено в працях Є.А.Андрєєва, Е.В.Галажинського, Б.С.Гершунського, В.І.Громова, Л.А.Коростильової, Н.Б.Крилової, Д.О.Леонтьєва, А.Маслоу, А.В.Мудрика, Н.Б.Нікітіної, К.Роджерса, та інші.

Особливий інтерес для нашого дослідження викликають вітчизняні наукові напрацювання останніх років таких учених: А.І. Калініченко, І.П.Краснощок, В.В.Радул, Л.І.Іванцев, С.В.Малазонія, Т.В.Новаченко, І.В.Тимошук, С.Є.Храченко, в яких розглядаються організаційні аспекти «само»-процесів студентів, проблеми їх соціальної зрілості та самореалізації, становлення студентів як суб'єктів життєтворчості, виховання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції.

Мета статті – конкретизувати деякі аспекти проблеми самореалізації студентів та шляхи і засоби, що сприяють її розв'язанню в умовах навчально-виховного середовища вищого навчального закладу.

Л.А.Коростильова, вважаючи самореалізацію необхідним атрибутом розвитку дорослої людини, визначає цей феномен як «здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом й світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідуальних й особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті й буденній діяльності, пошук й ствердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і смислу свого існування в кожний даний момент часу. Самореалізація здійснюється тоді, коли у людини є сильний збуджувальний мотив для особистісного зростання» [3, 52]. Як і будь-яка діяльність, діяльність по самореалізації «не дається» людині у готовому вигляді. Включаючись у неї, людина повинна освоїти її специфічні засоби, навчитися ставити цілі, обирати шляхи їх досягнення, тобто стати суб'єктом цієї діяльності.

Самореалізація – один з найважливіших аспектів життєдіяльності людини. За великим рахунком можна говорити, що самореалізація являє собою мету і сенс людського існування, адже людина має безліч бажань і здібностей, успішна реалізація яких приносить благополуччя і дарує людині радість. Самореалізуючись, людина відкриває в собі і в навколишньому світі нові, не знайомі раніше, сторони і можливості, розширює свій кругозір, радіє досягнутим результатами. Самореалізація дає людині відчуття повноти життя і впевненості у власних силах.

Особливо важливо відчувати себе сильним, здатним і успішним в юності, коли людина вибирає свій життєвий шлях, формує свої життєві плани. Адже саме в цей період перед молодою людиною постають самі важливі і відповідальні життєві рішення, коли, з одного боку, відкриваються самі привабливі перспективи, і в той же час виникає й необхідність пов'язувати мрії з реальністю.

Для більшості сучасних молодих людей завершення юності і початок дорослості припадає на вік 18-23 роки і збігається зі студентськими роками, часом навчання у вузі та підготовки до самостійного життя та діяльності. В ході цієї підготовки молоді люди набувають знання та вміння, розвивають свої особистісні якості та здібності, складові базису для вирішення ними актуальних завдань і подальшої їх професійної та в цілому життєвої самореалізації.

Значна кількість дослідників вважає, що потреба у самореалізації – найвища потреба особистості, яка в особистості розгортається в усій повноті і різноманітності саме під час навчання у вузі. У педагогічній енциклопедії зазначено, що самореалізація ставить питання про забезпечення її в педагогічному процесі, допомагаючи особистості втілювати свої позитивні можливості, розкривати здібності, тому що людина відчуває себе реалізованою в житті, коли її особистісні амбіції задоволено [ 6 ].

Саме в юнацькому віці, в рамках становлення нового рівня самосвідомості відбувається становлення суб'єктності і відносно стійкого уявлення про себе – Я-концепції, що впливає на розвиток прагнення до самореалізації. У Я-концепції зосереджені реальні уявлення про себе, єдність і цілісність особистості з її суб'єктивної сторони (І. С. Кон, А. В. Петровський, Е. Еріксон, Р. Бернс та ін).



Сутність підготовки сучасного фахівця полягає у виробленні у студентів системи знань та якостей особистості, що потрібні для виконання різноманітних функцій професійної діяльності. Інтегруючим показником досягнення такої якості може бути самореалізація особистості студента. Цю думку розділяє Б.С.Гершунський, відзначаючи, що життєва самореалізація особистості в даний час має розглядатися як мета освіти. При цьому, зауважує дослідник, самореалізація можлива за умови, якщо людина:

усвідомлено й глибоко вірить в цю життєву мету, вірить у своє індивідуально неповторне призначення, бачить у ньому вищий смисл життя й надію на продовження свого "Я", залежно від результатів своїх думок й справ протягом всього життя;

усвідомлює свої здібності, інтереси, життєві переваги й мотиви поведінки і керується ними у різних життєвих ситуаціях; відчуває себе частиною природи, людської спільноти, здатна до товариської взаємодії з іншими людьми, незалежно від їх індивідуальних або колективних світоглядних, ментальних особливостей;

володіє знаннями, уміннями, навичками й творчими здібностями, що дозволяють їй найбільш повно реалізувати себе у професійній діяльності і різноманітних суспільних відносинах;

спроможна до цілеспрямованих й ефективних вольових зусиль, необхідних для повноцінної самореалізації на усіх етапах життєвого шляху [ 1, 6].

Проблема самореалізації особистості перетинається з поняттями особистісного зростання, ідентичності, відповідальності, індивідуальності, самовираження. Прагнення до самоствердження і самореалізації особистості формується на етапі професіоналізації.

Досліджуючи проблему самореалізації в контексті професійної підготовки В.Демиденко [2] доводить, що «самореалізація – це свідоме за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей у житті». У становленні і розвитку самореалізації виділяє такі етапи:

1) усвідомлення людиною своєї сутності, своїх потенційних можливостей, прав та обов'язків, мотивів, виконання себе – усвідомлення свого «Я»;

2) визначення життєвої мети та програми дій її досягнення;

3) побудова моделі діяльності;

4) діяльність та її самооцінка;

5) порівняльна характеристика самооцінки та оцінки діяльності й свого статусу;

6) формування висновків про перспективи свого «Я»;

7) внесення в нього за потреби певних коректив.

Таким чином, шлях до самореалізації лежить через спостереження, пізнання й самопізнання і їхній розвиток є обов'язковою умовою становлення й розвитку цієї важливої властивості особистості [2, 33].

Самореалізація особистості – не одномоментний акт, а процес, який стимулює розвиток особистості на всьому її життєвому шляху. Самореалізуючись, особистість студента розвивається. Підтвердженням цьому є те, що в процесі самореалізації особистість ставить перед собою конкретні цілі, досягнення яких слугує показником поступального соціально-професійного розвитку.

Процес самореалізації студента включає не лише розкриття можливостей і здібностей майбутнім фахівцем, але й усвідомлення, оцінку особистісних ресурсів, визначення особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив, активність, спрямовану на самоутвердження – це процес і результат спрямованості на перспективу.

Ряд науковців підкреслюючи соціальну природу самореалізації, вказують на те, що важливе значення у цьому процесі відіграє такий – само-процес, як самопізнання. Адже самопізнання спрямовується організаційно, і носить автономний характер, тобто сполучається та регулюється внутрішніми потребами, інтересами самої особистості. На цій основі зростає самосвідомість, тобто змістовніше розуміється соціальний зміст дій, їх значущість... Покращується й уточнюється уявлення щодо власних здібностей на основі усвідомлення своїх успіхів і невдач, досягнень у відповідних починаннях [8, 120]. Це ще раз підтверджує той факт, що самореалізація внутрішнього потенціалу особистості студента, носить свідомий характер і неможлива без самопізнання. Адже лише те, що студент пізнав, відкрив в собі й усвідомив, може піддатися опредметненню в ході самозвершення. Тому процес самопізнання є фундаментальним та визначальним у системі стратегічного пошуку шляхів самореалізації, а особливо для молоді. Адже період юності характеризується активним розвитком суб'єктності, який неможливо розглядати без заглиблення у сутність власного Я, без пізнання своєї природи.

В центрі педагогічної концепції самореалізації знаходиться віра у індивідуальний досвід людини, і її здатність до саморозкриття, у можливість вияву у собі унікальної і неповторної сутності, у визначенні напрямку і засобів особистісного зростання. Причина самореалізації полягає у необхідності узгодити внутрішні інтенції людини й умови, в яких вона проживає. «Педагогічний аспект проблеми самореалізації особистості передбачає розробку засобів й умов, що стимулюють процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності. Таким чином, теоретична за своєю сутністю проблема самореалізації особистості має практично-орієнтований характер. У цьому її відмінність від



абстрактної ідеї всебічного розвитку особистості – звичайно недосяжного в практичній діяльності утопічного ідеалу» [1, 7].

Майбутній фахівець розглядається нами як активний діяльний суб'єкт, реальна особа, носій певних інтересів, соціальних орієнтацій, власних прагнень і потреб. Будучи суб'єктом різноманітних форм діяльності, студент реалізує і свої потреби особистісного росту. Чисельні дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів доводять, що одні і ті самі об'єктивні обставини впливають на особистість не завдяки своїм фізичним властивостям, а тому, що суб'єкт виділяє у цих обставинах значущі для себе аспекти, особистісні сенси ситуацій, в яких він діє. О.М.Леонтьєв вважає, що суб'єкт діяльності може добре розуміти об'єктивне значення ситуації, але у його ставлення до неї уклінюються особистісні сенси, вони то і керують його поведінкою [4]. Реальна діяльність суб'єкта буде залежати не тільки від об'єктивних умов, але і від суб'єктивного відображення цих обставин крізь призму власних сенсів.

Діяльність забезпечує самореалізацію, якщо вона пов'язана зі здійсненням задумів для досягнення мети у вирішенні особистісно-значущих проблем, що потребує творчості (В.Андрєєв, Т.Вівчарик, Л.Циренова); з усвідомленням особистістю власної сутності, доцільності розкриття й використання власних сутнісних сил, спрямованих на вільний вибір шляхів нового особистісного зростання (В.Гупаловська, А.Ковальова, Ю. Юхименко); зі здійсненням самого себе в житті та повсякденній діяльності, пошуком і ствердженням свого особистісного шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування на даний момент часу, самостійною побудовою себе для продуктивної самореалізації й успішного здійснення свого потенціального призначення (Ш.Бюлер, Л.Коростильова, Л.Куликова); із рухом до максимально повного здійснення закладених у людині потенційних можливостей, до саморозвитку, особистісного зростання та прояву повноти своєї сутності (Т. Баришнікова); із реалізацією можливостей, які закладені в суб'єктивній особистості, що залежить від волі людини, а не від стихійного впливу обставин (Н.Кулик); зі становленням, за допомогою якого індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя (Г.Олпорт); із задоволенням особистістю духовних потреб, інтересів, ідеалів, системи духовних цінностей (Л.Цурикова, І. Чхеайло); із реалізацією внутрішнього потенціалу не тільки заради себе, але й в інтересах навколишнього середовища та суспільства (І.Чхеайло, Ю.Юхименко) [7]. Отже, у світі здійснених на даний час досліджень, самореалізація вивчається як процес, що відбувається в діяльності.

Враховуючи вище означене освітнє середовище навчального закладу має містити стимули включення студентів у різноманітну діяльність, щоб її виконання розкривало для них ті чи інші сторони суспільних відносин, включало їх в ці відносини, забезпечувало б їх соціально-професійний розвиток. Якщо діяльність студента організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно включитися в систему суспільних відносин, зробити «новий крок» на шляху свого руху в цій системі, можна розраховувати на формування у нього й певних суспільно-значущих властивостей. Тобто, діяльність повинна бути організованою так, щоб її виконання розкривало перед кожним студентом перспективу її розвитку в системі суспільних відносин.

У своєму дослідженні І.П.Краснощок доводить, що поняття особистісна самореалізація фіксує стан розвитку «соціальності особистості» майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів... Особистісна самореалізація майбутнього фахівця знаходить свій прояв у двох умовних станах – як рівень самоствердження особистості і як умова самоствердження [ 8, 114].

Відповідно важливо в педагогічному процесі вищого навчального закладу враховувати такі характеристики особистості як її спрямованість, система ціннісних орієнтацій, життєва стратегія, життєвий вибір, ступінь адаптованості до оточуючого середовища, – це суб'єктивні детермінанти, що забезпечують активну життєву позицію молоді людини і сприяють свідомій постановці нею мети власної діяльності. Про самореалізацію можна говорити тільки тоді, коли мета діяльності, від реалізації якої людина отримує задоволення, сприймається нею як власна. Свідоме формулювання особистістю студента мети власної діяльності є необхідною умовою самореалізації.

Висновки. Проведений нами аналізу наукової літератури з проблематики дослідження дозволяє визначити самореалізацію студента, як 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 дійність, закріпленої у визнанні цих досягнень іншими.

Прагнення до самореалізації особистості найбільш ефективно формується на етапі студентства. Воно обумовлене розвитком суб'єктності, усвідомленням особистістю свого місця в макросередовищі суспільних відносин в цілому і освітньому середовищі вузу зокрема. Важливе значення для саморозвитку особистості та формування прагнення до самореалізації має становлення образу – «Я», який сприяє визначенню ближніх, середніх і далеких цілей суб'єктів освіти, спонукає до активності і цілеспрямованої діяльності, коригує систему відносин у вузівському середовищі.

Самореалізація особистості майбутнього фахівця – складний психосоціальний механізм, в якому він реалізує прагнення до цілеспрямованої взаємодії із соціальним середовищем, з найближчим безпосереднім



оточенням. Відповідно, самореалізація особистості залежить від рівня, способу, характеру її включеності в систему суспільних відносин. Звідси зрозуміло, якого важливого значення мають для студента стосунки у колективі, характер спілкування в навчально-виховному процесі, суспільні цінності тощо.

Найважливішими умовами розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця та його самореалізації виступають самопізнання, самооцінка; формування образу «Я» (тобто адекватне уявлення про самого себе, свій внутрішній світ, здібності і потреби), на основі якого розбудовується мислена модель бажаного майбутнього.

Сучасна вища школа покликана не тільки надати молодій людині можливість оволодіти професійними знаннями, уміннями, навичками, але й навчити власноруч керувати своїм особистісно-професійним розвитком для ефективної самореалізації як в професії так і в інших сферах життєдіяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. Демиденко В. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток / В. Демиденко // Педагогіка і психологія. - 2004.-№2. - С.32-37.
3. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой. – СПб., 1997 – 256 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: Проект// Педагогічна газета. – 2001. - №7. – С.2-4.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528с.
7. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С.М.Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007.- 443с.
8. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія] / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір / За ред.. В.В. Радула. – Кіровоград, Поліграф. – видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263с.

### Наталія ПРОДАН

## ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент О. А. Рацул

У період становлення України як суверенної держави, відродження духовності суспільства проблема громадянського виховання підрастаючого покоління набуває особливої актуальності. Пріоритетність виховання громадянина зумовлюється водночас процесом відродження нації. Для України як поліетнічної держави громадянське виховання покликане сприяти формуванню її соборності, яка є серцевиною української національної ідеї. Саме на ґрунті демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України з метою розбудови й удосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства.

Ці процеси вимагають формування громадянської культури. Важливу роль у цьому плані відіграють всі ланки системи освіти загалом і громадянська освіта та виховання, зокрема, особливо у суспільстві перехідному, де вони не тільки підтримують, а й закладають основи демократичної ментальності, формують у громадян ідеї та поняття про права і обов'язки людини, виховують здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами.

Методологічним підґрунтям громадянського виховання учнів є погляди й думки відомих українських педагогів К. Ушинського, І. Огієнка, Г. Ващенко, Б. Грінченка, В. Сухомлинського та ін. Останнім часом до теоретичного обґрунтування та практичної реалізації проблем громадянського виховання зверталось чимало вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема А. Бик, В. Бутенко, М. Боришевський, М. Богуславський, Н. Дічек, Г. Калмиков, В. Киричок, В. Кіндрат, М. Красовицький, Л. Момотюк, М. Мухін, А. Розенберг, М. Сметанський, Д. Стельмухов, О. Сухомлинська, В. Федяєва, К. Чорна, С. Якименко та ін.

Разом з тим у їхніх наукових працях з позицій сучасності мало досліджено стан громадянського виховання саме молодших школярів, що набуває особливої ваги й актуальності в процесі побудови громадянського суспільства в Україні як однієї з перспективних умов членства Української держави в Європейському Союзі.

Саме тому метою нашої статті й стало розкриття значення громадянського виховання учнів початкової школи для побудови в Україні громадянського суспільства європейського зразка.



Проблема громадянського виховання турбувала як мислителів, так і педагогів ще в античні часи. Як відомо, у ті часи домінували дві тенденції: одна, що бере участь від Сократа, пов'язана з ідеєю громадянського виховання, друга, яку сповідував Антіфен Афінський, започаткувала традицію вільного виховання. Разом з тим найпоширенішою ідеєю щодо формування особистості постає ідея громадянського виховання – як відповідь на суспільну потребу привести у відповідність інтереси суспільства та інтереси особистості. Згідно з ученням Платона мета виховання полягає в тому, щоб здійснити такий вплив на людину, який би з дитинства спонукав її пристрасно бажати, прагнути стати досконалим громадянином. При цьому Платон відстоює первинність, пріоритет інтересів держави, а не особистості. Проте найбільш позитивною рисою концентрації громадянського виховання Платона є розроблений ним принцип гармонії. У своїй праці “Держава” він надає гармонії і морального, і соціального значення: гармонія за Платоном є сукупністю гідностей громадянина, що виявляється в його зовнішності, учинках, висловлюваннях і створюваних речах. Фактично в творах мислителя ідея громадянського виховання вперше набуває концептуального оформлення. У цій концепції наголошується на потребі гармонійного взаємозв'язку морального, правового та політичного начал.

Найвидатніший мислитель античності Аристотель у своїх працях ставить питання про розрізнення понять доброчесності людини і доброчесності громадянина залежно від державного ладу, уважаючи, що доброчесність громадянина насамперед зумовлюється державним ладом. Виходячи з принципу визнання рівності всіх людей як громадян держави, Аристотель наголошував, що громадянська доброчесність полягає в тому, щоб людина добре виконувала свою справу. Він також першим висловив думку про те, що громадянське виховання є основою благополуччя й стабільності будь-якої держави.

Отже, завдяки зусиллям Сократа, Платона й Аристотеля ідея громадянського виховання, що виникла в античні часи як відповідь на суспільну потребу розв'язати суперечність між інтересами індивіда й держави, остаточно сформувалася і стала традиційною для всіх гуманітарних і суспільних наук.

Як відомо, перші знання, переконання, уявлення про громадянські цінності та способи їх прояву, тобто першопочатку громадянської культури, дитина набуває в сім'ї. Саме під безпосереднім та опосередкованим впливом батьків у неї закладаються основи світогляду, формуються уявлення про національну свідомість та самосвідомість, моральність, традиції, норми поведінки, правила життя в громаді та суспільстві загалом. Родина, рід, родовід, народ, нація – поняття, що розкривають природний шлях розвитку кожної дитини, сприяють її становленню як громадянина. Якщо для батьків такі цінності, як патріотизм, обов'язок перед суспільством, нацією, національні ідеали, моральні чесноти є визначальними, утілюються в реальній повсякденній поведінці, діти сприймають їх як власні, учаться долати відмінності між справжніми та перехідними цінностями [6, с.317].

Зі вступом дитини до школи вона починає зазнавати цілеспрямованого впливу суспільного виховання, що сприяє розширенню, ускладненню її досвіду в царині громадянських цінностей та справжніх актів їх прояву. Школа має невичерпні можливості для здійснення громадянського виховання завдяки цілеспрямованому ознайомленню учнів з історією українського народу, його культурою, традиціями, звичаями та обрядами, формуванню в них уявлень про державний устрій країни, чинні в суспільстві норми, правила, громадянські цінності. Вступаючи в численні взаємини в шкільному колективі дитина набуває вмінь розв'язувати конфлікти ненасильницькими способами, доходить порозуміння з оточуючими за допомогою діалогу, учиться захищати права людини, зокрема й свої права.

Розглядаючи генезу ідей громадянського виховання, не можна обійти увагою твори А. Макаренка, який уважав виховання громадянина основою формування особистості й сформулював основні характерні риси, властиві такій людині, а саме: уміння кваліфіковано працювати, бути політично й економічно освіченим, володіти високою загальною культурою, уміння працювати в колективі, бути дисциплінованим тощо. Громадянськість, стверджував видатний український педагог, проявляється також в усвідомленні потреби професійного і соціального самовизначення з урахуванням реальних обставин, особистих нахилів і потреб держави [4].

В. Сухомлинський зазначав: “Щоб виховати справжнього громадянина, треба всю систему взаємин у колективі будувати так, щоб основна частина зусиль кожного вихованця була спрямована на турботу про батьків, товаришів, усіх, хто потребує допомоги й підтримки, щоб життя колективу збагачувалося змістовною, ідейно насиченою діяльністю. У колективі на основі вчинків повинні сформуватися переконання й звички, які є основою виховання громадянина” [7].

Як зазначає відомий вітчизняний учений І. Бех, “громадянське виховання – це формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає змогу людині бути юридично, морально і політично дієздатною. Основними елементами громадянськості є моральна і правова культура, що дає можливість людині виконувати свої обов'язки щодо своєї держави і з повагою ставитися до інших громадян. Головна мета громадянського виховання – виховання в людині моральних ідеалів суспільства, почуття любові до Батьківщини, потреби діяльності на благо суспільства” [1, с.75].



У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті констатується: “Національне і громадянське виховання є одним із головних пріоритетів і органічним компонентом розвитку освіти. Воно має бути спрямоване на формування у дітей і молоді сучасного світогляду, ідей, поглядів, переконань, заснованих на найцінніших надбаннях вітчизняної і світової культури. В основу національного і громадянського виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім’ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь” [8].

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності громадянин визначається як людина, котра ідентифікує себе з означеною державою, у якій вона має відповідний юридичний статус, що є основою для користування зазначеними правами [3].

Посилення виховної функції освіти, формування громадянськості, працелюбності, моральності, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім’ї, довкілля розглядається одним із стратегічних напрямів державної політики в галузі освіти.

Як видно, побудова нового громадянського, демократичного, гуманного та правового суспільства в Україні, орієнтованого на високі національні й загальнолюдські цінності, набуває актуальності в стратегії сучасної української освіти. З огляду на це потреба запровадження цілісної системи громадянського виховання в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи першого ступеня стає необхідним чинником сучасної освітньої реформи. Метою громадянського виховання молодших школярів є формування в учнів моральних ідеалів суспільства, громадянських почуттів, належної поведінки, потреби в праці на благо суспільства.

У процесі громадянського виховання молодших школярів традиційно використовуються такі його компоненти, як: формування національної самосвідомості, культури міжнаціональних відносин; правові, моральні знання; патріотизм, гуманність, працелюбність; знання державної мови; поведінка відповідно до усталених у суспільстві норм.

Особливої ваги в процесі громадянського виховання в сучасній початковій школі набуває навчальний курс “Я і Україна”, що реалізує галузь “Людина і світ” Державного стандарту початкової загальної освіти і охоплює такі змістові лінії: Людина як особистість; Людина і суспільство; Людина серед людей; Культура; Об’єкти природи; Планета Земля; Україна; Рідний край.

Мета курсу “Я і Україна” в початковій школі – сприяти формуванню в учнів потреби до пізнання світу і людини, вихованню патріотизму і поваги до Української держави. У процесі навчання в молодших школярів формуються уявлення про цілісність світу, природне і соціальне оточення як середовище життєдіяльності людини, її належність до природи і суспільства; засвоюються емпіричні та узагальнені уявлення і поняття, які віддзеркалюють основні властивості й закономірності реального світу, розширюють і впорядковують соціальний та пізнавальний досвід [2].

Курс “Я і Україна” спрямовано на формування особистості майбутнього громадянина України – людини, здатної брати на себе відповідальність за минуле і майбутнє рідної землі (природне довкілля) та свого народу (суспільне довкілля). Україна, її державотворчі цінності, вироблення громадянських почуттів – ці елементи змісту курсу “Я і Україна” є першорядними, що задають мету реалізації програми високоморального, національно свідомого підростаючого покоління – патріотів, спадкоємців і продовжувачів національних традицій.

У процесі здійснення громадянського виховання молодших школярів слід постійно пам’ятати, що виховання громадянина демократичного суспільства вимагає створення педагогічних умов, які б сприяли розвитку громадянських якостей молодших школярів, а саме: використання народної творчості, традицій українського народу; наповнення змісту навчального матеріалу громадянським компонентом; підвищення професійної компетентності педагогів початкової ланки освіти з питань громадянського виховання молодших школярів; гуманізація і демократизація педагогічної взаємодії, спрямована на забезпечення позитивного емоційного стану учнів; індивідуальний підхід, який передбачає вміння педагога бачити у кожному учневі особистість, визнавати за ним право на власні погляди, захоплення, інтереси [5].

У процесі громадянського виховання молодших школярів не слід забувати, що виховання особистості громадянина є цілісною системою, яка поєднує навчальну та позакласну виховну роботу. Громадянське виховання молодших школярів передбачає наскрізну інтеграцію певних його аспектів у предмети шкільного освітнього компоненту, наповнення програм роботи гуртків різноманітною тематикою, спрямованою на підсилення громадянської орієнтації їх змісту.

Таким чином, громадянське виховання в сучасному виховному процесі початкової школи має надзвичайно важливе значення. Повноцінне формування особистості молодшого школяра не може позитивно реалізовуватися без громадянської основи. Сьогодні як ніколи важливо спрямовувати дітей на вибір громадянсько-національних ідеалів та ціннісних орієнтацій у їхньому житті. Усебічне виховання підростаючої особистості в наш час не має сенсу без громадянського компонента. Ефективність виховання громадянськості, як і багатьох інших особистісних характеристик, значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, відповідно до якого в структурі особистості виникають і



закріплюються передусім ті новоутворення, у “конструювання” яких дитина вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність.

Подальші дослідження порушеної нами в статті проблеми вбачаються в розкритті зв'язків між процесами громадянського виховання в молодшій та середній школі, показі можливості забезпечення наступності цієї складової виховного процесу у вітчизняній школі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Передмова / Бех І. Д. // Теоретичні засади формування громадянської культури школярів / Н.Дерев'янку; за ред. В.Костіва. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – С. 3-6.
2. Душко Л. Реалізація громадянського виховання молодших школярів на основі краєзнавчої тематики курсу “Я і Україна” / Л.Душко // Освіта України. – 2009, 24 жовтня.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності //Шляхи освіти. – 2000. – №3. – С. 7-13.
4. Макаренко А.С. Сочинення : [в 7-ми т.]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – Т.5. – 558 с.
5. Момотюк Л. Б. Громадянське виховання молодших школярів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Лілія Борисівна Момотюк; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля.– Луганськ, 2007. – 20 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2001. – 11-18 липня.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори / Сухомлинський В. О.: [у 5 т.]. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.3. – 670 с.
8. Якименко С. І. Громадянське виховання молодших школярів – складова виховного процесу школи I ступеня / С. І. Якименко // Педагогічні науки : [збірник наукових праць Херсонського державного університету]. – 2009. – Вип. LIII. – С. 315-319.

**Марія РИХЛИЦЬКА**

## РОЛЬ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Н.С. Савченко*

Проблема батьків і дітей, виховання підростаючого покоління стояла перед людством у всі часи. Тому одним із важливих і невідкладних завдань нашої країни на сучасному етапі розвитку є виховання громадянина. На вирішення цієї проблеми спрямована робота всіх ланок суспільства, а перш за все - освітньої системи.

Ідеї громадянського виховання завжди були актуальними для педагогічної еліти України. Такі відомі українські діячі, як В. Антонович, М. Драгоманов, М. Грушевський, С. Русова, І. Огієнко, Г. Ващенко, Б. Грінченко, А. Макаренко, В.Сухомлинський та багато інших, звертали увагу у своїх роботах на особливе значення формування громадянської свідомості підростаючої особистості.

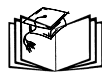
Так М. Грушевський у своїй книжці «На порозі нової України», писав про політичний ідеал розбудови Української незалежної держави. Чільне місце у цьому ідеалові посідає образ громадянина України, його громадянських добродійностей. Для створення цього образу М. Грушевський звертається до досвіду античної демократії. Він вважає, що розбудова української демократичної держави не може увінчатися успіхом без культивування республіканського героїзму, спартанської простоти і благородства, непримиримого ставлення до протекціонізму й бюрократизму, до гонитви за розкошами і збагаченням за будь-яку ціну. Без сумніву, в цьому політичному заповіті М.Грушевського є багато чого, над чим варто замислитися й нашому сучаснику. Грушевський підкреслював, що українська демократія повинна дбати про укріплення ідеї української демократичної державності, її поширення в суспільстві, виховання у громадян почуття обов'язку перед нею як найвищого стимулу громадянського життя, який має об'єднати весь народ в однім пориві, долаючи партійні відмінності й розбіжності там, де зачинаються основні інтереси держави.

Відомий український педагог В. Сухомлинський перший звернувся до громадянського виховання як до головної педагогічної проблеми. Першочерговою умовою формування рис громадянина педагог вважав організацію емоційно насиченого, діяльного життя школи, розвиток громадянської активності кожного індивіда в контексті діяльного життя шкільного колективу. Він визначив підлітковий вік як особливо важливий для формування громадянина і твердив, що риси громадянина виховуються безліччю впливів педагогічного характеру й некерованими соціальними впливами.

Сухомлинський підкреслював, що задовго до повноліття наш підліток має жити громадянськими думками й сприйманнями. Справжнє громадянське виховання, на думку педагога, у процесі навчання починається там, де думка надихає, пробуджує й утверджує прагнення до морального ідеалу.

Сьогодні українській державі потрібна така школа, в якій будуть створені умови для розвитку та самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати





і розвивати цінності громадського суспільства, і яка повною мірою зможе втілити в життя українську національну ідею.

Актуальність громадянського виховання в Україні зумовлюється водночас процесом відродження нації. Для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства.

Ці процеси вимагають формування громадянської культури. Важливу роль у цьому плані відіграють всі ланки системи освіти загалом і громадянська освіта та виховання, зокрема, особливо у суспільстві перехідному, де вони не тільки підтримують, а й закладають основи демократичної ментальності, формують у громадян ідеї та поняття про права і обов'язки людини, виховують здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами.

Як уже зазначалося вище, важливе місце у громадянському вихованні посідає громадянська освіта – навчання спрямоване на формування знань про права і обов'язки людини. Громадянська освіта тісно пов'язана з формуванням соціально-політичної компетентності особистості у суспільній сфері. Головною її метою є виховання громадянина, який повинен володіти певними знаннями (про права та свободи людини, про демократію, про державу й т. п.), уміннями (критично мислити, аналізувати політичну ситуацію, висловлювати й відстоювати свою точку зору, співробітничати з іншими людьми тощо), цінностями (повага до прав інших, толерантність, компромісність та ін.), а також бажанням брати участь у суспільно-політичному житті.

Для того, щоб вчитель повністю міг досягнути поставленої мети йому необхідно мати:

- чітко визначену громадянську позицію, що висловлює повагу до основ конституційного ладу держави;
- прищеплену систему цінностей учителя, куди входять розуміння складності світу й визнання толерантності;
- вироблений демократичний стиль педагогічної роботи - прагнення до розуміння та сприйняття різноманіття думок і точок зору, компромісу, уміння чути та підтримувати власну думку дитини;
- високу комунікативну культуру вчителя, що передбачає залучення учнів до творчої участі у плануванні й регулюванні освітнього процесу.

У процесі громадянського виховання освітня складова доповнюється вихованням в душі громадянськості. Це поняття об'єднує в собі громадянську, політичну соціалізацію майбутнього громадянина та його здатність долучати до цього процесу моральні цінності.

Серед принципів, дотримання яких у процесі громадянського виховання особистості є найбільш вагомими, слід назвати наступні:

– Принцип гуманізації та демократизації виховного процесу, що передбачає рівноправність, проте рівнозобов'язаність учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу, переважаючу діалогічність взаємодії, що викликає у вихованця позитивну налаштованість до впливів вихователя, відкритість до сприйняття громадянських цінностей: щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, співчутливості, милосердя тощо.

– Принцип самоактивності й саморегуляції сприяє розвитку у вихованця суб'єктних характеристик, формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень, що поступово виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію у діях та вчинках.

– Принцип системності, згідно з яким процес громадянського виховання зумовлюється гармонійністю розвитку низки взаємопов'язаних новоутворень у структурі особистості; фрагментарність; однобокість, переоцінка значення одних новоутворень і нехтування іншими, намагання виховувати дитину «по частинах» гальмує дію психолого-педагогічних механізмів, які спрацьовують лише за умови наявності системи певних складових.

– Принцип комплексності та міждисциплінарної інтегрованості, який передбачає налагодженість у громадянському вихованні тісної взаємодії та об'єднання навчального й виховного процесів, зусиль найрізноманітніших інституцій – сім'ї, дошкільних закладів, школи, громадських спілок, дитячих, молодіжних самодіяльних угруповань, релігійних організацій – усіх об'єднань, що причетні до процесу виховання та самовиховання.

– Принцип наступності та безперервності: починаючись у дошкільному віці, з перших років життя дитини, громадянське виховання проходить ряд етапів, протягом яких поступово ускладнюються, урізноманітнюються зміст та напрями розвитку тих утворень, котрі загалом складають цілісну систему



характеристик процесу утворення громадянських чеснот особистості. Він є безперервним, нескінченним, триває протягом усього свідомого життя людини.

– Принцип культуровідповідності, що в цьому контексті передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь.

– Принцип інтеграції, що передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що у процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберігати свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової.

Мета громадянського виховання – сформувати свідомого громадянина-патріота, тобто людину, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, спосіб мислення, вчинки та поведінка, спрямовані на розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Ця мета конкретизується через систему завдань, а саме:

– визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як гуманістичної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій, на чому будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство;

– усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю;

– формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу; визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; виховання почуття патріотизму, відданості у служінні Батьківщині;

– утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей як свобода, рівність, справедливість;

– формування соціальної активності особистості на основі соціальних умінь: готовність до участі у процесах державотворення, здатність до спільного життя та співпраці у громадянському суспільстві, готовність взяти на себе відповідальність; здатність розв'язувати конфлікти у відповідності з демократичними принципами, здатність до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей;

– формування працелюбності особистості, відповідальності за свої дії;

– формування політичної та правової культури засобами громадянської освіти, яка забезпечує знання про політичні системи та владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони та законодавчі системи; виховання поваги до Конституції України, законодавства, державної мови;

– розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, вміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, вміння переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дій та вчинків;

– уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, спілкуватись з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаним зі способами соціального захисту;

– формування інтеграційного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій;

– вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму, проявів шовінізму, фашизму, месіанських налаштованостей.

Процес громадянського виховання особистості значною мірою зумовлюється змістовими характеристиками освітніх предметів, які забезпечують оволодіння системою знань про людину та суспільство, їх сутність, походження, шляхи самовизначення та самоствердження, що є умовою формування світоглядних орієнтацій особистості, вироблення у неї власної філософії життєдіяльності у контексті спільноти, громадянського суспільства, з яким дана особистість себе ідентифікує. Крім того, оволодіння системою знань формує здатність усвідомлювати місце своєї спільноти серед інших спільнот світу, норми міжнародного спілкування та взаємодії.

Весь освітній процес у закладах освіти має бути насичений різними аспектами громадянського виховання.

Останнім часом зростає вплив церкви та її інститутів на формування світоглядних орієнтацій особистості, що зумовлює необхідність співпраці різних інститутів громадянського виховання, знаходження спільних цілей діяльності у цьому напрямі.

Також сприяти досягненню цілей громадянського виховання значною мірою покликані різноманітні благодійні та філантропічні організації та фонди шляхом підтримки виховних заходів, конкурсів, семінарів, тренінгів, надання грантів для розробки науково-методичних матеріалів, посібників, підручників,



фінансової підтримки публікацій тощо. Учні постійно беруть активну участь в благодійних акціях по збору коштів під егідою товариства Червоного хреста.

Однак особлива роль все ж таки належить предметам соціально-гуманітарного циклу, а саме: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі, як українській, так і світовій. До них долучаються й предмети художньо-естетичного циклу та ті, що входять до шкільного компоненту освіти.

Ефективність громадянського виховання значною мірою зумовлюється спрямованістю власне виховного процесу, формами та методами його організації. Серед методів та форм громадського виховання пріоритетна роль належить активним методам, що базуються на демократичному стилі взаємодії й спрямовані на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо.

Крім цих методів доцільно долучати також традиційні: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, з періодичною пресою, самостійне рецензування і т. ін.

Застосування наведених форм та методів громадянського виховання покликане формувати в особистості когнітивні, нормативні та поведінкові норми, що включають в себе вироблення умінь міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему з усіх боків; робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати умінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин адекватної орієнтації; захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших, самореалізуватися тощо.

Безперечно, громадянське виховання у виховному процесі сучасної школи має надзвичайно важливе значення. Повноцінне формування особистості не може позитивно реалізовуватися без громадянської основи. Сьогодні як ніколи важливо спрямовувати дітей і молодь на вибір громадянсько-національних ідеалів та ціннісних орієнтацій у їхньому житті. Всебічне виховання підростаючої особистості в наш час не має сенсу без громадянського компонента. Ефективність виховання громадянськості, як і багатьох інших особистісних характеристик, значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, відповідно до якого в структурі особистості виникають і закріплюються передусім ті новоутворення, у «конструювання» яких індивід вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Громадянин - Держава - Громадянське виховання. Антологія / Упорядники М. П. Рогозін і О. В. Сухомлинська. - Донецьк, 2001, -262 с.
2. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти // Інформативний збірник МО України. – 1996. - № 13.
3. Концепція громадянської освіти в Україні // Директор школи. - 2001. - № 20 (164). - С 7-10.
4. Новопризначеному директору / Упорядник Н. Валентик. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ»: Видавництво Л.Галіцина, 2006. - 128 с.
5. С.Сушко, Ж.Осипенко Державно-громадська модель управління гімназією // Директор школи – 2012. - № 1(673) – С 25-28.

**Юлія САВЧЕНКО**

## МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТА ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент М.М. Дубінка*

Гуманізація сучасного освітнього середовища вимагає зміни підходів до особистості як суб'єкта діяльності, його навчання, виховання й розвитку. У зв'язку із цим велике значення сьогодні має процес розвитку мотивації професійного зростання студентів в процесі отримання вищої освіти.

Мотивація залежить від того, наскільки повно одержані знання можуть бути реалізовані в професійній діяльності.

Складна й багатоаспектна проблема мотивації навчання була розглянута як психологічна категорія (С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, П.Якобсон, В.Мерлін, В.Асеев, В.Ковальов, В.Віллунас, Б.Сосновський); розкриті психологічні основи формування мотивації навчання школярів (Л.Божович, Н.Морозова, Л.Славіна, А.Маркова, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська), показані можливості школи у формуванні потреби учнів у знаннях, інтересу до навчання (М.Данілов, В.Ільїн, О.Гребенюк, Г.Щукіна, В.Матюхіна); досліджені проблеми становлення навчальної мотивації студентів (Н.Мешков, Л.Вяткін, Ю.Орлов, Ю.Чернова, Л.Разуваєва, А.Букіна, Л.Юшкова, О.Каліннікова, Г.Парінова, В.Макашов).



Вчені приділяли увагу загальним питанням мотивації, розробці понятійно-термінологічного апарату мотивації як психологічного утворення, визначенню структурних компонентів (О.Леонт'єв, В.М'ясищев, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе); вивченню психологічних механізмів мотивації (В.Вілюнас, Є.Ільїн, О.Леонт'єв); мотивації поведінки і формування особистості (В.Асєєв, Л.Божович, П.Якобсон); формуванню мотивації учіння (В.Ільїн, А.Маркова, Г.Щукіна та ін.). Цій проблемі приділяють увагу й зарубіжні вчені (Д.Аткінсон, А.Маслоу, Г.Олпорт, Х.Хекхаузен та ін.).

Існує декілька напрямів, які розглядають:

мотивацію зі структурних позицій – як сукупність факторів або мотивів (В.Шадріков) [7];

мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, процес, механізм (В.Вілюнас) [1];

мотивацію як процес, який поєднує особистісні і ситуаційні параметри на шляху регуляції діяльності (М.Магомед-Емінов) [4];

мотивацію як динамічний процес формування мотиву (як основа вчинку) (Є.Ільїн) [2].

Існують різні підходи до розуміння сутності мотивації, проте вчені виділяють наявність потреб, цілей, інтересів, переконань, ідеалів, прагнень та ін., але у всіх теоріях мотивації центральним є поняття мотиву (Л.Божович, В.Вілюнас, Є.Ільїн, О.Леонт'єв, В.М'ясищев, С.Рубінштейн, В.Семиченко та інші).

Навчання студентів у ВНЗ є важливим етапом професійного становлення особистості, на якому найбільш актуальною є професійна мотивація, яка спонукає і спрямовує діяльність суб'єкта по освоєнню професії. Розробці цього напрямку проблеми сутності мотивації присвячені праці О.Гребенюка, Н.Кузьміної, Н.Сергєєва, В.Семиченко та ін. Так, Н.Сергєєв виділяє загальне для різних класифікацій типів мотивації учіння школярів і студентів:

перший тип – мотивація, яка безпосередньо пов'язана з власне навчальною діяльністю, процесом її здійснення. Провідними в цій мотивації є інтерес до учіння, до майбутньої професії, пізнавальна потреба та ін.;

другий тип – мотивація учіння, що відображає більш широкі відносини особистості зі світом (широкі соціальні мотиви, зовнішня мотивація учіння та ін.);

третій тип – мотивація, яка пов'язана з «внутрішнім світом» самої особистості, її прагненнями, життєвими сенсами, потребами самореалізації, діяльності. Провідними такого роду мотивації є мотиви «само»;

четвертий тип – «негативна мотивація», пов'язана з усвідомленням неприємностей, незручностей та ін.

Вивчення динаміки мотивації особистості на різних етапах професійної підготовки, пов'язаних з різними рівнями оволодіння професією, можна звести до таких положень: 1) мотивація професійної діяльності має багаторівневу структуру; 2) вона змінюється в процесі професійної підготовки, насамперед, убік ієрархізації, хоча змінюється сила й стійкість мотивів, їх множинність і структура мотивації: мотивація стає усе більш адекватною майбутній професійній діяльності; 3) особливі зміни в мотивації професійно-діяльнісного рівня; 4) найбільш стійкі широкі соціальні мотиви; 5) існує зворотний зв'язок між силою утилітарних мотивів й успішністю, і прямиий зв'язок між науково-пізнавальними й професійними мотивами; 6) успішність діяльності залежить від сили й стійкості мотивів, їх множинності, структури й ієрархії мотивації.

Мотивація розуміється нами як усвідомлена система ієрархічно взаємопов'язаних внутрішніх спонукань особистості, що формуються на певному етапі життя особистості та актуалізує і спрямовує її діяльність. Мотив є внутрішнім станом особистості, що визначає і спонукає її дії в даний момент часу, а суб'єкними формами вияву мотивів є цілі, наміри, інтереси, емоції та ін.

Навчання студента у ВНЗ є важливим етапом професійного становлення і зростання особистості, де найбільш актуальна професійна мотивація, яка спонукає і спрямовує діяльність суб'єкта по освоєнню професії.

Професійна мотивація розуміється нами як система усвідомлених ієрархічно взаємопов'язаних внутрішніх спонукань особистості до навчальної, навчально-професійної діяльності у ВНЗ, інших сферах діяльності поза ВНЗ, що забезпечує зростання суб'єктної активності студента по оволодінню професією.

Діяльність завжди мотивована. Мотивація є сукупністю спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо), які спонукають поведінку людини. Поняття «мотив» (від лат. *movere* – рухати, штовхати) означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій). Суб'єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов'язку перед суспільством, прагнення до самоствердження та ін.

Мотиви є відносно стійкими рисами (проявами, атрибутами) особистості. Якщо їй притаманний пізнавальний мотив, то мається на увазі, що в багатьох ситуаціях вона виявляє інтерес до змісту і процесу діяльності, або пізнавальну мотивацію.

Ситуативні фактори є досить динамічними, мінливими, що створює значні можливості впливу на них і на активність у цілому. Інтенсивність актуальної (що діє «тут і тепер») мотивації залежить від сили мотиву



й інтенсивності ситуативних детермінант мотивації (вимог та впливу інших людей, складності завдань тощо).

Певним мотивом (або навіть сукупністю мотивів) мотивація діяльності не вичерпується. Необхідно враховувати вплив факторів конкретної ситуації. Надмірна складність діяльності, несприятлива конкретна життєва ситуація призводять до зниження не лише мотивації, а й ефективності діяльності.

Отже, мотивація – це сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спонукають особистість до активності (діяльності).

Сенс діяльності особистості полягає не тільки в тому, щоб отримати результат, але і в самій діяльності, виявленні фізичної й інтелектуальної активності. Розумова активність сама по собі викликає задоволення і є специфічною потребою. Коли особистість спонукає сам процес діяльності, а не її результат, то це свідчить про наявність процесуального компоненту мотивації.

Результативний складник мотивації, з одного боку, пов'язаний з окресленням далеких перспективних цілей, а, з іншого, – з прийняттям особистістю цілей і завдань у самій діяльності. Результативна мотиваційна установка відіграє провідну роль у детермінації діяльності, особливо якщо її процесуальний компонент (тобто процес діяльності) викликає негативні емоції. У цьому разі на перший план висуваються цілі, наміри, котрі визначають кінцеві й проміжні завдання діяльності, що, в свою чергу, мобілізує особистість. Постановка цілей і проміжних завдань є потужним мотиваційним фактором.

Необхідно зазначити, що успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення самостверджуватись, досягати високих результатів та ін.). Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають особистість до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати, наприклад, менш здібний, але більш мотивований студент досягає вищих успіхів у діяльності, ніж його обдарований одногрупник, оскільки він має високий рівень мотивації, а це спонукає більше працювати і досягати кращих результатів.

Отже, мотивація є одним із найважливіших факторів (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності.

Мотив – це те, що об'єктивно спонукало особистість до діяльності, а мотивування – це суб'єктивне пояснення нею причин (мотивів) своїх дій. Мотивування свідомо або неусвідомлено використовується для приховування справжніх мотивів поведінки. У процес мотивування часто втручаються механізми психологічного захисту особистості, оскільки при поясненні вчинків і дій схильна захищати своє Его, виправдовуватись перед іншими і перед собою, прагнучи зберегти своє «Я» і привести свою діяльність у відповідність із соціальними і внутрішньоособистісними нормами.

Мотивування (як механізм психологічного захисту) допомагає особистості тимчасово уникнути зниження її самооцінки і сприяє захистові позитивного образу «Я».

Мета є усвідомленим, запланованим результатом діяльності, суб'єктивним образом, моделлю майбутнього продукту діяльності. Вона є потужним мотиваційним фактором, стимулює, активізовує, організовує дії особистості. Можна повністю погодитися з О.Леонт'євим, що розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей у певній послідовності [3]. Чим диференційованішою є загальна (кінцева) мета, чим більше виділено етапів та конкретних проміжних цілей, тим легше працювати. Досягнення певної проміжної мети (завершення певного етапу діяльності) створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до кінцевої мети, посилює мотивацію.

Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив виступає як причина (спонука) постановки тих чи інших цілей. Щоб поставити перед собою мету, необхідний відповідний мотив: самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, інтересу до змісту діяльності та ін.

Мета, як правило, детермінується кількома мотивами. Наприклад, до мети «добре вчитися» можуть спонукати різні мотиви: інтерес до знань, намагання уникнути покарання і нарікань батьків, прагнення дістати схвалення від інших, принести користь суспільству (соціальний мотив) та ін. Кожного студента спонукає до отримання позитивних оцінок певний, властивий лише йому, комплекс мотивів. Знаючи, які мотиви спричинюють прагнення студента отримувати високі оцінки, можна успішніше керувати його навчальною діяльністю. Актуалізувавши (залучивши) додаткові мотиви, можна в такий спосіб підсилити спонукальний вплив мети.

Чим більше мотивів детермінує мету, то більшою є її спонукальна сила, спонукальний вплив на діяльність особистості.

Оскільки цілі тісно пов'язані з мотивами, вони також здійснюють істотний спонукальний вплив на діяльність особистості. Постановка мети стимулює докладати відповідних зусиль для її досягнення.

Чим конкретнішими є цілі, тим більшим є їхній спонукальний вплив. Загальні, неконкретизовані цілі часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. Конкретизація мети, розробка проміжних цілей (етапів) і засобів їх досягнення є важливим мотиваційним фактором.



Слід також зазначити, що мета, яка ставиться особистістю самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій і утримується довше, вона схильна працювати над її досягненням значно наполегливіше. Мета, яка задається ззовні, викликає меншу активність, має меншу спонукальну силу.

Загальні цілі, суспільні норми, завдання, отримані від інших людей, можуть стати індивідуальними цілями особистості лише за умови, що вони є етапом або засобом задоволення її потреб.

Досить важливою є фіксація проміжних результатів. Якщо особистість бачить навіть незначне просування до мети та результати своєї діяльності, то це посилює мотивацію до діяльності, збільшує активність у роботі. Це можливо за умови, коли особистість чітко усвідомлює, що вона уміє робити, що необхідно зробити.

Як відомо, будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним мотивом, а багатьма мотивами. Полімотивованість діяльності зумовлюється тим, що дії особистості визначаються ставленням до предметного світу, людей, суспільства, себе.

А.Маслоу стверджував, що будь-яка діяльність (чи поведінка) спонукається кількома чи навіть усіма базовими потребами одночасно, а не однією. Залучення якомога більшої кількості потреб (актуалізація ширшого кола спонукальних чинників) підвищує загальний рівень мотивації діяльності [5].

Можна стверджувати, що кількість мотивів, які актуалізуються і спонукають до діяльності, визначає загальний рівень мотивації. Але, як про це говорить Б.Додонов, важливий кожен мотив та його спонукальна сила, хоча інколи сила впливу одного з мотивів переважає спонукальний вплив кількох інших, разом узятих. Однак, чим більше мотивів актуалізується, тим вищим є загальний рівень мотивації.

Отже, загальний рівень мотивації залежить від:

- кількості мотивів, які актуалізуються;
- спонукальної сили кожного з цих мотивів;
- актуалізації ситуативних факторів.

Спираючись на вказану закономірність, викладач, прагнучи посилити мотивацію своїх студентів, має працювати у трьох напрямках:

- здійяти (актуалізувати) якомога більшу кількість мотивів;
- збільшити спонукальну силу кожного з цих мотивів;
- актуалізувати ситуативні мотиваційні фактори.

В останнє десятиліття значно зріс інтерес учених до вивчення мотиваційної сфери особистості студента.

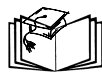
Активно вивчається мотивація, як фактор, що детермінує навчальну діяльність у ВНЗ (Ю.Орлов, Ю.Чернова, Т.Савочкіна); визначається структура й динаміка навчальної мотивації (І.Васильєв, Л.Юшкова, Н.Мешков). Значна кількість праць присвячена формуванню професійно-педагогічної спрямованості студентів (І.Фестовець, Л.Ігнатенко, Т.Корольова, Е.Науменко, В.Максимов, Л.Ярославова).

Досліджуються такі показники професійно-педагогічної спрямованості студентів, як мотиви вибору спеціальності при вступі до ВНЗ; відношення до професії вчителя; активність в оволодінні професійно-педагогічними навичками, стійкість професійної спрямованості. Дослідники вважають, що ступінь стійкості професійної спрямованості залежить від мотивації, у той же час, структура навчальної мотивації у великому ступені може визначатися професійною спрямованістю. Формуючись під впливом професійної спрямованості, навчальні мотиви, їх виразність, структура, в остаточному підсумку, впливають на результати навчально-пізнавальної діяльності студентів [6].

У більшості досліджень, присвячених формуванню навчальної мотивації студентів педагогічних інститутів й університетів, як мета виступає розвиток окремих мотивів (або їх груп), а не мотивації навчання, як цілісної організованої системи. Наприклад, вчені визначають такі навчально-пізнавальні мотиви як: інтерес до науково-педагогічних знань (Н.Пугіліна), професійний інтерес до педагогічної діяльності (П.Мостманді), пізнавальні й професійні інтереси (І.Коротяєва).

Наше дослідження ґрунтується на теоретичних положеннях психологів С.Рубінштейна, Л.Божович, О.Леонтьєва, О.Гребенюка, згідно яким всі мотиви навчання не можуть розвиватися по ізольованим, не пов'язаних одна з однією лініям. Таким чином, необхідно досліджувати розвиток мотивації до навчальної діяльності студентів, як цілісну ієрархічно організовану систему, що змінюється в ході вивчення фахових і педагогічних дисциплін.

Отже, спираючись на все вищевикладене, ми можемо зробити висновок про те, що мотивація навчально-пізнавальної діяльності являє собою складну систему усвідомлених спонукань, що є властивостями особистості, що виникають на основі потреб (у більшості випадків при участі стимулів), у єдності змістового й динамічного аспектів розвитку й виконує певні функції: спонукальну, спрямовуючу, регулюючу, прогнозуючу, контролюючу й сенсоутворюючу. Мотивація навчання є чинником, що детермінує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Позитивна мотивація дозволяє студентам активно прагнути до поповнення загальних і професійних знань, до оволодіння навчально-



пізнавальними й професійними вміннями, до вдосконалювання в себе соціально й особистісно значущих якостей, до неперервного вдосконалення себе.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виллонас В.К. Психологические механизмы мотивации человека /В.К. Виллонас. – М., 1990. – 290 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1988. – 268с.
4. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Дис. ...канд.псих.наук. /М.Ш. Магомед-Эминов. – М., 1987.
5. Маслоу А. Мотивация и личность /А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999.
6. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности /В.С. Мерлин. – Пермь: ППИ, 1970. – 160 с.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности /В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.

### Ганна САФОНОВА

## ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ (ДО 1917 р.)

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор О. С. Радул*

До першої лютневої революції 1917 р. становище вищої школи в Україні, як і у всій Росії, визначалось загальною політичною і економічною обстановкою в країні.

У 1914/15 навчальному році на території такої величезної країни, як Росія, налічувався лише 91 ВНЗ із 112 тис. студентів [6, 105]. У червні 1916 р. міністр народної освіти Ігнат'єв у доповіді царю Миколі II змушений був визнати, що в Росії не вистачає великої кількості лікарів, ветеринарів, фармацевтів, дипломованих вчителів, економістів. За свідченням царського міністра, для задоволення навіть мінімальних потреб у зазначених спеціалістах необхідно було відкрити додатково принаймні 10 нових медвузів, кілька університетів, істотно розширити випуски ветеринарних інститутів, збільшити кількість фізико-математичних та історико-філологічних факультетів у діючих університетах. Однак царський уряд не збирався реалізувати цих заходів. Панівні класи боялись освіченості народу, вважаючи, що школа, і насамперед вища, є притулком і розсадником вільнодумства.

На початок першої світової війни (1914/15 навчальний рік) на території України, що входила до складу Росії, налічувалось всього 19 ВНЗ, у яких навчалось 26,7 тис. студентів [6, 40]. Більшість з цих вищих шкіл була створена на приватні кошти, з ініціативи місцевого населення. На Україні діяли три університети (Київський, Харківський та Одеський), один історико-філологічний інститут (у Ніжині), три вищі технічні навчальні заклади (Київський політехнічний, Харківський технологічний, Катеринославський гірничий інститути), один ветеринарний інститут (у Харкові), два комерційні вузи (Київський інститут і Харківські курси), дві консерваторії (у Києві і Одесі), сім вищих жіночих курсів (у Києві, Харкові та Одесі). Дві третини названих ВНЗ припадало на Київ і Харків; у цих містах зосереджувалась основна маса студентів: у Києві – понад 15 тис., Харкові – близько 7 тис. [2, 1233]. Мережа ВНЗ в Україні та контингент студентів у них аж ніяк не задовольняли потреб народного господарства у висококваліфікованих спеціалістах. Досить зазначити, що створенням у 90-х рр. XIX ст. Київського політехнічного інституту і Катеринославського вищого гірничого училища (з 1912 р. – гірничий інститут) фактично припинилось розширення мережі вищих технічних навчальних закладів в Україні. Тут до революції не було жодного сільськогосподарського ВНЗ, крім агрономічного відділення Київського політехнічного інституту. Під час першої світової війни, коли особливо відчувалась нестача технічних та агрономічних кадрів вищої кваліфікації, у воєнно-промислових колах народились проекти відкриття ряду нових ВНЗ, в тому числі технологічного інституту у Катеринославі. Передбачалось також заснувати вищий інститут садівництва у Києві. Та усі ці проекти залишились на папері.

У жалюгідному стані перебувала справа підготовки вчителів для середніх шкіл. В Україні існував один спеціальний педагогічний вуз – Ніжинський історико-філологічний інститут, який готував викладачів дисциплін гуманітарного циклу. З 1875 по 1917 р. його закінчило лише 400 чоловік, тобто у середньому менше 10 чоловік на рік. Та й це здавалось забагато «освіченій громадськості». У 1910–1911 рр. Чернігівське губернське земство, налякане студентськими заворушеннями, неодноразово порушувало питання про ліквідацію Ніжинського історико-філологічного інституту і утворення замість нього агрономічного вузу.

Щодо університетів, то вони вважались загальноосвітніми навчальними закладами і педагогічної підготовки студентам не давали. За своїм практичним призначенням університети скоріше були покликані готувати кадри вірнопідданих чиновників для державного апарату. Не випадково найбільше студентів у них зосереджувалось на юридичних факультетах. На 1 січня 1914 р. у Київському, Харківському та Одеському



університетах на юридичних факультетах навчалось близько 40 % усіх студентів. З 1758 випускників цих університетів 1913 р. 728 чоловік, тобто понад 40 %, становили юристи [3, 7-8].

Ті ж вихованці університетів, здебільшого філологи, фізики та математики, які, не доставши у ВНЗ педагогічних знань і навичок, були змушені йти вчителювати у середні навчальні заклади, стикались із значними труднощами, що негативно позначалося на становищі середньої освіти в країні. Вчителів для неповних середніх шкіл готували в Україні п'ять учительських інститутів – у Києві, Катеринославі, Вінниці, Миколаєві і Глухові [3, 66]. Однак вони не були ВНЗ і випускали спеціалістів з незакінченою вищою педагогічною освітою.

У дореволюційній Росії вища освіта була недоступна широким верствам народу, робітникам, селянам і для жінок. Двері вищої школи, як і школи взагалі, були широко відкриті лише для представників пануючих класів.

Соціальний склад студентства дореволюційних ВНЗ, які знаходились на території України, що входила до складу царської Росії, можна проілюструвати такими даними про розподіл за станами (1913 р.) по трьох університетах і двох ВНЗ (табл. 1) [11].

Таблиця 1

| Навчальні заклади  | Загальна кількість студентів | Серед них процент   |                                     |                        |                                  |                 |         |       |           |       |  |
|--|------------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------------|----------------------------------|-----------------|---------|-------|-----------|-------|--|
|  |                              | потомствених дворян | синів особистих дворян і чиновників | Вихідців з духовенства | синів почесних громадян і купців | міщан і цехових | козаків | селян | іноземців | інших |  |
| Університети:<br>Київський,<br>Харківський<br>Одеський                       | 10193                        | 10,2                | 24,1                                | 7,5                    | 12,2                             | 26,4            | 1,3     | 12,7  | 1,8       | 3,8   |  |
| Технічні інститути:<br>Київський політехнічний,<br>Харківський технологічний | 3807                         | 30,7                |                                     | 5,4                    | 8,0                              | 33,3            | 2,6     | 16,9  | 1,8       | 1,3   |  |

З таблиці видно, що у зазначених ВНЗ переважали діти дворян, буржуазії і купців. Що ж до синів міщан і цехових, то це здебільшого були вихідці з середньої та досить заможної дрібної буржуазії. Під рубрикою «козаки» проходили у переважній більшості синки козачих отаманів та офіцерства, а «селян» представляли здебільшого куркульські діти. І все ж певна частина вихідців з незаможних верств населення, а також різночинної інтелігенції «проривалась» до ВНЗ.

Царський уряд всіляко перешкоджав доступ до вищої школи дітям трудящих. Так, для вступу до університету: 1) вимагалось обов'язкове подання разом з атестатом зрілості характеристики або довідки про політичну благонадійність; 2) висока плата за навчання і майже цілковита відсутність стипендій. Стипендіати становили незначну частину студентів. В університетах України у 1913 р. стипендію одержувало менше 5 % загального числа студентів [3, 18-19]. Тим часом від плати за навчання адміністрація ВНЗ звільняла далеко не всіх. Наприклад, у Київському університеті у 1913 р. такі становили лише близько 10 % [3, 18-19].

Жінки позбавлялися права здобути вищу освіту у державних навчальних закладах. Лише революція 1905–1907 рр. на короткий час відкрила їм двері університетів, як вільним слухачкам. Дехто з них здобував освіту на вищих жіночих курсах, що засновувались без будь-яких урядових субсидій, завдяки громадській або приватній ініціативі. Вищі жіночі курси існували головним чином за рахунок стягування із слухачок високої плати за навчання. Так, її розмір на Одеських вищих жіночих курсах становив у 1911 р. 150 крб. на рік [7, 41], що приблизно дорівнювало 7–8-місячній заробітній платі кваліфікованого робітника-металіста. У роки першої світової війни під тиском громадської думки уряд змушений був дозволити прийом жінок на вільні вакансії на медичні, а в деяких університетах і на фізико-математичні та юридичні факультети [4, 65].

Матеріально-побутові умови життя студентства, насамперед вихідців з народу були дуже тяжкими. Переважна більшість ВНЗ не мала гуртожитків, і багатьом студентам доводилося наймати приватні квартири – кутки і кімнати. Тогочасний журналіст так описав ці умови: «Якщо увесь світ – в'язниця, як твердять песимісти, то «студентська кімната» – найнепорядкованіший карцер у цій в'язниці». За даними студентського квартирнього перепису, проведеного у Києві в листопаді 1909 р., плата за житло поглинала майже половину бюджету малозабезпечених студентів [1, 43]. Аналогічна картина спостерігалась і в інших студентських містах. Проведений у 1909 р. анкетний перепис серед студентів трьох харківських ВНЗ (університет, ветеринарний інститут, вищі жіночі курси) показав, що з загальної кількості студентів, які





наймали приватні квартири, 18,8 % жили у сирих кімнатах, 26,6 % – у холодних, 17,1 % – у темних, 7,9 % – у підвалах. Третина харківських студентів хворіла на шлункові хвороби [8, 135]. Малозабезпечені студенти вели напівжебракське життя, перебивались випадковими уроками, подачками «благодійників».

Тяжке становище студентської молоді привертало до себе увагу передової громадськості. У вузівських центрах, зокрема у Києві і Харкові, створювались фонди допомоги студентам, каси взаємодопомоги тощо. Однак усі ці громадські заходи не могли врятувати незабезпечену частину студентства від злиднів.

У 1916 р. загальна кількість викладачів ВНЗ Росії становила 6655 осіб, у тому числі університетів – 1877 (28,1 %), вищих жіночих курсів та загальноосвітніх вузів – 1508 (22,8 %), технічних вузів – 1417 (21,4 %), медичних – 373 (5,3 %), педагогічних – 193 особи (2,9 %) і т.д. [10, 35].

Для забезпечення викладацькими кадрами ВНЗ при університетах існував інститут професорських стипендіатів (аспірантура). За два роки стипендіат повинен був скласти магістерські іспити і захистити дисертацію на вчений ступінь магістра.

У 1913 р. по всій країні налічувалось 182 особи, які готувались до професорської діяльності [3, 51]. У Київському університеті у 1913 р. було 29 професорських стипендіатів, з них 14 на історико-філологічному, 9 на фізико-математичному, 3 на юридичному і 3 на медичному факультетах [4, 67]. З 1901 по 1914 р. в Одеському університеті на кафедрах історико-філологічного, фізико-математичного та юридичного факультетів підготовлено до професорської діяльності всього 47 осіб, а на медичному факультеті спеціальної підготовки до наукової діяльності при кафедрах до 1915 р. зовсім не практикувалось [13, 10-11]. У Харківському університеті для підготовки до наукової діяльності з 1908 по 1915 р. залишено всього – 40 осіб [12, 137].

Відносно невеликою була і кількість науковців, які захистили дисертації на здобуття вчених ступенів. За 10 довоєнних років (1904–1913) в усіх університетах Росії захистили дисертації на вчений ступінь доктора наук 491 і магістра 345 осіб [10, 32-33]. У трьох університетах України за 1913 р. вчені ступені доктора і магістра були присуджені 28 науковцям, з них 13 у Київському університеті [4, 67].

У трьох університетах України в 1913 р. працювало 448 викладачів, з них 173 ординарних і 58 екстраординарних професорів, 204 приват-доценти і 13 викладачів. У середньому на одного викладача припадало 23 студенти. Харківський технологічний інститут у 1913 р. на 1500 студентів мав 50 викладачів (11 ординарних професорів, 6 ад'юнкт-професорів і 33 викладачі) [10, 32-33], тобто на одного викладача припадало 30 студентів. Як правило, кожний професор читав кілька різних дисциплін [9, 8].

Університетський статут 1884 р. позбавив професуру будь-якої академічної свободи. Протягом багатьох років професори призначались і усувались царськими міністрами, а вся їх навчальна і наукова діяльність була під пильним наглядом властей. Особливо в нерівноправному становищі знаходились приват-доценти, оскільки університетські правила на них не поширювалися. Їх платня була навіть нижчою, ніж у звичайних університетських служителів. Приват-доценти не мали права приймати у студентів іспитів з курсів, які читали, а професори дивились на них, як на сторонніх щодо університету осіб. І вже зовсім безправними і погано матеріально забезпеченими були асистенти і лаборанти.

Під впливом революційних подій 1905 р. уряд Миколи II, намагаючись послабити опозиційні настрої у вищій школі і пом'якшити гостроту політичних виступів студентства, видав «Тимчасові правила» про управління вищими навчальними закладами. В університетах поновлювалось внутрішнє самоврядування, радам ВНЗ надавалось право обирати ректора і деканів з їх наступним затвердженням урядом. Студентам же практично не було надано ніяких прав. Лише під відповідальність рад дозволялись студентські сходки.

Період між двома буржуазними революціями, з 1907 по 1917 р., характеризується посиленням реакційного курсу царизму у галузі вищої освіти. У червні 1907 р. скасовується право на студентські сходки. Університети та інститути перетворюються на поліцейські дільниці, де «блюстителі порядку» чинять допити студентам і роблять обшуки. За багатьма студентами і прогресивними викладачами встановлюється поліцейський нагляд. Занепад вищої школи у країні поглибився у роки першої світової війни. Затверджені 3 липня 1916 р. положення про деякі зміни в статуті університетів не внесли істотних зрушень у життя ВНЗ.

Навчально-виховний процес у вищих школах дореволюційної Росії, у тому числі й України, був підпорядкований завданням підготовки кадрів, що мали стати вірною опорою самодержавства у здійсненні його реакційної політики.

Викладання у ВНЗ України велось тільки російською мовою, окремі предмети – латиною. Вимоги студентів-українців Київського, Одеського і Харківського університетів, усієї передової української і російської громадськості про введення курсів української мови і літератури, історії і географії України, а також про викладання цих та інших дисциплін в університетах українською мовою міністерство освіти, підтримуване реакційною професурою, незмінно відхиляло. Тільки час від часу у Київському університеті читався невеличкий курс «Історії Малоросії». Цим, власне, й вичерпувалось викладання українознавства.



На території західноукраїнських земель функціонували чотири вищих навчальних заклади – університет, політехнічний інститут і академія ветеринарної медицини у Львові та університет у Чернівцях. Викладання проводилось німецькою і польською мовами.

Приїом українців у вищі школи Галичини і Буковини був обмежений. У 1911/12 навчальному році у Львівському університеті українці становили 21,7%, Чернівецькому – 17,6%, а у Львівському політехнічному інституті – всього 5,4% загального числа студентів [5, 704]. В особливо тяжкому становищі перебувало українське населення на Закарпатті, де не було жодного ВНЗ.

Тривала боротьба за створення українського університету, яку вела передова громадськість Галичини, не принесла позитивних результатів. Єдине, на що погодилися австро-угорський уряд і правлячі польські кола напередодні першої світової війни, це збільшити кількість українських кафедр в університеті з трьох у 1900 р. до десяти у 1912 р. На ці кафедри професорами і викладачами допускались лише лояльні щодо уряду особи. Відомий у всьому світі вчений Іван Франко не був допущений австрійським урядом до викладання у Львівському університеті. Тут працювали і передові вчені, які внесли значний вклад у розвиток вітчизняної і світової науки. Серед них можна назвати засновника львівської школи хіміків Б. Радзішевського, видатного українського етнографа і музикознавця Ф. Колессу, засновника львівської математичної школи С. Банаха.

Помітний вклад в історію вітчизняної науки внесли професори Київського університету зоолог О. О. Коротнев, ботанік С. Г. Навашин, математик Д. О. Граве, геолог П. А. Тутковський, терапевт Ф. Г. Яновський, хірург М. М. Волкович, історик М. В. Довнар-Запольський, філософ О. М. Гіляров та багато інших. У Харківському університеті наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. науково-педагогічну роботу вели такі видатні вчені, як лінгвіст О. О. Потебня, математики О. М. Ляпунов, В. А. Стеклов, Д. М. Синцов, історик Д. І. Багалій, географ А. М. Краснов, фізики О. П. Грузинцев і Д. А. Рожанський. В Одеському університеті на початку ХХ ст. викладали відомий історик Є. М. Щепкін, математик С. П. Ярошенко, фізіолог Б. Ф. Веріго, психолог М. М. Ланге. У Харківському ветеринарному інституті довгий час працював корифей вітчизняної зоотехнічної науки М. Ф. Іванов. Активними діячами на ниві вищої музичної освіти на Україні були основоположник української класичної музики М. В. Лисенко, відомий піаніст і педагог В. В. Пухальський, композитор Р. М. Глієр.

Переборюючи численні труднощі, неухильно розвивалась і вища технічна школа. У стінах ВТНЗ України працювало чимало талановитих професорів і викладачів, які внесли вагомий вклад у розвиток науки і вищої освіти. Серед них професори Київського політехнічного інституту В. Л. Кирпичов, М. І. Коновалов, С. А. Іванов, М. М. Тихвинський, М. А. Артем'єв, Д. П. Рузький, М. П. Чирвинський, В. П. Іжевський, Є. О. Патон. У Катеринославському гірничому інституті викладацьку і наукову роботу вів відомий професор О. М. Терпигорєв.

В університетах та інститутах України розвивалися найрізноманітніші галузі знань, створювались оригінальні наукові напрямки і школи. У Київському університеті виникли перша в Росії алгебраїчна школа в галузі теорії груп, школи хіміків-органіків, істориків, філологів, медиків-терапевтів. Харківський університет відомий своїми напрямками в математичній фізиці, радіофізиці і ботаніко-географічній науці. В Одеському університеті сформувались школи порівняльної еволюційної ембріології та гістології, фізіології, механіки тощо. У Катеринославському гірничому інституті розвинулась вітчизняна школа гірничої справи, в Київському політехнічному інституті – школа електрометалургії, опору матеріалів тощо.

Отже, незважаючи на всі перешкоди царизму і панівних експлуататорських класів, дореволюційна вища школа в Україні відіграла значну роль в економічному і культурному розвитку нашої Батьківщини. У стінах вищої школи працювали самовіддані вчені, які зуміли в умовах жорстокого режиму розвивати науку, підпорядкувати творчу наукову роботу інтересам розвитку продуктивних сил і культури країни. Вищі навчальні заклади, технічні та спеціалізовані навчальні заклади готували не тільки вірнопідданих чиновників для царської адміністрації, не тільки технічну інтелігенцію для потреб економіки, а й кадри трудової інтелігенції (лікарів, вчителів тощо), значна частина яких йшла на службу народові, ставала виразником його прагнень.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александров П. Студенческие квартиры в Киеве. – К., 1910.
2. Большая советская энциклопедия. [Гл. ред. О. Ю. Шмидт]. – Изд. 1-е (1926-47), т. «СССР». – М., «Сов. энциклопедия».
3. Всеподданнейший отчет министра народного просвещения за 1913 г. Петроград, 1916.
4. Історія Київського університету. 1834-1959. – К.: Вид-во Київського університету, 1959.
5. Історія Української РСР. Т. І. – К., 1953.
6. Культурне будівництво Української РСР. Статистичний довідник. – К., 1940.
7. Отчет о состоянии и деятельности Одесских высших женских курсов за 1911 г. – Одесса, 1912. – 41 с.
8. Первая харьковская студенческая перепись. – Харьков, 1912.
9. Сборник трудов Харьковского ветеринарного института. – Т. XXI, 1952.
10. Синецкий А. Я. Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР. / А. Я. Синецкий – М.: Советская наука, 1950. – 234 с.



11. Таблица складена за матеріалами «Всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1913 год» і збірника «Киевский индустриальный институт. Юбилейный сборник к 40-летию института». – К., 1939.
12. Харьковский государственный университет им.А. М. Горького за 150 лет. – Харьков, 1955.
13. Юрженко О. Одеському університету – сто років / О. Юрженко, З. Першина, Г. В'язовський. – Одеса, 1965.

**Наталія САФРОНОВА**

## **ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЕФЕКТИВНІСТЬ РОБОТИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – доктор пед. наук, професор В.В. Радул*

Починаючи дослідження теми впливу соціального середовища на ефективність роботи навчального закладу, необхідно визначити поняття соціального середовища (соціуму).

Соціальне середовище — оточуючий людину соціальний світ (соціум), який включає в себе суспільні (матеріальні та духовні) умови становлення, існування, розвитку та діяльності людей, які тісно пов'язані з суспільними відношеннями, у які ці люди включені. Середовище являє собою сукупність умов існування людини та суспільства. У соціології під соціальним середовищем людини розуміють економічні, політичні, соціальні, духовні, територіальні умови, що впливають на становлення особистості [2].

Надзвичайно велику роль у вихованні людини відіграє саме її оточення. Адже процес виховання забезпечується суспільством та державою в організаціях, що спеціально створюються для його здійснення (школа, мережа позашкільних закладів, дитячі та молодіжні організації), а також в тих, де виховання не є провідною функцією (армія, виробництво, громадські об'єднання). Роль держави в організації виховання особистості полягає в тому, що вона не тільки створює його інфраструктуру, але в першу чергу формує завдання соціального виховання, закріплені в державних програмах та документах (Державна національна програма «Освіта»)[1,7], і визначає його структуру та зміст. Провідним завданням соціального виховання в кожному суспільстві є створення оптимальних умов для найбільш ефективної соціалізованості особистості.

Процеси соціального виховання та соціалізації особистості здійснюються в умовах соціального середовища, що являє собою сукупність умов існування людини та суспільства.

У соціології під соціальним середовищем людини розуміють економічні, політичні, соціальні, духовні, територіальні умови, що впливають на становлення особистості.

З точки зору соціальної педагогіки соціальне середовище — це сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), що впливають на формування її свідомості та поведінки.[3] Соціальні умови життєдіяльності – це всі ті фактори, які визначають, якою буде поведінка людини, якою буде її доля і місце у суспільстві, тобто, це умови в сім'ї, колективі дитячого садка, школи, друзі, вулиця, родина, гуртки, ЗМІ.

Саме соціальне середовище, зокрема його сфери: політична, соціальна, духовна формують певні очікування щодо поведінки особистості. Ці очікування перетворюються відповідними соціальними інститутами у цілі, завдання, зміст соціального виховання.

Соціальне середовище існує завдяки численним взаєминам його членів та соціальних інститутів. Чим більша і різноманітніша палітра складових соціального середовища, тим інтенсивніше його розвиток та різноманітніші умови життєдіяльності особистості.[3]

В структурі соціального середовища виділяють макро- та мікрорівні. До макрорівня належить матеріальне, культурне, політичне середовище.

Макрорівень - це загально створені умови існування для кожної людини і є однаковими для всіх. А саме до макросередовища належать: держава, етнос, суспільство, регіон, місто, селище чи село, а також ті великі організації, які діють на території даних середовищ, а саме засоби масової інформації, субкультури, контркультури, а також економічне і політичне становище у країні, які також відіграють чималу роль у соціалізації індивіда.

Мікрорівень - це конкретні умови життя особистості (сім'я, сусідство) та умови в середовищі найближчого оточення (вулиця, тип поселення, навчальний чи трудовий колектив, громадські організації, формальні та неформальні об'єднання). Отже, мікрорівень (мікросоціум) - це спільність, що діє на певній території, включає сім'ю, сусідство, групи однолітків, різні громадські, державні, релігійні, приватні і виховні організації, а також різні неформальні групи мешканців. Визначити межі мікросоціуму не завжди просто. У сільських поселеннях, в селищах, в малих містах ці межі, як правило, співпадають з межами конкретного поселення в середніх і великих містах визначення меж мікросоціуму проблематично. Мікросоціум можна обмежувати двором (якщо йдеться про мікросоціум маленьких дітей); кварталом (для молодших школярів), мікрорайоном (для більш старших вікових груп). Умовно мікросоціум - це конкретне



сільське поселення, селище або мале місто, а в середніх і більших містах - мікрорайон. Вплив мікросоціуму на процес соціалізації дітей, підлітків, юнаків залежить від об'єктивних характеристик мікросоціуму і суб'єктивних характеристик самої людини.

Мікросоціум володіє рядом характеристик. Просторові характеристики конкретного мікросоціуму: у місті той або інший мікрорайон може розташовуватися в центрі, на околиці, в серединній зоні і по-різному бути пов'язаним з іншими частинами міста; село або селище можуть бути більш менш ізольованими і віддаленими від інших поселень.

З просторовими тісно пов'язані архітектурно-планувальні особливості мікросоціуму: у селі або селищі - компактна або розкидана забудова; у місті - мікросоціум із забудовою, що історично склалася або індустріальною, співвідношення малоповерхової і висотної забудови, відвертість-замкнутість прибудинкових просторів, наявність, кількість і якість малих архітектурних форм.

Від всіх цих характеристик залежить функціональна структура простору мікросоціуму: наявність або відсутність місць для ігор дітей і підлітків, можливостей для проведення часу невеликих груп.

Важливою характеристикою мікросоціуму слід вважати демографічну, тобто склад його жителів: їх етнічна приналежність, однорідність або неоднорідність; соціально-професійний склад і ступінь його диференційованої; особливості статевікового складу; склад сімей.

З погляду тих можливостей, які є в мікросоціумі для соціалізації дітей, підлітків, хлопців, важливу роль грає його культурно-рекреаційна інфраструктура - наявність і якість роботи учбово-виховних установ, кінотеатрів, клубів, спортзалів, стадіонів, басейнів, музеїв, театрів, бібліотек; наявність місцевих засобів інформативної інформації.[4] Також можна сказати, що мікрорівень є складовою частиною макrorівня і, в деякій мірі, залежить від його впливу, адже саме від того, якими є загально створені умови існування людей будуть залежати і створені умови в мікросередовищі.

Соціальне середовище як сукупність соціальних умов процесу соціалізації особистості безпосередньо впливає на механізми його регулювання. Зміни у процесі соціалізації обов'язково обумовлюються реформаціями у структурі та функціонуванні соціального середовища. Тобто, всі зміни, які відбуваються у тому середовищі, з яким взаємодіє людина впливають на формування її свідомості та поведінки.

Отже, формування соціально-психологічного типу особистості відбувається насамперед за допомогою власного досвіду спілкування в безпосередніх соціальних контактах, де людина зазнає впливу мікросередовища, а через нього - і макросередовища, його культури, соціальних норм і цінностей. Людина прилучається до тієї чи іншої групи часто-густо саме задля того, аби стати її частиною, досягнути почуття «Ми» й почуття «Я» серед «Ми», що позбавляє самотності, дає відчуття сили і впевненості, спонукає до впливу на соціальне життя у групі в процесі міжособистісних контактів, сприяє набуттю індивідуального досвіду.[5].

Одним з етапів життя людини є процес виховання в навчальних закладах. Виховна система навчального закладу являє собою цілісну структуру, яка сприяє формуванню соціально-психологічного типу особистості.

Метою виховного процесу є створення умов для творчої самореалізації особистості та засвоєння нею моральних правил співжиття у людському суспільстві.

В основу системи виховної роботи навчального закладу покладено ідеї родинного виховання. Навчальний заклад враховуючи особливості виховного впливу навколишнього середовища, сприяє встановленню оптимальних взаємин із соціумом, а також створенню цілісного виховного простору. Найбільш ефективною моделлю взаємовідносин між навчальним закладом й соціальним середовищем, зокрема сім'єю.

Навчальні заклади перебувають в пошуку нових концептуальних підходів до здійснення взаємодії з сім'єю; зокрема, вона розглядається як інтегрована соціально-педагогічна система, яка відкрита до зовнішніх впливів різноманітних соціальних інститутів та, у свою чергу, має вплив на їх діяльність. У нашому розумінні родинно-шкільний виховний простір — це соціально-педагогічна система виховання.

Виховання — це процес соціальний у найширшому розумінні. Тому при відборі методів педагогічного впливу на особистість необхідно віддавати перевагу тим із них, застосування яких вимагає організації міжособистісного інтерактивного спілкування в різних видах соціально значущої діяльності (Рис.1).

Оптимізація взаємодії навчального закладу і сім'ї – необхідна умова успішного виховання і навчання дітей. Там, де вчителі і батьки виступають єдиним фронтом, там звичайно краще поставлена навчально-виховна робота школи і правильно організовано виховання дітей у сім'ї.

Організація роботи з батьками здійснюється за такими основними напрямками:

- вивчення сімей учнів, їхнього виховного потенціалу;
- залучення батьків, усіх дорослих членів родини у навчально-виховний процес як рівноправних учасників, інтеграція зусиль і гармонізація взаємин педагогічного колективу і батьківської громадськості у створенні сприятливих умов для ефективної роботи освітнього закладу;



- формування педагогічної культури сучасної сім'ї та допомога батькам у їхній психолого-педагогічній самоосвіті;
- корекція виховної діяльності родини із різним типом сімейного неблагополуччя.



Рис.1. Структура аспектів формування соціально-психологічного типу особистості

Співдружність навчального закладу з сім'єю, опора на родинні традиції набуває сьогодні нового педагогічного змісту та особливої актуальності. Адже об'єктивна необхідність взаємодії школи і сім'ї у розвитку особистості має глибокі соціальні й психолого-педагогічні основи.

Трикутник: навчальний заклад – учні – батьки є опорною схемою у вирішенні більшості питань, пов'язаних з проблемами навчально-виховного процесу. Кожна його ланка є рівноправним учасником всіх шкільних справ, ідей і задумок.

Під основними завданнями родинно-сімейного виховання навчальний заклад повинен вбачати:

- гармонійний всебічний розвиток дитини;
- підготовка її до життя в існуючих соціальних умовах;
- формування в дітей моральних цінностей з позиції добра, справедливості, правди, людяності;
- розуміння пріоритету виховання дітей у сім'ї та гуманних взаємин між членами родини;
- важливості ролі сім'ї у житті суспільства;
- створення сприятливої трудової атмосфери в сім'ї;



- виховання національної свідомості і самосвідомості;
- культура поведінки в сім'ї;
- залучення до традицій родинно-побутової культури українців, активної участі у всенародних і сімейних святах.

На основі даних завдань в школі розроблено структуру родинно-сімейного виховання. Вона зберігає цілісність відносин: школа-учні-батьки, надає можливість проявити себе кожній із складових даної базової одиниці. До роботи в даному напрямку згідно структури широко підключається громадськість, різноманітні соціальні підрозділи і структури.

Прагнучи до прогресивних змін у вихованні, інноваційної організації виховного процесу деякими навчальними закладами було розроблено та затверджено власні програми, мета яких полягає у:

- формуванні свідомості учнів, розуміння важливості ролі родини в житті суспільства, вихованні нового покоління;
- вихованні фізично і морально здорової дитини, забезпеченні необхідними екосоціальними умовами для повної реалізації можливостей розвитку дитини;
- забезпеченні духовної єдності поколінь, родинних традицій, звичаїв, обрядів, виховання в них національної свідомості й самосвідомості.

Реалізуючи завдання даних програм розробляються такі проекти, як "Моя сім'я", "Партнерство школи і сім'ї в ім'я дитини", "Здоров'я - найцінніший скарб" та інші [6].

Чим більше вивчаєш вплив соціального середовища на ефективність роботи навчального закладу, в напрямку формування соціально-психологічного типу особистості, тим більше розумієш, що ці аспекти є одними з фундаментальних, при формуванні соціального середовища.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. N 896 Про Державну національну програму "Освіта".
2. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи Курс лекцій Поліщук В.А., Янкович О.І. / ТДПУ, Тернопіль, 2009.- 256 с.
3. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. проф. Капської А.Й. – К., 2003. – С. 28.
4. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Мудрик А. В.; Под ред. В. А. Сластенина.–М.-2000.–С.120
5. Соціальна психологія / Орбан-Лембрик Л. Е.; за редакцією Куценко В. М. - К., 2004. -С. 160.
6. <http://zosh3ostrog.ucoz.ua>
7. <http://zakon2.rada.gov.ua>

**Олег СЕЛІВАНОВ**

## ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент А.А. Семез*

Сучасні вимоги, які висуваються державою до підготовки управлінських кадрів у сфері освіти, незалежно від їх посади в ієрархічній структурі управління, вимагають перегляду професійних стандартів до їх діяльності. У даних умовах на зміну адміністратору приходять демократ, на зміну технократу — підприємець, який володіє господарським, економічним розрахунком при прийнятті будь-яких управлінських рішень. Керівник повинен володіти такими якостями, які диктує час, і, крім того, вміти об'єктивно оцінити їх в підлеглих.

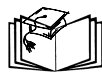
Відповідно до нових соціальних завдань зростають вимоги до змісту і характеру управлінської діяльності керівників шкіл, якості та ефективності навчально-виховного процесу.

З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне зосередити увагу на оновленні змісту й структури професіограми керівника навчального закладу як основного документа, що комплексно унормовує та систематизує спеціалізовану діяльність суб'єкта праці, та виявити взаємозумовленість між нею й професіоналізмом управлінської діяльності керівника школи.

Особливості становлення та розвитку сучасного керівника закладу освіти досліджували В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Олійник та ін. Моделювали професіограму директора школи М. Гадецький, В. Демчик, І. Жерносек, Г. Єльнікова, В. Кричевський, О. Мармаза, В. Маслов, К. Платонов, О. Тонконога.

Мета статті полягає у розкритті вимоги до професійної діяльності та особистості керівника сучасного освітнього закладу.

Управлінська діяльність керівника школи, коли загальна середня освіта переходить на нову структуру та зміст, розглядається більшістю науковців як самостійний професійний вид діяльності, інтегруючись в універсальне поняття професіоналізму.



Учені стверджують, що професіоналізм позначає високий рівень готовності керівника до здійснення управлінської діяльності як професійної. Професіоналізм керівника школи характеризують як складну сукупність умінь, як володіння засобами вирішення професійних завдань, як високий рівень професійної компетентності, що формується в системі професійної освіти. Професійними завданнями для керівника школи є завдання управлінські. Невід'ємною складовою професіоналізму, основою вмінь є професійні знання. Знання, представлені в системі наукових понять і категорій, дають керівнику змогу глибше розуміти педагогічну дійсність, осмислювати найбільш суттєві зв'язки й відносини в педагогічній взаємодії [8, 134-158].

При цьому наголосимо, що сучасному керівникові важливі не тільки вміння оперувати знаннями, а й бути готовим до змін, конкуренції, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Вирішенням окреслених вище проблем займається наука професіографія, а результатами її обґрунтувань є створення професіограми — документа-стандарту, у якому подано комплексний, систематизований і всебічний опис об'єктивних характеристик професії і сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей людини [9].

У площині наших міркувань знаходиться професіограма керівника школи, яка повинна обов'язково підлягати вдосконаленню в умовах модернізації професійної сфери й детермінувати розвиток професіоналізму суб'єкта управлінської діяльності.

Розробка професіограми ґрунтується на певних принципах, дотримання яких забезпечує наукову обґрунтованість результатів дослідження. Принципи професіографії сформулював К. Платонов. Основними з них є комплексність (виробнича характеристика професії та її спеціальностей, включаючи економічне значення, соціологічну і соціально-психологічну, педагогічну (перелік обсягу знань і вмінь, необхідних для успішної професійної праці, термін професійної підготовки тощо) характеристики професії, а також санітарно-гігієнічні умови праці; психограму і перелік психологічних вимог професії до спеціаліста), цілеспрямованість (практичні завдання, заради яких здійснюється вивчення професії: профконсультація, профвідбір, виробниче навчання, раціоналізація виробничого процесу, вдосконалення умов праці та інше), особистісний підхід (різні психологічні вимоги, розраховані на середнього працівника і на працівника з високим рівнем розвитку професійних здібностей), надійність (передбачає врахування ускладнених умов досліджуваної професії, тобто вимог професії до емоційної стійкості людини в стресових ситуаціях чи в умовах посиленних перешкод), диференціація (врахування специфіки різних спеціальностей, які входять у цю професію), типізація (передбачає об'єднання різних професій у певні групи за подібністю вимог до психологічної структури спеціаліста), перспективність і реальність (необхідність врахування тенденції розвитку і змін у психологічній структурі досліджуваної професії) [5, 108].

Уперше наукове обґрунтування професіограми директора школи здійснив В. Кричевський, заклавши в її основу діяльнісний підхід. Діяльність керівника розглядалася як управлінська, а знання, вміння і навички, необхідні для керівництва школою, систематизувались у професіограмі за об'єктами управління та ланками управлінського циклу [3].

У контексті особистісно орієнтованого підходу репрезентує професіограму сучасного менеджера освіти С. Подмазін. На особливу увагу заслуговує позиція дослідників, які вважають, що фахова компетентність, як правило, має в науковій літературі узагальнену (еталонну) модель у вигляді професіограми. Вона визначається як сукупність систематизованих методологічних, загальнотеоретичних, організаційно-методичних знань, умінь та навичок, що забезпечує єдність здійснення професійних і посадових обов'язків спеціаліста [6].

Л. Калініна професіограму українського директора школи охарактеризувала як співвідношення окремих видів діяльності: як учителя конкретного навчального предмета, управлінської та менеджерської діяльності. Цей фактор покладений в основу визначення моделей директора сучасної школи: «директор-управлінець», «директор-учитель», «директор-менеджер», «директор-дослідник», «директор-господарник» [1, 13].

О. Мармаза розробила професіограму керівника сучасної школи як модель його функціональної компетентності, в основі якої знаходиться тип навчального закладу [10, 88-93].

Г. Сльнікова описала узагальнену професіограму керівника НЗ, наголосивши, що це еталонна модель, вихідна точка для аналізу професійності його діяльності. Вона вважає, що при складанні професіограми необхідно визначати такі характеристики: спосіб мислення, тип особистості, спосіб взаємодії з людьми [9, 57].

Таким чином, знайомство з розділами професіограми будь-якої професії починається з кваліфікаційної картки професії, де в короткій формі викладені найбільш важливі з психологічної точки зору ознаки (показники) професії: найменування професії, спосіб мислення, що домінує, сфера базових знань, професійна сфера, міжособистісна взаємодія, інтерес, що домінує, умови роботи [11].

Зазначимо, що аналіз наукових джерел засвідчує, що завершеного визначення професіограми керівника школи немає, кожен дослідник вносить своє бачення в її зміст і структуру. І все ж за допомогою



професіограми можна спрогнозувати відповідність людини вимогам професії. А наскільки спеціаліст є компетентним, можна визначити за допомогою кваліфікаційних вимог, розроблених на науковій основі та підтверджених нормативними документами.

Для здійснення управлінської діяльності, керівник навчального закладу повинен володіти певними якостями та рисами. Так, В. Лозниця та Б. Косов виділяють такі якості і риси успішного керівника [2; 4]:

психологічні (прагнення до лідерства, здатність до керівництва; вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення до успіху, честолюбство; здатність до домінування в екстремальних умовах; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогностичність); стійкість проти стресу; адаптабельність, тобто швидка пристосовуваність до нових умов);

інтелектуальні (прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних; панорамність мислення (системність, широта, комплексність) і професійна предметність (знання деталей і тонкощів управління); мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію і на цій основі приймати рішення; здатність до самоаналізу; вміння розуміти, приймати і використовувати з користю для справи думки, протилежні власним; психологічна освіта);

професійні (уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу; уміння заохочувати персонал за гарну роботу і справедливо критикувати; мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення — здатність знаходити проблеми і рішення в тих умовах, коли альтернативні варіанти дій, інформація і цілі нечіткі або сумнівні; уміння ефективно і раціонально розподіляти завдання і виділяти на них оптимальний час; діловитість, ініціатива, підприємливість)

соціальні (уміння враховувати політичні наслідки рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; мистецтво попереджати і розв'язувати конфлікти, виступати в ролі посередника; уміння встановлювати і підтримувати систему стосунків з рівними собі людьми; тактовність і ввічливість, переважання демократичності в стосунках з людьми; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом» (тиском згори і опором знизу); уміння брати на себе відповідальність; беззастережне виконання правил, прийнятих організацією; уміння заохочувати персонал до відвертості і групових дискусій).

Вимоги до директора школи ми виробляли на підставі державних законів, програм та документів про освіту в Україні; нормативних актів вищих органів управління освітою; результатів наукових досліджень, вивчення тенденцій розвитку теорії та практики управління; вивчення та узагальнення кращого досвіду роботи керівників шкіл. Вимоги до керівника навчально-виховного закладу в широкому плані В. Григораш, О. Кас'янова та О. Мармаза [10] поділяють на три групи: кваліфікаційні, соціально-психологічні, професійні.

Кваліфікаційні вимоги до директора школи передбачають вищу освіту, позитивний досвід та певний стаж педагогічної роботи, досвід організаційної (дослідної) роботи, закінчені курси підготовки резерву керівних кадрів чи факультет менеджменту.

Соціально-психологічні вимоги до директора школи умовно можна поділити на групи, що вміщують певні риси: соціальні, моральні, комунікативні, ділові. Соціальні вимоги керівника спрямовані на такі риси, як: почуття суспільного обов'язку та відповідальності, національна самосвідомість, патріотизм, інтернаціоналізм, зрілість переконань, принциповість, науковий світогляд та світосприйняття, висока загальна культура та ерудиція, соціальна активність, безкомпромісність, самокритичність, соціальна вихованість і порядність тощо. Моральні вимоги до керівника вміщують такі риси, як: чесність, справедливість, вимогливість до себе та інших, витримка, тактовність, доброзичливість, повага до людей, здатність співпереживати, сила волі, валеологічна грамотність, почуття гумору, почуття відповідальності, непримиренність до антисуспільних вчинків, демократичність. Комунікативні вимоги до директора школи пов'язані з уміннями керівника встановлювати позитивні контакти з людьми, а саме: вміння слухати співрозмовника, використовувати всі засоби атракції, проявляти інтерес до людей, бути толерантним і тактовним у стосунках, з повагою ставитися до думки інших, встановлювати сприятливий мікроклімат, формувати колективну думку, підвищувати творчу активність підлеглих тощо. До ділових вимог керівника можна віднести риси, що передбачають його діловитість, — це установка на безперервну освіту та самоосвіту, нетерпимість до консерватизму, ініціативність, високі показники інтелекту, рішучість, енергійність, цілеспрямованість, почуття нового, працездатність, креативні здібності, об'єктивність, оперативність, творча спрямованість, усвідомлення особистої відповідальності тощо.

Професійні вимоги можна визначити як рівень кваліфікації керівника, тобто як ступінь оволодіння професією, спеціальністю. Професійні вимоги до керівника обумовлюють систему знань та умінь, яка є фундаментом моделі компетентності. Зрозуміло, що система основних знань і умінь керівника, необхідних для ефективного управління, повинна бути адекватною структурі та змісту його діяльності. Цю проблему досліджували В. Бондар, В. Кричевський, В. Маслов, О. Тонконога.





Окреслюючи систему знань та умінь керівника сучасної школи, ми виходили з положень, які обґрунтував Г. Федоров. Розглядаючи структуру і зміст моделі професійної компетентності педагога, він окреслив дві підсистеми знань, необхідні для її побудови: професійні знання, їх зміст; типи і види знань. Розглянемо дві підсистеми знань керівника. Першу складають такі групи: соціально-правові, фінансово-економічні, педагогічні, управлінські, психологічні знання. Друга підсистема — це гносеологічний ряд: методологічні, нормативні, змістовні знання, знання способу діяльності та уміння [7, 54-56].

З точки зору діяльнісного підходу знання можна поділити на чотири групи, які утворюють гносеологічний ряд: теоретико-методологічні: закони, закономірності ідеї, теорії; теоретико-нормативні: принципи, правила, нормативи, інструкції, положення; теоретико-предметні (змістовні): категорії, основні поняття, факти, явища, процеси; теоретико-процесуальні (способу діяльності): методи, способи, прийоми, операції [10]. У поєднанні зі специфікою діяльності керівника пропонується класифікація, яка набуває предметного управлінського змісту. У представленій парадигмі знання замикаються на методах, тобто на знаннях способу дії, які безпосередньо виходять на професійні вміння. На основі знань формуються управлінські вміння. За цільовими ознаками їх можна згрупувати в діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольні-коригуючі.

У широкому розумінні діагностико-прогностичні вміння пов'язані зі збиранням, аналізом, систематизацією інформації, визначенням проблем, постановкою цілей, завдань, розробкою стратегічних та тактичних планів, програм дій та алгоритмів окремих видів діяльності. Організаційно-регулятивні вміння спрямовані на забезпечення реалізації різних планів, програм, управлінських рішень, створення матеріальних, технічних умов, добір та розстановку кадрів, координацію зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу. Контрольно-коригуючі вміння — це вміння визначати стандарти, норми, критерії та методи оцінювання справ відповідно до них, вносити необхідні зміни, доповнення, уточнення на підставі обробки наслідків контролю, давати рекомендації щодо покращення роботи. У вузькому значенні діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольні-коригуючі вміння — це способи реалізації управлінських функцій [7, 56-57].

Висновки. Таким чином, вимоги до керівника закладу освіти реалізуються через функціональну компетентність — систему знань та умінь керівника, адекватних структурі та змісту управлінської діяльності, яка повною мірою забезпечує виконання функціонально-посадових обов'язків. Тому для цілеспрямованого підвищення функціональної компетентності керівника необхідно професіографічний базис конкретизувати в кожному окремому випадку відповідно до типу очолюваної установи та типологічних функцій управління.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калініна Л. Професіограма українського директора школи / Л. Калініна // Директор школи. — № 3 (147). — січень. — 2001. — С. 13-15.
2. Косов Б.Б. Типологические особенности стиля деятельности руководителей разной эффективности / Б. Б. Косов // Вопросы психологии. — 1983. — №5. — С. 126-130.
3. Кричевский В. Сугубо практическая теория: [из опыта работы Санкт-Петерб. гос. ун-та пед. мастерства по повышению квалификации директора шк.] / В. Кричевский // Народное образование. — 1997. — № 3. — (Труд директора шк.). — С. 96-99.
4. Лозниця В.С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: Навч. посібник / В. С. Лозниця. — К.: ТОВ „УВПК „Екс. об“, 2001. — 512 с.
5. Платонов К. Структура и развитие личности / К. Платонов. — М.: Наука, 1986. — 256 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — С. 21-23.
7. Семез А.А. Менеджмент в освіті: Навчальний посібник / А.А.Семез. — Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2011. — 168 с.
8. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія / Т.М. Сорочан. — Луганськ: Знання. — 384 с.
9. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / [Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко, В.І. Маслов та ін.; за ред. Г.В. Єльнікової]. — К.; Чернівці: Книги-XXI, 2010. — 250 с.
10. Управління навчальним закладом: навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / [О.І. Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш та ін.]. — Х.: Веста: Ранок, 2003. — Ч.1. Абетка менеджера освіти. — 140 с.
11. Черновол-Ткаченко Р.І. Взаємозумовленість розвитку професіоналізму керівника школи й оновлення професіограми його управлінської діяльності / Р.І. Черновол-Ткаченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — Запоріжжя, 2011, — Вип. № 16 (69). — С.359-367.



**Олена СЕРГІЄНКО**

## **ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент М.М. Дубінка*

Постановка проблеми. В умовах становлення національної системи освіти з'явилась нагальна потреба у кваліфікованих працівниках, здатних взаємодіяти, налагоджувати ділові стосунки з партнерами, оптимізувати міжособистісні відносини, долати комунікативні бар'єри, організувати людей на досягнення спільної мети. Саме спілкування і зокрема комунікативні вміння, що його забезпечують, є суттєвим засобом здійснення будь-якої професійної діяльності, у тому числі й діяльності керівника навчального закладу.

У цьому зв'язку загострюється проблема концептуального визначення діяльності системи освіти, призначення якої – формувати людину, здатну реалізувати себе в конкретних соціокультурних умовах, що має необхідний рівень розвитку професійно важливих якостей, пов'язаних з комунікативною діяльністю. Адже, не секрет, що значна кількість випускників ВНЗ відчують труднощі в налагодженні міжособистісних стосунків, виборі оптимальних прийомів та способів впливу на інших людей. Саме цим і визначається актуальність обраної теми.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність та інтенсивне вивчення філософського, соціального, соціально-психологічного та педагогічного аспектів, зумовили той факт, що спілкування розглядається, як: 1) вид людської діяльності, її компонент, сторона, атрибут (М.С.Каган, О.О.Леонтьєв); 2) складне явище комунікації, діяльності, відносин (Б.Д.Паригін, З.М.Соковкін); 3) персоніфікована форма суспільних відносин, їх особистісна форма (Л.П.Буєва); 4) явище, тісно пов'язане з відносинами, яке розглядається в єдності з відображенням і зверненням (О.О.Бодальов, В.М.Мясищев); 5) специфічна форма сумісної діяльності (Г.М.Андрєєва, А.Ф.Яковлева); специфічна система міжособистісних взаємозв'язків (Б.Ф.Ломов та ін.) тощо.

Загальні закономірності та механізми спілкування розроблені в працях Б.Г.Ананьєва, Г.М.Андрєєвої, Б.Ф.Ломова, В.М.Мясищева. Наукові основи сутності, особливостей, структури спілкування досліджуються О.О.Бодальовим, В.А.Кан-Каликом, А.В.Киричуком, Н.В.Кузьміною, О.О.Леонтьєвим. Обґрунтуванням шляхів підготовки майбутніх фахівців до комунікативної діяльності займалися В.О.Сластьонін, О.І.Щербаков, Т.С.Яценко, І.А.Зязюн та ін. Аналіз досліджуваної проблеми свідчить, що у педагогічній діяльності спілкування постає як категорія функціональна та професійно значуща, оскільки, входить до системи чинників, від яких залежить формування особистості вихованця та максимальна реалізація індивідуальних можливостей педагога.

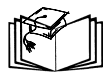
Тому метою статті є розкрити сутність поняття “педагогічне спілкування”, визначити його специфіку і виявити якісну своєрідність його форм.

Виклад основного матеріалу. Діяльність є необхідною умовою оволодіння людиною соціальним досвідом, цінностями, установками суспільства та перетворення останніх у внутрішній світ людини. Комунікативні вміння формуються і виявляються в комунікативній діяльності, а їх наявність забезпечує ефективне здійснення цього виду діяльності. Спорідненим з поняттям “комунікативна діяльність” є поняття “спілкування”, що історично склалось раніше. Власне ж проблема людських взаємин з самого початку її виникнення характеризувалась увагою спеціалістів педагогічної та психологічної наук. Не випадково поняття “спілкування” відносять до базових категорій цих наук.

Існує широкий спектр поглядів щодо розуміння цього феномена та багато його визначень. З філософської точки зору спілкування визначається як одна з форм життєдіяльності, сукупність соціальних зв'язків і відносин, спосіб внутрішньої організації та еволюції різних систем. У найзагальнішому вигляді людське спілкування визначається як форма соціального зв'язку людей, характеризується обміном інформацією на основі взаєморозуміння та в умовах певної взаємодії. Воно розглядається як процес безпосереднього чи опосередкованого контактування, який має на меті навмисний вплив на поведінку, стан, погляди, діяльність партнера зі спілкування, невід'ємна умова різних форм соціального та індивідуального життя [9].

У різноманітності типів інтерпретацій, підходів до феномена спілкування поступово викристалізовувалися як основні два підходи – інформаційний та діяльнісний. Кожний з них має власну специфіку.

Інформаційний підхід передбачає розгляд спілкування як процесу передачі будь-якої інформації за посередництва знакових систем комунікатором та прийому її реципієнтом. Очевидно, що цей підхід суттєво звужує поняття спілкування та не надає його повну картину. Г.М.Андрєєва з цього приводу влучно



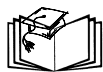
зазначає, що описувати весь процес людської комунікації в термінах теорії інформації було б не коректно, оскільки залишаються поза увагою деякі його важливі характеристики, а саме: 1) в комунікативному процесі відбувається не просто рух інформації, а активний обмін нею, при якому особливу роль відіграє значущість того чи іншого повідомлення. Це можливо коли інформація не просто прийнята, але й зрозуміла, усвідомлена. Взаємне інформування двох індивідів, кожен з яких виступає як активний суб'єкт, передбачає налагодження сумісної діяльності; 2) обмін інформацією обов'язково передбачає психологічний вплив на партнера з метою зміни його поведінки. Ефективність комунікації вимірюється саме тим, наскільки вдалося цей вплив здійснити; 3) комунікативний вплив, як результат обміну інформацією, можливий лише коли учасники спілкування володіють єдиною чи схожою системою кодування та декодування. Але навіть знаючи значення одних і тих самих слів, люди не завжди розуміють їх однаково. Причинами цього є різниця в соціальних, політичних, вікових та професійних особливостях комунікаторів; 4) в умовах людської комунікації періодично виникають так звані комунікативні бар'єри, які носять соціальний і психологічний характер. Причини містяться у відмінностях світогляду, світовідчуття та світосприймання, психологічних особливостях тих, хто спілкується (наприклад, надмірна сором'язливість одних, непримиренність інших) [1].

На сучасному етапі становлення педагогічної й психологічної наук немає єдиного розуміння проблеми спілкування, що пов'язано з різними позиціями дослідників щодо вирішення питання про характер взаємозв'язку категорій “спілкування” і “діяльність”. З одного боку, діяльність розглядається як активність, що спрямована на змінення об'єкта, а з іншого, наголошується на необхідності взаємодії під час спілкування, в якому об'єкт взаємодії – це завжди суб'єкт. Саме тому в науковій літературі спілкування визначають і як “діяльність” (Б.Г.Ананьєв, О.Т.Злобіна, Я.Л.Коломінський, О.М.Леонтьєв), і як “взаємодію”, “взаєморозуміння”, “взаємовплив” (О.О.Бодальов, Б.Ф.Ломов та ін.). Спробу синтезувати різні погляди дослідників щодо розуміння єдності діяльності та спілкування зробила Г.М.Андрєєва, яка досліджує спілкування як спільну діяльність і як своєрідний продукт цієї діяльності [1]. О.Т.Злобіна стверджує, що пізнання, праця та спілкування виникли одночасно та розвиваються під взаємним впливом, є формами людської діяльності [4]. На думку О.О.Леонтьєва, спілкування не в усіх випадках виступає самостійною діяльністю, хоча і є одним з видів діяльності [7]. О.О.Бодальов, визначаючи спілкування як взаємодію людей, вважає, що воно є вплетеним у діяльність і виступає умовою її виконання [2]. Отже, здійснений теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної джерельної бази з визначеної проблеми свідчить, що серед дослідників немає єдності у визначенні феномену “спілкування” як психологічної та педагогічної категорії.

Ми підтримуємо позицію Л.П.Буєвої, яка спілкування розглядає як: 1) один із видів людської діяльності; 2) різновид суспільних відношень. Так, Л.П.Буєва обґрунтовує свою точку зору, виходячи з того, що діяльність і спілкування – це дві взаємопов'язані, відносно самостійні, але не рівноцінні сторони єдиного (індивідуального та суспільного) процесу життя. Вона зазначає, що саме у спілкуванні здійснюється раціональний та вольовий взаємовплив індивідів, виявляється спільність настрою, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, відбувається передача та засвоєння манер, звичок, стилю поведінки, здійснюється згуртованість та солідарність, що характеризує групову та комунікативну діяльність [3].

Учені-дослідники О.О.Бодальов, О.О.Леонтьєв, Є.Мелібрда стверджують, що спілкування – вид людської діяльності. Так, за О.О.Бодальовим та О.О.Леонтьєвим, спілкування як один із видів діяльності характеризує: інтенціональність (наявність специфічної мети, що є самостійною або ж підпорядкованою іншим цілям і специфічного мотиву); результативність (міра співпадання досягнутого результату з окресленою наперед метою), нормативність (обов'язковий соціальний контроль за тим, як протікає спілкування, а також його результатами). Науковці чітко розрізняють спілкування та взаємодію [7, 106-123]; [2, 121-132]. О.О.Леонтьєв підкреслює, що спілкування є необхідним для взаємодії, але одна й та ж сама взаємодія може забезпечуватися спілкуванням різної спрямованості, різного характеру й обсягу. Польський учений-психолог Є.Мелібрда характеризує спілкування через категорію діяльності, що складається з говоріння, слухання, сприймання, участі у розмові, роздумів та інших неперервних “дій” [9, 120-132].

На основних положеннях концепції діяльності, що розроблена О.М.Леонтьєвим, ґрунтує власну концепцію спілкування М.І.Лісіна. Вона здійснила структурний аналіз процесу спілкування, виділивши його основні компоненти: предмет, потреба, мотиви, дії, завдання, засоби, продукти, де останні виступають результатом спілкування – утворення матеріального та духовного характеру. Ми погоджуємося з позицією дослідниці, що педагогічне спілкування необхідно розглядати як особливий вид діяльності, а саме комунікативну діяльність, предметом якої є інша людина, взаємодію двох або більше людей, спрямовану на узгодження, об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин задля досягнення спільного результату. Комунікативна діяльність здійснюється за допомогою експресивно-мімічних засобів, мовних і предметно-діючих [8].



Використання діяльнісного підходу дозволило систематизувати різні форми спілкування та виділити їх структурні компоненти. Необхідно вказати, що типологізація спілкування багато в чому залежить від самого принципу підходу до аналізу явища. На даному етапі науковці розглядають діяльність та спілкування в єдності.

Для дослідження категорії “педагогічне спілкування” важливим є врахування позицій особистісного підходу до спілкування як до одного з видів діяльності та взаємодії між людьми. У цьому контексті для нас представляють цінність І.А.Зязюна, В.А.Семиченко. Сутність їх підходу полягає в теоретичному обґрунтуванні спілкування як специфічної багатофункціональної системи міжособистісної взаємодії.

Багато дослідників дійшли висновку про те, що спілкування відіграє пріоритетну роль у діяльності. Однак, Л.П.Буєва вважає, що спілкування та діяльність – це “... дві взаємопов’язані, відносно самостійні, але нерівнозначні сторони даного (індивідуального чи суспільного) процесу життя” [3, 94]. Д.Б.Ельконін розглядає спілкування як вид комунікативної діяльності чи діяльності спілкування, яка виступає самостійною на певному етапі розвитку людини.

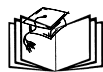
Ми підтримуємо позицію В.А.Кан-Калика, який визначає педагогічне спілкування як систему органічної соціально-психологічної взаємодії між педагогом та вихованцями, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, пізнання особистості, організація взаємостосунків за допомогою комунікативних засобів, ініціатором, організатором і керівником якої є педагог [6, 12]. Ця система спрямована на створення оптимальних умов для обоюдної діяльності. При цьому спілкування – невід’ємний елемент праці педагога, який включає: а) знання основ педагогіки спілкування; б) володіння умінням організовувати спілкування, управляти ним, як власним психічним станом; в) сформованість певних етично-особистих якостей педагога.

Цікавою видається точка зору Т.В.Драгунової про те, що педагогічне спілкування – це особлива діяльність, яка існує з одного боку у вигляді вчинків людей по відношенню один до одного, а з іншого – у формі роздумів про вчинки товариша і взаємовідносини з ним. У наш час зі специфічного об’єкта, предмета дослідження спілкування перетворилось у спосіб, чи навіть принцип, вивчення і пізнавальних процесів, і особистості в цілому [10]. Отже, з позиції діяльнісного підходу спілкування розглядається в двох аспектах: в якості атрибута діяльності (О.О.Бодальов, В.С.Грехнев, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьміна, Б.Ф.Ломов) та в якості самостійного виду суб’єкт-об’єктної діяльності – комунікативної (М.С.Каган, Б.Г.Ананьєв, Л.П.Буєва, О.О.Леонтьєв, А.В.Мудрик). Причина розбіжностей у точках зору полягає в тому, що діяльність є активністю, спрямованою на перетворення об’єкта, а спілкування – це взаємодія, де об’єкт та суб’єкт збігаються. Вчені сходяться у визнанні за діяльністю та спілкуванням наявності спільної якості – бути відносно самостійними формами соціальної активності. Дійсно, не існує діяльності поза спілкуванням, а спілкуванню притаманні всі характеристики діяльності. Співвідношення ж спілкування та комунікативної діяльності розуміється нами як співвідношення цілого і частини. Спілкування як взаємодія виникає і здійснюється, як зазначає В.А.Кан-Калик, у результаті діалектичного синтезу одночасного перебігу комунікативних діяльностей двох або більше індивідів [7].

Комунікативна діяльність, як і будь-яка інша, в якості основних компонентів включає насамперед потреби, інтереси, мотиви або стимули, як об’єктивну основу для виникнення діяльності, мету, як ідеалізований передбачений результат діяльності і предмет діяльності, що складає об’єкт чи сукупність об’єктів, перетворення яких забезпечує реалізацію мети, власне дії та операції, визначені метою та конкретними умовами діяльності. Кінцевим етапом процесу діяльності є її продукт. З’ясуємо особливості деяких компонентів комунікативної діяльності як специфічного виду діяльності.

Потреба є однією з основних спонукальних сил людської активності. Вона належить до суто людських соціальних потреб і спонукає людину до співробітництва, співпереживання, обміну інформацією, досвідом тощо. Стверджуючи неможливість зведення потреби у комунікативній діяльності до будь-яких інших потреб (у враженнях, безпеці, фізичному комфорті тощо), М.І.Лісіна прагнула виявити її якісну своєрідність та специфіку, яка на її думку полягала в “прагненні людини до пізнання та оцінки інших людей, а через них та з їх допомогою до самопізнання і самооцінки” [8].

У процесі розвитку ця потреба збагачується новим змістом, удосконалюється, включаючи нові комунікативні потреби. Постійно розвиваючись, змінюючись за змістом, вона набуває якісно своєрідних форм. Ці форми складають послідовні генетичні рівні її перетворення: 1) потреба в увазі та доброзичливості; 2) потреба у співробітництві; 3) потреба в повазі; 4) потреба у взаєморозумінні оточуючих, співпереживанні [4]. При переході до вищих рівнів розвитку попередні компоненти потреби не зникають, а повністю зберігаються, виступаючи частиною більш складного цілого. Динаміка розвитку потреб особистості в наукових працях Т.С.Яценко, О.Г.Солодухової представлена таким чином: від прагнення до спільного перебування з деякими особами до потреби діяти в інтересах колективу [11]. Розвиток потреби у комунікативній діяльності – необхідна умова існування людини і суспільства. Ця потреба – не однорідне явище, а система окремих комунікативних потреб, співвідношення яких змінюється



залежно від умов життя та виховання, особливостей діяльності, в яку включається людина. Реалізуються вони в процесі комунікативної діяльності в різноманітних соціальних групах.

Як суб'єктом, так і об'єктом комунікативної діяльності виступає людина. Специфіка комунікативної діяльності полягає в тому, що спілкуючись з оточуючими, особа одночасно може і має виступати в ролі суб'єкта і об'єкта спілкування. Як суб'єкт вона пізнає свого партнера, визначає ставлення до нього (інтерес, байдужість, симпатія чи неприязнь), впливає на нього з метою розв'язання певної задачі. У свою чергу, ця особа сама є об'єктом пізнання для того, з ким спілкується. Партнер адресує їй свої почуття та намагається вплинути на неї. При цьому слід підкреслити, що перебування людини в двох "іпостасях" (об'єкта і суб'єкта) характерне для будь-якого виду педагогічного спілкування. Існує дві форми інформаційної активності: виконання (той, хто сприймає повідомлення – об'єкт) та взаємодія (той, хто сприймає – суб'єкт) [5]. Обидві форми в однаковій мірі необхідні в спілкуванні. Від кожного учасника вимагається здатність поєднувати в собі позиції об'єкта і суб'єкта діяльності, чергуючи ці ролі. У результаті спілкування реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини (взаємодія) [4, 15]. Головною умовою виникнення таких діалогічних міжособистісних відносин із наявністю комунікативної інтенції є установки на повідомлення, в результаті чого виникає комунікативна ситуація, в якій реалізуються ці відносини. Ефективність їх полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та вихованців, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

При цьому предметом комунікативної діяльності є внутрішній світ людини. Однак людина – досить складний предмет, що містить у собі множину різних якостей. Конкретизуючи це положення стосовно комунікативної діяльності, М.І.Лісіна зазначила, що "... мотиви спілкування мають втілюватися в тих якостях самої людини та інших людей, заради пізнання та оцінки яких даний індивід вступає у взаємодію з кимсь з оточуючих." [8, 63] Серед цих якостей були виділені три групи: 1) пізнавальні, в яких інша людина виступає як джерело відомостей та організатор нових вражень; 2) ділові, де інша людина є партнером у сумісній практичній діяльності, помічником, взірцем правильних дій; 3) особистісні – людина розглядається як особистість, член суспільства, представник певної його групи.

Розглядаючи комунікативну діяльність як процес взаємодії конкретних особистостей, які певним чином сприймають один одного, ставляться один до одного, обмінюються інформацією та впливають один на одного, ряд авторів (Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андрєєва, І.С.Кон, М.С.Каган, О.М.Леонтьєв, В.М.Мясищев та ін.) відокремлюють в її структурі комунікативну (інформативну), перцептивну (або гностичну) та інтерактивну підструктури. Комунікативна підструктура або сторона комунікативної діяльності виявляється через дії особистості, свідомо орієнтовані на змістовне їх сприйняття іншими людьми, передачу певної інформації. Перцептивна сторона проявляється через сприймання та оцінку людьми соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп, інших соціальних спільнот). Інтерактивна сторона представляє собою взаємодію людей та вплив їх один на одного в процесі міжособистісних відносин [1, 93-153].

Комунікативна діяльність виступає специфічною формою взаємодії людини з іншими людьми, взаємодії суб'єктів, тобто сукупністю зв'язків і взаємних впливів, які складаються у спільній діяльності. Це не просто дія, не просто вплив одного суб'єкта на іншого, а саме, як ми вже зазначали, взаємодія. У процесі комунікативної взаємодії здійснюється обмін видами діяльності, їх способами і результатами, уявленнями, ідеями, установками, інтересами, почуттями тощо. З цього приводу О.О.Бодальов так визначає суттєві властивості спілкування: "Активне спілкування – це не багатослів'я обох сторін, а обмін інформацією для розв'язання спільної задачі, переконання в чомусь співрозмовника, отримання від нього того, заради чого було задумане спілкування. Воно не лише активне, а й дієве з обох боків" [2, 59]. Результатом взаємного впливу може виявитись зміна поведінки учасників спілкування, їх установок, намірів, уявлень, оцінок тощо. Розрізняють вплив функціонально-рольовий або особистісно орієнтований (індивідуально-специфічний). При функціонально-рольовому характері, інтенсивність та спрямованість впливу визначається рольовими позиціями партнерів: демонстрація певного набору способів дії не виходить за межі рольових приписів, у процесі взаємодії учасники орієнтують свої дії на нормативно заданий перелік правил. Особистісно орієнтований вплив здійснюється завдяки трансляції індивідом іншим людям своїх особистісних характеристик у вигляді різноманітних взірців своєї особистісної активності (особистісного ставлення, почуттів). Головна мета – розвиток особистості.

Ми переконалися, що спілкування виконує не лише пізнавальну роль, а є своєрідним практичним людинознавством, оскільки за його допомогою особистість пізнає не лише іншу людину, але й саму себе. Педагогічне спілкування спрямоване на: а) пізнання особистості; б) обмін інформацією; в) організація діяльності; г) обмін ролями; д) співпереживання; е) самоутвердження; є) регулювання спільної діяльності; ж) спонукання особистості до дії та взаємодії. А також може бути представлено через такі форми: вербальні (слова); мімічні (погляд, вираз обличчя партнера); тактильні (потискання рук, обнімання); пластичні



(поза, жести, рухи, темпо-ритм); предметні (через різні предмети); діяльні (дії, що досягають певного результату).

Комунікативна діяльність за своєю природою є нормативною і виходить з визнання кожного з учасників цього акту за особу, гідну поваги. Визнання особистої значимості партнерів, що в свою чергу зумовлює відповідальне, раціональне, поважливе ставлення до них, становить основу процесу взаємодії. При цьому вчені виділяють два типи сумісної діяльності: кооперація та конкуренція. Кооперація передбачає координацію, впорядкування, комбінування, об'єднання зусиль кожного з учасників сумісної діяльності. Конкуренція означає наявність суперництва, боротьби суб'єктів між собою за досягнення кращих результатів у певній галузі. Все згадане стосується і комунікативної діяльності.

Ми погоджуємося з позицією В.А. Кан-Калика, який підкреслює, що педагогічне спілкування виступає як професійно-творча категорія, представляє собою процес і результат процесу розв'язання великої кількості комунікативних завдань [6]. Взаємодія в ході виконання завдань, організація для виконання колективних справ, вибудовування взаємовідносин членів колективу, формування позитивного емоційного мікроклімату тощо – далеко не весь перелік питань, які допомагає розв'язати спілкування. Зазначене безпосередньо стосується і майбутніх керівників навчальних закладів, майбутня професійна діяльність яких визначає характер їх спілкування. З іншого боку, результативність праці залежатиме від налагодження стосунків з колегами, персоналом закладу, вихованцями, від побудови спілкування, сформованості комунікативних умінь.

Висновки. Аналізуючи погляди науковців, ми з'ясували, що поняття “педагогічне спілкування” ними трактується неодноразово, про що свідчить наявність різноманітних позицій щодо даного феномена. Питання співвідношення спілкування та діяльності також отримало широке визнання і розробку серед науковців, однак їм ще не вдалося виробити однозначну загальноприйнятну позицію, що свідчить про складність та значні труднощі в дослідженні цієї проблеми. Нами спілкування розглядається як самостійна діяльність, що має специфічні риси, які відрізняють її від інших видів діяльності. Основою виникнення комунікативної діяльності є потреба у спілкуванні. Власне ж комунікативна діяльність є однією з найважливіших складових людського буття, яка присутня у всіх видах людської діяльності, у тому числі і педагогічній, та визначає їх результативність.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – Москва-Воронеж: Изд-во ин-та прак. психол., 1995. – 186 с.
3. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
4. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности / Е.Г. Злобина. – К.: Наук. думка, 1981. – 115 с.
5. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
7. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 2-е изд-е. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
8. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.
9. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: психологические возможности улучшения общения: Пер. с польск. / Е. Мелибруда. – М.: Прогресс, 1985. – 256 с.
10. Социальная психология. Краткий очерк / Под общ. ред. Г.П. Предвечного, Ю.А. Шерковина. – М.: Политиздат, 1975. – 159 с.
11. Яценко Т.С. Социально-психологическое общение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 1987. – 111 с.

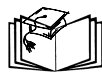
**Софія СЕРЕДЮК**

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Я.В. Галета*

Перехід українського суспільства до постіндустріального етапу свого поступу трансформує його в інформаційне суспільство, підпорядковане своїм специфічним законам розвитку. Відповідно змінюється й характер людської діяльності, що зумовлює необхідність цілеспрямованої підготовки молоді людини до активного життя і праці в умовах нового інформаційного суспільства. Цей процес посилюється потребою нарощування інтелектуального, культурного, соціально-економічного й науково-технічного потенціалу, загальними глобалізаційними зрушеннями в сучасному світі.



Аналіз досліджень (М.В. Беляєв, М.І. Радченко 2009; К.М. Левківський, 2010; В.Д. Шинкарук, 2007 та ін.) засвідчує, що істотні зміни в системі освіти зумовлені сучасними тенденціями світового розвитку, найголовнішими з яких є:

прискорення темпів розвитку суспільства і, як наслідок, необхідність підготовки людей до життя в умовах, що швидко змінюються;

перехід до інформаційного суспільства і, отже, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку із чим особливо важливими стають фактори комунікабельності й толерантності;

виникнення глобальних проблем, які можна вирішити лише шляхом співробітництва в межах міжнародного співтовариства, що передбачає формування в молодого покоління сучасного інноваційного мислення;

динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, глибокі зміни у сфері зайнятості (це визначає постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації й перепідготовці працівників, зростанні їхньої професійної мобільності) тощо.

За таких умов домінуючого значення набуває "людський капітал". Йдеться про здатність людини справлятися з постійно зростаючими потоками інформації, вміння творчо переробляти її та знаходити правильні рішення. Освіта як спосіб передавання соціального досвіду набуває функції прискореного впровадження інновацій. [2].

Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в Україні визнано становлення системи безперервної освіти та навчання протягом усього життя. З метою реалізації цього стратегічного курсу наша держава повинна забезпечити виховання особистості, яка орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється, а також розвиток у молоді творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості тощо [7].

Із підписанням Україною Болонської конвенції щодо якості освітньої кваліфікації випускників вищих навчальних закладів зросли вимоги до якості вищої освіти. Адже в умовах сучасного професійного середовища, що швидко змінюється, ефективно й продуктивно може працювати лише той фахівець, який має високий рівень професійної культури. Ознакою високого рівня професійної культури особистості є розвиток професійно значущих якостей, що базуються не стільки на критеріях обсягу та повноти знань, скільки на здатності людини самостійно їх поповнювати, ставити та вирішувати професійно значущі завдання тощо. Отже, якісна вища професійна освіта повинна забезпечити майбутньому фахівцеві можливість для саморозвитку в процесі професійної діяльності відповідно до потреб особистості, виробництва і суспільства.

Зокрема, діяльність визначають як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни [2]. Аналіз психолого-педагогічних джерел за темою дослідження засвідчує, що самоосвітню діяльність розглядають у контексті таких понять, як "самоосвіта", "самовиховання", "самовдосконалення".

Умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою навчання впродовж усього життя є самоосвіта. Під самоосвітою (за Б.І. Корольовим) розуміють самостійну пізнавальну діяльність людини, спрямовану на досягнення певних особистісно значущих цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення кваліфікації тощо.

Самоосвіту визначають також як освіту, що відбувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі [3]. Як невід'ємна частина систематичного навчання у вищих навчальних закладах вона сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню студентами навчальної інформації з різних джерел змісту освіти (посібників, підручників, засобів масової інформації тощо).

О. Пехота готовність до професійного саморозвитку визначає як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні сійно важливі особливості мислення, уваги, пам'яті, сприйняття, емоційно-вольових процесів. Ситуативну готовність дослідники розуміють як динамічний цілісний стан особистості в певний момент часу, як внутрішню її налаштованість на певну поведінку, змобілізованість усіх сил на ефективні цілеспрямовані дії [1, с. 45]. Психолого-педагогічну готовність учителя до правовиховної роботи ми розглядаємо як довготривалу і стійку готовність особистості. умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [3, с. 216]. Готовність до інноваційної професійної діяльності І. Гавриш розглядає як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та результатом успішної професійної діяльності вчителя. Головною вимогою до наукової розробки проблеми психолого-педагогічної готовності є урахування цілісності особистості.

Самоосвітня діяльність є багатоаспектною як за змістом, так і за структурою та функціями. На нашу думку, у професійному становленні майбутнього фахівця вона виконує такі важливі функції:



навчальну (засвоєння професійних знань, формування сукупності професійних компетенцій, наукового світогляду тощо);

виховну (пов'язана з різними аспектами національного виховання молодого людини, громадянина незалежної самодостатньої держави);

розвивальну (розвиток пам'яті, уваги, професійної культури, культури професійного мовлення, культури професійного мислення, культури професійного спілкування тощо);

психологічну (долання психологічних бар'єрів) та ін.

Успішна самоосвітня діяльність пов'язана з розвитком самостійності, активності, самоактуалізації та інших важливих властивостей особистості.

Самостійність – одна з провідних властивостей особистості, що виявляється в умінні ставити певну мету, настирливо добиватися її виконання власними силами, відповідально ставитися до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо й ініціативно не тільки в знайомій обстановці, а й за нових умов, що вимагають прийняття нестандартних рішень. Самостійність у професійній діяльності характеризується ставленням людини до своєї праці та отриманих результатів, професійною компетентністю, досвідом, а також зв'язками з іншими людьми.

Другою властивістю, з якою пов'язана успішність самоосвітньої діяльності людини, є її активність. Активність особистості – це здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури [3]. Вона є виявом активної життєвої позиції людини і знаходить своє вираження в принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, діловитості, ініціативності проявляється також у творчому підході до справи, професійному спілкуванні.

Самоактуалізація – намагання людини до якомога найповнішого виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей [8]. Ця властивість особистості майбутнього фахівця виявляється в його прагненні в процесі навчання до найповнішої самореалізації і самовдосконалення, бажанні стати тим, ким він хоче стати. Отже, самоосвітня діяльність передбачає вдосконалення майбутнього фахівця як на особистісному, так і професійному рівнях.

Готовність до самоосвітньої діяльності ми визначаємо як інтегративну якість особистості, що визначає її спрямованість на самостійне засвоєння знань, формування на цій основі вмінь, навичок, досвіду практичної діяльності відповідно до потреб особистісного й професійного становлення.

До педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності ми відносимо: чітке цілепокладання; відбір змісту навчального матеріалу; моделювання сприятливого навчально-виховного середовища; ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку до професійної діяльності; співпрацю профільних кафедр університету в організації самоосвітньої діяльності студентів тощо.

Підготовка майбутніх учителів до професійної роботи - це досить складний і тривалий процес, в результаті якого формується певна модель [такої готовності]. Так, в дослідженні А.Ф.Ліненко структура готовності до педагогічної діяльності складається з факторів особистісних і процесуальних. В цю модель автор включає: педагогічну самосвідомість, ставлення, інтерес до педагогічної діяльності і потреба в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, знання предмета і способів діяльності, навички і уміння, професійно-значущі якості майбутнього педагога [4, с.58]. Формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності - це перш за все нагромадження знань, вмінь і навичок практичної діяльності. Формування готовності студентів до практичної роботи спрямовано на підготовку їх до раціональної і досконалої діяльності.

Розглянувши погляди науковців щодо визначення поняття “готовність”, можна стверджувати, що зазначена готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямований вияв особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови. Вона досягається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку особистості з урахуванням вимог, обумовлених особливостями правовиховної діяльності.

Важливою умовою формування психолого-педагогічної готовності до діяльності студента є наявність відповідних якостей і, в першу чергу, схильностей і здібностей особистості до майбутньої діяльності. Така готовність розвивається на основі засвоєння загальних і професійних знань, формування вмінь і навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості.

Таким чином, формування готовності означає орієнтування ВНЗ на розвиток психологічних здібностей, творчих можливостей суб'єкта до правовиховної діяльності, створення, розвиток і корекцію вмінь і навичок, від яких залежить успішне виконання професійних функцій і обов'язків.

Отже, найважливішими професійно важливими параметрами особистості вчителя є наступні: соціальний інтелект (здатність до розуміння поведінки і розпізнання відхилень у ній як в інших людей, так і в самого себе), фасилітивність (використання підтримуючого стилю соціальних відносин), комунікативна





компетентність, спостережливість, швидка орієнтація, інтуїція, емпатія, доброта, рефлексія, самоконтроль, стресостійкість; терпимість, здатність до творчості, низький рівень агресивності, тривожності тощо.

Дослідження цієї проблеми не вичерпується розглядом висвітлених аспектів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности / Е.А. Ануфриев. – М.: МГУ, 1984. – 257 с.
2. Беляев Н.В. Высшее образование как фактор становления личности будущего специалиста: социально-философские и социологические аспекты : монография / Н.В. Беляев. – Саратов : Саратовский государственный социально-экономический университет, 2009.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гриценко В.И., Панышин Б.Н. Информационная технология: вопросы развития и применения. - Киев: Наук.думка, 1988. – 272 с.
5. Гриценко В.И., Панышин Б.Н. Информационная технология: вопросы развития и применения. - Киев: Наук.думка, 1988. – 272 с.
6. Ковальчук Л.О. Основи педагогічної майстерності : навч. посібник / Л.О. Ковальчук. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – N 33 (23 квіт). – С. 4-6.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово, 2005. – 720 с.

### **Антон СИДОРОВ**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Н.В. Уйсімбаєва*

На сьогоднішній день в педагогічній науці активно обговорюється та ведеться пошук шляхів вирішення проблеми формування у майбутніх фахівців готовності до діяльності за обраним фахом, зокрема й у майбутніх керівників навчальних закладів. Механізм формування готовності у фахівців до управлінської діяльності складний, в його основу закладено зв'язки між професійними настановами, переконаннями і діяльністю, між інтелектуальними, емоційно-вольовими, мотиваційними і психофізіологічними процесами та явищами в структурі їх управлінського професіоналізму. Розв'язання проблеми ефективного формування й розвитку готовності до управлінської діяльності керівників навчальних закладів першу чергу залежить від усвідомлення поняття і структури готовності та умов її формування, які мають в першу чергу спиратися на особистість, закономірність її становлення, розвиток та ефективну діяльність, поведінку та спілкування.

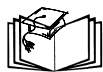
Метою даної статті є розкриття основних складових готовності до управлінської діяльності та умов її формування у майбутнього керівника навчального закладу.

Категорія готовності активно досліджується сьогодні у зв'язку з співвіднесенням її з процесом формування й становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності. Крім того, готовність як потенційний стан особистості професійно підготовленого спеціаліста досліджується і як теоретична проблема, і як практично-орієнтований підхід.

Поняття готовності стало з'являтися в науковій літературі на початку ХХ століття у зв'язку з потребою моделювання активності особистості в різних сферах життєдіяльності. Поняття «готовність» розглядається вченими в різних аспектах залежно від того, хто його досліджує (психолог, філософ, соціолог, педагог тощо), та який зміст вкладається в це поняття, а тому й трактується по-різному. У психологічній і педагогічній науках готовність визначається як цілеспрямований вияв особи, що включає в себе переконання, мотиви, ставлення, інтелектуальні, вольові якості людини, знання, вміння, спрямованість на певну поведінку. Намітилися два основні підходи до цієї проблеми. Перший – розглядає готовність як «функціональний стан, близький до поняття оперативного спокою», як психологічна настанова (Ф.Басін, Д.Узнадзе), як передстартовий стан (М.Левітов), як пильність (В.Ільїн, В.Пушкін). У другому підході психологічна готовність трактується як підготовленість до виконання якихось дій (М.Дяченко, М.Кандибович, В.Соколов та ін.).

У тлумачному словнику української мови поняття «готовність» трактується як «стан або властивість готового» [7]. У психологічному словнику готовність до дії визначається як стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій [9].

Розрізнення розуміння сутності готовності людини до діяльності пояснюється особливостями теоретичної концепції авторів і зводиться до того, на якому рівні: функціональному (стан) чи особистісному (властивість) розглядається ця проблема. На функціональному рівні професійна готовність розглядається Н.Левітовим, який трактує її як особливий психічний стан. Готовність, на його думку, є



цілісна характеристика психічної діяльності, що вказує на своєрідність протікання психічних процесів залежно від предметів і явищ, які віддзеркалюються в дійсності, передують стану і психічним властивостям особистості. Інші вчені (Л.Буєва, І.Кон, В.Мерлін) вбачають в готовності до діяльності соціальну настанову особистості, її сутнісну орієнтацію. За П.Рудик, готовність це складне особистісне утворення [10]. В.Крутецький вважає, що готовність є синтез властивостей особистості, виявляє її придатність до діяльності [5]. До їх числа він відносить активне позитивне ставлення до діяльності: схильність займатися нею, що перетворюється у пристрасну захопленість, низку стійких інтелектуальних почуттів; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психологічних станів; визначений фонд знань, умінь, навичок у відповідній галузі; визначені психічні особливості в сенсорній і розумовій сферах, що відповідають вимогам цієї діяльності. Вчені (З.Башеєва, Г.Глібова, С.Гришпун, А.Шибанов, В.Ширинський) визначають готовність як сукупність стійких рис особистості. До структури готовності вони включають комплекс якостей особливості, що становлять собою єдність моральних, психологічних і професійних компонентів.

Готовність, на думку В.Сластьоніна, повинна включати в себе різноманітні настанови на усвідомлення визначеного завдання, моделі вірогідності поведінки, спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей в їх відношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення конкретного результату [11].

Відповідно, проаналізувавши загальне поняття готовності у різних його аспектах, можемо виділити його специфічну категорію: готовність до професійної управлінської діяльності і сказати, що це не лише система професійних знань, умінь і навичок, а й такі риси, властивості особистості, які забезпечують успішне виконання управлінських функцій [2].

Під професійною готовністю людини здебільшого науковці розуміють ті якості, які визначаються сукупністю спеціальних знань, умінь, навичок, які обумовлюють її здатність виконувати певну діяльність з тією чи іншою мірою якості.

На основі проведеного аналізу ми можемо певним чином систематизувати та узагальнити поняття готовності та виділити для нашого дослідження найдоцільніші:

1. Сукупність професійно-фахових знань, спонукань, умінь і навичок необхідних для ефективного планування, організації, мотивації і контролю всіх сфер життєдіяльності навчального закладу;
2. Такі інтегральні характеристики керівника навчального закладу, які забезпечують успішне виконання управлінських функцій в їх єдності.

Р.Дафт говорить про те, що управління (менеджмент) – це ефективне і продуктивне досягнення цілей організації шляхом планування, організації, лідерства (керівництва) і контролю над організаційними ресурсами [3].

Незважаючи на деякі відмінності можна знайти кілька загальних характеристик у визначеннях управління:

- а) управління здійснюється в організаціях;
- б) управління спрямоване на ефективне й продуктивне досягнення цілей організації.

Стосовно діяльності організацій термін «управління» Л.І.Євенко пропонує використовувати в трьох основних значеннях [4].

По-перше, як функція, як спеціальний вид діяльності в організаціях.

По-друге, як визначена категорія людей, соціальний прошарок тих, хто виконує роботу з управління.

По-третє, як спеціальна галузь знань, що допомагає здійснювати цю діяльність.

Розглянемо управління, як важливу категорію та складову готовності до управлінської діяльності. Насамперед слід зазначити, що управління як явище об'єктивного світу має багатоаспектний характер. З огляду на те, що навколишній світ розділяють на три основні компоненти (неживу природу, живу природу і людське суспільство) управління прийнято розділяти на такі основні види [1]:

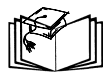
технічне управління – управління в неживій природі (у технічних системах): управління науково-технічними процесами і фізичними тілами, системами машин і т.п.;

біологічне управління – управління в живих організмах (у біологічних системах): управління процесами, що протікають у живій природі і пов'язані з життєдіяльністю організмів;

соціальне управління – процеси управління в суспільстві (у соціальних системах): управління як вплив на діяльність людей, об'єднаних у різні соціальні групи з їх різними соціальними інтересами [6].

Оскільки нас цікавить соціальне управління, а саме управління навчальним закладом, слід визначити особливості управлінського процесу такої системи.

Важливою особливістю управлінської діяльності саме навчального закладу, як соціальної керуючої системи є те, що тут не завжди можна провести чіткий поділ на керуючу і керовану підсистеми. Крім того, до складу керуючої підсистеми в багатьох випадках необхідно включати не тільки керівників, але і кожного педагога і весь педагогічний колектив в цілому: процеси навчання і виховання є процесами керованими, і, відповідно, педагог, як суб'єкт такого управління, здійснює не тільки педагогічну, а й управлінську діяльність. Основними суб'єктами освітньої системи з управлінської точки зору є власне учні, педагоги,



керівники школи. Всі вони виконують управлінську по характеру діяльність. Саме це і визначає важливу специфіку освітньої системи в плані управління. Таким чином, процес управління навчальним закладом (як і будь-який управлінський процес) має в певній мірі замкнутий циклічний характер, причому складається він з множини різноманітних по часу, об'єктам, цілям управлінських циклів. Дійсно, управлінський орган отримує інформацію про діяльність керованої підсистеми, аналізує її і видає управлінське рішення, яке адресується різноманітними способами керованій підсистемі. Остання корегує діяльність, інформація про яку знову надходить управлінському органу і т.д. При цьому кожен цикл повинен бути направлений на забезпечення функціонування і на розвиток школи, тобто переведення системи в новий якісний стан. Цей розвиток завжди має зовнішні джерела та імпульси – тут важливо враховувати відкритість навчального закладу як системи. Іншими словами, тільки зовнішня по відношенню до навчального закладу інформація може слугувати основою для постановки цілей достатньо радикального вдосконалення її діяльності [12].

Слід враховувати, що готовність до конкретної професійної діяльності залежить від сформованості психологічної структури діяльності та психологічних характеристик суб'єктів праці, професійного статусу.

Готовності до управлінської діяльності не може бути зведена до проявів моральних чи психологічних якостей, властивостей особистості чи виведена тільки із свідомості чи поведінки. Готовність фіксує відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості, що стійко проявляється в управлінській діяльності, стосунках, закріплена в рисах характеру. Це означає, що зміст її складають такі інтегральні характеристики особистості керівника навчального закладу, які включають у себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння, навички, здібності [4].

Готовність директора школи до управлінської діяльності (планування, організація, мотивація, контроль) визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю управлінською діяльністю й передбачає на нашу думку:

усвідомлення своїх спонукань до управлінської діяльності – потреб і інтересів; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі;

оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як менеджера в освітній галузі – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей;

регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Виходячи з сутності процесу управління навчальним закладом та визначивши, що поняття готовності до професійної управлінської діяльності – це не лише система професійних знань, умінь і навичок, а й такі риси, властивості особистості, які забезпечують успішне виконання управлінських функцій, з'являється необхідність визначити основні компоненти готовності майбутнього керівника.

Враховуючи результати досліджень науковців різних аспектів готовності керівників до здійснення управлінської діяльності, на нашу думку, доцільно в структурі готовності керівників навчальних закладів виділити: мотиваційний, когнітивний, операційний, індивідуально-психологічний компоненти. Структурні компоненти досліджуваного утворення, на нашу думку, являють собою складні системи, які діалектично пов'язані між собою за змістом, складаються з таких базових категорій – як знання, вміння, навички, здібності, мотиви, цінності тощо. Саме якісні і кількісні характеристики сформованості у керівників навчальних закладів цих базових категорій, відповідно до змісту основних структурних компонентів (критеріїв), ми розглядаємо як показники розвитку готовності майбутніх керівників навчальних закладів:

мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям і задачам управління;

когнітивний – сукупність знань, необхідних для реалізації функцій управління;

операційний – сукупність умінь і навичок практичної реалізації функцій управління;

індивідуально-психологічний – сукупність психологічних особливостей, майбутнього фахівця, таких як специфічні управлінські здібності, особливості темпераменту, психічна врівноваженість, що впливають на ефективність здійснення управлінської діяльності.

Наступним важливим кроком нашого дослідження є обґрунтування необхідних умов формування готовності до управління навчальним закладом. Виходячи з того, що умови ми визначаємо як сукупність форм, методів, педагогічних прийомів, направлених на формування готовності майбутнього керівника, можна виділити наступні:

відповідність суб'єктивних властивостей, нахилів, особливостей людини характеру професії. Їх наявність забезпечує успіх і творчий підхід до управлінської діяльності;

постійне вдосконалення управлінського спілкування, що має вирішальний вплив на здійснення основних функцій управління;

післядипломне підвищення кваліфікації керівників, як нагальна вимога часу;

розвиток організаторських здібностей, як необхідність організації структури управління у сучасному суспільстві, організаційно-регулятивних основ та форм управління, основ раціональної організації управлінської праці, змісту й шляхів реалізації функцій управління.



Отже, аналіз наукових досліджень дає змогу дати узагальнення визначення готовності керівника навчального закладу до управлінської діяльності: це сукупність професійно-фахових знань, спонукань, умінь і навичок необхідних для ефективного планування, організації, мотивації і контролю всіх сфер життєдіяльності навчального закладу; це такі інтегральні характеристики керівника школи, які забезпечують успішне виконання управлінських функцій в їх єдності.

На сьогоднішній день, проблема формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх фахівців до кінця не вирішена, оскільки з кожним днем ми стикаємося із все новішими та складнішими умовами здійснення навчального та управлінського процесу, більшими запитами, що вимагають дотримання вже нових, сьогоденних правил управління та життя в цілому. Проте, незважаючи на дані фактори, завдяки працям відомих дослідників, сьогодні ми маємо основу, фундамент для здійснення підготовки майбутніх керівників, але він, все ж не є таким актуальним і має бути допрацьований та вдосконалений. На сьогоднішній день це стає в певній мірі проблемою педагогічних та психологічних наук, яка потребує більш детального дослідження та своєчасного вирішення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афанасьев В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / В.Г.Афанасьева. – М.: Политиздат, 1986. – 334 с.
2. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В.И.Бондарь. – К.: Радянська школа, 1987. – 160 с.
3. Дафт Р.Л. Менеджмент / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 832 с.
4. Евенко Л.И. Уроки американского менеджмента (вступительная статья) / Н.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури // Основы менеджмента: Пер с англ. – М.: Дело, 1992. – С. 5-17.
5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255с.
6. Модернізація змісту форм і методів управління директором загальноосвітньої школи: [монографія] / Даниленко Л.І. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
7. Новый тлумачний словник української мови: У 3-х т. / За ред. В.В.Яременко, О.М.Сліпо – К.: Аконті, 2004. – 472 с.
8. Пикельная В.С. Теоретические основы управления: (Школоведческий аспект): [метод.пособие] /. – М.: Высш. шк., 1990. – 175 с.
9. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровського, М.Г.Ярошевського. М.: Просвещение, 1990. – 494 с.
10. Рудик, П.А. Психология. / П.А.Рудик. – М.: Издательство Учпедгиз, 1955. – 428 с.
11. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А.Сластенин. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.
12. Фишман Л. И., Фишман И. С. Управление и руководство школой: алгебра и гармония / Л.И.Фишман, И.С.Фишман. – М.: Сентябрь, 2001. – 160с.

### Марина СЛОБОДЯН

## ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент О. В. Філоненко*

Важливою умовою підвищення ефективності управлінської діяльності є становлення і розвиток особистості керівника-професіонала як суб'єкта, який активно, якісно і творчо реалізує управлінські функції з оптимальними психологічними витратами, володіє засобами самовираження і саморозвитку, протидії професійним деформаціям і професійному «вигоранню» особистості тощо. Особливо це є значущим у контексті оптимізації управління освітніми організаціями і, насамперед, загальноосвітніми навчальними закладами, покликаними створювати сприятливі умови для навчання, виховання, розвитку особистості майбутніх поколінь відповідно до запитів сьогодення, що передбачає, зокрема, узгодження й виконання важливих соціально-психологічних завдань школи як інституту соціалізації.

Аналіз проблеми людини як суб'єкта особистісного розвитку, здатного до творчої реалізації програми власного життєвого шляху, представлено в працях К.О. Абульханової-Славської, М.Й. Боришевського, А.В. Брушлинського, О.В. Киричука, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, В.О. Моляко, Т.М. Титаренко, В.А. Семиченко, В.О. Татенка, Н.В. Чепелевої та ін.

У працях О.М. Бандурки, М. Вудкока, А.Л. Журавльова, В.П. Казміренка, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.І. Пірен, В.В. Третяченко, Д. Френсіса, Ю.М. Швалба, А.С. Шмельова, В.М. Шепеля та ін. вивчалися професійно важливі особистісні якості управлінців, але здебільшого висвітлювалися лише окремі чинники та умови їх розвитку.

Окремі проблеми становлення і розвитку особистості в процесі підготовки до професійної діяльності та безпосередньо в її процесі представлені в дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, О.О. Бодальова,



Б.С. Братуся, Н.Ю. Волянук, В.І. Гордієнко, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімова, О.В. Киричука, Г.В. Ложкіна, С.Д. Максименка, Л.М. Мітіної, В.А. Семиченко, Е.Е. Симанюк, Т.С. Яценко та інших науковців.

При цьому, в працях О.Ф. Бондаренка, З.Г. Кісарчук, С.Д. Максименка, В.Г. Панка, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої, С.І. Яковенка, Т.С. Яценко та інших дослідників визначено принципи психологічної допомоги особистості загалом і в системі освіти, зокрема, а технології роботи організаційних психологів щодо надання психологічної допомоги в контексті розв'язання проблем професійного становлення і розвитку особистості, попередження професійного стресу і «вигорання», планування професійної кар'єри управлінців проаналізовано в межах організаційної психології (Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Л. Джоуелл, Т.В. Зайчикова, А.С. Чірікова, О.П. Щотка та ін.).

У працях Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін. визначено психологічні умови формування готовності менеджерів освіти до управлінської діяльності, а також теоретико-методологічні засади підвищення їх психологічної компетентності в процесі підвищення кваліфікації. Разом з тим, у зазначених авторів не висвітлено зміст і показники особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у зіставленні їх із соціально-психологічними механізмами, принципами, умовами самоуправління особистісним розвитком як у професійній діяльності, так і в системі післядипломної педагогічної освіти.

Щодо значення особистісного розвитку для успішності професійної діяльності, загалом, слід відзначити, що взаємозв'язок успішності професійної діяльності і особистісного розвитку чітко представлений у межах суб'єктного підходу. Так, К.О. Абульханова-Славська [1] зазначає, що людина не може просто жити і виконувати свою роботу, вона повинна знайти ціль, з якою співвідносяться робота і професія, а головне – її дії в професії повинні зайняти важливе місце в системі життєвих смислів, бути органічно вбудованими у загальну систему життєвих планів і цілей. Це забезпечить задоволеність власним життям і самоактуалізацію людини.

Особистісний і професійний розвиток невід'ємно пов'язані один з одним, оскільки в основі і першого, і другого лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перевтілювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення і веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. [4, 30]

На роль особистісної складової у професійній діяльності також указує Г.О. Балл, який зазначає, що, передусім, важливим є становлення ціннісно-мотиваційного стрижня особистості як детермінанти її професійної спрямованості. Значення професійних знань, умінь і навичок при цьому не ставиться дослідником під сумнів, але, по-перше, наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації такої спрямованості; по-друге, в цій інструментальній ролі знання, вміння і навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації, по-третє, у системі засобів, про які йдеться, підвищується питома вага тих, які забезпечують професійне і особистісне вдосконалення. Увага до духовної сторони професійної діяльності та освіти знаходить вияв у розрізненні фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім цього, цінностями, ідеалами і, взагалі, цілісною професійною культурою [2, 18].

В.І. Гордієнко зазначає, що сьогодні професіонал – це соціально компетентна, психологічно зріла особистість, яка характеризується високою професійною майстерністю, що визначає її спосіб життя, особливий професійно орієнтований, відповідальний світогляд і почуття приєднання до професійної спільноти.

Результатом особистісного розвитку людини в професійній діяльності є професіоналізм – інтегративна характеристика професійно зрілої особистості як суб'єкта діяльності, спілкування, праці, що містить: 1) соціальну зрілість (володіння правовими нормами, засобами спільної професійної діяльності і співробітництва, прийнятими в суспільстві прийомами професійного спілкування); 2) особистісну зрілість (володіння засобами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійним деформаціям особистості); 3) діяльнісну зрілість (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації і саморозвитку особистості в межах професії, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності).

Професіонал – це особистість, що володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, слідує професійній етиці; результативно і успішно, з високою продуктивністю і якістю здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві і суспільного інтересу до неї.

Професіоналом, на думку А.К. Маркової, є людина з такими особистісними характеристиками, як внутрішній локус контролю, прагнення бачити причини подій свого життя в собі, а не в зовнішніх обставинах; індивідуальна і економічна відповідальність; конкурентоздатність і стійкість до перешкод;



гнучкість і оперативність; смислотворчість як здатність знаходити нові позитивні смисли в своєму житті і роботі; внутрішня діалогічність; адекватна самооцінка і готовність до диференційованої оцінки рівня свого професіоналізму [3, 106].

Як зазначає один із основоположників акмеологічного підходу Б.Г. Ананьєв, невід'ємними показниками майстерності і професіоналізму є розвиток умінь і навичок, набуття соціально-морального досвіду, ціннісного ставлення до діяльності, мотиваційної готовності тощо. При цьому вияв зрілості залежить від попередніх етапів розвитку індивіда. Наприклад, несформована на початку професійна культура надалі важко компенсується, що погано впливає на особистісний і професійний розвиток. Згідно акмеологічного підходу (А.С. Анисимов; В.С. Агапов, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.О. Реан та ін) досягнення вершин у професії (професійного «акме») є можливим лише за умови узгодження особистістю складних колізій як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмету і умов діяльності (розуміння суті самої професії, її законів), навколишнього соціального і професійного світу, себе як професіонала, а також можливостей самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху.

Професійна діяльність без особистісного опосередкування в дійсності веде до виконання стандартного набору функцій, що руйнуються при зіткненні з непередбачуваними життєвими та соціальними обставинами. Тільки особистісне проникнення в професійну діяльність дозволяє людині зорієнтуватися на ринку праці і правильно оцінити свої шанси, індивідуально точно співставити стратегії пошуку професійної освіти, роботи зі своєю особистою цінністю як професіонала.

На думку А.В. Фонарева [7], професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта професійної праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих якостей особистості, акмеологічних інваріантів професіоналізму, адекватний рівень домагань і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток особистості. Розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, які, в свою чергу, ведуть до подальшого особистісного зростання (не лише за рахунок операціонального аспекту діяльності, а й через процес персоналізації, «інобуття» в інших людях), що наповнює професійну діяльність новим сенсом.

Дослідник виокремлює 3 способи життєвого шляху і відповідно 3 модуси людського буття, що визначають розвиток (модус служіння з таким основним життєвим ставленням як любов до інших людей), або стагнацію, регрес особистості (модус соціальних досягнень з основним ставленням до життя як суперництво, що зумовлює підвищену тривожність, невпевненість у собі; чи модус володіння, коли інша людина сприймається як об'єкт для досягнення власних цілей, моральні бар'єри відсутні) [7].

Отже, дійсний професійний розвиток можливий лише за умови розвитку особистості, що здатна розпізнати наявний стан розвитку своїх властивостей, усвідомлювати необхідність змін і перетворень свого внутрішнього світу, здатна на пошук нових можливостей самоздійснення в трудовій діяльності тощо.

Особливого значення набуває особистісний розвиток для професійної діяльності керівників освітніх організацій і, зокрема, загальноосвітніх навчальних закладів, що зумовлено специфікою мети і завдань управління закладами освіти відповідно до актуальних тенденцій розвитку освітньої галузі. У зв'язку з цим інтерес являє філософський підхід до мети і завдань сучасної освіти, яку В.Т. Скотний називає сферою масового виробництва, «найкращим продуктом якої є добротний професіонал, homo faber». Продукт цієї сфери виробництва він визнає за людину, навчену підкоренню, пристосовану для маніпулювання собою, раба ілюзій у всьому: і в житті, і в науці. Тому пріоритетним завданням сучасної освіти є поширення її впливу на розвиток духовної культури особистості (яка поєднує розум і душу), що, врешті решт, є основою не лише формування, але й утвердження людини. Дослідник зазначає, що, виходячи із стану особистості, невідомо значних культурних впливів на неї, спрямованість освітянського процесу в державі має бути націленою на духовне збагачення та творчу діяльність особистості, що розкриває свою здатність до самореалізації та створення умов для саморозкриття інших людей. Лише за такого підходу може реалізуватися надія, що суб'єкт навчального процесу буде прагнути стати особистістю через самоствердження завдяки власному самовизначенню. Людина має усвідомити, що вона за своєю сутністю – особистість, тому повинна віддати належне особистісному самоствердженню. Вчений стверджує, що надія на це особливо потрібна Україні, в якій традиційно панували доособистісні форми самоствердження – особливо інклюзивні, пов'язані з такими явищами, як общинність, соборність, соціалістичний колективізм тощо.

Отже, ефективна управлінська діяльність керівника ЗНЗ передбачає вдале використання особистісного потенціалу як власного, так і тих людей, над якими здійснюється керівництво. Керівник-менеджер освіти повинен використовувати психологічні резерви, закладені в його особистості, в тих посадово-управлінських функціях, які він виконує.

Розкриття цих резервів можливо на основі аналізу загальних і специфічних особливостей професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, яка є, насамперед, управлінською діяльністю як цілеспрямованою, соціально-психологічною системою взаємозалежних структурних і функціональних



компонентів, пов'язаних з рішенням управлінських завдань, досягненням нових результатів відповідно до основної мети.

При цьому, до загальних особливостей управлінської діяльності порівняно з іншими видами професійної діяльності слід віднести наступне.

По-перше, управлінська діяльність відноситься до класу професійної діяльності, здійснюваної в особливих умовах, має гетерохронний, соціотехнічний характер, який постійно ускладнюється; містить розмаїтість складних видів конкретної діяльності, включених в ієрархічні відносини.

По-друге, слід відзначити творчий характер управлінської діяльності через домінування нестандартних ситуацій; виражену прогностичну природу розв'язування завдань; необхідність прийняття відповідальних рішень у складних ситуаціях, різноманітність управлінських функцій – планування (визначаються шляхи, засоби і темп досягнення кінцевих цілей), контролю (визначається мета досягнення і відхилення від кінцевої мети), корекції, адаптації, емоційної ідентифікації, консолідації тощо.

По-третє, управлінська діяльність висуває дуже жорсткі вимоги до індивідуально-професійних якостей суб'єкта діяльності і його професіоналізму через подвійність визначення (це й індивідуальна діяльність керівника, який діє в певних обставинах, це і персоніфікована спільна діяльність), що зумовлює необхідність підтримки в оптимальному робочому режимі систем управління, забезпечення функціональних зв'язків між її компонентами; при цьому найважливішими серед цих складових системи є люди, які займають певні професійно-посадові позиції в структурі організації і вступають у певні соціально-психологічні відносини.

По-четверте, характерним для управлінської діяльності є її висока інформативна насиченість, необхідність прийому, переробки інформації, генерація нової інформації у вигляді управлінського рішення, ретрансляція цієї інформації іншим людям, особиста участь суб'єкта управлінської діяльності у виконанні сформованого ним же управлінського рішення професійних задач, що передбачає подвійний процес спонукання до дії, тобто спонукання себе та інших для досягнення цілей управління.

По-п'яте, управлінська діяльність супроводжується високою психічною напруженістю й іншими негативними психічними станами, має високу психологічну ціну через персональну відповідальність за результати діяльності разом із хронічним дефіцитом часу, постійним ризиком, що може спричинити професійні стреси, втомлюваність, погіршення здоров'я керівника тощо.

Специфічні особливості професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (надалі – ЗНЗ) зумовлені функціями управління в освіті загалом і їх специфікою щодо місця керівників ЗНЗ у вертикалі управління в освіті, зокрема.

Керівники ЗНЗ належать до первинної управлінської ланки в системі освіти, завданням якої є безпосереднє управління навчанням і вихованням підростаючих поколінь. Їх професійна діяльність є досить складною за своїм змістом, передбачає виконання значної кількості функцій, як управлінського, так і психологічного рівнів. Так, Т.М. Сорочан зазначає, що в умовах реформування галузі освіти керівник ЗНЗ є:

соціальним лідером, який набув знання і вміння щодо управління соціальними системами і знає специфіку управління закладом освіти;

менеджером, який володіє технологіями менеджменту і маркетингу щодо освітніх послуг; управляє педагогічною системою школи, організує і стимулює професійну діяльність підлеглих, сприяє формуванню організаційної культури в умовах ринкових відносин;

творчою людиною, яка спрямовує творчу діяльність педагогічного колективу; опановує інновації дослідником, для якого сучасні управлінські знання і вміння – керівництво і контроль поступаються місцем прогнозу, моніторингу, аналізу тощо [6].

Зрозуміло, що успішність професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежить, насамперед, від оволодіння ними «базовими» управлінськими функціями (розробка і прийняття управлінського рішення або планування, організація виконання управлінського рішення, контроль), які є загальними для управління. Разом з тим, в діяльності кожного управлінця вони наповнюються специфічним змістом відповідно до цілей діяльності організації і, відповідно, напрямів діяльності керівника..

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. — М. : Наука, 1973. — 287 с.
2. Балл Г. О. Методологические засады гуманизации (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї / Г. О. Балл // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. — Хмельницький : ТУП, 2001. — С. 5—25.
3. Маркова А. К. Психология профессионала / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 308 с.
4. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л. М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28—39.
5. Карамушка Л. М. Психология управления заведениями средней освіти : монографія / Л. М. Карамушка. — К. : Ніка-центр, 2000. — 332.
6. Сорочан Т. М. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти до роботи в умовах реформування галузі / Т. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 50—56.



7. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88—94.

**Оксана СТРЕЛЬЧЕНКО**

## **ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В США ТА УКРАЇНІ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ)**

*(магістрантка факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент С.І. Шандрук*

Постановка проблеми. У нових освітніх і соціокультурних умовах особливу актуальність для вітчизняної школи й педагогіки набуває розробка питань освіти та виховання, використання позитивного світового досвіду, накопиченого в цій галузі. Одним із засобів трансформування та оновлення сучасної системи освіти є вивчення європейського та світового досвіду педагогічної освіти та підготовки педагогічних кадрів.

Сполучені Штати Америки мають багатий досвід у розробці питань професійної підготовки вчителів, а від так одні з перших звернулися до вирішення цієї проблеми. Навчальні заклади США очолюють рейтинги найпрестижніших ВНЗ уже протягом багатьох років, і саме тому американська вища освіта вважається однією з кращих у світі. Педагогічна освіта США пройшла складний шлях реформування та віднайшла відповіді на питання, які нині постали перед освітою України, а саме такі як: диференціація та індивідуалізація навчання майбутнього вчителя у вузі, застосування сучасних технологій, впровадження альтернативних програм педагогічної підготовки у практику вищої школи тощо.

Система освіти США отримала світове визнання та схвалення, саме тому позитивний досвід цієї країни сприяє вирішенню питань щодо можливості адаптування певних елементів процесу підготовки американських вчителів іноземної мови до вимог України. Вищі навчальні заклади США мають багатий історичний досвід гуманістичного підходу до підготовки вчителя іноземної мови, тому є доцільним використання цього досвіду у сфері підготовки майбутніх вчителів іноземної мови [1, 102].

Мета статті полягає у визначенні й адаптації позитивних ідей професійної підготовки американських вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах України.

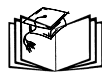
Наукові дослідження даного питання. Упродовж останнього десятиріччя українськими науковцями проводилися порівняльно-педагогічні дослідження у напрямку реформування освіти та підготовки педагогічних кадрів (Н.В.Абашкіна, Н.М.Бідюк, Т.М.Десятов, В.М.Жуковський, В.П.Кемінь, Т.С.Кошманова, О.Ю.Кузнецова, Н.М.Лавриченко, М.П.Лещенко, О.П.Лецинький, А.П.Максименко, О.В.Матвієнко, О.І.Огієнко, Л.П.Пуховська, А.А.Сбруєва, В.В.Червонецький, Б.І.Шуневич).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що вітчизняні та зарубіжні науковці, педагогіки-практики (Т.Георгієва, А.Джуринський, Л.Філіппова, В.Гавлі, Дж.Купер, В.Хантер, Х.Хантлі, О.Локшина, О.Ломакіна, З.Микитенко, Ю.Пасов та інші.) присвятили свої наукові роботи дослідженню проблеми підготовки вчителів іноземних мов в Україні та США.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як-то: наукові дослідження в освіті (І.Айзнер, А.Вайз, П.Блюменфельд), роль учителя в процесі реформування освіти (Д.Фліндерс, М.Велш, М.Хардмен), програма підготовки педагога (П.Едмундсон, Дж.Гудлед, Дж.Клезез, І.Серлз, П.Зелонка, М.Водлінгер, Дж.Вілсон, Л.Мітчел, С.Трахтенберг, А.Том, Х.Тілема, І.Еммер, Дж.Ендрюс), розвиток змісту навчальних програм (Дж.Янг), впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну освіту (Дж.Картрайт, Б.Бані, В.Кербно, К.Бенкет, В.Блентон, П.Бурпі), професійний розвиток педагога (С.Вілсон, Дж.Берне, В.Бейярд, Д.Бек).

Аналіз проблеми та напрямів студентів свідчить, що порівняльний аналіз двох освітніх систем – України та США – можливо розпочати саме зі змісту навчання. Він залежить від тривалості, наповненості та моніторингу якості знань. Так у США існує двоступеневий процес підготовки вчителів іноземної мови, а саме бакалавр – магістр. Щоб отримати ступінь бакалавра в США, студент навчається традиційно 4 роки, так само як і в Україні. Проте існує велика різниця у способах організації навчального навантаження студента та в розподілі предметів. На відміну від України, система американської вищої освіти має елективний характер. Після зарахування до університету США, першокурсники обирають профільні та загальногалузеві навчальні дисципліни. Але цей процес відбувається під керівництвом досвідчених працівників ВНЗ. Завдяки даному підходу реалізуються головні принципи американської вищої освіти, а саме такі як: диференціація навчання та свобода вибору. Із самого початку студент обирає не лише навчальний заклад, але й бере активну участь у формуванні, а також плануванні навчального процесу, під





час якого враховують його можливості, інтереси та вміння. Така особливість системи вищої освіти в США заслуговує особливої уваги і є предметом подальшого вивчення.

Під час створення елективної системи навчання в Україні доцільно враховувати недоліки американської, а саме такі як: 1. Підчас довільного вибору навчальних дисциплін порушується послідовність їх вивчення, що значно ускладнює процес засвоєння матеріалу; 2. Деякі предмети вимагають певного багажу знань із суміжних наук, однак пропонуються на вибір першокурсникам; 3. Кожен курс є самостійним елементом, а тому споріднені предмети можуть частково дублюватись [2, 89].

Основними формами організації навчання у вищих педагогічних закладах нашої країни та США є лекції та практичні заняття. Популярність викладача в університеті має велике значення, оскільки американські студенти самостійно записуються на заняття до нього. Особливо імпонує методика організації та проведення лекційних занять. Лекція – це не просто спосіб передачі інформації та її конспектування. У більшості випадків, студенти в США майже не конспектують лекції, вони мають певні сайти, де можуть знайти всі лекції з усіх предметів. Американська лекція – це активне обговорення існуючих питань, пошук інформації та цікавих фактів, звернення до досвіду аудиторії, обмін думками з метою актуалізації пізнавальної діяльності, а також створення проблемних ситуацій як засіб стимулювання професійного мислення. В американських ВНЗ студенти наперед отримують конспект майбутнього заняття, в якому коротко схарактеризовано ключові поняття, наведено тези та запропоновано перелік літературних джерел. Під час самої лекції відбувається розширення та закріплення самостійної підготовки студентів, з'ясування спірних та незрозумілих питань. Запозичення американської методики проведення лекційних занять стимулюватиме українських студентів до самостійної роботи, сприятиме розвитку критичного мислення, що є дуже важливим у контексті сучасних вимог до вчителя іноземної мови, а також залучатиме їх до аналізу проблемних ситуацій, пошуку інформації та альтернативних рішень.

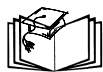
Одним з найціннішим надбанням американського досвіду є практика проведення практичних занять, серед користуються великою популярністю проблемно-пошукові практичні заняття з використанням евристичних бесід, науково-дослідних проєктів, рольових та імітаційних ігор. Студенти вчаться висувати гіпотезу, обґрунтовувати та перевіряти її, що є необхідним для творчого мислення. Під час проблемного викладу матеріалу задіяні провідні методи продуктивного навчання: проблемний, частково-пошуковий (евристичний), дослідний [6, 37]. В Україні також обґрунтовано та доведено ефективність використання проблемного навчання та рольових ігор. Проте більшість викладачів під час практичних занять схильні до репродуктивних методів, виконання вправ та механічного відтворення матеріалу. Використання окремих елементів американської методики розвитку креативного мислення значно покращить процес підготовки вітчизняних вчителів іноземної мови та зробить його цікавим та ефективним.

Ключовими елементами навчально-виховного процесу у США є креативність, практична спрямованість та проблемний виклад матеріалу [5, 57]. В університетах США консультативне навантаження викладачів часто перевищує сумарне навантаження лекцій та практичних занять. Студенти мають змогу звернутися з питаннями стосовно навчальних планів, методів роботи з книгою, пошуку інформації, щодо виконання наукових досліджень тощо. Варто наголосити, що у США самостійна робота – це вдало спланований процес, який відбувається під керівництвом викладача, планується вузом, повністю забезпечується методично. Самостійна робота індивідуалізується у залежності від здібностей та підготовки студентів, а також передбачає творчу діяльність з набуття та закріплення наукових знань. Таким чином, самостійна робота сприяє розвитку нових форм навчання (екстернату, дистанційного, безперервної освіти), які з кожним роком стають все більш актуальними та популярними.

Порівнюючи змістовний компонент програми підготовки вчителів іноземної мови в Україні і США, ми не знайшли значних відмінностей. Як правило, навчальні дисципліни спрямовані на психолого-педагогічну, соціально-гуманітарну, економічну, фахову та практичну підготовку. У межах підготовки вивчаються відповідні дисципліни: педагогіка, психологія, методика, філософія, політологія, екологія, сучасні інформаційні технології, предмети спеціалізації тощо. Як українські, так і американські навчальні програми підготовки вчителів іноземних мов спрямовані на формування комунікативної компетентності студентів та детальне проникнення в культуру країн мов, що вивчаються.

Основними формами організації процесу підготовки вчителів іноземних мов до іншомовного спілкування в вузах України і США є аудиторні практичні та лабораторні заняття, а також самостійна робота студентів. У підготовці студентів до іншомовного спілкування в США та Україні, як правило, використовуються змішані методи. Особливо це характерно для педагогічного процесу українських вузів.

В системі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до іншомовного спілкування у вузах України і США є також цілий ряд відмінних рис. Найбільш істотними з них є організація підготовки педагогів до іншомовного спілкування в американських вузах. Це проявляється у пристосуванні до індивідуальних особливостей і запитів студентів. Усе це сприятиме швидкій адаптації студентів в умовах істотних змін в житті або в особливостях ринку праці. Навчальні дисципліни в навчальних програмах України, вивчення яких покликане сприяти формуванню соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземних мов,



представлені в меншому обсязі, ніж у вузах США. На відміну від України, самостійна робота майбутніх вчителів іноземних мов в коледжах і університетах США складає більшу частину навчального навантаження. Підготовка вчителів іноземних мов до іншомовного спілкування в вузах України може проводитися за заочною та стаціонарною формами, у вузах США – тільки за стаціонарною формою навчання.

Однією з форм організації підготовки вчителів іноземних мов до іншомовного спілкування в США є закордонні стажування, які не передбачені українськими вузами. На відміну від України, в США, більш широке та результативне використання вузами новітніх технічних засобів навчання у викладанні іноземних мов сприяє більш ефективній організації самостійної роботи студентів. В США для отримання диплому вчителя необхідно вивчити додаткові предмети. До них належать: «Основи освітньої політики», «Планування навчального процесу, навчання та оцінювання», «Навчання дітей з особливими потребами». Ці дисципліни пов'язані із теорією організації навчального процесу. Так, після їх вивчення, студенти володіють основними принципами та стратегіями планування шкільного навантаження, методиками організації дисципліни у класі. Студенти чітко формулюють зміст, цілі та методи навчання, а також вмюють об'єктивно оцінити знання учнів. В університетах України подібні дисципліни не є самостійними курсами. У більшості навчальних закладів окремі теми входять до складу таких предметів як «Методика навчання іноземної мови», «Освітні технології», «Педагогіка», «Педагогічна майстерність», «Психологія». Тому, потрапляючи у шкільне середовище, вчителю-початківцю бракує знань із ведення документації та організації навчання.

Позитивним моментом американської системи освіти є розподіл навчального навантаження. Як і в Україні, предмети поділяються на модулі та мають чітко визначену кількість годин. Проте, американські студенти вивчають лише 4 – 5 навчальних дисциплін протягом семестру, а в українських університетах від 8 до 10. Така різниця зумовлена чітким плануванням навчальної роботи в університетах США з акцентом на самостійне навчання. Перед початком вивчення курсу студенти мають змогу отримати інформацію про його структуру, дату і час проведення, викладача, консультації, форми і методи контролю [5, 171].

В університетах США існує певний спосіб оцінювання компетентності майбутніх вчителів іноземної мови. Поточні результати та фінальне оцінювання впливають на загальний семестровий бал. За американської системою студенти, що отримали низькі показники з дисципліни, повинні повторно прослухати курс. У середині семестру викладач повідомляє оцінку, яку може отримати студент наприкінці навчання. Відвідуючи консультації з викладачем та адміністрацією, студент має можливість покращити остаточний результат.

Педагогічна практика майбутніх вчителів іноземної мови у США передбачає три етапи: вступний, активний і пасивний. Вступна практика підтверджує правильність вибору професії, а пасивна полягає у спостереженні за роботою вчителя й учнів. Щоб не порушувати умови навчального процесу, деякі класи школи оснащені дзеркальною перегородкою, яка дозволяє спостерігати за природнім ходом уроку. Під час активної практики студент самостійно бере участь у навчально-виховному процесі під керівництвом вчителя-наставника (mentor teacher) зі школи, керівника практики з університету (field/methods instructor) або наставника з педагогічної практики (field supervisor/course instructor) [5, 173]. Її результати обговорюються студентами та викладачами, які роблять висновок про те, чи відповідає рівень підготовки практиканта рівню компетентності вчителя-початківця. Оцінка здійснюється за такими критеріями: 1) знання та розуміння предмета; 2) вміння керувати класом; 3) методика викладання; 4) оцінювання та ведення документації; 5) виховна діяльність [5, 173].

Студент повинен заповнити звітну анкету про проходження практики (field experience log), яку підписує вчитель-наставник та керівник практики. Потім її надсилають до офісу Ради освіти вчителів (Council on Teacher Education), де занесені дані підтверджуються чи спростовуються [5]. Тому процес проходження педагогічної практики вчителів іноземної мови є завершальним етапом підготовки і проводиться на рівні штату.

Для подальшого працевлаштування у американські школи, основною умовою для випускників є складання ліцензійних тестів. За їх допомогою визначають рівень загальноосвітньої та професійної підготовки, а також готовність до педагогічної діяльності. Тестуванням керує Департамент освіти штату при підтримці незалежних організацій, до обов'язків яких входить розробка тестових завдань. Успішне ліцензійне тестування є запорукою отримання сертифікату. Його термін дії коливається в межах 2 – 10 років та залежить від рівня професійної компетентності вчителя, досвіду роботи, освітньої політики штату. Усі перелічені характеристики перевіряються за допомогою тестових завдань. Вони дозволяють визначити: 1) загальні вміння (basic skills); 2) рівень знань із загальноосвітніх предметів (історія, література, мистецтво, математика (general knowledge); 3) знання із предмету спеціалізації (subject matter knowledge); 4) педагогічну компетентність (pedagogical knowledge); 5) педагогічну компетентність з фахового предмета (subject-specific pedagogical knowledge) [5, с. 50-54].



Рівень професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови в Україні перевіряється лише під час підсумкових екзаменів та державної атестації у ВНЗ. Для роботи у школі випускнику достатньо пред'явити диплом про отримання базової вищої освіти. Через п'ять років передбачається проходження курсів підвищення кваліфікації, яке для багатьох вчителів є лише формальністю і мало впливає на їх професійний розвиток.

Зазначимо, що ідея викладеного вище матеріалу не означає відмову від вітчизняних здобутків. Вона полягає в тому, щоб використовуючи позитивний досвід США, створити нову систему підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ України.

Висновки. Порівняльний аналіз особливостей підготовки вчителів іноземної мови має як спільні (змістове наповнення, форми проведення навчання) так і відмінні риси (елективна система, акцент на самостійну роботу). Запровадження певних елементів американського досвіду повинно передувати їх детальним вивченням, аналізом та адаптацією до українських умов та менталітету. Найбільш важливими особливостями американської системи освіти вчителів іноземної мови є організація консультаційної роботи, зміщення акцентів до практичного застосування знань, ліквідація заборгованості, підготовка студентів до навчання дітей з особливими потребами та їх участь у громадських (благодійних) організаціях.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе. – М.: Высшая школа, 1989. – 142 с.
2. Джуринский А.Н. Модернизация образования и воспитания в США. – М.: УРАО, 2000. – 93 с.
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: наказ № 998 // Міністерство освіти і науки. – Київ, 2004. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
5. Филиппова Л.Д. Высшая школа США / Л.Д. Филиппова. – М.: Наука, 1981. – 328 с.
6. Hawley W.D. Improving Teacher Education without Five-Year Program. // The Education Digest, 2003. V.53. – №5. – P. 36-39.
7. National Standards in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st century. – Washington, D.C., 1999. – 80 p.

**Дар'я ТКАЧЕНКО**

## ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.Г. Мельничук*

Зміст нашої статті є актуальним на сьогоднішній день, тому що ця проблема гостро постає перед педагогічною громадськістю, вона розкриває виховання людини як найвищої морально-духовної цінності, в якій тісно взаємопов'язані естетичні знання, естетичний досвід та естетична активність. Проблема формування естетичної культури майбутнього вчителя посідає на сьогоднішній день важливе місце у практичній роботі вищих педагогічних закладів: це пов'язане із формуванням високодуховної особистості вчителя сучасної школи і неготовністю викладачів вищої школи реалізувати цю проблему на ґрунті розвитку естетичної діяльності студентів. Ці складові розкривають загальну мету нашої статті і визначають завдання діяльності сучасної вищої школи.

У національній програмі "Освіта" визначено основні напрями реформування освіти, зокрема, виховання студентської молоді, що має істотно вплинути на діяльність вищих навчальних закладів, сприяти впровадженню нових виховних систем і технологій, які б відповідали потребам розвитку особистості, розкриттю її талантів, моральної свідомості і естетичної культури. Серед різних видів виховної роботи у вищих навчальних закладах важливе місце належить естетичній діяльності.

Проблема формування естетичної культури вчителя є досить актуальною у сучасній педагогічній науці, вона протягом багатьох років цікавила не лише педагогів, а й філософів, соціологів, психологів, які розглядали естетичну культуру як органічний суттєвий компонент культури людства загалом. Певні аспекти формування естетичної культури вчителя знайшли своє відображення у педагогічній спадщині видатних вітчизняних педагогів А.В.Луначарського, С.Т.Шацького, К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського та ряду інших [3, 8].

Слово «естетика» грецького походження, це наука, що вивчає прекрасне в дійсності, особливості естетичного освоєння людиною світу і загальні принципи творчості за законами краси, в тому числі і закони розвитку мистецтва як особливої форми естетичного відображення дійсності [2, 3].

Під естетичною культурою розуміють систему засобів і продуктів, за допомогою яких людина естетично засвоює світ, вона є органічною частиною культури людства взагалі. При цьому естетична діяльність з освоєння світу орієнтована не на предмети і явища самі по собі, а на те, як зображуються їх внутрішні якості у їх зовнішній формі, наскільки ці якості проявляються і стають чуттєво сприятливими



незалежно від того, чи мова йде про мінерали або рослини, про тварину чи людину, про виробничий процес чи про стихійне явище. (М.С.Каган). Ці обставини дають підстави стверджувати, що естетична діяльність, естетична культура нібито пронизують собою всі інші види діяльності, всю людську культуру.

Вважають, що естетична культура включає в себе перш за все розвинуті людські почуття, які здатні фіксувати не тільки життєво важливі для людини властивості предметів, але і якості їх форми, міру їх організованості і впорядкованості безвідносно до практичної мети людини.

Естетична культура є досить складною системою, вона включає в себе чутливість й інтелектуальні здібності людини, її родові і групові уявлення про «гарне життя», а також реальні предмети і форми поведінки, створені людиною не лише за законами природної необхідності, але й за законами краси. Отже, естетична культура окремої особи не є природженою, а виховується протягом усього її життя, в процесі гри, праці, споглядання, роздумів та історичного пізнання навколишньої дійсності.

У свою чергу естетична культура здійснює великий вплив на особистість. Вона стає одним із суттєвих стимулів людської поведінки і знаходить своє вираження в особливих естетичних потребах особистості. Вміння відчувати і розуміти красу навколишнього світу одночасно впливає й на стійку потребу шукати і створювати цю красу в усіх сферах власної діяльності (гри, навчання, побуті, професійній роботі тощо).

Щодо проблеми нашого дослідження «Формування естетичної культури вчителя» нас значною мірою цікавить така складова частина як естетична діяльність особистості, в якій виділяють три взаємопов'язані сфери: 1) реально-практичну, що охоплює естетичні моменти матеріального виробництва, суспільно-організаторську, педагогічну, спортивно-фізкультурну, побутову та інші сфери людської діяльності; 2) духовно-практичну, що включає в себе естетичні якості художньої та ігрової діяльності; 3) духовно-теоретичну, що охоплює духовні аспекти наукової, ідеологічної та інших видів духовної культури.

Оскільки вчитель виступає організатором і керівником навчально-виховного процесу учнів і його професійна діяльність покликана забезпечити виховання всебічно розвиненої особистості (в тому числі й естетичне виховання), то всі ці три структурні елементи естетичної діяльності виступають вагомим показником рівня естетичної культури вчителя і являють для педагогічної науки значний інтерес [3, 3-5].

Завдання школи у галузі естетичного виховання підростаючого покоління вимагає від випускників педагогічних вузів більш високого рівня індивідуальної естетичної культури як її носія, так і «трансформатора» іншим людям свого естетичного досвіду. Психолого-педагогічна наука вважає, що студентські роки є найсприятливішими для формування індивідуальної естетичної культури майбутнього вчителя вищого творчого рівня і в цій галузі протягом багатьох років прагнула визначити зміст, мету, завдання, форми і методи роботи як для формування творчого рівня естетичної культури студентської молоді, так і підготовки її до розв'язання завдань естетичного виховання в школі.

Звичайно, кожне цивілізоване суспільство зацікавлене у формуванні певного рівня естетичної культури всіх членів суспільства, спеціалістів-фахівців, учнівської та студентської молоді. Це до певної міри можна пояснити тим, що філософська і психолого-педагогічна наука розкрила тісний взаємозв'язок між наявним рівнем індивідуальної естетичної культури (і суспільства в цілому) та творчим підходом до будь-якого виду діяльності (гри, навчання, праці тощо). Краса, яка є складовою частиною естетичної культури, за висловом Достоєвського, покликана врятувати світ.

Формування естетичної культури народу, і зокрема підростаючого покоління, як і будь-який виховний процес повинен мати цілеспрямований та організований характер, в якому провідна роль належить вчителям усіх предметів, вихователям. Педагогічна професія є одним із найскладніших видів трудової діяльності. Педагог – скульптор дитячої душі, організатор і керівник цілеспрямованого процесу формування всебічно і гармонійно розвиненої людської особи. Тому поряд з іншими вимогами суспільство ставить перед учителем саме професійну вимогу – бути людиною високої естетичної культури [3, 7].

Психолого-педагогічна, філософська наука, розробляючи теоретичні й практичні проблеми формування естетичної культури майбутнього вчителя, вважає, що вирішальне місце у цьому процесі займають естетика, мистецтво, література, педагогіка, психологія, цикл фахових дисциплін, естетичне середовище, естетика студентського побуту, участь студентів у різноманітних видах художньо-естетичної діяльності. Всі вони у комплексі реалізують завдання власне естетичного виховання як формування естетичного ставлення до дійсності, так і естетичну підготовку майбутнього вчителя до здійснення завдань естетичного виховання підростаючого покоління. Тому завдання педагогічних вузів щодо формування естетичної культури своїх вихованців полягає в тому, щоб використати у цій справі весь комплекс наукових дисциплін навчального плану і всі різноманітні форми поза навчальної виховної роботи [3, 9].

Кінцевий результат зусиль людини – продукт нашої праці – безпосередньо відбиває усю глибину або поверхню, усю простоту або складність морально-естетичних уявлень людини, відбиває його ідеал краси. До поняття краси праці входять поняття про красу того, хто трудиться, про красу трудового процесу та про красу продукту праці. Красивим може бути тільки усвідомлена праця. Студент не може усвідомити красу трудового процесу, мету якого він не знає. Кожна праця спрямована до розуму, серця робітника і має бути модифікованим ними.



Трудове навчання завжди тісно пов'язане з естетичним вихованням. Естетичне ставлення до дійсності включає в себе не тільки естетичні переживання, смаки тощо, а й естетичну діяльність і насамперед естетику праці. Естетика праці, продуктів праці, вміння і навички, набуті в процесі праці, дозволяють студентам творчо виявляти себе у будь-якій сфері діяльності. Студенти повинні зрозуміти, що лише у праці, за допомогою праці ми можемо прикрасити місто, село, вулицю, школу, побут, квартиру, власну зовнішність тощо. Тільки завдяки праці, за словами Ф.Енгельса, людська рука досягла такого високого рівня досконалості, що змогла «ніби чарівною силою викликати до життя картини Рафаеля, статуї Торвальсена, музику Паганіні» [2, 39].

Особливу увагу праці як важливому фактору повноцінного розвитку особистості приділяла наша вітчизняна педагогіка. К.Д.Ушинський говорив про неодмінну інтелектуальну, фізичну, моральну деградацію особистості в результаті відсутності трудової діяльності [6, 303-326].

З усіх морально-естетичних проявлень краса природи найбільш близька і зрозуміла людині. Дитині і дорослому притаманний інтуїтивний потяг до близькості з природою, виділення в неї прекрасного, поетичного.

Природа широко відображена в мистецтві: фарбою, словом, мелодією. Вона немов відкриває перед нами свою красу. Художники і письменники, відображаючи природу, вчать бачити не тільки саме яскраве, велике, міцне. Вони звертають увагу на те, що не зовсім примітне, буденне, що супроводить повсякденне життя і працю людини в природі.

Вихованню морально-естетичної культури студентів в певній мірі, зі суджень М.Н.Епштейна, може допомогти використання такого поняття як національний пейзаж, який покриває своєрідність рідної природи, її несхожість з природою інших країн [1, 162]. Видатні письменники і поети російської літератури створювали національний пейзаж Росії, характерними рисами якого є "скромна північна природа й безмежність її просторів" [1, 156]. Багатство і розкіш лісостепової центральної України, безмежність степових просторів півдня України, казковість, таємність Карпат, ми бачимо в багатьох творах української літератури. Невід'ємною рисою української ментальності є розуміння українським народом краси природи. Природа – це і мати-годувальниця, і джерело естетичної насолоди, і вічна таємниця

Виховання морально-естетичної культури студентів передбачає використання мистецтва, особливо суміжних його видів - мистецтва слова, образотворчого мистецтва і мистецтва музики.

Щодо мистецтва, то слід зазначити, що це великий розділ естетичної культури, без нього важко уявити естетичне виховання та естетичну підготовку майбутнього вчителя взагалі, без нього естетичне виховання фактично неможливе, у формуванні естетичної культури воно відіграє важливу роль. Значимість цього можна пояснити тим, що мистецтво говорить про людину, про її працю, надії, мораль, природу, навколишню дійсність, воно є найбільш впливовим вихованням естетичних, художніх смаків та інших форм естетичного пізнання. Річ у тому, що мистецтво зображає події, факти, надії, мораль, бажання у художній формі, а значить активніше впливає на чуттєву й емоційну сфери людини, без яких неможливо реалізувати завдань естетичного виховання. Тому розвинена естетична культура неможлива без спілкування з мистецтвом, яке дозволяє особистості усвідомити свої естетичні здібності і відкриває необмежені можливості для їх удосконалення. З іншого боку, саме спілкування з мистецтвом передбачає певний рівень розвитку естетичної культури, без якої твори мистецтва сприймаються як картинка зі схожими предметами, цікава історія, приємний набір звуків або ж просто нісенітниця.

Отже, естетична культура вчителя передбачає певний рівень художньої й естетичної освіти. Естетично і художньо освічена людина здатна визначитися у своїх почуттях, смаках, формувати їх, удосконалювати і спрямовувати. Слова К.Маркса «Якщо ти хочеш одержати насолоду від мистецтва, то повинен бути художньо освіченою людиною» можна вважати провідним у системі формування естетичної культури [3, 10-11].

Входження мистецтва до духовного світу майбутнього вчителя починається з пізнання краси слова. Найпомітнішим видом мистецтва є художня література. Формування морально-естетичної культури студентів засобами літератури підпорядковується важливому виховному завданню: педагогічному керівництву становленням, морально-естетичного ідеалу і світогляду юнаків за рахунок використання різноманітних методів і засобів.

Пізнання краси слова є першим і найважливішим кроком у світ прекрасного. Слово – могутній засіб виховання морально-естетичних почуттів. За висловом В.О. Сухомлинського, "переживання поетического слова можна виховати тільки тоді, коли слово живе в душі учителя" [5, 593].

Вивчаючи твори, студент повинен навчитися думати, міркувати, бачити красу і одержувати від неї насолоду, бачити в них художнє і вміння його знаходити в інших творах. Успіх цієї роботи залежить наскільки вчитель сам розуміє цей складний емоційний процес, уявляє специфіку художніх творів, враховує особливості їх сприймання [2, 28-29].

Щодо краси музики, то музика збуджує у людини різноманітні почуття від простого задоволення до глибокого морального переживання, вона допомагає формувати смаки, ідеал і впливає на формування



поведінки людини. Музика для студентів має безпосередньо виховне значення, бо в результаті переживання виникають високі патріотичні, моральні, естетичні, ліричні почуття, які об'єднують і згуртовують в єдиному піднесенні [2, 30].

Використання різноманітних засобів формування естетичної культури особистості дає змогу для формування такої важливої якості для майбутнього вчителя, як естетичний смак.

В естетичному смаку реалізується результат формування естетичної культури особистості. Високий естетичний смак виступає як найважливіша передумова сприйняття творів мистецтва і вірної їх оцінки.

Естетичний смак виступає як своєрідний регулятор естетичної діяльності і естетичного сприймання світу людиною.

Досить успішному формуванню естетичної культури майбутнього вчителя, за справедливим твердженням О.І.Шкуріна сприяють критерії морально-естетичної вихованості студентів: гуманістична спрямованість особистості; повнота та глибина морально-естетичної інформованості, знання основних естетичних та естетичних категорій; ціннісний характер особистісного усвідомлення морально-естетичних знань; емоційний відгук, соціокультурна поведінка [7, 9]. Ці критерії дозволяють обґрунтувати рівні морально-естетичної вихованості студентської молоді.

Високий рівень передбачає гармонію гуманістичної спрямованості особистості, системи морально-естетичних знань, розвиненості емоційного відгуку, естетичних переживань не тільки художніх образів мистецтва, але й реального буття, адекватної поведінки.

Середній рівень свідчить про наявність достатнього рівня морально-естетичних знань при відсутності емоційного відгуку.

Низький рівень відзначається відсутністю у студентів основних показників критеріїв морально-естетичної вихованості.

Таким чином, естетична культура майбутнього вчителя розглядається нами як інтегрована якість особистості, в якій представлені смисли її культурного буття, що відображені в ідеальних уявленнях про морально-естетичні цінності, морально-естетичні почуття. Основу естетичної культури особистості складає система морально-естетичних цінностей, стрижнем яких є гуманність. Провідним фактором у системі формування естетичної культури студентської молоді є також науково-пізнавальна діяльність.

Естетична основа невід'ємна основна частина навчально-пізнавальної і науково-дослідницької роботи студентів, яка об'єднує в себе наукове і художнє пізнання. Особливості формування естетичної культури в науково-дослідній роботі визначаються у спрямованості на розвиток естетичного мотиву зацікавленості до навчальної і наукової діяльності, уміння розуміти і відчувати естетичний аспект на кожному з етапів наукової творчості емоційно-естетичного відношення до змісту, процесу і результатів науково-пізнавальної діяльності. Аналіз результатів творчої діяльності студентів, як свідчить Н.М.Пейсахов показують взаємозв'язок і взаємозалежність різних видів творчості: творча діяльність в кожній галузі наукового знання піднімає рівень творчості в галузі естетики і естетичного виховання [4, 78].

Отже, в даній статті ми дослідили таку проблему як формування естетичної культури майбутніх вчителів і побачили, що естетична культура вчителя досить широке і структурне поняття, вона є суттєво важливою складовою частиною загальної педагогічної культури. Це означає, що вчитель високої естетичної культури повинен мати чіткі уявлення про естетичні форми пізнання (естетичні сприйняття, насолоду, переживання, судження, цінність, діяльність, почуття, смак тощо); розуміти естетичну сутність явищ дійсності й мистецтва, вміти цю сутність донести до студентів, володіти вміннями виділяти специфічні естетичні можливості в кожному навчальному предметі, відібрати з нього найбільш цінний в естетичному відношенні матеріал; чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, яким повинен оволодіти студент і визначати рівень естетичної вихованості; бути озброєним навичками організації індивідуальної і колективної естетичної діяльності студентів; мати певний рівень підготовки до художньо-естетичної діяльності у різних галузях; у процесі навчання і виховання впливати не лише на пам'ять, а й на почуття та емоції студентів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Эпштейн М. Природа, мир, тайник вселенной. – М, 1990.
2. Мельничук С. Г. Естетичне та трудове виховання молодших школярів. – Київ, 1994.
3. Мельничук С. Г. Формування естетичної культури майбутніх вчителів. – Київ, 1995.
4. Пейсахов Н.М. Педагогика высшей школы – Изд-во Казань. Казанского ун-та. – 1985.
5. Сухомлинский В.А. Эмоциональное и эстетическое воспитание. Избр. произведения в 5-ти томах. - Киев: Радянська школа, 1980. – Т. 3.
6. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Избр. пед. соч. в 2-х т. – М. – 1953. – Т. 1.
7. Шкурін О.І. Виховання моральної культури старшокласників засобами мистецтва. – Луганськ, 1999.



**Ігор ТРИДУХ**

## **ОКРЕМІ АСПЕКТИ В УПРАВЛІННІ ДЮСШ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – доктор пед. наук, професор Радул В.В.*

Актуальність статті. Спорт як суспільне явище робить значний вплив на формування сучасної людини у фізичному і духовному плані, його світогляд, визначає прагнення людини до більш довершеного прояву своїх здібностей. Він є свого роду орієнтиром, моделлю, засобом досягнення досконалості впродовж достатньо тривалого періоду життя людини.

Однієї з важливих соціальних функцій сучасного спорту є престижна функція, реалізація якої багато в чому відображає рівень його розвитку в тій або іншій країні. У останні 20-30 років, коли до спортивних змагань найкрупнішого рангу залучається все більше число спортсменів міжнародного класу, переможцями стають не просто сильні, а найсильніші з сильних.

На жаль, український спорт поступово втрачає свої провідні положення на міжнародній спортивній арені, про що яскраво свідчать результати виступу наших спортсменів.

Увага фахівців всіх країн все більшою мірою концентрується не тільки на розробці методики тренування висококваліфікованих спортсменів, але і на подальшому вдосконаленні системи підготовки спортивних резервів, що забезпечують повноцінне поповнення складів національних збірних команд. Аналіз стану світового спорту показує, що високий організаційний і методичний рівні спортивної роботи з дітьми і підлітками в значній мірі визначають успіх тієї або іншої країни на міжнародній арені. Як один з першочергових заходів реалізації цієї мети висувається створення необхідних організаційно-управлінських і соціально-педагогічних умов підготовки резервів збірних команд.

У педагогічній науці накопичений великий фонд знань, що розкриває залежність ефективності діяльності школи від рівня розвитку педагогічного колективу. Проте в освітній практиці продовжують зберігатися суперечності між: ансамблевим характером педагогічної діяльності і наявними способами організації роботи педагогів [6, 73].

Сучасні спортивні досягнення помітно помолодшали. Їх вершини все частіше штурмують юні спортсмени, вчорашні підлітки. Підвищені вимоги, які пред'являються до учбово-тренувального процесу на етапах початкової і багатоборної підготовки юних спортсменів, викликають необхідність не тільки зростання кваліфікації тренерів, але і глибшої спеціалізованої професійної підготовки, відповідної особливостям певного виду легкоатлетичних вправ.

Починаючи з дитячого і підліткового віку, коли закладається фундамент високих і стабільних спортивних досягнень, навчання тому або іншому виду спортивних вправ повинні здійснювати тренери, що спеціалізуються в ньому. Це практично значущо, оскільки прорахунки тренерів, що недостатньо знають специфіку організації учбово-тренувального процесу в бігу, стрибках або метаннях, згодом, на пізніших етапах спортивної підготовки, стають одним з істотних чинників, перешкоджаючих повному розкриттю можливостей юних спортсменів, досягненню ними високих результатів змагань.

Останніми роками зусиллями окремих тренерів з різних видів спорту були зроблені і успішно здійснені спроби впровадження бригадних форм організації в систему багаторічної підготовки юних спортсменів [Я.І. Ельянов, С.П. Стиркіна, 1985; У. Самотесу, 1986; Н. Карякіна, 1986; Л. Янковська, 1996; А. Грязев, 1998].

Проте наукові дослідження, в яких були б узагальнені крупнічі наявного передового досвіду і розроблені теоретичні основи застосування колективних форм організації діяльності ДЮСШ в багаторічній підготовці юних спортсменів, на сьогодні відсутні. Ситуація, що створилася, стримує процес впровадження і розповсюдження цих перспективних в педагогічному плані організаційних форм в практику дитячого і юнацького спорту, що зрештою відбивається на якості підготовки потенційного спортивного резерву в цих освітніх установах [3, 119].

В цілому можна говорити про існування об'єктивної суперечності між соціально обумовленою необхідністю виходу українського спорту на передові позиції в світі, з одного боку, і недостатньо високою ефективністю системи управління багаторічною підготовкою юних спортсменів з іншого.

Підвищення ефективності роботи спортивних шкіл з підготовки спортивних резервів для збірних команд країни упирається, у свою чергу, в суперечність між складністю і різноманіттям завдань підготовки в даному виді спорту, обумовленою як великою кількістю видів вправ, змагань, так наявністю етапів підготовки, що якісно розрізняються, з одного боку, і відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій по раціональній організації спільно взаємозв'язаної діяльності тренерів цих шкіл в рамках єдиного освітнього простору, що враховує особливості їх професійних інтересів і можливостей з іншого боку.



Практична і соціальна потреба у вирішенні цієї суперечності і наявність на сьогодні достатніх теоретичних передумов для наукового обґрунтування способів його подолання визначають актуальність теми нашої статті.

Загальна проблематика нашого дослідження: При яких формах організації спільно взаємозв'язаної діяльності тренерів система управління багаторічним тренуванням учнів ДЮСШ по легкій атлетиці функціонуватиме найефективніше?

Об'єкт дослідження: система управління багаторічним тренуванням учнів ДЮСШ по легкій атлетиці.

Предмет дослідження: управління багаторічним тренуванням учнів ДЮСШ по легкій атлетиці на основі застосування бригадних форм роботи тренерів.

Мета нашого теоретичного дослідження: проаналізувати бригадні форми організації спільно-взаємозв'язаної діяльності тренерів, управління багаторічним тренуванням учнів ДЮСШ по легкій атлетиці, що істотно підвищують ефективність. Для досягнення поставленої мети ми розглянемо наступні питання:

1. Визначити теоретичні основи ефективного застосування спільно взаємозв'язаної діяльності в організації роботи тренерів по управлінню багаторічним тренуванням учнів ДЮСШ.

2. Розглянути бригадні форми роботи тренерів і теоретично обґрунтувати ефективність їх застосування в управлінні багаторічним тренуванням учнів ДЮСШ.

3. Дослідити вплив спільно-взаємозв'язаної діяльності, здійснюваної в рамках бригадних форм організації роботи тренерів ДЮСШ по легкій атлетиці, на розвиток педагогічного колективу і зростання професійної майстерності тренерів.

Перед керівництвом ДЮСШ стоїть завдання розробки бригадних форм організації спільно-взаємозв'язаної діяльності тренерів, управління багаторічним тренуванням учнів ДЮСШ, що істотно підвищують ефективність.

Така форма управління в діяльності ДЮСШ як групового суб'єкта управління багаторічною підготовкою потенційного спортивного резерву визначає основні функції тренера ДЮСШ і встановлює структурні компоненти його професійної готовності до здійснення цих функцій і виявлений їх внутрішній зміст. Бригадні форми організації спільно взаємозв'язаної діяльності тренерів по управлінню багаторічним тренуванням учнів ДЮСШ враховують такі об'єктивні чинники, як:

а) специфічні особливості конкретних вправ, що становлять зміст даного виду спорту;

б) особливості мети, завдань і змісту діяльності тренерів на етапах початкової підготовки, багатоборної підготовки і поглибленої спеціалізації [6, 137].

При функціонально-ролевій диференціації тренерів ДЮСШ, які працюють в бригаді, враховуються:

а) структура міжособових відносин, що склалися в педагогічному колективі;

б) рівень професійної кваліфікації тренерів;

в) бажання і професійна готовність тренерів до участі в управлінні багаторічним тренуванням в певному виді вправ;

г) в рівній мірі інтереси кожного з тренерів в отриманні моральної і матеріальної винагороди за результати спільно взаємозв'язаної діяльності в тренерській бригаді [7, 59].

Практично це може бути організовано наступним чином, бригади тренерів в ДЮСШ, наприклад по легкій атлетиці, формуються з двох чоловік. Під бригадними формами роботи розуміється спільно-взаємозв'язана діяльність двох тренерів по управлінню тренуванням одних і тих учнів ДЮСШ, здійснювана в умовах безпосереднього спілкування і направлена на досягнення загальної, єдиної для них мети — підготовку потенційного спортивного резерву.

При функціонально-ролевій диференціації тренерів бригади необхідно враховувати об'єктивні і суб'єктивні чинники. До об'єктивних чинників відносяться особливості цільового, змістовного і процесуального забезпечення учбово-тренувальної діяльності в бігу, стрибках, метаннях на окремих етапах багаторічного тренування. Суб'єктивними, особово обумовленими чинниками є міжособові відносини членів бригади, рівень їх професійної кваліфікації, міжіндивідуальні відмінності в готовності до викладання окремих видів легкоатлетичних вправ, особиста зацікавленість тренерів у високих кінцевих результатах діяльності бригади [7, 105].

Ефективність діяльності педагогічного колективу ДЮСШ по легкій атлетиці залежить від:

а) ефективності роботи вхідних в неї тренерських бригад;

б) оптимальності розподілу ролей і функцій між тренерськими бригадами, що працюють на етапах початкової і багаторічної підготовки і етапі спортивної спеціалізації;

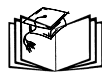
в) ступені зрілості соціально-психологічного клімату в колективі.

Ефективність діяльності тренерської бригади залежить від:

1) міжособових відносин, що склалися на момент її створення, між її членами;

2) наявних міжіндивідуальних відмінностей в професійній кваліфікації і в спеціалізації тренерів, що входять в бригаду;





3) ступені відповідності розподілу ролей і функцій професійним можливостям і інтересам кожного з членів бригади;

4) дотримання принципу рівності прав кожного члена бригади на підвищення кваліфікаційних тренерських категорій, привласнення почесних звань і отримання відповідних преміальних виплат;

5) характеру її ділових взаємодій з іншими тренерськими бригадами, і педагогічним колективом в цілому, що визначають її роль і функції в діяльності всього колективу ДЮСШ.

Ефективність діяльності педагогічного колективу ДЮСШ залежить від:

1) ефективності діяльності вхідних в неї тренерських бригад;

2) ступені відповідності розподілу ролей і функцій між тренерськими бригадами, з одного боку, їх професійним можливостям, з іншою - завданням і змісту діяльності ДЮСШ;

3) зрілості соціально-психологічного клімату, як чинника, що впливає на розвиток і функціонування ділових взаємин як між тренерськими бригадами, так і між окремими тренерами ДЮСШ.

На етапі початкової підготовки бригада включає тренера ДЮСШ і вчителя фізичної культури. Лідируючу роль в бригаді займає тренер ДЮСШ, вчитель виступає в ролі помічника. Тренер визначає етапні, проміжні і поточні цілі тренування, її зміст, розробляє документи планування, керує безпосередньо учбово-тренувальними заняттями, веде облік і контроль виконання учбово-тренувальних програм. Вчитель фізичної культури відповідає за організацію спортивного відбору і учбово-тренувального процесу на базі загальноосвітньої школи, підтримує зв'язки ДЮСШ із загальноосвітньою школою і батьками учнів, допомагає безпосередньо на заняттях тренеру в управлінні учбово-тренувальною діяльністю учнів. На етапі багаторічної підготовки бригада формується з двох тренерів різної спортивної спеціалізації [7, 120]. Кожний з них поперемінно бере на себе лідируючі функції з урахуванням змісту учбового матеріалу. На етапі поглибленої спортивної спеціалізації до складу бригади включаються тренери однієї спеціалізації. Роль лідера в бригаді покладається на тренера, що має вищий рівень професійної кваліфікації. Він здійснює безпосереднє керівництво діяльністю решти тренерів, надає їм необхідну консультативну і методичну допомогу [6, 218].

При організації спільно взаємозв'язаної діяльності тренерів ДЮСШ в рамках бригадних форм роботи створюються сприятливі умови для зростання їх професійної майстерності, розвитку соціально-психологічного клімату в колективі, колективістської згуртованості і підвищення суб'єктивної задоволеності своєю професійною діяльністю в даному колективі.

Отже, при управлінні багаторічними тренуваннями учнів ДЮСШ тренери стикаються з двома об'єктивними труднощами, що визначають складність завдань управління багаторічними тренуваннями своїх вихованців, що стоять перед ними: різноманітністю видів вправ, змагань, що становлять їх зміст, і якісними відмінностями між етапами початкової підготовки, багатоборної підготовки і поглибленої спеціалізації по особливостях цільового, змістовного і процесуального забезпечення учбово-тренувальної діяльності учнів. Одним з перспективних способів подолання цих труднощів є функціонально-ролева диференціація тренерів ДЮСШ в рамках бригадних форм роботи.

Під бригадними формами роботи нами розуміється спільно-взаємозв'язана діяльність двох тренерів по управлінню тренуваннями одних і тих учнів ДЮСШ, здійснювана в умовах безпосереднього спілкування і направлена на досягнення загальної, єдиної для них мети — підготовку потенційного спортивного резерву. Ефективність діяльності тренерської бригади залежить від міжособових відносин її членів, професійної кваліфікації, дотримання принципу рівності прав членів бригади, ділових взаємодій. Ефективність діяльності педагогічного колективу ДЮСШ залежить від діяльності вхідних в неї тренерських бригад; розподілу ролей і функцій між тренерськими бригадами та ін. На етапі початкової підготовки бригада включає тренера ДЮСШ і вчителя фізичної культури. Лідируючу роль в бригаді займає тренер ДЮСШ, вчитель виступає в ролі помічника.

Необхідно додати, що наше дослідження теоретичне, що створює певний дискомфорт у розуміння концепції бригадного методу управління багаторічною підготовкою юних спортсменів у ДЮСШ, але очевидно одне, що учителю фізичної культури у загальноосвітній школі набагато легше проводити первинний набір майбутніх спортсменів і працювати з педагогічним колективом і батьками учнів школи, ніж цю роботу виконає професійний тренер. Також і методика тренування юних спортсменів набагато ефективніша представлена високопрофесійним тренером ДЮСШ, ніж цю роботу опрацює багатопрофільний працівник фізичної культури. Тому сенс у впровадженні в практичну діяльність управління тренерською діяльністю в ДЮСШ очевидний.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грязев А. Аспекты управления ДЮСШ. – М.: Академия, 1998. – 456 с.
2. Ельянов Я.И. Спортивное мастерство: талант и труд. - Л-д.: НЕВА, 1999. – 326 с.
3. Карякина Н. Олимпийский резерв и его становление. - М.: Наука, 1986. – 428 с.
4. Самотесу У. Повышение мастерства управления в спорте. – Н-Й.: Оссава, 1986. – 536 с.
5. Стиркина С.П. Спорт и физическая культура. – М.: Учпедгиз, 1985. – 388 с.



6. Сурмач Г.И., Сурмач В.И. Менеджмент в спорте. – Воронеж: И-во: Колоколова, 1997. – 438 с.  
7. Янковская Л. Гимнастика и менеджмент по русски. – М.: Атлас, 1996. – 276 с.

**Маріям УЙСІМБАЄВА**

## **АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИКЛАДАЧА**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – доктор пед. наук, професор В. В. Радул*

Професійний розвиток майбутнього педагога пов'язаний з його зростанням, становленням, інтеграцією і реалізацією в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь і гуманної позиції до педагогів, студентів. Провідним параметром при цьому є перетворення педагогом свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового його ладу і способу життєдіяльності.

На сучасному щаблі розвитку вищої освіти зростає роль особистості викладача як основного провідника значущої для суспільства інформації, головного чинника виховного процесу, зростає вагомість його позиції в суспільстві, оскільки через діяльність педагога та його вплив формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації.

Розбудова національної системи освіти передбачає надання важливого значення підготовці майбутнього педагога як фахівця з високим рівнем професійної та соціальної відповідальності. Значення відповідальності як професійної характеристики викладача є визначальним не тільки в тому, що він впливає на професійний розвиток студента – майбутнього викладача, але й приймає активну участь у становленні його моральної свідомості, вольових якостей. Останнє детермінує особливі вимоги до викладача вищої школи як до носія ціннісних ставлень, моральної, відповідальної поведінки.

Необхідність дослідження й вирішення зазначеної проблеми, її актуальність і доцільність зумовлені наявними суперечностями між:

визнанням психолого-педагогічною наукою та суспільною практикою провідної ролі викладача у становленні й розвитку моральних і вольових якостей студентів, їх почуття відповідальності та недостатньою готовністю педагогів бути взірцем відповідального ставлення й поведінки;

актуальною потребою освітньої практики в науково обґрунтованій системі формування педагогічної відповідальності в майбутніх викладачів та недостатнім рівнем теоретичного підґрунтя розв'язання зазначеної проблеми, невизначеністю змісту практичної підготовки вчителів на рівні галузевих стандартів.

Проблема відповідальності знайшла своє відображення у дослідженнях з філософії, психології та педагогіки, що розглядали різні її аспекти. Соціальну природу відповідальності та її взаємозв'язок з внутрішнім світом особистості розглянуто в працях К. Альбуханової-Славської, С. Анісімова, В. Бакирова, Д. Волгогонова, Г. Гаєвої, І. Кона, Є. Левченко, О. Плахотного, В. Сафіна, В. Слободчикова, В. Сперанського. Методологічні засади дослідження відповідальності особистості та професійної відповідальності фахівця (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, М. Бахтін, О. Бондаревська, І. Бех, М. Боришевський, Г. Васянович, Г. Йонас, Л. Кольберг, І. Кант, М. Каган, О. Куванова, Д. Леонт'єв, А. Маркова, Ю. Мішина, В. М'ясищев, Ж. Піаже, М. Савчин, В. Франкл та ін.).

Метою статті є визначення сутності відповідальності як професійної характеристики викладача вищої школи.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття відповідальності трактується неоднозначно.

Психологи (К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Боришевський, Л. Кольберг, Г. Костюк, Ж. Піаже, М. Савчин, Дж. Роттер, В. Франкл та ін.) трактують категорію відповідальності як: готовність особистості брати на себе обов'язки й виконувати їх; здатність усвідомлювати свої почуття, потреби та реалізовувати їх, розуміти цінності й відстоювати їх; одну з генералізованих якостей, результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, емоційного ставлення до обов'язку; показник соціальної та особистісної зрілості людини.

З позиції педагогіки відповідальність найчастіше визначають як здатність особистості контролювати свою діяльність згідно з прийнятими в суспільстві чи колективі соціальними, моральними та правовими нормами, або як здатність особистості розуміти відповідальність своїх дій передбачуваним результатом.

Досить цікавим і змістовним є підхід до сутності відповідальності особистості М. М. Бахтіна, який використовував категорію відповідальність не просто як дефініцію, а як еквівалент самому життю [3].



К. А. Абульханова-Славська, з однієї сторони, визначає відповідальність як гарантування особистістю досягнення результату своїми силами, а з іншої – відповідальність стає єдиною соціальною основою організованості суспільства, що протистоїть деструктивним процесам та відсутністю відрегульованої правової системи [1, 30].

Таким чином, відповідальність можна розглядати як схильність людини поводити себе відповідно до інтересів інших людей, дотримуватись певних рольових обов'язків.

Обов'язок як свідомий акт-необхідність людини стосується як її самої, так і інших людей. У цьому полягає сутність її відповідальності. Людина діє на основі глибокого усвідомлення прийнятої або самостійно поставленої перед собою мети. Як правило, вона має бути відповідальною не тільки за щось, а й перед кимось, за когось. Тому відповідальність постає у структурі особистості провідною цінністю, характеризує її соціально-моральну зрілість. Для такої особистості соціальні вимоги і моральні приписи є внутрішніми регуляторами діяльності і поведінки, вона готова свідомо відповідати за ці види активності. Відповідальність є необхідною ознакою зрілого вчинку, а все життя особистості – складною сукупністю вчинків. Соціально зрілий викладач повинен виконувати покладені на нього соціальні функції, що, як правило, не пов'язується із віком.

Підкреслюючи значимість відповідальності, В. О. Сухомлинський писав: «Це сила – піклування людини над людиною. Відповідальність людини за людину. Відповідальність людини перед колективом, суспільством» [11, 436].

На думку В. С. Кузнецова та В. С. Морозова «необхідно розрізняти відповідальність як морально-етичну якість особистості та соціальну відповідальність» [6, 93]. На нашу думку, морально-етична якість особистості обумовлює її соціальну відповідальність.

В. Ф. Сафін вважає, що: «Вищий рівень відповідальності, як провідна моральна властивість – поняття, яке безпосередньо зв'язане із світоглядом особистості. Воно має зв'язок з такими моральними поняттями як гуманізм, патріотизм, добросовісність, ініціативність, дисциплінованість, чесність, працелюбство, творча активність, здатність до дії, розумного самообмеження» [10, 115].

Відповідальність особистості перед суспільством характеризується свідомим дотриманням моральних принципів та правових норм і характеризується соціальною відповідальністю.

Соціальна природа відповідальності та її взаємозв'язок з внутрішнім світом особистості розглянуто в працях К. Альбуханової-Славської, С. Анісімова, В. Бакирова, Д. Волкогонова, Г. Гаєвої, І. Кона, Є. Левченко, О. Плахотного, В. Сафіна, В. Слободкінова, В. Сперанського.

Соціальну відповідальність доцільно розглядати одним із показників соціально-професійного розвитку особистості як потребу «самореалізації не лише в суспільстві, а себе для суспільства» [2].

Як відзначає К. Муздибаєв: «соціальна відповідальність відображає схильність особистості дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність дати звіт за свої дії» [9, 42].

Соціальна відповідальність означає також її здатність не лише добровільно діяти в інтересах суспільства, але й передбачати соціальні наслідки своїх дій, добровільно узгоджувати свої інтереси з потребами всебічного розвитку країни, місцевих громад, колективу ВНЗ тощо.

Виникнення внутрішньої відповідальності, перетворення її на соціальну якість особистості залежить від активності та самовизначення людини, її психологічних й інтелектуальних особливостей. За характеристикою, С. В. Куликівського: «Як і людська діяльність, відповідальність можлива лише у суспільстві, лише на об'єктивній основі взаємовідносин між людьми, і тому початково є соціальною за своєю природою» [7, 11].

Таким чином, відповідальність як філософсько-соціологічна категорія, показує об'єктивно необхідні взаємини між особистістю, середовищем, суспільством, на основі їх взаємних зобов'язань, які реалізуються у свідомій та вольовій поведінці й діяльності.

О. М. Леонтьєв пояснює механізм формування особистості як суб'єкта суспільних відносин за допомогою такого ланцюга: діяльність – позиція – свідомість – особистість [8].

Доцільно розрізняти відповідальну діяльність та відповідальну поведінку. Так, відповідальна діяльність – це діяльність спрямована на реалізацію об'єктивно зумовленої соціально-значущої (соціально ціннісної) мети. А відповідальна поведінка – це поведінка, що утворюється відповідно до конкретних норм, правил, поглядів соціуму. У межах психолого-педагогічної науки існує декілька гіпотез щодо природи відповідальності й стадій розвитку відповідальної поведінки особистості.

Однією з найважливіших вимог, які пред'являє педагогічна професія, є чіткість соціальної і професійної позицій її представників. Саме у ній викладач виражає себе як суб'єкт педагогічної діяльності. Позиція педагога – це позиція людини, що самовизначилась у всій повноті своєї професії.

Позиція характеризує визначений рівень розвитку свідомості особистості. Завдяки свідомості особистість знаходить здатність зайняти визначену позицію стосовно життя. Розвиток професійної самосвідомості стає можливим у процесі відпрацювання власної точки зору по різних питаннях



педагогічної діяльності, під час якого предметні знання стають основою самостійної діяльності вчителя, розвитку його здібностей.

Соціальна позиція педагога багато в чому визначає і його професійну позицію. На вибір професійної позиції педагога роблять вплив багато чинників. Проте вирішальними серед них є його професійні установки, індивідуально-типологічні особливості особи, темперамент і характер.

Поведінкова сторона професійної позиції – це здатність викладача самостійно приймати рішення в різних ситуаціях навчання, виховання і життя дітей і нести за них відповідальність. Це активність у захисті інтересів студентів і наданні їм допомоги, створення сприятливих умов для їхнього розвитку.

Наявність професійної відповідальності, як усвідомленої необхідності зіставляти свою поведінку із суспільними нормами та установками з метою соціального прогресу, свідчить про досягнення особистісного періоду в структурі професійного зростання, про включення її у суспільні відносини, як цілісної саморегульованої системи.

Самосвідомість викладача є одним із важливих факторів його становлення і розвитку як професіонала й особистості. Саме від того ким він усвідомлює себе (виконавцем соціально заданої, нормативної діяльності чи духовним наставником молодого покоління у світі культури і соціального життя), залежить система ціннісних орієнтацій і переваг у сфері предметного (наукового) знання, методичних пошуків і культури в цілому, залежить і зміст педагогічної діяльності, а звідси – самодетермінація викладача, його самоусвідомлення як професіонала й особистості. Таке осмислення пов'язане із професійним самовизначенням викладача, який розуміється не просто (і не тільки) як соціальна включеність у виконання професійно-педагогічної діяльності, але і як вибір життєвого шляху, коли розв'язання професійних завдань поєднується із формуванням себе як цілісної особистості.

Результатом самосвідомості повинне бути не лише прийняття себе, але і віра в свої сили, в здатність зробити правильний вибір стосовно самого себе. Людина вільна в тій мірі, в якій вона активно бере на себе відповідальність за своє життя. Вона не виправдовує свою поведінку зовнішніми обставинами і не перекладає вину на інших.

Професійна відповідальність особистості проявляється у добросовісності і старанності кожного учасника педагогічного процесу при виконанні покладених на них ролей і функціональних обов'язків у кожній сфері життєдіяльності. Вона реалізується за схемою: «усвідомлюю вимоги» – «оцінюю» – «впливаю на інших». [4, 124].

На думку Н. Кропотової поняття професійна відповідальність відображає глибину соціальної зрілості професіоналів, здатність професійної спільноти адекватно оцінювати результати професійної діяльності в контексті розвитку суспільства [5].

За своєю структурою професійна відповідальність надзвичайно складне утворення, що має інтегративний характер, тісний зв'язок з усіма іншими якостями особистості, його емоційно-вольовою й інтелектуальною сторонами діяльності.

Професійна діяльність викладача має суттєву особливість. Тому, на нашу думку, доречним є конкретизація в межах професійної відповідальності поняття педагогічна відповідальність. Особистість педагога розпочинається з визначення соціальної функції, соціальної ролі.

Для викладача як суб'єкта діяльності є характерними захопленість справою, відповідальність за долю студентів, колег, власну долю, що навіть зростання труднощів не може змінити його ставлення до професійної діяльності. А самі труднощі у професійній діяльності постають перед викладачем як перспектива можливого їх розв'язання власними силами.

Педагогічна відповідальність, з одного боку, визначається як соціальна якість, що органічно поєднує громадянськість і сумління (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський), з іншого – як стійке особистісне утворення (М. О. Васильєва), інтегральна особистісна якість (М. Б. Свтух), морально-етична риса вчителя (І. Абрамова, Д. Яковлева).

Ми погоджуємося з думкою О. О. Юринця який визначає педагогічну відповідальність викладача як системоутворювальну професійну якість, що виявляється в усвідомленні необхідності сумлінного виконання вимог і норм цілісного педагогічного процесу, готовності та здатності особистості передбачати результати своєї педагогічної діяльності й бути за неї відповідальним як перед зовнішніми (суспільство, педагогічний колектив, батьки, учні), так і внутрішніми (відчуття обов'язку, сумління) «інстанціями» [13, 8].

На думку І. Г. Тимошука, умовами формування відповідальності особистості є психолого-педагогічний вплив на систему цінностей особистості, якій сприяє виникненню конструктивно-позитивної мотивації формування суб'єктної відповідальності особистості у сфері міжособистісних стосунків, а також розуміння специфіки професійних та екзистенціальних аспектів відповідальності особистості [12, 16].

Формування професійної відповідальності, як однієї із найважливіших професійних якостей майбутнього викладача, потребує цілеспрямованої диференційованої роботи з усіма студентами навчального закладу. На нашу думку, соціально-професійна позиція майбутнього викладача зростає з тієї



системи поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій, які були сформовані ще під час отримання вищої педагогічної освіти на I – У курсах навчання. В процесі подальшої професійної підготовки на їх базі формується мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної професії, цілей і засобів педагогічної діяльності.

Таким чином, відповідальність постає у структурі особистості майбутнього викладача провідною цінністю, характеризує його соціально-професійну зрілість, визначає професійну позицію. Розвиток відповідальності як професійної характеристики викладача нерозривно пов'язаний із розвитком його самосвідомості, внутрішнього контролю, який як інтегральна риса індивіда пов'язує між собою почуття відповідальності, усвідомлення сенсу життя, готовність до активності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход / Ксения Алексеевна Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 27-48.
2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. К. – М.: Педагогика, 1992 – 192 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.
4. Грядунова Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма / Л. И. Грядунова. – К.: Вища шк., 1979. – С.125.
5. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену/ Наталя Кропотова // Вища школа. – 2010. – № 3-4. – С.44-48.
6. Кузнецова В. С., Морозова В. С. Формирование социальной ответственности у студентов педагогического вуза / В. С. Кузнецова, В. С. Морозова // Советская педагогика, 1985. – № 5 – С. 93-96.
7. Куликовский С. В. Формирование социально-политической ответственности личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук: / С. В. Куликовский. – КГУ им. Т. Г. Шевченко – К., 1989 – 22 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1974. – № 5. – С.14.
9. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В. Е. Семенова / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 340 с.
10. Сафин В. Ф. Проблема самоопределения личности педагога // Формирование социальной активности личности учителя: Межвуз. сб. научных трудов / Под редакцией В. А. Сластенина / В. Ф. Сафин. – Московский государственный пединститут им. В.И.Ленина. – М., 1982 – С. 148 – 153.
11. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / Василий Александрович Сухомлинский // Избранные произведения в пяти томах. Т.1. – К.: Радянська школа, 1979. – 688 с.
12. Тимошук І. Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І. Г. Тимошук; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.
13. Юринець О.О. Формування педагогічної відповідальності у студентів педколеджу [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Олександр Олександрович Юринець. – Запоріжжя. – 2010. – 24 с.

**Уляна ХВОРОСТЯНА**

## СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент І. П. Краснощок*

Потреби розбудови української держави, розширення можливостей для повноцінної реалізації людини, тісно пов'язані з необхідністю формування соціальної відповідальності особистості.

Зауважимо, що проблема відповідальності розробляється представниками різних галузей наукового знання – соціологами, філософами, психологами, педагогами. Серед значущих для вивчення феномену відповідальності наукових праць фундаментальністю вирізняються роботи К. Абульханової-Славської, К. Муздыбаєва, А. Спіркіна, В. Сафіна, М. Кондратьєва, В. Ільїна та ін.

Категорія відповідальності у загальнонауковому розумінні ґрунтується на філософському вченні про соціальну зумовленість поведінки індивіда, її зв'язок зі свободою й необхідністю як передумовою реалізації особистістю функцій суб'єкта оновлення світу. Вихідним пунктом визначення міри відповідальності у загальнофілософському аспекті в усі епохи було вирішення питання про співвідношення свободи і необхідності.

У філософській літературі проблема відповідальності активно розроблялася з 60-х років ХХ століття, про що свідчать роботи Л.І.Грядунової, Н.А.Мінкіної, А.І.Ореховського, А.Т.Панова, О.Ф.Плахотного, Г.Ф.Фартухової та інших вчених, в яких підкреслено неоднозначний прояв відповідальності – з однієї сторони, це властивість особистості, а з іншої – є характерною для сукупності соціальних відносин). З точки зору А.І. Ореховського, А.Т. Панова, В.А.Шабаліна, Г.В. Фартухової проблему відповідальності слід розглядати в контексті вивчення структури суспільства, соціальних процесів, законів, рушійних сил суспільного розвитку.

Філософський словник трактує відповідальність як категорію етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому), яке



характеризується виконанням свого морального обов'язку і правових норм; здатністю людини свідомо (добровільно) виконувати певні вимоги та вирішувати визначені перед нею завдання [9].

Починаючи розгляд проблеми дослідження із загальнонаукових понять, особлива увага в нашому дослідженні, безперечно, належить педагогічному змісту поняття «відповідальність». Воно віддзеркалене у наукових дослідженнях з філософії, соціології, юриспруденції, психології, педагогіки. Зокрема, розповсюдження означене поняття набуло через словосполучення «соціальна відповідальність», «правова відповідальність», «професійна відповідальність» тощо. При цьому науковці відзначають, що ці категорії у їхньому трактуванні в різних науках співпадають лише частково. Так, для філософії характерним є вивчення співвідношення свободи і відповідальності; для соціології – визначення характеристик соціальної відповідальності; для юриспруденції – окреслення відповідальності в усіх галузях права і т.п.

У психолого-педагогічній науці проблема відповідальності здебільшого досліджується у таких аспектах:

- як співвідношення свободи й відповідальності в поведінці особистості;
- аналіз особистісної і соціальної відповідальності;
- моральні детермінанти відповідальності;
- відповідальність як дія і діяльність;
- виховання відповідальності;
- відповідальність як особистісна якість та ін.

З'ясування психолого-педагогічної сутності відповідальності як якості особистості можливе лише на основі наукового обґрунтування відповідальності як складного соціального процесу, відносин між людьми, з характерною для них взаємозалежністю в сумісній суспільно-значущій діяльності.

Відповідальність як один із найскладніших феноменів у теорії вольових якостей, називають «якістю вищого порядку» через тісний взаємозв'язок з емоційною, моральною і світоглядною сферами особистості, відображує схильність особистості дотримуватись у своїй поведінці загальноприйнятих соціальних норм, виконувати свої обов'язки та готовність відповідати за свої дії перед суспільством і самим собою [6, с.483]. Поняття відповідальності припускає наявність суб'єкта (конкретна особистість, що взаємодіє зі світом) і вимагає вказівки на об'єкт (це те, за що суб'єкт несе відповідальність, що покладено на нього або прийнято ним до виконання. Це може бути доручення, прохання, доля загальної справи та ін. Взаємозв'язок суб'єкта й об'єкта створює тимчасову перспективу поняття – відповідальність за зроблену дію. Відповідальність у психологічній літературі – вольова якість, пов'язана з морально-ціннісною орієнтацією особистості, істотними ознаками якої є точність, пунктуальність, добросовісність у виконанні обов'язків та готовність відповідати за наслідки своїх дій.

Спостерігається тісний зв'язок відповідальності з іншими вольовими якостями (наполегливістю, витримкою). Етимологічний аналіз поняття «відповідальність» свідчить про існування його значеннєвих відтінків: відповідальність завжди характеризується наявністю суб'єкта відповідальності; суб'єкт завжди активний, дія відбувається незалежно від того, покладена відповідальність (ззовні), або вона узята самостійно [5, с.35]. Аналіз основних видів відповідальності показує, що відповідальність характеризується наступними ознаками: свідомістю, наявністю об'єктивних суспільних вимог; завжди виділяються суб'єкт і об'єкт відповідальності; відповідальна людина самостійна у своїх рішеннях і активна; відповідальність з'являється в історії людства в момент відокремлення окремої людини від суспільства, виділення її з родового племені [8].

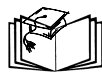
За характеристикою Е.В. Ільєнкова, масштаб особистості людини вимірюється лише масштабом тих реальних завдань, у ході розв'язання яких вона і виникає та оформляється у своїй визначеності й розглядається в справах, які хвилюють і цікавлять не тільки власну персону, а і багатьох інших людей. Тому сила особистості – це завжди індивідуально виражена сила колективу, того «ансамблю» індивідів, який в ній ідеально представлений, сила індивідуалізованої спільності прагнень, потреб, мети, які нею керують [4].

Будь-який суб'єкт відповідальної діяльності, який включений у систему відносин відповідальної залежності у змозі реалізувати їх як свідомий суб'єкт, лише усвідомивши свої обов'язки у їх зв'язку з розв'язанням суспільно-значущого завдання.

Аналізуючи проблеми відповідальності першочергово необхідно розглядати соціальну природу людини. Саме соціальні умови життєдіяльності покладають на кожного індивіда відповідні обов'язки, за виконання яких він несе відповідальність. Реально, відповідальність тому й виникає, що в усіх своїх проявах – у праці, в побуті, в багатогранних соціальних взаєминах, в сім'ї, у взаєминах з іншими людьми – людина постає істотою соціальною.

Відповідальність – це аспект будь-яких відносин, в яких реально перебувають люди, які як суб'єкти свідомих дій реалізують об'єктивно покладені на них обов'язки.

Виникнення внутрішньої відповідальності, перетворення її на соціальну якість особистості залежить від активності та самовизначення людини, її психологічних й інтелектуальних особливостей. За



характеристикою, С.В. Куликівського: «Як і людська діяльність, відповідальність можлива лише у суспільстві, лише на об'єктивній основі взаємовідносин між людьми, і тому початково є соціальною за своєю природою» [5, с. 11].

Соціальна відповідальність, як внутрішня якість особистості, – складне в структурному відношенні явище. Як зазначає К. Муздибаєв, «соціальна відповідальність відображає схильність особистості дотримуватися в своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність дати звіт за свої дії» [3, с. 42].

К.Муздибаєв визначає соціальну відповідальність як якість, що характеризує соціальний тип особистості. При цьому маючи на увазі схильність особистості дотримуватись у своїй поведінці загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність дати звіт за свої дії. Відчуженість від соціальних норм і невміння знайти сенс життя послабляють соціальну відповідальність [3]. К.Муздибаєв виділяє також наступні напрямки розвитку відповідальності:

- 1) від колективної до індивідуальної. З розвитком суспільства за вчинок окремої людини відповідає не соціальна група, до якої включена людина, що зробила вчинок, а вона сама;
- 2) від зовнішньої до внутрішньої, усвідомленої особистісної відповідальності, тобто зміщення від зовнішнього до внутрішнього локусу контролю поведінки;
- 3) від ретроспективного плану до перспективного – відповідальність не тільки за минулу діяльність, але і за майбутні дії; людина не тільки передбачає результати своїх дій, але ставить перспективні цілі;
- 4) відповідальність і «термін давності» – можливість впливу колишніх відносин між людьми на їх дійсні взаємини, коли вони вже інші.

Однак, слід розрізняти відповідальність за відносини в групі і за її діяльність і досягнення певних цілей і результатів. Відповідальність за відносини в групі поділяється на такі види відповідальності: 1) за групові норми (вироблені в результаті минулої взаємодії між членами групи); 2) за прагнення до зміни усталених норм, традицій, відносин; 3) за стан відносин в групі в даний час.

Л. Колберг, розглядаючи відповідальність у взаємозв'язку з моральною свідомістю виділяє п'ять послідовних стадій:

«Об'єктивна відповідальність» – оцінка відповідальності на основі суттєвого результату дії і можливого відхилення від усталених норм діяльності, незалежно від передбачень особистості.

«Суб'єктивна відповідальність», що враховує наміри і мотивацію особистості.

Стадія «інструментального обміну», де враховано мотиви особистості в контексті інтересів члена малої групи (мораль «гарних людських відносин»).

Стадія «мораль соціальної системи і совісті» – розуміння особистістю своєї відповідальності перед суспільством.

Стадія, на якій відбувається розуміння принципів моралі, прийнятих у даному суспільстві, і відповідальності за дотримання цих принципів. [4, с.69]

Слід зазначити, що у роботах Л.І. Грядунової, Ж.Є. Завадської, А.Т. Панова сутність соціальної відповідальності розкривається через ряд її компонентів, у яких і виявляється уся відповідальність особистості: 1) в усвідомленні суспільних норм поведінки, передбаченні можливих санкцій з боку суспільства в залежності від результатів діяльності особистості (раціональний компонент); 2) у виборі і здійсненні визначеної лінії поведінки відповідно до суспільних норм поведінки (вольовий компонент); 3) у переживаннях у зв'язку із взятими зобов'язаннями (емоційний компонент). А в працях А.І.Ореховського, О.Ф.Плахотного, Г.В.Фартухової відповідальність особистості визначається як соціально-історичне явище, зумовлене суспільними відносинами; як один із проявів взаємозв'язку між особистістю і суспільством. Суспільна система в даному випадку виступає як щось цілісне стосовно особистості. Особистість може існувати і діяти лише у тому випадку, коли вона засвоює і відтворює в своїй діяльності форми тих відносин, що необхідні для суспільства. Відповідальність виконує соціальну функцію регуляції поведінки індивіда. Враховуючи, що зв'язок особистості і суспільства взаємообумовлений, виділяють такі два види відповідальності [4]: 1) відповідальність як реакція (система відповідей) суспільства на поведінку індивіда (суспільна відповідальність); 2) відповідальність як система відповідей індивіда, особистості на вимоги суспільства (особиста відповідальність). Відповіді особистості можуть бути двох типів – як зовнішні, так і внутрішні. Як відзначає А.І.Ореховський [4, с.21], об'єктивна сторона особистої відповідальності полягає в системі соціальних відносин, що є свідченням включеності людини у певну, досить сталу систему взаємно обумовлених зв'язків соціального життя та наявними можливостями вибіркової реакції на мінливі соціальні ситуації. Тому відповідальність характеризують як результат здійснення, з однієї сторони, необхідності, належного, а з іншої – як можливість вибору засобів її реалізації.

О.Н. Атрашенко виділяє наступні складові в структурі відповідальної дії [1]:

Задум. Під задумом розуміється ідея дії (релігійні табу, суспільні норми, юридичні закони, завдання і доручення, власні принципи, інтеріоризовані норми і закони, власні цілі і задачі, бажання діяти). Аналіз задуму характеризується відповіддю на питання: «Наскільки запропонована норма (закон, завдання, мета,



задача) сильні й актуальні?». У випадку, коли задум зовнішній стосовно суб'єкта відповідальності, аналізується значимість задуму для джерела задуму; у випадку, коли задум є власністю самого суб'єкта відповідальності, аналізується його значимість і важливість для самого себе.

Прогнозування результатів реалізації задуму багато в чому збігається з етапом аналізу, оскільки на даному етапі відбувається первинне і загальне прогнозування результатів дії по запропонованому задуму. «Який результат буде отриманий, якщо діяти відповідно до норм (закону, завдання)?» – основне питання даного етапу.

Ухвалення рішення про реалізацію (або не реалізацію) задуму. На даному етапі відбувається ухвалення рішення про те, додержуватися суб'єкту запропонованої норми (закону, завдання) або ж ні.

Реалізація прийнятого рішення – реалізація запропонованого задуму, або відмова від дії (що саме по собі також є, безумовно, дією).

Відповідь – звіт про відповідність-невідповідність реалізованого рішення задумові. Це етап, на якому людина обгрунтовує прийняте рішення або перед зовнішньою інстанцією, або сама перед собою.

Санкція. Цей етап характеризується одержанням заохочення або покарання за зроблену людиною дію.

Логіка становлення відповідальної дії простежується за такими напрямками: від об'єктивної відповідальності до суб'єктивної; від зовнішньої до внутрішньої; від колективної до індивідуальної. Відповідальна дія характеризується: ідеєю дії (задум, аналіз задуму, прогнозування результату, програма, план реалізації дії); рішенням про дію; власне дією (реалізація прийнятого рішення); звітом за свої дії і їхні наслідки (відповідь, санкція).

К.Роджерс наголошує, що звичайній людині властиве прагнення до виявлення відповідальності, оскільки саморозвиток і особистісне зростання неможливі без усвідомлення "причетності" до суспільного життя. Однак для розкриття цієї якості необхідно створювати умови життя і навчання, зорієнтовані на вирішення проблем особистості [7, с.214].

Радянські психологи В.Г.Асєєв, Л.І.Божович, К.А.Абульханова-Славська, К.В.Судаков, К.А.Дусавицький досліджували мотиваційне підґрунтя відповідальності. У цих дослідженнях відповідальність виступає як перспектива розвитку потреби в самоактуалізації; на перший план виходять ціннісні орієнтації особистості, соціальна мотивація її поведінки. За словами В.П. Пряжеїна, відповідальність є системною якістю особистості, що поєднала і соціальні, і психологічні мотиваційні компоненти.

Узагальнюючи вищезазначене можна констатувати, що за своєю структурою соціальна відповідальність є складним утворенням, яке має інтегративний характер, тісний зв'язок з усіма іншими якостями особистості. Зокрема, емоційно-вольовим та інтелектуальним аспектами діяльності особистості. Соціальну відповідальність доцільно розглядати одним із показників соціально-професійного розвитку особистості як потребу самореалізації не лише в суспільстві, а себе для суспільства.

Розглянувши різні наукові погляди на природу «соціальної відповідальності», у своєму дослідженні ми дійшли висновку, що соціальну відповідальність логічно розглядати як інтегральну якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність людини на основі усвідомлення й прийняття нею необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Атрашенко А. Н. Возрастные особенности учащихся как фактор влияния на процесс управления [Электронный ресурс] / А. Н. Атрашенко // Интернет-журнал Вестник ТГПУ. 2005. Выпуск 2 (46). – Электрон. дан. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа [http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/atrashenko\\_a\\_n\\_47\\_52\\_2\\_46\\_2005.pdf](http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/atrashenko_a_n_47_52_2_46_2005.pdf), свободный. Название с экрана.
2. Грядунова Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма / Л. И. Грядунова. – К. : Вища школа, 1979. – 18 с.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 239 с.
4. Ореховский А. И. Ответственность и ее социальная природа // А. И. Ореховский. – Томск, 1978. – 231 с.
5. Плахотный А. Ф. Проблемы социальной ответственности / А. Ф. Плахотный. – Х. : ХГУ, 1981. – 232 с.
6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 483 с.
7. Роджерс К. Свобода учиться для всех. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
8. Сафин В. Ф. Ответственность как ведущее нравственное свойство личности [Электронный ресурс] / В.Ф. Сафин. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.literbash.narod.ru>, свободный. Название с экрана.
9. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.





**Марта ХИМИНЕЦЬ**

## **ПОНЯТТЯ «ПОЗИЦІЯ» В ЯКОСТІ СТРУКТУРНОГО УТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ. ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – доктор пед. наук, професор В. В. Радул*

Проблема розвитку професійної ідентичності як якісної характеристики набуває останнім часом особливої актуальності в різних напрямках психолого-педагогічних досліджень. Формування соціально-психологічної компетентності, культури професійного самовизначення та забезпечення систематизованої психологічної взаємодії предметних й методологічних знань дають можливість майбутньому педагогу визначити структуру успішної майбутньої діяльності та стійку власну професійну позицію в ній.

Еталонний образ сучасного вчителя початкових класів формується і корегується під впливом таких факторів, як: прогресивність розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, міжкультурна та міжосвітня інтеграція, високий динамізм всіх суспільних процесів, зміна духовної парадигми. Формування особистості майбутнього педагога відбувається у процесі навчання, яке є невід'ємним складником його професійно-педагогічної підготовки. Одним із пріоритетів навчання є прищеплення інтересу в студентів до обраної професії, розвитку вмінь та навичок самостійної роботи, прагнення їх до творчого пошуку, самовдосконалення, оволодіння рефлексією власної діяльності тощо.

Аналіз практики діяльності вчителів початкової школи показав, що нагального вирішення потребує проблема підвищення фахової кваліфікації вчителів. Особливої уваги вимагає питання корекції професійної позиції – у кращому варіанті, у гіршому – відсутність професійної позиції вчителя-практика. Доведено, що серед факторів, що впливають на успішність професійної діяльності вчителя початкових класів, вирішальними є як індивідуально-психологічні особливості, характер особистої та професійної орієнтації, так і визначеність професійно-особистісної позиції людини. Сформованість професійної позиції педагога є свідченням його фахової зрілості, доказом його професійної ідентичності та професійної свідомості.

Виходячи з цього, у структурі професійної позиції виділено дві змістовні складові, що включають професійні та особистісні компоненти.

Професійна складова віддзеркалює систему оцінки професійного досвіду, реальності, перспектив, набутих знань, умінь і включає:

1) теоретико-методологічний компонент, що виявляється у ставленні психолога до вибору і теоретичного обґрунтування основ надання психологічної допомоги;

2) операційно-технологічний компонент, він виявляється в ставленні до вибору видів діяльності, методів, прийомів, технік психологічного та педагогічного впливу. Основою названих компонентів є професійні знання та професійні вміння.

Особистісна складова визначає систему ставлень вчителя до професії та своїх можливостей у ній, до учасників освітнього процесу, до самого себе. У ній виокремлено чотири основних компоненти:

1) ціннісно-світоглядний, показниками якого є гуманістична спрямованість, позитивне ставлення до професії;

2) рефлексивно-смысловий, показниками якого є наявність позитивної Я-концепції та психологічна стійкість особистості, що забезпечує її сталість за умов фрустраційного та стресогенного впливу складних ситуацій на основі засвоєних моральних цінностей;

3) особистісно-діяльнісний, що виявляється у таких показниках, як вміння рефлексивно взаємодіяти на основі ідентифікації, емпатії, рефлексії та керувати процесом спілкування;

4) особистісно-динамічний, який відтворює акмеологічні інваріанти професіонала, що зумовлюють оптимальний творчий потенціал і забезпечують високу продуктивність і стабільність діяльності незалежно від її змісту і специфіки, від дії зовнішніх умов і факторів. Його показниками є високий рівень інтелектуального розвитку, мотивація досягнення, відкритість до змін, самостійність і відповідальність у прийнятті рішень, чутливість до проблем, професійна інтуїція.

При цьому встановлено пріоритетність особистісної складової професійної позиції вчителя початкових класів, як основи успішності та ефективності професійної діяльності.

З точки зору психології, то виокремлюються такі підходи до означення поняття особистісної позиції:

1) предметний підхід, який найбільш широко здійснює обмеження позиції і визначає її основним предметом практичної психології – наданням психологічної допомоги іншим, при якому інструментом має виступати власна особистість психолога (Г.С.Абрамова);



2) предметно-діяльнісний підхід, що розглядає позицію як провідну діяльність та онтологічну категорію, крізь яку певний професіонал розглядає свого клієнта, та задає область позиції практичного психолога через опозицію: «спеціаліст – не спеціаліст», «психолог – некваліфікований психолог або спеціаліст з іншої галузі знань» (Е.Алан, І.В.Вачков, М.Р.Бітянова, А.Г.Лідерс);

3) функціонально-операційний підхід, який вказує на основні напрямки чи конкретні етапи діяльності психолога (І.В.Вачков, Р.В.Овчарова, С.С.Романова);

4) професіографічний підхід, в основу якого покладено фактор спеціальних здібностей, розвиток інтегральних характеристик особистості, що сприяють психологічній діяльності (А.В.Крупеніна, Л.О.Кияшко, Н.В.Бачманова, Н.А.Стафуріна, М.В.Молоканов, М.О.Амінов, Н.В.Чепелєва, Н.І.Пов'якель, Н.Т.Лобова, М.В.Семиліт, Т.В.Дуткевич, Л.В.Долинська, Ю.В.Укке);

5) трьохмірний підхід, що ґрунтується на трьох вимірах: взаємодії суб'єкта з довкіллям, структурній організації суб'єкта, вимірі часу (В.Г.Панюк);

6) репрезентативний підхід, який визначає професійну позицію фахівця з точки зору прояву суб'єкта діяльності в системі соціальних відносин (О.Ф.Бондаренко);

7) підхід, що визначає позицію людини характером впливу на іншого в процесі надання психологічної допомоги (Г.С.Абрамова, І.В.Дубровіна, В.В.Веселова).

Аналіз підходів до визначення професійної позиції вчителя початкових класів, до створення функціональних моделей його особистості, конкретизації вимог, що пред'являються до нього, дозволяє сформулювати визначення поняття «професійна позиція вчителя початкових класів», виділити основні компоненти професійної позиції, поєднати їх в динамічні структури, що можуть змінюватись та розвиватись, корегуватись, і на цій основі визначити систему показників, у яких виявляється професійна позиція вчителя початкових класів. Кожен із виділених показників при відносній самостійності діалектично пов'язаний з позицією особистості в цілому [2, 34].

Професійна позиція вчителя початкових класів – це цілісне смислове утворення особистості, що відображає стійку систему ставлень до професії, до учасників освітнього процесу, до самого себе, включає оцінку професійного досвіду, реальності, перспектив, а також власних імперативів, що реалізуються в тій чи іншій мірі в обраній діяльності.

«Позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оціночних ставлень до світу, педагогічної дійсності й педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, котрі висуває і надає йому суспільство. А з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності – потяги, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали» [1, 32].

Слід наголосити на тих якостях вчителя, які В.О. Сластьонін об'єднав у групу «Психолого-педагогічна спрямованість»: інтерес і любов до дітей; захоплення педагогічною працею; психолого-педагогічна проникливість і спостережливість; педагогічний такт; педагогічна уява; організаторські здібності; справедливість, вимогливість, наполегливість, витримка; самооцінка; професійна працездатність [1, 28].

У цій групі зібрані так звані «вічні педагогічні істини». Це ті якості, якими має володіти кожен учитель. Вони складають важливий атрибут становлення педагогічного професіоналізму.

До цієї групи приєднуються якості, що визначають пізнавальну спрямованість діяльності учителя: наукова ерудиція; духовні та пізнавальні потреби й інтереси; інтелектуальна активність; почуття нового; готовність до педагогічної самоосвіти. В.О. Сластьонін окреслює широку палітру якостей і вмінь учителя, які стосуються його психолого-педагогічної підготовки [1,28–31], які формують педагогічний професіоналізм.

Виділяють такі типові рольові позиції педагога (за Л.Б.Ігельсоном):

Інформатор;

Друг;

Диктатор;

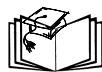
Порадник;

Прошач;

Натхненник.

Кожна позиція може мати як позитивний, так і негативний результат. Професійна позиція передбачає діяльність, обумовлену відповідними рольовою позиції [5, 36].

Загальний аналіз сутності професійної позиції вчителя початкових класів вимагає практичного спрямування. Як потрібно формувати професійну позицію вчителя початкових класів? Відповідно до положень гуманістичної педагогіки необхідно розпочинати з усвідомлення значення самовизначення у професійному становленні особистості педагога. Самовизначення, як процес і результат вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів самоздійснення, у професійному вимірі спрямований на пошук смислу своєї професійної діяльності впродовж усього професійного шляху, тобто на пошук і реалізацію свого професійного «Я» [5, 90–91]. Особливістю цього динамічного процесу є його



ціннісно-смысловий характер, на основі якого формуються відносини особистості до тих аспектів буття, стосовно яких відбувається самовизначення. Для того, щоб професійні цінності стали надбанням особистості, важливо їх з відповідними переконаннями й мотивацією застосовувати у безпосередній діяльності, а не тільки у процесі пізнання, на рівні знань, тобто вони продукуються, а не приходять ззовні. Вибір цінностей веде до відтворення ціннісних пріоритетів, встановлення ціннісних орієнтацій. У цьому контексті важливою є рефлексія як системна якість, що дозволяє здійснювати вибір цінностей, доводити свою моральну позицію.

У процесі професійного рефлексивного аналізу, на основі роздумів, спостережень над собою і оточенням, оцінки певних явищ, перебуваючи у «внутрішньому діалозі», проходить співвідношення можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія. Таким чином, педагог-вихователь формує особистісне оцінювання взаємостосунків, домінантним орієнтиром яких є моральні відносини.

Отже, сформована професійно-педагогічна позиція педагога є важливою умовою його творчої самореалізації у професії. Її основу складає стійка усвідомлена система ціннісно-смыслових ставлень фахівця до різних сторін своєї професії. Залежно від характеристики цих ставлень та їх місця у системі смисложиттєвих орієнтацій педагога вони своєрідно знаходять своє відображення у виявах його професійно-педагогічної позиції, наповнюючи її особливим змістом і спрямуванням. Це означає, що процес творчої самореалізації педагога залежить від якості формування його професійної позиції і його варто пов'язувати, передусім, з необхідністю глибокого осмислення й емоційно-ціннісної оцінки ним своєї професії, виявлення її суб'єктивного сенсу, а також з актуалізацією проблеми розвитку професійно-смыслового потенціалу особистості вчителя на всіх етапах її становлення.

Побудова на такій основі професійної «Я-концепції» педагога-вихователя повинна розпочинатись ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Н.Боритко зазначає, що професійне самовизначення студентів пов'язане з вибором форм їх навчання. Самовизначенню, яке відіграє суттєву роль у формуванні особистісно-професійної позиції педагога, сприяє аналіз педагогічної ситуації, що проводиться на семінарсько-практичних заняттях; проектне дослідження, яке інтегрує лекційний матеріал; лабораторно-практичні заняття; педагогічна практика, що спрямована на оволодіння системою методів розуміння дитини, педагогічного процесу та досвіду вчителя, на застосування системного підходу у проектуванні та реалізації позааудиторної виховної роботи, на моделюванні та увявленні своєї педагогічної системи [1,58].

Подальше самовизначення і формування активної педагогічної позиції потрібно здійснювати у практичній діяльності, в середовищі освітянського колективу.

Зважаючи на те, що самооцінка, самосвідомість, самоствердження і соціальний статус є структурними елементами педагогічної позиції вчителя [1, 87], а самовизначення - основою для самовиховання, самовдосконалення і саморозвитку, то сукупність цих процесів забезпечує особистісне і професійне зростання педагога-вихователя. Останнє призводить до якісних змін у його потенціалі, зокрема, розширює свідомість, яка існує лише там, де людина самостійно вибирає життєву позицію та оцінює своє місце у житті. Це підтверджує, що особистість здатна до самоактуалізації незалежно від будь-яких зовнішніх обставин. Розглядаючи свідомість як ступінь розвитку особистості, адекватно співвідносимо рівень професійної свідомості педагога-вихователя з його професійною позицією. Відповідно до типології рівнів розвитку професійної педагогічної свідомості встановлено такі рівні педагогічної позиції: «об'єктивний» (зосередженість на об'єкті своєї діяльності. Педагог-вихователь не «бачить» власної діяльності, будучи зайнятим безпосереднім процесом її здійснення. Цінності декларуються, проте не переводяться в цілі діяльності); «задачний» (педагог-вихователь розглядає виховну діяльність як комплекс об'єктивних, зовнішніх умов досягнення поставленої виховної цілі. Ця установка вироблена у педагога на вирішення навчально-пізнавальних завдань).

Отже, цінності власної виховної діяльності педагог реалізує доти, доки вони не протирічать способу (технології, методиці) діяльності); «проблемний» (педагог-вихователь є суб'єктом, який активно шукає і конструює засоби реалізації цінностей виховання людини. Одночасно він є суб'єктом професійного саморозвитку, котрий шукає та конструює засоби професійної самореалізації. Для педагога-вихователя з таким рівнем професійної свідомості характерне «вміння вчитися». Саме цей рівень повністю відповідає особистісно-професійній позиції педагога як вихователя).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боритко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
2. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. Учеб. Пособие. – М.: Академия, 2006. – 224 с.
3. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа, 2003. -197 с.
4. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя: Сб. науч. трудов / Под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – СПб., 2005. – 236 с.
5. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.



6. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. -- М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с. – С.28.

**Яна ЦАРЬКОВА**

## **ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ – ВАЖЛИВА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент М.М. Дубінка*

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку суспільства вимагають від загальноосвітніх навчальних закладів різного типу і профілю якісної підготовки школярів до майбутньої трудової діяльності. Одним з найважливіших завдань сучасної системи освіти в Україні є підготовка учнівської молоді до професійного самовизначення.

У процесі навчання і виховання юнаки та дівчата здобуваючи знання, які дозволяють їм обрати свій життєвий шлях, визначити напрям майбутньої професійної діяльності, долають низку суперечностей і тому потребують посиленої допомоги з боку дорослих. Особливе місце в цьому контексті займає школа та її педагогічний колектив. Саме тому виокремлення особливостей професійного самовизначення особистості та врахування їх у процесі формування життєвих орієнтирів є досить важливою науковою проблемою, яку має розв'язувати сучасний навчальний заклад.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки підростаючого покоління до професійного самовизначення розглядалась у працях багатьох дослідників. Так, психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх випускників шкіл до вибору професії висвітлені в працях Є. Клімова, Є. Павлютенкова, Н. Самоукіної, В. Ярошенка та інших.

Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (І. Кон, О. Леонт'єв, Г. Ніков, В. Сафін, Т. Снегирьова, С. Рубінштейн та інші) і психолого-педагогічних (О. Баришева, Л. Божович, М. Гінзбург, В. Давидов, І. Дубровіна, М. Мельникова, А. Мудрик, Т. Осипова, С. Панченко, Н. Пряжников та інші) аспектів самовизначення особистості уможливають розглядати його як центральне психологічне новоутворення на межі старшого підліткового віку та періоду ранньої юності. На думку зазначених авторів саме особистісне самовизначення є основним фактором впливу на розвиток інших видів самовизначення старшокласника, зокрема – професійного.

Проблема підготовки особистості до вибору професії значне місце посідає і в працях зарубіжних науковців: Є. Гінзбурга, Д. Голланда, А. Маслоу, Т. Капλου.

Разом з тим аналіз наявної літератури показує, що не зважаючи на досить значну кількість досліджень, є низка проблем, які потребують поглибленого аналізу. Серед них – визначення шляхів підвищення ролі освіти як чинника професійного самовизначення особистості – проблема ранньої профорієнтації в школі, орієнтація на відповідну професію у ВНЗ, практична підготовка фахівців, виробнича практика тощо.

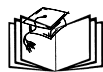
Звідси метою статті є розкрити сутність феномену «професійне самовизначення», визначити особливості цього процесу та вказати спрямованість діяльності навчального закладу щодо ефективності розв'язання цієї проблеми серед учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Ефективне професійне самовизначення є важливою умовою життєвого самовизначення та успіху подальшої професійної кар'єри людини. Тому підготовка учнів до професійного самовизначення повинна стати головним завданням загальноосвітньої школи, а метою цього процесу має бути поступове формування у школярів внутрішньої готовності до свідомої й самостійної побудови, корекції й реалізації перспектив власного розвитку (професійного, життєвого, особистісного), готовності розглядати себе як особистість, яка розвивається в часі й самостійно знаходить сенс в конкретній професійній діяльності.

Говорячи про роль загальноосвітніх закладів у професійному самовизначенні учнів, потрібно розкрити сутність поняття «професійне самовизначення».

За твердженням Н. Пряжникова [6, 13], визначення сутності професійного самовизначення є ще невирішеним завданням, тому розв'язання цієї проблеми займає важливе місце не тільки в працях педагогів та психологів, але і у представників інших напрямків науки.

Однією з найбільш цікавих та прогресивних зарубіжних концепцій є концепція «професійної зрілості», розроблена Д. С'юпером. Вибір професії автор розглядає як подію, але сам процес професійного самовизначення – це акти вибору, що постійно змінюються. В основі всього цього є «Я-концепція» особистості як відносно цілісне утворення, яке поступово змінюється по мірі того, як людина дорослішає.



Більшість зарубіжних теорій професійного розвитку і, відповідно, професійного самовизначення особистості можна віднести до п'яти основних напрямів: диференційно-діагностичний, психоаналітичний, теорія рішень, типологічний, теорія розвитку. 1) Диференційно-діагностичний – передбачає, що професійний вибір здійснюється через взаємодію, взаємовплив двох структур: особистості і структури професійних вимог. 2) Психоаналітичний – З. Фрейд і його послідовники професійний вибір і професійну діяльність розуміли як пряме або непряме задоволення потреб і як процес сублимації. 3) У теоріях рішень професійний вибір виступає як аналіз системи орієнтирів у різноманітних професійних альтернативах, що дає змогу прийняти остаточне рішення щодо тієї чи іншої професії. 4) Типологічна теорія або «теорія професійного оточення» була запропонована Д. Холландом. Згідно з цією теорією, людина обирає вид професійної діяльності, який найбільше відповідає типові її особистості. 5) Теорія розвитку розглядає професійне становлення та професійне самовизначення в контексті онтогенетичного розвитку особистості. Професійний вибір розглядається як довготривалий процес (тривалість понад 10 років), і містить у собі низку взаємопов'язаних рішень (Є. Гінзбург) [8].

Таким чином, автори зарубіжних теорій розглядають процес професійного самовизначення, враховуючи індивідуально-психологічні особливості особистості, вимоги професії до психологічної сфери суб'єкта вибору, особливості особистісного розвитку.

Оскільки професійне самовизначення – багатомірний і багатоступінчастий процес, то він має багато чинників, що впливають на його розвиток. Загалом, можна виділити зовнішні фактори: макро- і мікросоціум; і внутрішні фактори: особистісні мотиви, індивідуально-типологічні особливості, особливості ціннісно-сміслової сфери, особливості «Я-концепції» (І. Кон, Ф. Райс, Г. Крайг, М. Шевандрін).

У вітчизняній педагогіці багато проблем професійного самовизначення тривалий час розглядалися у рамках виховної концепції професійної орієнтації, основи якої були закладені А. Голомштоком [1] та колективом, яким він керував. Ця концепція, поряд з перевагами, мала певні недоліки. З цього приводу В. Поляков та С. Чистякова зазначають: «Не переконлива і виховна концепція профорієнтації, згідно якої необхідно, щоб кожен школяр керувався свідомим мотивом вибору професії згідно потреб у кадрах певного регіону, міста, району. Професійні інтереси особистості не враховувались в якості пріоритетних як у професійному виборі, так і в самому соціальному замовленні на професіонала» [4, 34].

У літературі зустрічаються поняття професійна орієнтація та професійне самовизначення. Тож є потреба в визначенні співвідношення цих двох понять: професійна орієнтація визначає об'єктивну сторону й характер взаємодії суспільства та особистості, а професійне самовизначення – це суб'єктивна сторона й характер процесу цієї взаємодії.

У системі профорієнтації протягом багатьох років домінувала установка на професійну сферу, а не на людину, створювалась узагальнена модель профорієнтації без урахування індивідуальних можливостей особистості, не реалізовувався диференційований підхід до учнів з різними рівнями готовності до професійного самовизначення, не враховувався довготривалий характер розвитку, лише декларувалось положення про те, що особистість – це суб'єкт професійного самовизначення. Основною метою такої профорієнтації вважалося формування здібностей до вибору професії, а не готовності до професійного самовизначення.

З огляду на ці негативні моменти практики профорієнтації молоді, що склалася, колективом авторів під керівництвом В. Полякова та С. Чистякової була розроблена принципово інша концепція, згідно якої основою профорієнтаційної роботи повинно бути професійне самовизначення. Під ним автори розуміють «процес формування відносин особистості до себе як суб'єкту майбутньої професійної діяльності, що дозволить підготувати людину в майбутньому до зміни професії, адаптації до життя та професійної діяльності в умовах ринкової економіки» [4, 37]. У посібнику «Професійна педагогіка» ці ж автори визначають професійне самовизначення як «процес формування особистістю свого відношення до професійно-трудової сфери та здібності до самореалізації» [5, 33].

Розглядаючи теорії інших вітчизняних дослідників (В. Сафін [7], Є. Клімов [2], А. Мудрик [3] та ін.), можна визначити професійне самовизначення – як форму життєвого, особистісного самовизначення, що передбачає узгодження особистістю своїх потреб, можливостей та вимог оточення. Таким чином, потреба в професійному самовизначенні визначає протиріччя «хочу – можу». Разом з тим, це протиріччя сприяє розвитку особистості в плані її професійної самосвідомості. П. Шавір зазначає, що для професійного самовизначення особистості потрібно мати: певний рівень абстрактного мислення, адекватність самооцінки, достатньо виражені вольові якості, працьовитість, деякий трудовий і життєвий досвід, достатній рівень зрілості, визначену професійну спрямованість [9].

Ми погоджуємося з позицією дослідника у галузі психології профорієнтації Є. Клімова, який стверджує, що професійне самовизначення є системоутворюючим центром для всієї системи можливих «самовизначень» підростаючої людини як суб'єкта діяльності і громадянина [2]. Важливою є думка П. Шавір, що вказує на внутрішню суперечливість процесу професійного самовизначення і розглядає його як процес розвитку особистості, при цьому рушійні сили цього процесу містяться у внутрішніх протиріччях



особистості [9]. У загальному розумінні під професійним самовизначенням розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особою власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності.

Враховуючи все М. Коган виділяє чотири види діяльності, що мають відношення до професійного самовизначення особистості: пізнавальна (збір загальної інформації); ціннісно-орієнтаційна (самостійне знайомство зі світом професій); перетворююча («проба сил»); комунікативна (умова для інших діяльностей) [8]. А узагальнення тлумачень зазначеного феномена дозволяє виділити основні його системоутворюючі фактори: «Я-концепція», життєва позиція, цілепокладання, мотивація, цінності.

Загалом, професійне самовизначення, у взаємозв'язку всіх проявів особистості, можна охарактеризувати так: об'єктивна ситуація, що вимагає від випускника середньої школи вибрати свою майбутню професію, він обізнаний із суб'єктивними умовами вибору професії, актуалізує цілі їх досягнення. Розпочинається формування готовності особистості до вибору професії. При цьому найбільш відповідальним моментом самовизначення є ухвалення рішення про вибір професії. Сам процес формування готовності особистості до вибору професії досить довготривалий та складний, тому загальноосвітні заклади повинні ретельно вивчати та аналізувати ринок професій.

Підготовка шкільної молоді до професійної діяльності в період становлення і розвитку ринкової економіки вимагає від усіх, хто причетний до цієї справи (учителів, шкільних психологів, батьків), особливого ставлення і, перш за все, компетентності у питаннях визначення шляхів отримання освіти за обраною спеціальністю, терміну навчання, перспектив професійного зростання, затребуваності фахівців на ринку праці – профконсультації. Сьогодні молодій людині складно реалізувати свій професійний потенціал насамперед через те, що важко зорієнтуватися у світі професій, де відбуваються динамічні зміни: поява нових, трансформація існуючих та зникнення деяких «старих» спеціальностей. При цьому слід враховувати, що структура професійного самовизначення старшокласників включає такі компоненти: 1) професійну спрямованість (інтереси, мотиви, профінформованість); 2) професійну самосвідомість (знання вимог професії, власних особливостей та умінь поєднати їх); 3) професійні плани, що є відображенням стійкості професійних намірів. Здійснено аналіз кожного структурного компонента.

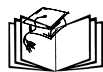
1. Професійну спрямованість ми розглядаємо як інтегральну динамічну якість особистості, основу якої складає сукупність 1) інформованості про професії; 2) інтерес до певного виду професійної діяльності; 3) наявності професійно значущих мотивів.

Профінформованість – це одна з складових у структурі теорії професійної орієнтації. Як знання про окремо взятую професію, так і орієнтованість у світі професій конкретного учня. Адже, обираючи сферу майбутньої професійної діяльності, учень повинен бути обізнаний з тим, які професії є поширеними, які є дефіцитними в даному регіоні, в якому навчальному закладі треба навчатись, щоб освоїти ту чи іншу спеціальність з даної професії. Крім того, профінформованість включає розуміння головних завдань, розв'язанням яких займаються люди тієї чи іншої професії, а також знання про їх функціональні професійні дії.

Інтерес до певного виду професійної діяльності є необхідною умовою для її успішного виконання. Тому цей чинник розглядається нами як важлива складова професійної спрямованості. Інтереси можуть бути ситуативними – до певних навчальних предметів, до якогось виду навчальної діяльності і при цьому не нести змістовної цінності в плані професійної орієнтованості. Інтерес, що підкріплюється проявами постійної зацікавленості, заняттями в гуртках, секціях, клубах за інтересами, факультативах, вказує на наявність професійної спрямованості. Такі інтереси характеризуються відповідною частотою проявів, стійкістю. Їх ми вважаємо професійно значимими.

Розвиток особистості учня в навчально-виховному процесі буде успішним лише в тому випадку, коли діяльність учителя відповідатиме і опиратиметься на потреби самих учнів, а також цілеспрямовано формуватиме ці потреби. Потреби викликають активність людини, яка під впливом зовнішніх умов та обставин приймає форму спонукання до певної діяльності. Це спонукання до певної діяльності, що входить у програму потреби, є мотивом. Мотив показує заради чого людина виконує цю діяльність. Мотиви по відношенню до змісту діяльності ділять на зовнішні (обов'язок, престиж тощо) та внутрішні (інтерес до змісту діяльності, до її процесу тощо). Також у сфері мотивацій є соціально значимі мотиви – мотиви, пов'язані з соціальним престижем професії, мотиви професійного зростання, матеріальної забезпеченості, викликані бажанням займати певне соціальне становище, відповідний соціальний статус, обіймати керівні посади тощо. Наявність у мотиваційній структурі соціальних та пізнавальних мотивів, крім професійно значимих, вказує на сформовану мотиваційну сферу старшокласника і є додатковою інформацією про особистісні якості старшокласника, про самооцінку власних здібностей та про стійкість професійних намірів.

2. Професійна самосвідомість у структурі професійного самовизначення є важливою складовою, що включає як знання психофізіологічних вимог професії, так знання власних особливостей і умінь адекватно



їх співвіднести. Формування професійної самосвідомості передбачає розвиток професійного «Я» особистості. Знання психофізіологічних вимог професії до людини – це необхідна умова для подальшого їх самоаналізу. Кожна професія має свої особливості, які передбачають наявність у особистості відповідних спеціальних (музикант, художник, шахіст, співак) або загальних здібностей. Крім того, ряд професій ставлять особливі вимоги до людини, а саме: зір (слюсар, кіномеханік, годинникар), слух (водій, музикант, учитель), нюх (фармацевт, кулінар), смак (дегустатор, повар, кондитер). Знання власних особливостей або, інакше, аналіз (самоаналіз) психофізіологічних властивостей особистості (зір, слух, нюх, смак, темперамент, характер, звички, інтелект, емоційна стабільність, наполегливість тощо) дає можливість фіксувати наявність або відсутність протипоказань до професії, яку обирає учень, про можливість компенсації одних властивостей за рахунок розвитку інших тощо.

3. Змістовний аналіз професійного плану у структурі професійного самовизначення дає змогу з'ясувати ряд важливих характеристик і, зокрема, вказує на усвідомленість у здійсненні вибору. Професійний план включає наявність мети (обрання професії), етапи її реалізації (програма дій) особистістю з виділенням шляхів із удосконалення або оволодіння конкретними знаннями, вміннями, навичками. Професійний план характеризується повнотою представлення, змістовністю, продуманістю кожного кроку.

Формування професійно значимої мотивації, інтересу до певного виду професійної діяльності народжується з потреби і бажання займатись улюбленою справою, якій присвячується увесь вільний час. Займаючи передові позиції в ієрархії мотивів, інтереси до певного виду професійної діяльності підпорядковують собі всі інші види навчально-пізнавальної діяльності і є визначальними у професійній спрямованості старшокласника. Зазвичай, наявність такого інтересу або їх сукупності виявляються в потребі відвідувати гуртки за інтересами, факультативні заняття, читати літературу, з якої можна довідатись про те, що цікавить, хвилює; спілкуватися з людьми, які можуть допомогти з'ясувати питання, що виникають у процесі задоволення потреб, викликаних інтересом тощо. Тому важливо уміти переосмислювати та здійснювати пошук нових підходів у вихованні і формуванні системи ціннісних орієнтацій педагогічною громадськістю.

Керівництво школи повинно виявляти здібності юної особистості й надавати їй інформацію про майбутню діяльність, професію, організацію роботи гуртків, у яких можна поглибити і розвинути свої можливості, участь у предметних олімпіадах і конкурсах, проведення позакласних заходів щодо можливостей працевлаштування у різних галузях науки (психології, педагогіки, обчислювальної техніки, комунікацій та ін).

Керівництву навчального закладу, організовуючи роботу з професійного самовизначення школярів, необхідно розглядати мету їх зорієнтованості у сфері професій. Мету професійної орієнтації учнів слід розглядати у загальному зв'язку з ширшими цілями і завданнями підготовки школярів до трудової діяльності. Підготовку учнів до трудової діяльності на сучасному етапі можна визначити таким чином: 1) формування у школярів готовності до суспільно корисної, продуктивної праці, тобто виробити сукупність трудових колективів і практичне здійснення кадровою політики на місцях; 2) організація діяльності по підвищенню кваліфікації співробітників центрів профорієнтації; 3) проведення роботи з підготовки молоді до вибору професії; 4) узагальнення і розповсюдження передового досвіду профорієнтаційної роботи. Як важлива ланка системи профорієнтації розглядаються кабінети профорієнтації в школах, універсальних виробничих комплексах, середніх професійних технічних училищах і на виробництві.

На керівництво загальноосвітніх навчальних закладів покладається вирішення наступних завдань: ознайомлення учнів з різними професіями, пропаганда робочих професій; професійна діагностика (вивчення інтересів, професійних намірів, схильностей і здібностей молоді); здійснення профконсультаційної роботи з молоддю і батьками, в процесі якої уточнюються професійні наміри, даються рекомендації по вибору професії, повідомляється інформація про шляхи подальшого підвищення кваліфікації і відповідні навчальні заклади; практичне здійснення професійного відбору (підбору) на основі даних профдіагностики; робота по працевлаштуванню випускників шкіл, здійсненню їх професійної і соціальної адаптації, а також професійного виховання молоді; аналіз ефективності роботи з профорієнтації. З огляду на важливу роль батьків у професійному самовизначенні учнів, особливе значення має співпраця в професійній роботі школи і сім'ї [2]. Тому школа повинна направляти зусилля батьків на створення умов для розвитку інтересів, схильностей і здібностей їхніх дітей. Здійснювана в школі цілеспрямована робота з професійної орієнтації учнів є частиною навчально-виховного процесу. Вона проводиться всім педагогічним колективом, а не лише психологом та вчителями.

Отже, говорячи про особливості професійного самовизначення та виходячи з аналізу теоретичних положень цієї проблеми, можна стверджувати, що це досить складне системне утворення, до якого входять взаємопов'язані елементи, це не лише процес прийняття рішень щодо вибору професійної діяльності, але й одна з форм активності особистості, за якої вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності. І тому сила волі, розум, професійна спрямованість для неї є особистісною цінністю. Звідси, професійне



самовизначення є засобом реалізації суб'єктивних властивостей, стилю життя особистості. А професійна орієнтація визначається як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення. Тому успіх професійного самовизначення багато в чому залежить від власної активності суб'єкта, від його життєвої позиції, що дозволяє молодій людині цілеспрямовано, усвідомлено, активно, докладаючи вольових зусиль здійснювати вибір професійної діяльності та підготовку до неї.

Професійне самовизначення – це центральна проблема професійного становлення особистості. Найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення є здатність особистості самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально приймати рішення про вибір професії, спеціальності і місця роботи. Звичайно, ці життєво важливі проблеми виникають перед особистістю протягом усього життя, оскільки особистість постійно змінюється і розвивається. І на кожному з етапів її розвитку одні і ті ж завдання професійного самовизначення розв'язуються по-різному. Вік, в якому робиться основний акцент на вибір професії, в більшості випадків є шкільним, тому загальноосвітні навчальні заклади несуть відповідальність за проведену профорієнтаційну роботу, бо від якості її проведення залежить майбутнє школяра.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене можна стверджувати, що самовизначення – це складний, багатоступінчастий процес розвитку людини. Самовизначення – є рух до «самоактуалізації» (в особистісному плані) та «самореалізації» (в професійному). Тож на сучасному етапі одним з головних завдань загальноосвітніх навчальних закладів є професійна орієнтація в поєднанні з підготовкою молоді до трудової діяльності в умовах ринкової економіки, формування в підростаючого покоління любові до праці, свідомого планування й вибору майбутньої сфери діяльності з урахуванням особистісних інтересів, стану здоров'я, індивідуальних особливостей та вимог ринку праці. Загальноосвітні заклади повинні стимулювати, допомагати школярам у підготовці до професійного самовизначення, а шляхом вирішення цієї проблеми є формування готовності старшокласників до професійного самовизначення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьников. – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию: Кн. для учащихся ст. классов сред. шк. – 2-е изд. доп. и добав. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
3. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М.: Знание, 1977. – 175 с.
4. Поляков В.А., Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение молодежи // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 33-37.
5. Профессиональная педагогика: Учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное самоопределение», 1997. – 512 с.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Москва-Воронеж, 1996. – 256 с.
7. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие. – Свердловск: Свердловский пед. институт, 1986. – 142 с.
8. Цюлюпа Н.Л. Психологічні особливості профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в сучасних умовах. – К.: Либідь, 2003. – 214 с.
9. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.

#### Т. П. ЧМАЛЬ

### ОРГАНІЗАЦІЯ, ЗМІСТ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор О. С. Радул*

У першій половині ХІХ ст. в Україні діяло два університети. Університет у Харкові був відкритий у 1805 р., у Києві – у 1834 р. Організація, зміст і методи навчання визначалися, насамперед, університетськими статутами 1804 та 1835 рр.

Навчальний рік в університетах згідно із статутом 1804 р. поділявся на два семестри: перший – з 17 серпня до 24 грудня, другий з 8 січня до 30 червня [6, § 67]. Прийом студентів, які хотіли навчатися за кошти університету, відбувався раз на рік перед початком навчання. Під час набору перевага надавалася бідним, але здібним юнакам [§ 117]. Абітурієнти подавали свідоцтво директора гімназії про поведінку, старанність і успіхи в науках. Інші, хто в гімназії не навчався, підлягали іспитам [§ 110].

Відповідно до статуту 1804 р. університети поділялися на відділення або факультети: моральних і політичних наук, фізичних і математичних наук, лікарських або медичних наук, словесних наук.

У відділеннях моральних і політичних наук провідними вважалися кафедри богослов'я, які були основним ідеологічним підґрунтям самодержавства в університетах. Крім догматичного богослов'я і християнської апологетики, професори цих кафедр викладали церковну історію і церковне законодавство.





На цьому ж відділенні викладалися філософія, право – природне, політичне і народне, цивільне й карне, давнє й сучасне право інших народів.

На відділенні фізико-математичних наук викладалися теоретична й дослідна фізика, чиста і прикладна математика, астрономія, хімія, ботаніка, мінералогія і сільське домашнє господарство, технології і науки, що «стосуються торгівлі і фабрики» [§ 24].

На медичному факультеті студенти вивчали анатомію, фізіологію й судову медичну науку, патологію, терапію і клініку, медичну термінологію, фармацію, хірургію, повивальне мистецтво, ветеринарію («скотолечение»).

На словесному відділенні викладалися красномовство, «стихотворство» і російська мова, грецька й латинська мови і література, всесвітня історія, статистика й географія інших країн, вітчизняна історія, географія і статистика, східні мови, теорія мистецтв та археологія.

Додатковими предметами вважалися французька, німецька й англійська мови, мистецтва (музика, танці) і гімнастика.

Професори повинні були дотримуватися певних вимог щодо організації своїх курсів, аби вони закінчувалися у визначений Радою термін, щоб наступний курс розпочинався часно [§ 30].

Загалом, як уже зазначалося, у перші десятиліття XIX ст. навчальний процес не був упорядкованим. У викладанні й відвідуванні занять панувала повна свобода. Чіткого розподілу предметів по факультетах не існувало, наприклад, лекції з російської мови, історії викладалися на всіх факультетах [2, 150].

У 30–40-і роки XIX ст. овітянське становище суттєво змінюється. Після прийняття нового статуту у 1835 р. покращується організація навчального процесу, його змістовність, підвищуються вимоги до викладання і навчальної дисципліни. Згідно з новим статом усі абітурієнти підлягали вступним іспитам [7, п. 91].

Відповідно до статуту університетське викладання поділялося на півріччя: з 22 липня до 20 грудня, з 12 січня до 10 червня [п. 101]. Університет мав три факультети: 1) філософський у складі двох відділень – історико-філологічного і фізико-математичного; 2) юридичний; 3) медичний. Тривалість навчання на філософському і юридичному визначалася у 4 роки, на медичному – 5.

Порівняно з попереднім статутом додавалися нові дисципліни, деякі вилучалися з навчання. Так, на історико-філологічному відділенні філософського факультету передбачалося вивчення таких дисциплін: філософії, грецької і латинської мов і літератури, російської словесності та історії російської літератури, історії і літератури слов'янських мов, всесвітньої і російської історії, політичної економії, статистики, східних мов. Уперше створювалися самостійні кафедри російської історії.

Розвиток вітчизняного літературознавства і загальний «національний» (русифікаторський) курс політики уряду зумовив заснування в університетах кафедри російської словесності й історії російської літератури, замість кафедри «красноречия, стихотворства и языка российского», що відбилося у статуті 1835 р.

Новими на фізико-математичному відділенні філософського факультеті були фізична географія, зоологія, лісівництво і архітектура. Викладання прикладних дисциплін (технології, агрономії, лісівництва та архітектури) пояснювалося потребами вітчизняної економіки в застосуванні наукових знань у промисловості і сільському господарстві. Пізніше ці предмети зосередили переважно в камеральному відділі юридичного факультету.

На юридичному факультеті викладалися вітчизняне законодавство, римське право, «гражданские законы, общие, особенные и местные; законы благоустройства и благочиния; законы о государственных повинностях и финансах; законы полицейские и уголовные; начала общенародного правоповедения» [п. 12].

Суттєво розширювалося викладання медичних дисциплін, виокремлювалися спеціалізації, наприклад, загальна терапія, токсикологія, дієтологія («диететика»), хірургія операційна, хірургія очних хвороб, ветеринарна анатомія і фізіологія тощо.

Кафедра богослов'я була самостійним підрозділом, не відносилося до жодного факультету.

До сучасних іноземних мов – німецької, французької та англійської – додавалася італійська. Впроваджувався й новий додатковий предмет – фехтування.

У 40-і – на початку 50-х рр. важливе місце в університетах посідали гуманітарні факультети. На історико-філологічних вагомим було вивчення античності, зосереджене на кафедрах грецької і римської літератури та давнини. Знання латини і давньогрецької мови вважалося необхідною передумовою університетської освіти. Деякі викладачі (необов'язково іноземці) читали свої лекції тільки латиною. Особливо це практикувалося на історико-філологічному і медичному факультетах. Дисертації на медичні теми до кінця 50-х років писалися і захищалися тільки латиною. Деякі іноземні професори взагалі не знали російської мови і спілкувалися зі студентами латиною.

Набагато менше уваги приділялося сучасним іноземним мовам, особливо західноєвропейським літературам нового часу. Так, для викладання класичної давнини вимагався вчений ступінь доктора чи магістра. Нові ж мови викладалися лекторами, які в університетській ієрархії мали досить скромне місце.



Вони ознайомлювали студентів і з німецькою, французькою, англійською чи італійською літературами, що робилося, зазвичай, вибірково. Майже всі лектори були іноземцями. Кафедри загальної літератури до 60-х років не існувало. Інколи цей предмет викладали професори російської словесності.

Під час вивчення і викладання загальної історії особлива увага приділялася античності і середньовіччю.

Політекономія з 1848 р., а також після справи петрашівців знаходилася під особливою підозрою. У її викладанні професори ставали дуже обережними, змушені були рахуватися з міністерськими приписами, які обмежували й збіднювали зміст лекцій. Більшу частину університетських кафедр політекономії обіймали видатні економісти – І. В. Вернадський у Москві, Н. Х. Бунге у Києві [3, 67].

Викладання правових дисциплін було пристосовано до чинного судочинства, яке дуже відставало від буржуазних норм права Західної Європи. Лекції з державного права та інших юридичних дисциплін обмежувалися, зазвичай, читанням статей Зводу Законів з деякими поясненнями. У 1849 р. з університетського навчання вилучається державне право європейських країн.

Природничі науки викладалися на фізико-математичних факультетах. У біології, як і в інших галузях знання, у той час виступали проти будь-якого теоретизування. Наполегливо пропонувалося зосередитися на описанні і систематизації матеріалу.

Медичні факультети користувалися більшими матеріальними можливостями, і до них не так прискіпливо ставився уряд, який потребував медиків для армії, флоту та інших практичних потреб. Трохи краще порівняно з іншими факультетами медичні були забезпечені і навчально-допоміжними закладами. В 40-і роки з ініціативи М. Пирогова та інших прогресивних учених медична освіта реформується, суттєво розширюється клінічна база викладання [3, 77]. Статутом 1835 р. передбачалося існування при університетах медичного клінічного інституту, хірургічного клінічного інституту, повивального інституту і практичного ветеринарного закладу [п. 167]. Медичний факультет у Київському університеті відкривається у 1842 р.

Основним недоліком викладання на медичних факультетах було відставання теоретичного складника науки, що визначалося й політичним курсом царського уряду. З одного боку, медична наука була поставлена у несприятливі умови для самостійного розвитку, з іншого, ізолювалася від європейської. В університетському викладанні переважно панували застарілі знання в галузі медицини, що негативно позначалося на підготовці майбутніх лікарів.

У 1850 р. вийшов царський наказ про заборону світським особам викладати в університетах філософію, в університетах ліквідовуються самостійні кафедри філософії. Професори богослов'я повинні були викладати логіку і психологію, але викладання цих наук повинно ґрунтуватися на істинах Святого Письма [5, 240]. Можна уявити, яким було це викладання, якщо взяти до уваги вороже ставлення церкви до новітніх філософських течій і незнання духовними особами нав'язаних їм предметів.

За статутом 1804 р. студентські іспити відбувалися на загальних зборах після закінчення навчального року. Кращих за успіхами й поведінкою студентів відзначали медалями. Якщо ж під час екзамену студент не виявляв знання для продовження навчання на вищому курсі, то його залишали на повторний курс. Якщо ж і наступного року він не показував гарних успіхів, то такого студента відпускали з університету тільки з атестатом про його поведінку [п. 118, 119].

Студенти могли почати навчання в одному університеті, а закінчити його в іншому, треба було тільки мати схвальне свідоцтво від першого закладу і згода попечителя навчального округу [Статут 1835, п. 94].

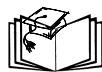
У першій половині XIX ст. на всіх факультетах основним методом викладання був лекційний. Основою курсу професор найчастіше брав те чи те друковане джерело за своїм вибором або читав лекції за власними записками. За статутом 1804 р. ці матеріали повинні були подаватися на розгляд Ради університету, яка могла вносити певні корективи [§ 29].

У XIX столітті, особливо у першій половині, лекції були чи не єдиним джерелом отримання студентом наукової інформації, оскільки кількість навчальних посібників була недостатньою. Один із вихованців Харківського університету у своїх спогадах писав, що у вивченні різних предметів свого факультету студенти переважно обмежувалися професорськими записками і лекціями, «едва ли, впрочем, и предоставлялась тогда возможность пополнить эти сведения чем-либо другим» [1, 860].

Не всі викладачі вважали за потрібне час від часу поновлювати лекційні курси. Більшість дотримувалася застарілих посібників, не дозволяючи студентам звертатися до нових наукових джерел.

Зміст курсу, його обсяг, тривалість, розкриття проблем залежали від професора – його наукових інтересів, поглядів на предмет і методику викладання. Однак статут 1835 р. вимагав більш чіткої організації навчання. У пункті 102 зазначалося, що лекції, розраховані на півроку, повинні починатися в певний час і завершуватися до кінця півріччя, розподілятися так, щоб не було потреби збільшувати кількість годин на викладання з наближенням до нового півріччя.

Методиці читання лекцій не приділялося належної уваги, особливо на початку XIX ст. Зазвичай щодня відбувалося 5–6 лекцій. Однак далеко не всі години, призначені для читання лекцій, були зайняті лекціями



у цьому розумінні. Частина їх відводилася на практичні вправи, лекції відбувалися в різні години протягом дня, тому не обтяжували студентів [2, 149–150].

Не існувало чіткого розмежування і виробленої співвіднесеності між загальними і спеціальними курсами.

Професори читали переважно власний курс свого предмету. Деякі при цьому обмежувалися викладом елементарних відомостей. Інші вибирали для читання певні теми, розділи, епохи. Такий підхід давав студентам можливість глибше ознайомитися з наукою, але в такому разі знання були однобічними. Деякі професори читали і загальний і спеціальний курси. Проте і в цьому разі загальний курс інколи викладався занадто детально і будувався так, що протягом відведених для навчання в університеті чотирьох років не вдавалося дослухати його до кінця.

Викладання переважно мало «шкільний» характер. Часто лекції читалися за готовим друкованим текстом (з перекладом його російською мовою, якщо джерелом був твір іноземного походження). Деякі викладачі вимагали від студентів повного відтворення текстів лекцій, що зумовлювало зубріння і механічне запам'ятовування.

Кращі професори пробували протидіяти цим традиціям, прагнули розвивати у юнаків самостійність мислення. Однак спроби ввести нові, удосконалені методи викладання, не мали підтримки з боку керівництва. Спілкування викладачів зі студентами поза аудиторією не схвалювалося. Звичайно, не всі обмежувалися читанням лекцій. Деякі викладачі запрошували студентів до себе додому, спілкувалися з ними, давали книжки, спонукаючи до наукових занять.

Практичні заняття визнавалися необхідними тільки на медичних факультетах. Студенти-медики вчилися в анатомічних театрах і клініках. Однак практика була мінімальною і не завжди відбувалася на належному рівні.

В університетах функціонували хімічні, деінде технологічні лабораторії, проте студентські заняття в них майже не проводилися: через недосконале обладнання університетських кабінетів і обсерваторій учнів не допускали до дорогих інструментів. Демонстраційна частина лекцій із фізіології, зоології, мінералогії, ботаніки бажала бути кращою, навіть у столичних університетах. Організація дослідів на лекціях з фізики і хімії також була недосконалою [3, 80]. Проте для студентів-природознавців досліді з фізики і хімії все ж демонструвалися, організовувалися екскурсії, студентів навчали користуватися мікроскопом, геодезичними інструментами [8, 18].

Практичних занять на гуманітарних факультетах у перші десятиліття XIX ст. було мало. У статуті 1804 р. конкретно про них нічого не зазначалося. Тільки у § 122 указувалося: бажано, щоб професори деяких наук, особливо словесних, «философических» і юридичних, проводили зі студентами бесіди, в яких би пропонували усно пояснювати предмети, виправляти їхні судження, логіку викладу, привчали б ґрунтовно і вільно висловлювати свої думки.

З часом з ініціативи деяких професорів практичні й семінарські заняття проводяться дедалі частіше. Студенти історико-філологічних факультетів вивчали літописи, судовники, актові матеріали та інші джерела вітчизняної історії, вправлялися у перекладах із давніх мов, писали твори на літературні теми.

Починаючи з 30-х років XIX ст., широко практикується виконання студентами письмових робіт із тем практичних занять. Серед них були твори з питань природознавства, фізіології, історії, права, а також переклади античних авторів, оригінальні літературні твори. Кращі студентські роботи інколи зачитувалися на засіданнях факультетів. Заохочуючи студентів до самостійної роботи, кафедри щорічно оголошували теми конкурсних робіт. Авторам кращих із них присуджувалися золоті і срібні медалі [7, п. 103–105]. Бажаючі писали кандидатські дисертації перед закінченням курсу.

Студенти-юристи практикувалися в опануванні прийомів судочинства через розгляд розв'язаних судових справ на основі «сенатських записок», оскільки відкритих судових засідань у той час не існувало. Деякі професори, розуміючи важливість практики, намагалися вийти за ці межі. Наприклад, Д. Мейер влаштував у Казані юридичну консультацію за участю студентів [3, 81].

На історико-філологічному факультеті практичні заняття проводилися переважно під час вивчення мов. Зазвичай все залежало від ініціативи викладачів, тому деякі професори влаштовували щось на зразок семінарських занять у себе дома для юнаків, які виявили інтерес і здібності до науки.

Отже, у першій половині XIX ст. відбувалося становлення університетської освіти в Україні, формувалися організаційні засади її існування, визначався зміст навчання на різних факультетах, розвивалися та удосконалювалися методи викладання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багалеї Д. И. Опыт истории Харьковского университета: в 2 т. / Д. И. Багалеї. – Т. 2. – Харьков, 1904. – 1136 с.
2. Владимирский-Буданов М. Ф. История императорского университета св. Владимира. – Т. 1. Университет св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича / М. Ф. Владимирский-Буданов. – К.: Тип. Имп. Университета св. Владимира, 1884. – 674 с.
3. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической / Р. Г. Эймонтова. – М.: Наука, 1985. – 350 с.



4. Радул О. С. Історія вищої школи Європи (V – середина XX ст.): [Монографія]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – С.243–295.
5. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко [підготував Ю. Вільчинський]. – 2-ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
6. Статут університету 1804 р. // Радул О. С. Історія вищої школи Європи (V – середина XX ст.): [Монографія]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – С. 414–437.
7. Статут університету 1835 р. // Радул О. С. Історія вищої школи Європи (V – середина XX ст.): [Монографія]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – С. 438–457.
8. Харьковский государственный университет 1805–1980. Исторический очерк. – Харьков: Вища школа. Изд-во при Харьковском ун-те, 1980. – 160 с.

**Вікторія ШАРОВА**

## **ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.В. Омеляненко*

Прагнення України інтегруватися в європейську спільноту, зокрема приєднання до Болонського процесу, вимагають модернізації вищої освіти нашої країни. Трансформація системи національної освіти України до європейського соціально-культурного простору потребує активних пошуків нових педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців, зорієнтованих на розвиток їх особистісної та пізнавальної активності. Процес реформування вищої освіти вимагає переосмислення організації навчального процесу, зокрема переорієнтацію його з лекційно-інформативних на індивідуально-орієнтовані форми та суттєве збільшення часу на пізнавальну, самостійну та творчу роботу студентів. Тому актуальною є проблема підготовки студентів до особистісно-орієнтованого навчання.

Метою статті є виявлення етапів, принципів та умов підготовки майбутніх учителів до здійснення особистісно-орієнтованого навчання учнів загальноосвітніх шкіл. У зв'язку з цим необхідно: проаналізувати теорію і практику підготовки майбутніх учителів до здійснення особистісно-орієнтованого навчання учнів; обґрунтувати умови забезпечення ефективної підготовки студентів до здійснення особистісно-орієнтованого навчання у школі; розкрити основні етапи формування готовності майбутніх вчителів до особистісно-орієнтованого навчання.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів є предметом спеціальних досліджень багатьох учених – Ш. Амонашвілі, С. Бабашина, Н. Бібік, В. Давидова, О. Дусавицького, Д. Ельконіна, Л. Занкова, В. Ковальова, І. Ляска, О. Савченко, В. Ставицького, В. Сухомлинського, Л. Хомич та ін. У працях цих науковців визначено закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, здійснено порівняльну характеристику основних наукових підходів до розв'язання проблеми формування готовності освітян до професійної діяльності в початковій школі, охарактеризовано етапи та особливості її організації в різних країнах світу. За часів Новітньої історії підготовка майбутніх учителів у переважній більшості професійних навчальних закладів України та зарубіжних країн здійснювалась (і здійснюється зараз) за традиційною освітньою парадигмою. У її межах учитель початкових класів розглядається як компетентний і широкоосвічений фахівець, основною функцією якого є формування у молодших школярів елементарних знань, умінь і навичок. Серед методів навчання переважають проблемні та дискусійні. Виключне значення надається таким практичним методам навчання, як мікрОВикладання, моделювання навчальних ситуацій, рольові ігри.

Готовність вчителя до професійної діяльності стала предметом спеціальних досліджень учених, починаючи з 70-х років ХХ ст. Ретроспективний аналіз дозволив виявити співіснування найрізноманітніших наукових підходів до визначення цього поняття та структури готовності: психофізіологічного (В. Шмига та ін.), функціонального (Н. Кузьміна, Р. Пенькова, Т. Солод та ін.), особистісного (С. Єлканов, Л. Кадченко, Л. Кондрашова, Р. Нью, І. Огородников та ін.), особистісно-функціонального (Л. Веретенников, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін.), культурологічного (О. Міщенко та ін.).

Проблема формування готовності майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності на засадах особистісно орієнтованої педагогіки стала предметом наукового вивчення Р. Барта, І. Бежа, І. Зязюна, С. Кульневича, О. Пехоти, А. Старевої та інших учених, починаючи з другої половини ХХ ст. Методологічною основою її розв'язання є основні положення гуманістичної філософії та особистісний підхід.

Категорія “готовність до професійної діяльності” – одна з центральних у професійній педагогіці та психології праці – була введена в науковий обіг наприкінці ХІХ ст. Упродовж понад 100-річної історії застосування її зміст зазнавав суттєвих змін.



Поняття “готовність вчителя до професійної діяльності” переважна більшість учених (Л. Кадченко, В. Ковальов, Л. Кондрашова, В. Сластьонін та ін.) тісно пов’язує з поняттям “професійна підготовка”. Професійна підготовка розглядається науковцями як процес формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, а готовність – як її мета і результат.

Теоретичні проблеми професійної підготовки і формування особистості вчителя розглянуто в працях О.А.Абдуліної, В.Х.Гашимової, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюна, М.П.Лещенко, С.О.Сисоєвої, В.О.Сластьоніна. Проблему особистісно-орієнтованого навчання поставлено в дослідженнях М.І.Алексєєва, Д.А.Белухіна, О.Г.Асмолова, І.Д.Бега, О.В.Бондаревської, О.А. Коваленка, В.В.Серікова, С.І.Подмазіна, В.Д.Пилипенка, І.С.Якіманської, Ю.Д.Шаповал.

Шаповал Ю.Д. трактуючи готовність вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів у контексті особистісно-функціонального підходу, підносить її як інтегративну якість особистості, що являє собою єдність особистісних і функціональних компонентів та є умовою успішної професійної діяльності гуманістичного спрямування. Її особистісні компоненти розглядають, як мотиваційну, інформаційну, процесуально-діяльну та рефлексивну складові, а як функціональні компоненти – здатність до виконання конструктивної, організаційної, комунікативної та гностичної функцій професійної діяльності гуманістичного спрямування [8].

Основна мета впровадження в освіту ефективних педагогічних технологій полягає в зниженні трудомісткості педагогічної діяльності, підвищенні ефективності навчально-виховного процесу. Сьогодні досить актуальною є технологія особистісно-орієнтованого навчання, яке передбачає індивідуальний підхід до кожного, демократичний стиль управління, гуманістичну спрямованість, педагогічне співробітництво, колективну мислильну діяльність.

В основі особистісно-орієнтованого навчання, як відзначає С. Подмазін лежить формування індивідуальності і самооцінки кожного учня, на основі свого власного досвіду. Із гуманістично спрямованої роботи з учнем виникає розуміння мети особистісно-орієнтованого навчання – не формувати і навіть не виховувати, а підтримувати, розвивати людину в людині і намагатися задіяти механізми самореалізації, саморозвитку. [4]

На думку І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимова, основними освітніми процесами особистісно-орієнтованого навчання стають: навчання особистісних помислів у навчанні і житті; розвиваюче навчання; педагогічна підтримка у становленні особистості учня; виховання як піклування про духовно-ціннісний розвиток учня. [5]

Особистісно-орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто визнання змісту, методів і форм навчального процесу, вибір яких має здійснюватися вчителем з урахуванням розвитку кожної дитини та її педагогічної підтримки в пізнавальному процесі.

Якість реалізації особистісно-орієнтованого навчання безумовно залежить від урахування специфічних принципів.

До числа провідних принципів особистісно-орієнтованого навчання І.С.Якіманська відносить такі:

індивідуалізація навчання, яка передбачає розв’язання двох завдань. По-перше, дозволити дітям з перших років цілеспрямованої освіти засвоювати знання в тому темпі, який зумовлюється їх пізнавальними здібностями. По-друге, дати можливість здібним або особливо обдарованим дітям максимально розвивати власні позитивні задатки;

принцип максимального наближення навчального матеріалу до реалій життя. Реалізація цього принципу сприяє розумінню учнями важливості знань, і їх постійного оновлення;

принцип спіралеподібної будови навчального матеріалу. Урахування цього принципу дозволяє повертатися до раніше вивченого і розглядати його з різних сторін на більш складному рівні;

принцип постійної самооцінки учнями власної навчальної діяльності. Реалізація цього принципу дозволяє учню не тільки більш усвідомлено ставитись до навчання, а й спостерігати динаміку особистого просування в засвоєнні навчального матеріалу, своєчасно корегувати свою пізнавальну діяльність;

принцип реалізації цілісного навчально-виховного процесу, що передбачає органічне поєднання навчальної роботи в школі і роботи в позаурочний час. [9]

Проголошення принципів особистісно-орієнтованого навчання, на жаль, на практиці обмежується етико-гуманістичним аспектом спілкування вчителя та учня. Постає питання про подолання суперечностей між розумінням педагогами важливості гуманізації та реальною готовністю до здійснення цієї мети, визнанням необхідності впровадження особистісно-орієнтованих технологій і неспроможністю їх практичного втілення. Отже, необхідним є введення в навчальний процес таких моделей навчання, які органічно поєднуються із традиційними формами та методами, легко застосовуються на різних етапах роботи. [4]

Підготовка спеціаліста до особистісно-орієнтованого навчання на думку А.М.Старевої відбувається за п’ятьма етапами особистісно-орієнтованої професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя:



1 етап: Етап усвідомлення зміни орієнтації освіти на особистісний підхід. Протягом вивчення курсу “Вступ у спеціальність” проходить усвідомлення особистісно-гуманної орієнтації майбутнього вчителя до дитини, емпатійності і поваги до особистості кожного учня, розуміння його потреб. Студентам надаються психологічні знання з теорії і практики розвитку особистості. Проходить дослідження особистості учня шляхом вивчення психодіагностики; навчання засобам розумової діяльності майбутніх вчителів (побудова понять, суджень, моделей, парадоксів щодо розвитку особистості. Перший етап є підготовчим у формуванні готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

2 етап: Етап формування цінностей, мотивів, цілей особистісно-орієнтованого навчання. Протягом вивчення дисципліни “Педагогіка” та проходження першої педагогічної практики відбувається становлення у студентів цілей особистісно-орієнтованого навчання та їх мотивації; ознайомлення з теоретичними основами особистісно-орієнтованого навчання; оволодіння його основними категоріями, поняттями, що необхідні для майбутньої професійної діяльності. На другому етапі навчання студента формується ціле-мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно-орієнтованого навчання та починається її змістове наповнення.

3 етап: Етап привласнення знань особистісно-орієнтованого навчання. Під час вивчення дисциплін “Історія педагогіки”, “Основи педагогічної майстерності” та проходження безвідривної педагогічної практики відбувається привласнення мотивів і цілей, формування потреб особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Студенти отримують теоретико-методологічні знання з фахових методик й практики особистісно-орієнтованого навчання. У них створюється власне змістове поле знань на основі аналізу роботи вчителів під час безвідривної педагогічної практики. Набувають становлення психолого-педагогічні вміння майбутніх вчителів діагностувати особистість учня; скласти психолого-педагогічну характеристику на нього. На третьому етапі навчання студента в педагогічному університеті триває ціле-мотиваційне й змістове та починається операційне наповнення готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

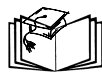
4 етап: Етап формування вмінь особистісно-орієнтованого навчання. За допомогою вивчення курсів “Методика викладання”, “Інтерактивні технології” та проведення першої виробничої педпрактики відбувається формування сталих мотивів і цілей особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності майбутнього вчителя як запоруки самореалізації і саморозвитку всіх учасників навчального процесу. Майбутні вчителі оволодівають знаннями методик і технологій особистісно-орієнтованого навчання, культурою, технологіями взаємодії, роботи та передачі інформації. Формуються стійкі навички системного пізнання, аналізу, контролю, оцінки і корекції, актуалізації особистості учня та обґрунтування, в зв'язку з означеним, власних дій. На четвертому етапі навчання студента в педагогічному університеті триває ціле-мотиваційне, змістове і операційне наповнення готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно-орієнтованого навчання та починає формуватись інтегративний компонент.

5 етап: Етап відбору і створення індивідуальної методики і технології проведення особистісно-орієнтованого уроку. Формується індивідуальна особистісно-орієнтована методика і на її основі – особистісно-орієнтована технологія викладання. На п'ятому етапі навчання студента в педагогічному університеті завершується формування всіх чотирьох компонентів готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно-орієнтованого навчання. [6]

Особистісно-орієнтоване навчання передбачає реалізацію в навчальному процесі особистісного підходу, який у педагогіці визначається так: “Особистісний підхід – орієнтація на особистість, як ціль, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Він вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Він передбачає опору в освіті на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього умов”. [4]

Особистісно-орієнтовані технології означають персоналізацію і діалогізацію педагогічної взаємодії. Персоналізація і діалогізація освітнього процесу спираються на застосування цілої системи форм співробітництва. При їх застосуванні повинна спостерігатися певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога студентам з вирішення навчальних завдань до поступового зростання їх власної активності і появи стосунків партнерства між ними. [7]

Студенти при цьому повинні усвідомити, що починається новий етап розвитку світової педагогічної думки, особливості якої полягають у наступному: змінюється загальний погляд на освіту від більш глибокого розуміння її як культурного процесу, сутність якого виявляється в гуманістичних й творчих способах взаємодії його учасників; змінюється уявлення про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється різними суб'єктивними властивостями, які характеризують її автономію, незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції, у зв'язку з чим змінюється і її роль в педагогічному процесі – вона стає його системостворюючим початком; підлягає перегляду відношення до учня як об'єкту педагогічних впливів й за ним остаточно закріплюється статус суб'єкта освіти й власного життя, що має унікальну індивідуальність. Створення умов для розвитку й усвідомлення ним суб'єктного досвіду, індивідуально-особистісних здібностей, властивостей, педагогічна підтримка дитячої індивідуальності



розглядаються як головні цілі освіти; активно проникають й стають необхідними результати найновіших досліджень про психологічні механізми розвитку особистості. Поряд з інтеріоризацією (переведенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості), яка раніше розглядалася як головний механізм особистісного розвитку (соціалізації), важливе значення надається персоналізації, самоідентифікації, прагненню до самоактуалізації, самореалізації та іншим внутрішнім механізмам індивідуального саморозвитку. [1]

Одним з напрямків, в яких може здійснюватися особистісна орієнтація навчання, є диференціація, яка спирається на відмінності індивідуальних психічних особливостей школярів. У сучасному розумінні особистісно-орієнтований підхід в освіті – це визнання учня головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, в яких учень знаходився б не в ролі виконавця, або спостерігача, а був би повноправним автором своєї життєвої позиції, відповідальним за свої вчинки. Відомо, що процес формування підростаючої особистості найбільш інтенсивно відбувається на ранніх етапах її соціалізації. [9]

В організації навчально-виховного процесу вищої школи не відбулося істотних змін, щодо переходу на гуманістичну парадигму освіти, не повною мірою реалізуються принципи особистісно-орієнтованого навчання. Існуюча традиційна організація навчання неповною мірою сприяє реалізації та самореалізації потенційних можливостей студентів, розвитку їх творчих особистісних якостей. [2]

Таким чином, особистісно-орієнтоване навчання базується на врахуванні особистісних якостей та інтересів студентів і сприяє подальшому їх розвитку. Організація особистісно-орієнтованого навчання це процес створення таких педагогічних умов, які б сприяли активному розширенню комунікативної компетенції студентів та становленню їх суб'єктності у процесі особистісно-орієнтованої розвиваючої взаємодії у системі „викладач-студент”. [3]

При обробці результатів нашого дослідження ми виявили, що педагогічними умовами, які забезпечують ефективність підготовки студентів до здійснення особистісно-орієнтованого навчання у школі є: усвідомлення студентами місця і ролі особистісно-орієнтованого навчання; забезпечення особистісно-орієнтованої спрямованості викладання академічних дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації до прагнення самостійно оволодівати необхідними знаннями в даному напрямку; домінування активних методів навчання, які спонукають студентів до самостійних пошуків, педагогічного мислення та посилення практичної спрямованості навчальних занять, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок професійної діяльності.

Отже технології особистісно-орієнтованого навчання можуть створити максимально сприятливі умови для розвитку та саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. Основні елементи технології: виявлення суб'єктного досвіду учня, формування наукових знань із опорою на досвід учня, узгодження нових понять із суб'єктним досвідом учня. Базовою орієнтацією педагога у контексті даної технології є його послідовне ставлення до вихованця як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає розвиток критичного мислення учнів, що потребує діалогічної ситуації, вільної, творчої особистості.

Основними засобами особистісно-орієнтованого навчання можна вважати: створення ситуацій успіху на заняттях; управління спілкуванням за допомогою ролевих ігор; урахування прав студентів на вибір власних способів виконання завдань; дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів та студентів; створення позитивної емоційної атмосфери під час занять тощо.

Дана робота не вичерпує усіх аспектів проблеми. Подальшого дослідження потребують питання обґрунтування інноваційних методик підготовки студентів до здійснення особистісно-орієнтованого навчання у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу. Важливим є з'ясування динаміки становлення особистості студентів під впливом особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу, а також можливостей впровадження особистісно-орієнтованого вивчення окремих академічних дисциплін.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. – М.: Воронеж, 1996. – 317 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования //Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
3. Пилипенко В.Д., Коваленко О.А. Впровадження особистісно-орієнтованих освітніх технологій у школі (з досвіду роботи). – Запоріжжя: Просвіта, 2001.- 160 с.
4. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтована освіта як особливий вид діяльності //Директор шк. – 2002. – № 8 – С. 4-5.
5. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: Навч. посібник. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
6. Старева А.М. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. –240 с. – (у співавторстві)
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: 1999. – 272 с.



8. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Ю. Д. Шаповал. – Харків, 2007. – 274,[6-11] с.

9. Якіманська І.С. «Особистісно-орієнтоване навчання в сучасній школі». -М.: – 1996р. – 156 с.

## Світлана ШВЕРНЕНКО

### РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент О. М. Ткаченко

Сучасні зміни в освітній політиці України визначені потребами суспільства і характеризуються гуманізацією та демократизацією навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим національна школа потребує педагога, здатного до творчого підходу у розв'язанні педагогічних завдань, використання новітніх технологій навчання, до діалогізації процесу навчання. Це зумовлює підвищення вимог до якості освіти і до підготовки вчителя, причому на перший план виходять уміння педагогічного спілкування. Для якісної підготовки майбутнього вчителя до педагогічного спілкування важливо здійснювати діагностику сформованості культури педагогічного спілкування. Діагностику доцільно проводити спираючись на спеціально розроблені критерії, рівні та показники.

Проблема готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності була визначена предметом дослідження таких учених: М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Линенко, О. Пехота, В. Сластьонін, О. Ярошенко. Різні аспекти проблеми педагогічного спілкування розглядали В. Грехнєв, О. Леонтєв, В. Кан-Калік; О. Бодальов; культуру педагогічного спілкування – В. Грехнєв, К. Левітан, І. Тернова, А. Мудрик, Н. Кузьміна. Проблема підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями в тій чи іншій мірі знайшла своє відображення в працях В. Кан-Каліка, І. Зязюна, Д. Ахмерової, Л. Петровської, А. Єршової, А. Долгополової, Н. Морєвої та ін. Проте, на нашу думку, проблема визначення рівнів сформованості культури діалогічного педагогічного спілкування не набула належного висвітлення, що й обумовило вибір теми дослідження.

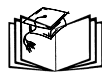
Метою статті є розробка рівнів сформованості у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування, з'ясування критеріїв їх визначення.

М. Лазарєв зазначає, що досягнення високої спілкувальної культури – тривалий процес, що включає накопичення теоретичних знань про основи й тонкощі педагогічної комунікації, становлення стійкої гуманістичної спрямованості особистості наставника, розвиток у процесі навчальної діяльності і спеціального психолого-педагогічного тренінгу комунікативних здібностей і умінь [5, 46]. Результат такого процесу Ю. Кудінов вбачає у сформованості культури педагогічного спілкування – важливої професійної якості особистості, яка виражається через досконалі міжособистісні відносини, оптимальні взаємодії, ціннісні засоби і прийоми спілкування [4, 127–128].

Більш узагальнено у порівнянні з попередніми авторами трактує культуру педагогічного спілкування В. Грехнєв, виділяючи у її структурному плані дві складові: 1) знання, уміння, навички, зовнішня презентабельність як уособлення особистісних якостей вчителя; 2) операціональні засоби здійснення взаємин: наказ, прохання, примус, приклад, заохочення, схвалення [2, 63]. І Комарова також розглядає культуру педагогічного спілкування через єдність її складових, але у якості основи для їх виділення розглядає прийняте у соціальній психології розрізнення перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів спілкування [1, 68]. Дослідниця стверджує, що комунікативна складова культури педагогічного спілкування характеризує інформаційно-сміслову сторону педагогічної взаємодії, здатність учителя чітко зрозуміло і грамотно висловлювати свої думки й почуття, володіти лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами інформаційного впливу на учнів; інтерактивна складова проявляється в способах і прийомах виховного впливу на учнів, тактиках і стратегіях організації педагогічної взаємодії; перцептивна складова педагогічного спілкування характеризує здатність учителя адекватно, неупереджено й точно сприймати особистісні властивості і конкретні вчинки учнів, тонко відчувати їх мотиви й переживання [3, 32].

На нашу думку, на сучасному етапі розвитку освіти у зв'язку з діалогізацією навчально-виховного процесу, орієнтацією на суб'єкт-суб'єктні стосунки між вчителем та учнем, особливу увагу слід приділяти підготовці майбутнього педагога до діалогічного педагогічного спілкування. Тому при визначенні показників сформованості культури педагогічного спілкування ми маємо на увазі діалогічне педагогічне спілкування. А. Хараш виділяє основні критерії визначення діалогічності педагогічного спілкування: визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів; домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів; модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення;





поліфонія взаємодії і надання вчителем розвивальної допомоги; [7, 58] двоплановість позиції педагога у спілкуванні; ученя, його особистість стає цікавим і важливим для педагога [6, 116-118].

Сформована на належному рівні культура педагогічного спілкування дасть змогу майбутньому вчителю успішно виконувати свої професійні обов'язки, ефективно використовувати знання, здійснювати самоконтроль та перебудовуватися в різноманітних ситуаціях. Процес формування культури педагогічного спілкування буде ефективним за можливості вимірювання рівня її сформованості, оскільки це дасть викладачеві змогу визначати і орієнтуватись на наявний рівень культури спілкування студентів, виявляти прогалини у знаннях і вміннях і відповідно до цього планувати роботу, визначати кінцевий рівень сформованості у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування.

Оскільки формування культури педагогічного спілкування є складовою загальної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, при визначенні критеріїв сформованості культури спілкування ми звернулись до компонентів готовності до педагогічної діяльності. Зауважимо, що на сьогодні у виокремленні структурних компонентів готовності не існує єдиної думки. На думку А. Линенка, готовність, з одного боку, є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна); з іншого – операційно-технічною, що включає інструментарій педагога. Залежно від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності науковці до структури готовності включають також такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний) (В. Сластьонін), орієнтаційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. Кондрашова, Г. Троцко), інтеграційний (О. Пехота), креативний (С. Литвиненко) тощо.

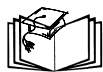
На нашу думку, готовність учителя до діалогічного педагогічного спілкування передбачає сформованість таких його компонентів: мотиваційно-орієнтаційний, змістово-операційний, оцінно-регулятивний. Змістово-операційний компонент включає наявні знання, уміння, навички. Оскільки педагогічне спілкування включає комунікативну, інтерактивну та перцептивну складові, ми вважаємо доречним враховувати їх при визначенні показників змістово-операційного критерію.

Ми виокремили чотири рівні сформованості культури педагогічного спілкування: високий, достатній, середній, низький. Рівні сформованості визначались за основними критеріями: мотиваційно-орієнтаційним, змістово-операційним (комунікативний, інтерактивний, перцептивний компоненти), оцінно-регулятивним.

Високий рівень сформованості культури педагогічного спілкування:

за мотиваційно-орієнтаційним критерієм характеризується яскраво вираженим інтересом і потребою в діалогічному підході до організації навчання, прийняттям цінностей діалогічного спілкування, наявністю установки на використання діалогу в школі; орієнтацією на універсальні духовні цінності та самоцінність діалогічних стосунків; визнанням учня як суб'єкта спілкування; глибоким переконанням у значущості педагогічного спілкування, усвідомленням його як фактора успішного професійного становлення; усвідомленням необхідності оволодіння технологіями й техніками спілкування; спрямованістю на комунікативну діяльність, прагненням здійснювати її творчо; наявністю власної світоглядної позиції в інтерпретації сенсу діалогічних відносин;

за змістово-операційним критерієм – комунікативний компонент: системні, глибокі знання сутності, видів, функцій, структури спілкування, сутності, специфіки та призначення педагогічного діалогу, особливостей його впливу на духовно-суб'єктний розвиток особистості, володіння діалогічним стилем мислення; наявність високого рівня культури мовлення, високого рівня розвитку комунікативних здібностей, умінь та навичок, уміння оптимально моделювати педагогічне спілкування, ефективно використовувати невербальні (доброзичливий вираз обличчя, відкритий погляд, високий рівень контакту очей у бесіді, органічна доцільна міміка та жестикуляція, відсутність жестів-паразитів, узгодженість поз, міміки, інтонації в діалозі, відкрита поза, гарна постава, відповідна дистанція) та вербальні засоби (відповідна сила голосу, доцільна висота, нешвидкий темп, багатство тембрального забарвлення, правильний наголос) спілкування; модальність висловлювань (висловлення ставлення педагога та учнів до інформації, виклад інформації від першої особи, звернення до особистого досвіду учнів) усвідомлене здійснення рефлексивного слухання за допомогою прийомів з'ясування, перефразування, відображення почуттів та резюмування; інтерактивний компонент: спостерігається ініціативна, незалежна стратегія організації педагогічної взаємодії, знання технології побудови педагогічної взаємодії за схемою суб'єкт-суб'єктності; усвідомлення вибору стилю спілкування; встановлення оптимальних педагогічних взаємостосунків; уміння долати ускладнення у спілкуванні, встановлювати контакт з окремими учнями та колективом загалом, попереджати та конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти; вияв рівності особистісних позицій (спільний пошук рішення, спільний аналіз та виправлення помилок, забезпечення співробітництва і рівності, забезпечення активності обох сторін); уміння самостійно обирати та займати доцільні для конкретної ситуації різні рольові позиції; домінанта на співрозмовникові (готовність змінювати свої наміри, міркування відповідно до реакції співрозмовника; сприйняття думок учнів як значущих, розвиток їх у подальшому спілкуванні); перцептивний компонент: тонкість і точність у сприйнятті емоційної виразності учня, здатність розуміти психічний і емоційний стан партнера, наявність



тісного емоційного взаємообміну; високий рівень толерантності, уміння ідентифікувати себе зі співрозмовником;

за оцінно-регулятивним критерієм характеризується здатністю вести діалог одночасно з партнером і з самим собою, активно включаючись у взаємодію, аналізувати ефективність втілення власного задуму, зберігати ініціативу у спілкуванні, дотримуватися надзавдання в педагогічній дії і перебудуватися під час діалогу; високим рівнем здатності до самооцінки професійної діяльності, самоаналізу, самокритики та самовдосконалення; умінням оцінити процес спілкування, співвіднести отриманий результат з поставленою метою, проаналізувати і визначити позитивне та негативне, спроектувати майбутнє спілкування на високому рівні з урахуванням попередніх результатів.

Достатній рівень сформованості культури педагогічного спілкування:

за мотиваційно-орієнтаційним критерієм характеризується стійким інтересом і потребою в діалогічному підході до навчання, прийняттям цінностей діалогічного спілкування, усвідомленням необхідності використання діалогу в навчальному процесі; орієнтацією на універсальні духовні цінності; визнанням кожного учня як суб'єкта спілкування; розумінням значущості педагогічного спілкування в діяльності; усвідомленням необхідності оволодіння технологіями й техніками спілкування; спрямованістю на комунікативну діяльність, прагненням здійснювати її добросовісно;

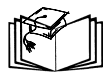
за змістово-операційним критерієм – комунікативний компонент: досить повні знання сутності, видів, функцій, структури спілкування; сутності, специфіки та призначення педагогічного діалогу, особливостей його впливу на духовно-суб'єктний розвиток особистості; наявність достатнього рівня культури мовлення, належного рівня розвитку комунікативних здібностей, умінь та навичок, уміння ефективно моделювати педагогічне спілкування у типових ситуаціях, використовувати невербальні (доброзичливий вираз обличчя, відкритий погляд, контакт з аудиторією, органічна доцільна міміка та жестикуляція, відсутність жестів-паразитів, фрагментарна узгодженість поз, міміки, інтонації в діалозі, відкрита поза, гарна постава, відповідна дистанція) та вербальні засоби (відповідна сила голосу, доцільна висота, нешвидкий темп, багатство тембрального забарвлення, переважно правильний наголос) спілкування; модальність висловлювань (висловлення ставлення педагога та учнів до інформації, виклад інформації від першої особи, періодичне звернення до особистого досвіду учнів), несистематичне використання прийомів рефлексивного слухання (з'ясування, перефразування, відображення почуттів та резюмування); інтерактивний компонент: ефективна стратегія організації типової педагогічної взаємодії, знання технології побудови педагогічної взаємодії за схемою суб'єкт-суб'єктності; знання особливостей стилів спілкування, вибір стилю відповідно до вимог; встановлення доцільних педагогічних взаємостосунків; труднощі у доланні бар'єрів та ускладнень у спілкуванні, вирішенні конфліктів у нестандартних ситуаціях; уміння встановлювати контакт з окремими учнями та колективом загалом у типових ситуаціях; безсистемний вияв рівності особистісних позицій: (спільний пошук рішення стандартних ситуацій, спільний аналіз та виправлення помилок, забезпечення співробітництва і рівності, забезпечення активності обох сторін за умови ґрунтовної підготовки); уміння займати різні рольові позиції, обирати доцільні у стандартних ситуаціях; домінанта на співрозмовникові (готовність змінювати наміри, міркування відповідно до реакції співрозмовника, але є проблеми з втіленням цих змін у педагогічний процес; сприйняття думок учнів як значущих, труднощі при організації їх розвитку у спілкуванні); перцептивний компонент: інколи допускається неточність в оцінці емоційного стану учнів; здатність розуміти психічний і емоційний стан партнера; уміння ставити себе на місце співрозмовника, достатній рівень толерантності;

за оцінно-регулятивним критерієм характеризується належним рівнем сформованості навичок самооцінки професійної діяльності, двоплановістю позиції педагога у спілкуванні, умінням аналізувати ефективність втілення власного задуму, оцінювати процес спілкування, співвідносити його з оптимальними педагогічними зразками та діяти у відповідності до обраного зразка.

Середній рівень сформованості культури педагогічного спілкування:

за мотиваційно-орієнтаційним критерієм характеризується нестійким інтересом і потребою в діалогічному підході до організації навчання, прийняттям ціннісних орієнтацій діалогічного спілкування при недостатньому усвідомленні необхідності спеціальної підготовки до його організації; орієнтацією на універсальні духовні цінності; розумінням важливості сприймання кожного учня як суб'єкта спілкування; неусвідомленням значущості педагогічного спілкування в діяльності; бажанням оволодіти певними технологіями й техніками спілкування при відповідному стимулюванні; спрямованістю на комунікативну діяльність;

за змістово-операційним критерієм – комунікативний компонент: поверхове знання сутності, видів, функцій, структури спілкування; сутності, специфіки та призначення педагогічного діалогу, особливостей його впливу на духовно-суб'єктний розвиток особистості; наявність посереднього рівня розвитку комунікативних здібностей, умінь та навичок, культури мовлення, уміння моделювати окремі аспекти педагогічного спілкування, випадкове використання невербальних (погляд спрямований не на учнів, низький рівень контакту очей у бесіді, неконтрольовані міміка та жестикуляція, наявність жестів-паразитів,



неузгодженість поз, міміки, інтонації в діалозі, переважно відкрита поза, випадково обрана дистанція.) та вербальних засобів (безсистемність контролю над силою, висотою, темпом, тембральним забарвленням голосу) спілкування; модальність висловлювань (безсистемне висловлення ставлення педагога та учнів до інформації, виклад інформації переважно від першої особи, випадкове звернення до особистого досвіду учнів), за потреби використовуються деякі прийоми рефлексивного слухання (з'ясування або відображення почуттів); інтерактивний компонент: діалогічний характер предметної взаємодії не завжди підкріплюється відповідними міжособистісними відносинами, які регулюються здебільшого статусно-рольовими нормами; спостерігається пасивна стратегія організації педагогічної взаємодії, спрямованість до суб'єкт-об'єктних стосунків; вибір стилю спілкування залежно від власного досвіду; ефективно вирішення окремих педагогічних ситуацій; уміння долати бар'єри та ускладнення у спілкуванні за наявності зразка, уміння налагоджувати взаємостосунки з окремими учнями та колективом загалом, аналізувати та пропонувати варіанти вирішення педагогічних конфліктів; частковий вияв рівності особистісних позицій: (спільний пошук рішення деяких ситуацій, спільний аналіз та виправлення помилок у найпростіших випадках, зовнішнє забезпечення співробітництва і рівності, нестійке забезпечення активності обох сторін); неусвідомлене зайняття різних рольових позицій під впливом зовнішніх факторів; часткова домінанта на співрозмовникові (зміна своїх намірів, міркувань відповідно до реакції співрозмовника в окремих випадках; сприйняття окремих думок учнів як значущих, труднощі у розвитку їх у подальшому спілкуванні); перцептивний компонент: точність в оцінці типових елементарних емоційних станів учнів; здатність розуміти окремі почуття та стани учня, посередній рівень емпатійності, толерантності, поєднання внутрішнього прагнення до встановлення позитивних відносин з учнями нерідко з такими проявами спілкування як перебивання, ігнорування, симуляція уваги, інтолерантність, пізнавальний егоцентризм.

за оцінно-регулятивним критерієм характеризується безсистемністю оцінювання своєї діяльності, умінням бачити деякі недоліки у своїх педагогічних діях, аналізувати окремі сторони ефективності втілення задуму, зберігати ініціативу у спілкуванні завдяки ретельній підготовці до процесу спілкування; труднощами у перебудові під час діалогу.

Низький рівень сформованості культури педагогічного спілкування:

за мотиваційно-орієнтаційним критерієм характеризується відсутністю інтересу та байдужим ставленням до діалогічного підходу в організації навчання, неусвідомленням сутності та необхідності використання діалогу в навчальному процесі; спостерігається домінантність мотивів егоцентричного полюсу (самореалізація, влада), недостатня осмисленість педагогічного потенціалу та ціннісних орієнтирів діалогічного спілкування;

за змістово-операційним критерієм – комунікативний компонент: фрагментарні чи інтуїтивні уявлення про сутність, види, функції, структуру спілкування; сутність, специфіка та призначення педагогічного діалогу, особливості його впливу на духовно-суб'єктний розвиток особистості; наявність початкового рівня культури мовлення, слабкого розвитку комунікативних здібностей, умінь та навичок, нездатність ефективно моделювати педагогічне спілкування, ефективно використовувати невербальні (порожні очі, невміння підтримувати контакт з аудиторією, занадто активна або стримана міміка та жестикуляція не відповідають змісту предмету спілкування, наявність жестів-паразитів, неузгодженість поз, міміки, інтонації в діалозі, переважає закрита поза, невпевненість у поставі, занадто велика або коротка дистанція) та вербальні засоби (голос монотонний, занадто тихий або голосний, високий, швидкий темп мовлення, неправильні наголоси) спілкування; модальність висловлювань часткова (безсистемні висловлення ставлення педагога та учнів до інформації, виклад інформації від першої особи застосовується періодично, відсутність звернення до особистого досвіду учнів), ігнорування прийомів рефлексивного слухання; інтерактивний компонент: спостерігається пасивність, директивна стратегія спілкування, мінімізація зворотного зв'язку, загальна спрямованість на предметну взаємодію з учнями без виходу на план особистісних відносин; невміння долати бар'єри та ускладнення у спілкуванні, встановлювати контакт та продуктивні стосунки з окремими учнями та колективом загалом, вирішувати педагогічні конфлікти; відсутність рівності особистісних позицій (здійснення пошуку рішень, аналізу та виправлення помилок педагогом, відносна пасивність та залежність учнів); здійснення спілкування в одній рольовій позиції; домінанта на власній діяльності (неготовність змінювати свої наміри, міркування відповідно до реакції співрозмовника; байдуже ставлення до думок учнів); перцептивний компонент: нездатність визначити емоційний стан учня, ідентифікувати себе зі співрозмовником; низька емпатійність;

за оцінно-регулятивним критерієм характеризується відсутністю навичок самооцінки професійної діяльності; нездатністю вести діалог одночасно з партнером і з самим собою, невмінням аналізувати ефективність втілення свого задуму, перебудуватися під час діалогу, зберігати ініціативу у спілкуванні; відсутністю педагогічної активності, байдужим ставленням до результатів спілкування.

Аналіз результатів анкетного опитування та спостереження, до яких були залучені студенти третього курсу спеціальності «Початкове навчання» Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (40 осіб), виявив низький рівень сформованості культури педагогічного



спілкування у 6% , середній – у 56%, достатній – у 34%, високий – у 4% студентів. Зокрема, за мотиваційно-орієнтаційним критерієм переважають студенти з середнім (70%) та достатнім (25%) рівнями сформованості культури педагогічного спілкування, у 5% спостерігається низький рівень. Сформованість за змістово-операційним критерієм характеризується таким чином: комунікативний компонент: низький рівень – у 5%, середній – у 30%, достатній – у 57,5%, високий – у 7,5% студентів; інтерактивний компонент: низький рівень – у 12,5%, середній – у 57,5%, достатній – у 30%; перцептивний компонент: низький рівень – у 2,5%, середній – у 60%, достатній – у 37,5%. За оцінно-регулятивним критерієм низький рівень виявився у 7,5%, середній – у 47,5%, достатній – у 35%, високий – у 10% опитуваних. Оскільки у переважній більшості студентів середній рівень, що свідчить про недостатність сформованості культури педагогічного спілкування, ми вважаємо необхідним проведення спеціальної роботи щодо підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування, причому особливу увагу варто приділити мотиваційно-орієнтаційній сформованості, а також інтерактивному компоненту змістово-операційної сформованості.

Таким чином, виходячи з розуміння необхідності організації процесу формування у майбутнього педагога культури педагогічного спілкування і звернувши особливу увагу на підготовку до діалогічного спілкування, вважаємо за доцільне виокремити чотири рівні сформованості культури педагогічного спілкування (високий, достатній, середній, низький), які визначаються за мотиваційно-орієнтаційним, змістово-операційним (комунікативний, інтерактивний, перцептивний компоненти), оцінно-регулятивним критеріями готовності вчителя до педагогічного спілкування.

Обсяг статті не дає змоги різнобічно висвітлити проблему. Перспективи її вивчення полягають у визначенні шляхів і засобів диференціації та індивідуалізації процесу формування культури педагогічного спілкування з урахуванням її рівневості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учеб. для высш. шк. / Галина Михайловна Андреева – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 375 с.
2. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / Вадим Сергеевич Грехнев – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
3. Комарова І. І. Культура педагогічного спілкування вчителя / І. І. Комарова // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 31 – 34.
4. Кудінов Ю. В. Культура педагогічного спілкування та її формування в процесі професійної підготовки студентів / Ю. В. Кудінов // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету "Україна". – Хмельницький, 2010. – № 2 – С. 125 – 129.
5. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для педагогічних інститутів / Микола Остапович Лазарев – Суми: ВВП "Мрія" – ЛТД, 1995р. – 212с.
6. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Хараш А. У. Межличностной контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды / А. У. Хараш // Вопр психологии – 1977. – № 4 – С. 52–63.

### Костянтин ШМАЛЬКО

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

(магістрант психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент М.М. Дубінка

Актуальність дослідження. У постіндустріальному, інформаційному суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери. Це, безперечно, активізує проблему формування комунікативної культури у майбутнього керівника навчального закладу.

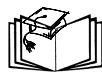
Аналіз існуючої практики професійної підготовки майбутнього фахівця показує, що не дивлячись на значну потребу студентів у розвитку комунікативної культури та готовності до її саморозвитку, цілеспрямовано такий процес не організовується, інтеграція змісту дисциплін професійної підготовки на її формування є недостатньою.

Отже, актуальність наукового дослідження, змісту і умов формування комунікативної культури майбутнього керівника навчального закладу ми визначаємо з огляду на необхідність розв'язання сукупності таких протиріч:

між бажаним рівнем розвитку комунікативної культури майбутнього керівника та недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ на її формування;

між існуючим розумінням сутності та вимог до комунікативної культури майбутнього керівника навчального закладу та сучасним рівнем наукового обґрунтування її змісту;

між інтегративним характером комунікативної культури майбутнього керівника та фрагментарністю її формування у вищому навчальному закладі.



Безумовно, розв'язання згаданих протиріч пов'язане з рівнем теоретико-методичного забезпечення процесу формування комунікативної культури майбутнього керівника.

Мета статті – розкрити теоретичні основи розгляду категорії «комунікативна культура» майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основу визначення і з'ясування сутності та змісту комунікативної культури майбутнього керівника нами покладено теоретичний аналіз понять «спілкування», «культура», «загальна культура», «педагогічна культура», «комунікація», «професійно-педагогічна комунікація» як базових для теми дослідження.

Проблему культури як особливого суспільного феномену, що виявляється в активній позиції особистості та дозволяє їй не лише дотримуватися прийнятих у даному середовищі норм і цінностей, адаптуватися до них, але і виробляти нові цінності, що відповідають зміненим умовам, досліджували І. Беккер, Ф. Вольтер, Г. Гегель, І. Кант, А. Келлер, Р. Лінтон, П. Сорокік, Е. Тейлор, І. Томас.

Загальні проблеми спілкування глибоко розглянуті в працях Л. Буєвої, М. Кагана, А. Леонтєва, Д. Майерса, П. Таранова, П. Чайки та ін.

Аналіз поняття «комунікативна культура» засвідчує, що даний феномен визначається як важливий компонент педагогічної культури (М. Хайдеггер, Т. Марсель, М. Бубер, К. Ясперс, С. Франк, Ю. Габермас, Х. Гадамер, А. Димер, В. Кульман, К. Черрі, Т. Шибутані, Е. Муньє, Ф. Гемстергойс, Є. Бондаревська, М. Бахтін, Л. Буєва, Л. Коган, В. Сластьонін та інші).

У житті людини процеси спілкування, комунікації є надзвичайно важливими. Саме тому вони викликають інтерес у спеціалістів різних наукових галузей: філософії, педагогіки, психології, соціології, культурології та ін.

Слід зазначити, що процеси спілкування починають активно вивчатися з другої половини ХХ століття, раніше проблема комунікації розглядалася виключно як проблема спілкування людей, суть якої по-різному розуміли відповідно до певного періоду розвитку суспільства.

Для розкриття сутності комунікативної культури як важливої особистісно-професійної якості сучасного керівника проаналізуємо вихідні поняття.

Термін «комунікація» у вітчизняній науці з'являється у ХХ столітті й активно функціонує поряд з поняттям «спілкування». Поява нового терміну зумовила порушення проблеми співвіднесення цих понять. Так, представники соціологічної й психологічної наук розглядають поняття комунікації й спілкування як такі, що перехреснюються, але не є синонімічними. Відповідно до цієї точки зору, спілкування розглядається як ширше поняття відносно поняття комунікації. Зокрема філософ М. Каган вважає, що «спілкування має і практичний, матеріальний, і духовний, інформаційний, і практично-духовний характер, а комунікація постає лише інформаційним процесом – передачею тих чи інших повідомлень» [5]. До того ж, він визначає комунікацію як односпрямований процес, де суб'єкт передає інформацію, а об'єкт пасивно її засвоює і діє відповідно до отриманої інформації. Спілкування ж є двоспрямованим процесом, де інформація циркулює між співрозмовниками, оскільки вони однаково активні.

Існує також протилежна точка зору, що поняття «комунікація» ширше, ніж поняття «спілкування», оскільки комунікація охоплює всі інформаційні процеси в суспільстві. Російські вчені О. Садохін і І. Наместнікова вважають, що спілкування стосується в основному міжособистісної взаємодії і спрямоване на задоволення потреби людини в контакті з іншими людьми, а комунікація набуває додаткового значення – інформаційний обмін в суспільстві; спрямована на досягнення взаєморозуміння і впливу на партнера по комунікації [10, 79].

Однак, багато вчених використовують ці поняття як синонімічні, основою чого виступає їхня етимологічна й семантична схожість. Так, у перекладі з латинської мови поняття «комунікація» означає «повідомлення-передача», «зв'язувати», «спілкуватися». Видатний російський мовознавець С. Ожегов у своєму словнику російської мови визначив комунікацію як повідомлення, спілкування [7]. З цієї точки зору поняття «комунікація» слід розуміти як обмін думками чи інформацією за допомогою різних сигналів, що можна вважати синонімом поняття «спілкування». У свою чергу спілкування визначається як процес обміну думками, інформацією й емоційними переживаннями між людьми.

Аналіз робіт М. Кагана і інших прихильників підходу розділення термінів «комунікація» і «спілкування», дозволив виявити дві головні відмінності названих термінів: а) спілкування має і практичний, і духовний характер, тоді як комунікація є чисто інформаційним процесом; б) спілкування є міжсуб'єктною взаємодією, і структура його діалогічна, тоді як комунікація – це інформаційний зв'язок суб'єкта з тим або іншим об'єктом [5].

Отже, поняття «комунікація» і «спілкування» мають як спільні, так і відмінні риси. Це пов'язано з тим, що вони використовуються різними науками, які виокремлюють різні аспекти даних понять.

У своєму дослідженні будемо дотримуватись погляду С. Самигина, який уточнює вищевикладене твердження: «спілкування – більш вузьке за обсягом, комунікація – більш широке за обсягом поняття-зв'язок» [8]. Це дозволяє нам під комунікацією розуміти цілеспрямований процес обміну інформацією,



думками, почуттями за допомогою різних засобів, як вербальних, так і невербальних, з метою впливу на партнера по комунікації і досягнення взаєморозуміння.

У педагогічній літературі комунікація, як поняття, розглядається в контексті компонентів педагогічної діяльності у взаємозв'язку з уміннями суб'єктів педагогічного процесу планувати свою діяльність чи впливати на суб'єкти навчання та виховання.

На початку 70-х років ХХ століття з'явилося поняття «педагогічне спілкування», яке стало використовуватися психологами й педагогами.

В. Кан-Калик вважає, що спілкування у педагогічній роботі виступає, по-перше, як засіб розв'язання навчальних задач; по-друге, як соціально-психологічне забезпечення виховного процесу; по-третє, як спосіб організації взаємостосунків вихователя і дітей [6, 132].

У психолого-педагогічній літературі (В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші) обґрунтовується уявлення про педагогічне спілкування як про гармонічне поєднання вербальної й невербальної поведінки рівноправних партнерів, які розуміють, приймають і поважають один одного.

Не менш важливою складовою феномену комунікативна культура є поняття «культура», яке в сучасних гуманітарних науках є фундаментальним і виступає в якості чинника соціального розвитку, засобу гармонізації стосунків між людиною і природою, особистістю і суспільством. Культура, що є предметом дослідження багатьох галузей гуманітарного знання, відображає основоположні сторони та явища людського буття: матеріальні та духовні надбання людства, поведінку людей та їх взаємодію, прояви власне людської сутності [4].

Науковий інтерес до вивчення поняття «культура» значно зростає з початку ХХ ст. Це зумовило появу численних визначень і пояснень терміну «культура». Можна відзначити, що у науковій літературі одні автори включають у сферу культури саму діяльність, а інші – її технологічну основу, тобто сукупність засобів і механізмів, завдяки яким мотивується людська діяльність. Не дивлячись на різницю в підходах, загальним для них є розуміння культури як цілісного явища, центральна ланка якого – людина як суб'єкт культурного розвитку.

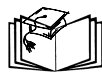
Американські антропологи А. Кребера і К. Клакхона, проаналізувавши численні визначення поняття «культура» вважали, що культура складається з виражених і прихованих схем мислення і поведінки, які є специфічним досягненням людських спільнот, виражених у символах, за допомогою яких вони сприймаються й передаються від людини до людини, від покоління до покоління. Також сюди необхідно віднести й ті досягнення, які мають прояв у створених культурним суспільством матеріальних благ. Ядром будь-якої культури є ідеї, особливо цінності, які передаються за допомогою традицій. Культурні системи можна розглядати, з одного боку, як результат виконаних дій, з іншого боку, – як основу дій у майбутньому.

Відповідно до цього визначення, культура постає як складний феномен, що охоплює матеріальні й соціальні явища, різні форми індивідуальної поведінки й організованої діяльності. Водночас таке тлумачення культури ілюструє здатність людини розвивати культуру через спілкування, комунікацію, чим підкреслює одну з її найголовніших функцій – комунікативну.

Кожна культура в процесі свого розвитку створює певні системи знаків чи символів, які є своєрідними її носіями. Усі знаки й знакові системи, що існують у суспільстві, складають культуру того чи іншого періоду, того чи іншого соціуму. Кожен знак чи символ містить у собі певний зміст, що був виражений і зафіксований у цьому знаку попередніми поколіннями. Отже, за допомогою таких знаків від покоління до покоління може передаватися інформація. Це є надзвичайно важливим, адже всі традиції, норми поведінки, цінності, звичаї, навички й уміння існують лише в системі культури і не можуть бути засвоєні людиною генетично. Тому збереження культури цілком залежить від уміння зберігати й передавати культурну інформацію кожному поколінню.

У життєдіяльності будь-якого суспільства відбуваються певні соціокультурні процеси, які протікають завдяки різним формам комунікації. Будь-яка культура завдяки певним нормам, цінностям, ідеалам формує особливий культурний соціум, свої морально-етичні засади суспільного життя засновані на типі мислення, ціннісних орієнтаціях притаманних певному середовищу. До того ж будь-яка культура здатна накопичувати, зберігати й передавати наступним поколінням самотні знання, досвід й інформацію, що є запорукою існування й розвитку суспільства.

Узагальнюючи все вищесказане, відмітимо, що культура й комунікація – два вкрай важливі аспекти життя суспільства. Століттями люди створювали певні знаки та символи, які б дозволяли ефективно спілкуватися. Відповідно всі форми, засоби й системи комунікації були створені людиною, а тому є елементами культури. Так само століттями формується і культура педагогічного середовища. Усі норми поведінки, традиції та звичаї, ціннісні ідеали існують тільки в системі культури. Саме культура забезпечує людину необхідними засобами комунікації і визначає, що і як людина використовує для спілкування з оточуючим світом. Водночас збереження й передача культурної інформації кожному поколінню, що є надзвичайно важливим для освіти, можлива тільки в процесі комунікації.



Таким чином, можемо зробити висновок, що культура та комунікація тісно пов'язані між собою і в професійно-педагогічній комунікації, сутність якої Н. Волкова розкриває як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин, ці поняття невіддільні [3]. Педагог відіграє головну роль у цьому зв'язку, оскільки виступає творцем і професійної культури, і комунікації, а також сам підпадає під їхній вплив.

Сьогодні соціальний обов'язок кожного педагога, як і кожної людини, виявляється в її здатності до творчого засвоєння цінностей культури, до постійного культурного самовдосконалення, до свідомого переборювання внутрішньої душевної інерції. В. Андрущенко зауважує, що людина повинна замислитися над своїм життям і навчитися володіти собою в ім'я культурного саморозвитку [2]. Людина приходить на землю, щоб реалізувати себе в творчості, в діяльності. Основними умовами для цього є висока культурна самосвідомість кожної особистості.

Як показав аналіз наукових досліджень, культура особистості є сукупністю соціальних норм і цінностей якими індивід керується у процесі своєї діяльності, реалізуючи свої потреби й інтереси у взаємодії із соціальним оточенням. В основі культури окремої людини лежить її здатність орієнтуватися не на зовнішні, а на внутрішні норми, які, у свою чергу, індивід формує в процесі засвоєння заданих зовні соціальних і культурних норм. Враховуючи сказане, можна стверджувати, що процес формування комунікативної культури передбачає засвоєння людиною певної системи знань, цінностей, норм, моделей комунікативної поведінки, прийнятих у соціумі, оволодіння якими сприяє взаєморозумінню та забезпечує адекватну адаптацію і самореалізацію у суспільстві.

Слід звернутися до історико-педагогічного аналізу комунікативного досвіду попередніх поколінь, що дозволить зрозуміти сутність феномену "комунікативна культура" і визначити його теоретичні основи, наповнити сучасним науковим змістом і використати у підготовці педагога до професійного спілкування у нових соціально-культурних і педагогічних умовах.

У філософських концепціях М. Дюфрена і Дж. Міда комунікативна культура виступає як засіб передачі форм культури та суспільного досвіду людства за допомогою діалогічного контакту. Спілкування, на думку, К. Ясперса, як екзистенційна комунікація є процесом самореалізації особистості. Л. Фейєрбах вважає, що людська сутність виявляється лише у діалозі, спілкуванні.

Як зазначає у своєму дослідженні С. Поплавська, про яку б сферу людської діяльності не йшлося, слід зазначити, що утвердження взаємин між людьми залежить від цілеспрямованої й відповідальної їхньої взаємодії, яка ґрунтується на розвинутій комунікативній культурі. Виходячи з цього, дослідниця розглядає комунікативну культуру як багатопланове явище установлення і розвитку зв'язків між людьми, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, спрямування і взаєморозуміння між суб'єктами спілкування; регулятор поведінки, гарант шанобливого ставлення особистості до інших, їх розуміння, терплячості та взаємоповаги; один із механізмів гармонізації особистих і громадських інтересів [9].

Основним спрямуванням комунікативної культури в освітньому процесі А. Дзундза визначає формування таких правил спілкування, що сприяють взаєморозумінню людей у процесі навчання і виховання, взаємозбагаченню духовними цінностями. Із посиланням на соціального психолога Г. Андрєєву, науковець виділяє наступні функції комунікативної культури: інформаційну (обмін інформацією), інтерактивну (регуляція взаємодії партнерів взаємодії), перцептивну («зчитування») співрозмовника за рахунок таких психологічних механізмів, як порівняння, ідентифікація, рефлексія [1].

Для нашого дослідження є важливою єдність дослідників педагогічної діяльності та педагогічної освіти (С. Бондаревська, О. Барабанщиков, В. Сластьонін, О. Гармаш) щодо підходу, що комунікативну культуру доцільно розглядати як складову частину педагогічної культури, яка характеризується особистісною та професійною цінністю, спрямованістю на іншого суб'єкта педагогічного процесу, що формується у всіх видах діяльності та спілкування.

На основі здійсненого аналізу зазначеної дефініції та її системотворчих складових вважаємо, що комунікативну культуру педагога доцільно розглядати як складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів: знання педагога про норми і правила педагогічного спілкування й обміну інформацією прийнятих в суспільстві; його професійні цінності та установки, на які орієнтується він у міжособистісному спілкуванні; комунікативні уміння, що дозволяють творчо реалізовувати комунікативні знання в педагогічній практиці; комунікативні здібності, якості і характеристики, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації.

Висновки. Отже, згідно мети розкрито теоретичні основи категорії «комунікативна культура» майбутнього фахівця, визначено її сутність і зміст на основі аналізу понять «спілкування», «культура», «загальна культура», «педагогічна культура», «комунікація», «професійно-педагогічна комунікація» як базових для теми дослідження.



Узагальнення теоретичних підходів до визначення сутності культури та змістовних характеристик педагогічної культури дозволяє нам визначити, що комунікативна культура майбутнього фахівця є складовою його загальної та педагогічної культури, складним особистісним новоутворенням, що являє собою динамічну систему особистісних комунікативних якостей і розвинутих комунікативних здібностей та умінь, яка характеризується знаннями норм, правил і особливостей педагогічного спілкування.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Мысль, 1980. – 148 с.
2. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія: курс лекцій / В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко. – К.: Генеза, 1996. – 368 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К.: ВІС «Академія», 2006. – 256 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 345 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Изд-во «Азъ», 1992. – Режим доступа к словарю :<http://ozhegov.info>.
8. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. С.И. Самыгина – Р-н-Д, 1998.– 544 с.
9. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С.Д. Поплавська. – Житомир, 2009. – 20 с.
10. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учеб. пос. / А.П. Садохин. – М.: „Альфа – М”, 2004. – 165 с.

**Олена ШУЛЬГА**

## ЗМІСТ І КУРС НАВЧАННЯ У СЕРЕДНЬОВІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Т.В. Окольніча*

Протягом останніх двох десятиліть у нашій державі та за кордоном розгортаються дискусії навколо проблем вищої школи, оскільки вища освіта є основою духовного розвитку людини і суспільства, економічного зміцнення країни. Від якості розбудови її системи залежить інтенсивність відтворення інтелектуального потенціалу народу, його місце у світовій спільноті. Саме тому активно освітня система удосконалюється з метою залучення до світового освітнього простору.

Без вивчення минулого не можна зрозуміти майбутнє, визначити напрямки подальшого розвитку вищої школи в Україні й у світі, зберігши до того ж певні традиції, притаманні тому чи тому народу, що є особливо актуальним для України в умовах Болонського процесу.

Вивченню історії вітчизняної вищої школи різних періодів присвячені праці С. Д. Бабишина, Д. І. Багалія, М. Ф. Владимировського-Буданова, Р. Г. Еймонтової, В.Л. Микитася, І. З. Мицька, Г. Нудьги, С. Сірополька, З. І. Хижняк, Г. І. Щетиніної та інших, а також колективні праці з історії певних вітчизняних університетів.

Вагоме значення для вивчення історії університетів цього часу належить дослідженням учених із Воронежа під керівництвом Г. І. Ліпатникової та О.Є. Москаленко.

Середньовічний університет надав поняттю «знання» успадкованому від античності, організовану форму. На думку Платона і Аристотеля, завданням основ освіти, що повинні охоплювати початки елементарної граматики, літератури, музики і арифметики, є підготовка людини до вивчення математики та філософії. Такий підхід успадкувало й середньовіччя, адаптувавши його переважно через праці Св. Августина до християнської догматики, передусім священного писання як джерела премудрості, заснованій на любові до Бога. Програма семи вільних наук ґрунтувалася на грецькій філософії. Сім вільних наук сформувалися після того, як із 9 з них були вилучені архітектура і медицина. Остаточо склад тривіуму «канонізував» Марціан Капелла у трактаті, який нащивався «Брак Меркурія і Філології». Перші три з 20 книг «Етимологій» Ісідора Севільського були присвячені семи вільним мистецтвам. [1,ст,42]

До середини XIII ст. перелік вільних мистецтв зазнав певних змін, зокрема, до нього увійшли три філософії: натуральна, моральна і фізична. Не в усіх університетах викладалися всі сім вільних наук. Так, до 30-х рр. тривіум вивчався частіше за квадривіум, однак у Парижі й Оксфорді граматики і логіка витіснили з тривіуму риторіку, яка стала начебто додатком до граматики, сама ж граMATика опинилася під впливом логіки. На півдні від Альп, у Болонії і, зокрема, Падуї риторика домінувала.

Така різноманітність передусім пояснюється відмінностями взаємозв'язків факультетів мистецтв з вищими факультетами. До середини XIV ст. Париж і, менше, Оксфорд та Кембридж були монополістами в галузі теології. Вступ на факультет теології передувало навчання на факультеті мистецтв. В усіх північних університетах, передусім у Парижі, курс мистецтв був філософським з переважанням логіки старого





тивіуму і трьох філософій, які доповнили старий квадрівіум. Якщо у Парижі більше уваги приділялося практичній і метафізичній філософії, то в Оксфорді – натуральній.

Право і медицина домінували в університетах південної Франції, Італії, Іспанії, тому і підхід до викладання вільних мистецтв був більш прагматичним: риторика розглядалася як предмет необхідний для вивчення права, а логіка й натуральні науки вивчалися з позиції завдань медицини. Отже, на півдні факультети мистецтв ніколи не мали такого статусу, як у Парижі чи Оксфорді, де вони мали кількісне і правове домінування. Водночас відсутність до другої половини XIV ст. у Болоньї, Падуї і Саламанці професорів-теологів дозволяла уникати конфліктів між змістом природничих дисциплін факультетів мистецтв і теологію, які були типовими, наприклад, для університету Парижа. На північ від Альп до XI ст. освіта розвивалася переважно в межах спочатку монастирських, а згодом і кафедральних шкіл, у суворій відповідності Св. Августина. Внаслідок цього вільні мистецтва опинилися у підпорядкованому становищі щодо теології: їх мета полягала в тому, щоб мирська мудрість слугувала християнській, біблійній мудрості. У цьому регіоні зберігалася греко-римська класифікація знань, упроваджена в середні віки Боецієм, Кассіодором і Ісідором із Севільї. Організаційно взаємозв'язок між мистецтвами та теологією був оформлений під час шарлеманських освітніх реформ, проведених Алкуїном у кінці VIII ст. – на початку IX ст., згідно з якими на монастирі і кафедральні собори покладалася відповідальність за настанови з вивчення Біблії і, зокрема, за підготовку службовців-адміністраторів для нової імперії. Школи, створені в цей час проіснували до кінця середніх віків, залишаючись до середини XII ст. основними центрами вищої освіти.

Італійські школи й університети відрізнялися від навчальних закладів в інших місцях тим, що зберегли світські і цивільні особливості римської освіти. Серед дисциплін вільних мистецтв домінувала риторика, які викладали елементи вільних мистецтв, передусім граматики і логіки як основ риторики. Викладання ж теології залишалося у відданні релігійних орденів.

Незважаючи на відмінності, що існували в різних університетах, усі вільні мистецтва виникли з однієї системи знань, у розвитку якої в середні віки виокремлюються два етапи. Перший пов'язаний із успадкуванням давньої теорії і практики (I). Другий, що розпочався з переходом у середині XI ст. на латину, опинився майже повністю під пануванням оновленого набору філософських, медичних і природничих праць, переважно грецького й арабського походження, до того часу невідомих середньовічному Заходу (II). Нове значення впливало не тільки на тогочасну науку, а й на університети, які тільки-но створювалися. У зв'язку з цим відбувся радикальний перегляд змісту й розширення структури вільних мистецтв, зокрема, переосмислення ставлення християнського віровчення до філософії, особливо до трьох філософій, аристотелівських своєю основною, хоча й опосередкованих арабськими інтерпретаціями. Християнське віровчення опинилися перед необхідністю нового знання [2, ст. 40-50].

I. Першій стадії опанування загально латинської культури, успадкованої середньовічним Заходом від Римської імперії, притаманна відсутність незалежних грецьких і арабських джерел. До VI ст. базою таких джерел, зокрема, були переважно довідники і енциклопедії з вільних мистецтв, твори найвідоміших латинських авторів і поетів. Крім права, успадкованого середньовічною і європейською культурою, серед мистецтв домінувала риторика, а граматика і логіка посідали другорядне місце. Зовсім не існувало першоджерел кватривіуму – їх просто не було в римській освіті. Таке слабе і незавершене підґрунтя середньовічної культури мали вільні мистецтва до тих пір, поки в XI-XII ст. вони вперше не зіткнулися з до того ще невідомим світом грецької науки і філософії, які значно збагатилися змістом ісламської науки і філософії. Об'єднавшись, старе і нове знання створило базу для виникнення факультетів вільних мистецтв.

Першою з цього циклу дисциплін стала граматика, яка давала знання про форми мови, під час вивчення якої використовували і логіку, і риторичку, і літературу. Так граматику стала взаємопов'язаною з іншими дисциплінами тривіуму.

Логіка, як і граматики, до XII ст. розвивалася переважно ізольовано, використовуючи певні тексти. На відміну від граматики її паростки пронизали кожен аспект Аристотелевої і термінологічної логіки, створюючи цим нові форми знання. Логіка також безпосередньо контактувала з трьома філософіями і теологією.

Третій компонент тривіуму – риторика – є найбільш самотньою. З часів свого виникнення, перебуваючи під впливом Цицерона, вона так і не мала власного шляху розвитку, а самостійною дисципліною стала в Італії лише в XV ст. Риторика, розвинувшись разом із римським судочинством, у середні віки певний час була непотрібною унаслідок чого потрапила у залежність від писемної культури і граматики. Зберегтися на північ від Альп їй допомогло те, що Батьки церкви, зокрема, Св. Августин, навчалися риторичці, і як вважав Августин, мистецтво переконання потрібно проповідникам християнської мудрості.

Зважаючи на всебічний розвиток логіки в XIII–XIV ст. і дещо обмежений розвиток граматики і риторички, можна вважати, що основні компоненти навчального тривіуму сформувалися до середини XII ст. і в наступні роки змінювалися мало. Саме у такому вигляді вони були включені в програму факультетів мистецтв на початку XIII ст.



II. Важливе значення у трансформації курсу вільних мистецтв у XIII ст. мали переклади, які були започатковані в Іспанії. Іспанія стала основним джерелом арабських текстів після того, як була відвойована у мусульман у XII ст. Переклади також надходили із Константинополя і Сицилії, а також південної Італії, особливо Монтекассіно та Салерно, місць, де поєднувалися арабська, грецька і латинська культури, де вперше і були перекладені арабські і грецькі медичні тексти, зокрема, й Галена. Тобто, Іспанія стала основним джерелом перекладів з арабської, Константинополь і Італія – з грецької, а Сицилія – з обох цих мов.

Тривалий час вважалося, що хронологічно переклади з арабської передували перекладам з грецької, насправді ж вони робилися одночасно. Наприклад, до кінця XII ст. переклади основних праць Аристотеля на латину, переважно з грецької, уже були зроблені [3, ст..51].

Протягом XIII ст. на факультеті мистецтв відбувалося поступове розширення програми навчання і наукових праць. Засвоєння філософії Аристотеля, вилучення з неї арабських вкраплень, було тільки частиною процесу, який зачепив увесь спектр неаристотелівського знання. Основною заслугою Аристотеля було те, що він створив загальний теоретичний кістяк науки і дав їй визначення упорядкованої маси знань із власними принципами формулювання визначень і висновків. Саме Аристотель, ставши автором все охопленої натуральної філософії і космології, які ґрунтувалися на метафізичні форми і змісту, стверджував якісну, нематематичну концепцію сущого, яка переважно платонівську космологію. Водночас він систематизував великі обсяги знань кожної із тих його галузей, що визнавалися у той час.

В європейських університетах викладалися такі праці Аристотеля з натурфілософії: «Фізика у восьми книгах», «Про виникнення і зникнення у двох книгах», «Про небо» у чотирьох книгах, «Метеорологія» у чотирьох книгах, до якої входили окремі невеликі праці, «Про походження тварин», «Про душу», «Про рослини», тощо. З моральної філософії викладалися «Етика», «Політика» та ін., що відбилося у статутах факультетів мистецтв низки університетів, зокрема, Парижа у 1254р. та у 1336р, Праги у 1336р. Болоньї у 1405р.

Незважаючи на величезний вплив Аристотеля на інтелектуальне середньовіччя, багато чого з його ідей залишилося поза увагою.

У діяльності факультету мистецтв треба розрізнити офіційну реакцію на нові знання з погляду церкви та змін у списку обов'язкових дисциплін, і те, що писалося насправді. Особливо це розмежування стосується Парижа, основного центру злиття мистецтв і теології. Однією з перших офіційних реакцій стала заборона у 1210р. публічних і приватних лекцій із натуральної філософії Аристотеля, а також коментарів до цих робіт, що ймовірно, стосувалося передусім Авіценни. Ця заборона підтвердилася у 1215р.

Слід наголосити, що ці заборони стосувалися тільки Парижа, тоді як в Оксфорді відкрито вивчалися не тільки тексти Аристотеля, а й інші, так звані нові, без будь-яких перерв.

Офіційні зміни у Парижі відбулися в 1255р. у зв'язку з новою програмою для всього факультету вільних мистецтв, що стала частиною загальної програми навчання. За цією програмою майже всі основні праці Аристотеля з натуральної філософії, а також більшість псевдоаристотелівських робіт увійшли до розкладу, що означало остаточне вивчення Парижем нового знання.

Перелік навчальних текстів зростає завдяки працям багатьох учених того часу. Наприклад, Гроссетест переклав «Нікомахову етику», написав праці з Біблії і теології; Роджер Бекон віддав перевагу математиці над логікою, розробив власний підхід до природничих наук, який застосовувався до дисциплін старого квадрівіуму та фізики і космології.

У логіці основна увага дедалі частіше звертається на контекстуальне значення термінів з погляду формальних ознак, які перебували в центрі уваги паризьких схолярів, де мистецтвам була надана абстрактність. Логіка домінувала переважно на факультеті мистецтв, якщо в Оксфорді її основним супутником була натуральна філософія, яка пов'язувалася з математикою і астрономією, то в Парижі – філософія моралі і метафізика. Ці відмінності виявляються і в офіційних програмах обох університетів. У Парижі єдина з відомих загадок про математику і астрономію до 1350р. міститься тільки у правилах прийняття присяги під час вступу в англо-німецьку націю. До 1451р. з'являється праця Птолемея «Альмагест», планетарна теорія без імені XIII ст., а також трактати з оптики Альхазена, перекладені з арабської у XII ст., та праці Вітелло, польського вченого XIII ст. який був послідовником Гроссетеста і Бекона у дослідженні властивостей і впливу світла [4, ст.52]. Про те, якими підручниками користувалися під час вивчення тривіуму можна дізнатися з університетських статутів. Латинська граматики викладалася за книгами Прісціана: перші 16 книг називалися «Прісціан великий», дві останні, із синтаксису, «Прісціан малий». Популярними були «Барбаризми» - третя частина з латинської граматики римського вчителя Дантона, посібники із граматики Александра із Вілла Д'є, посібник з граматики грецької мови та ін. У процесі вивчення риторики користувалися працями Аристотеля «Риторика», логіки – працями Аристотеля «Стара логіка», «Перша аналітика», «Друга аналітика», «Софістичні спростування», «Топіка».

У програмі факультету мистецтв Болонського університету 1405р. на першому році передбачалося читання Аристотеля «Фізика», «Про виникнення і зникнення», «Про сон і неспання», та Псевдоаристотеля



«Фізіогномія»; на другому році – книга Аристотеля «Про небо», «Метеорологія», «Про відчуття і відчуте», «Про пам'ять і спогади», «Про дихання», а також «Про субстанції світу» Аверроеса; на третьому році – «Про душу», «Метафізика», «Про довголіття і скороминучість життя», «Про рух тварин» [5, ст.93].

Однак одночасно з офіційно рекомендованими текстами апробувалася власна продукція факультетів мистецтв – велика кількість неопублікованих рукописів різних підручників, трактатів, коментарів. Оскільки на факультетах мистецтв навчалися переважно початківці, значна кількість такої продукції була елементарною, особливо це стосується логіки й дисциплін квадривіуму, зокрема, натуральної філософії. Водночас ці твори ставали підґрунтям для створення більш досконалих текстів другої половини XIII та у XIV ст.

Вчення дисциплін квадривіуму передбачало звичайне викладання з елементами «дослідження», яке найчастіше обмежувалося демонстрацією інтелектуальних зразків мислення, загальноприйнятих у логіці і риториці.

Поширення квадривіуму в його найбільш широко представленій енциклопедичній формі пов'язано з працею Олександра Некама (1157-1217рр), в якій можна знайти посилання на арабських і єврейських авторів. Дж. Норт зауважує, що систематичного викладу деяких дисциплін тут не було. Некам навчався в Паризькому університеті, його праці корисні для вивчення раннього періоду історії цього університету. На його думку, для вивчення арифметики і музики треба користуватися працею Бетіуса, а під час вивчення геометрії – Евкліда [6, ст. 42].

Евклідові «Елементи» були перекладені уже на початку XII ст. Говорячи про астрономію, Некам згадує канони Птолемея і короткий вступ до Птолемея, написаний Альфраганом. Важко з'ясувати, що Некам розумів під канонами: текст Альмагесту чи канони до його астрономічних таблиць. Праця Альфрагана, відома під кількома назвами, перший раз була перекладена Джоном із Іспанії в 1135р, а згодом Жерардом із Кремона. За винятком першого розділу, присвяченого календарям світу, її зміст ґрунтувався на птолемеївському «Альмагесті». Проте саме праця Альфрагана мала більший вплив, ніж її прототип, оскільки була своєрідним довідником, яким, звичайно не без труднощів, могли користуватися студенти. У XIII ст. майже всюди її змінює праця Джона Сакробоско «Сфера», зміст якої багато в чому нагадував трактат Альфрагана [7, ст. 43].

На Піренейському півострові отримала поширення термінологія натуральної філософії Аристотеля, грецької та арабської математики і астрономії. Вивчення квадривіуму в монастирях обмежувалося простим ознайомленням з абаком, релігійним календарем, простим хоровим церковним співом і невеликим обсягом практичної геометрії. Як зазначалося, у мусульманській Іспанії були знайдені перші переклади з арабської на латину – праці Аверроеса, Аль-Хорезмі, Арзахеля. Іспанські переклади основного тексту Аль-Хорезмі з арифметики використовували у викладанні, зокрема, простих дробів, системи індо-арабських чисел, арифметики шістдесятих часток, які застосовували в астрономії, до чого можна додати і праці Сакробоско. Таблиці Арзахеля з астрономії постійно удосконалювалися різними авторами й були поширені у всій Європі.

Мотивація багатьох із тих, хто вивчав квадривіум, була пов'язана з астрологією – своєрідною системою віри й раціональності яка передбачала пристойну математичну підготовку. Правила, згідно з яким за «небесними» даними пророкувалися долі людей, значною мірою були довільні, однак їх реалізація передбачала точні астрономічні обрахунки, які дозволяли визначати справжній стан небес. Уявлення про Іспанію як центр найдосконалішої астрономічної освіти, і відповідно, математичного знання змушувало багатьох перетинати Піреней.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин Вс. Школьная жизнь в Париже XII века./ Вс. Бахтин// Средневековый быт: Сб. ст. [под ред. О. А. Добиаш-Рождественской.]. –Л.: Время, 928. С.206-232.
2. Джурицкий А. Н. История педагогики: учеб. Пособие для студ. Педвузов/ А.Н. Джурицкий. – М.: ВЛАДОС, 1999.-432 ст.
3. Броклис Л. Университет в ранний период современной европейской истории: учебные планы/ Л. Броклис// Alma mater. Вестник высшей школы, 2002-№2. – С.44-52.
4. Броклис Л. Университет в ранний период современной европейской истории : учебные планы/ Л. Броклис//Alma mater/ Вестник высшей школы, 2002. - №7.- С.45-51.
5. Верже Ж. История средневекового университета: Прототипы/ Ж. Верже// Alma mater. Вестник высшей школы, 1991.-№10.- С.100-108.



**Олена ШУМАЙЛОВА**

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент А.А. Семез*

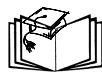
Актуальність. Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді є один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг ВНЗ. Нині, згідно з Болонською конвенцією, здійснюється перехід на новітні моделі навчання, істотно змінюються навчальні плани, форми організації занять, критерії оцінювання знань, впроваджуються нові педагогічні технології та стандарти освіти. Основний вид діяльності студента – професійне навчання, стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості. В контексті розгортання цієї тенденції для останньої психологічно важливо піти шляхом адекватної самооцінки, саморозвитку та самореалізації. Спроможність адаптуватися, долати труднощі, віднайти своє місце у життєвому просторі є вирішальним чинником вдалого розвитку молоді людини, а в майбутньому – фахівця з вищою освітою. У ВНЗ, процес навчання першокурсників налагоджується непросто, характеризується великою динамічністю психічних процесів і станів, які зумовлені зміною соціального довкілля. Зокрема, вступ до навчального закладу у значній частині молоді супроводжується дезадаптацією, що спричинена новизною студентського статусу, відсутністю референтної групи, підвищеними вимогами з боку професорсько-викладацького складу, напруженістю та жорстким режимом навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи і самовідповідальності загалом. Усе це вимагає від першокурсника значної мобілізації своїх можливостей для успішного входження в нове оточення та якісно інший ритм життєдіяльності.

Історія проблеми. Актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємин у соціальній групі присвячені праці вітчизняних (В.Л. Кікоть, В.А. Петровський, О.В. Симоненко, Т.В. Серета, О.І. Гончаров, А.Д. Ерднієв, М.І. Лісіна, А.В. Фурман) та зарубіжних учених (Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та ін.). Увага дослідників в основному зосереджується на вивченні різноманітних факторів, у тому числі й особистісних властивостей, які спричинюють процес дезадаптації першокурсників. Під соціально-психологічною адаптацією більшість учених розуміють пристосування індивіда до нових умов соціального довкілля та його результат. Уміння адаптуватися за різних обставин характеризує процес становлення і розвитку особистості, її професійного зростання. У випадку ж її дезадаптації порушується не лише особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму, уможливаються розлади здоров'я [4, 70].

Особливу вагомість адаптаційні процеси набувають за умов зміни середовища життєдіяльності, щонайперше на початкових етапах навчання юнаків і дівчат у ВНЗ. Вони вимагають від молоді людини активації механізмів адаптації і часто призводять до стану психологічного перенапруження. Так, доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35 – 40 % першокурсників. Будь-які істотні зміни в навчальному процесі, особливо несподівані, можуть ускладнити і без того непрості механізми пристосування. Тут істотний вплив на перебіг процесів соціально-психологічної адаптації студентів мають такі чинники, як ставлення до обраного фаху, професійне спрямування, особистісне самовизначення, система ціннісних орієнтацій, індивідуально-типологічні особливості, ґрунтовність привласнених кожним соціальних норм тощо [3, 80].

В кінці ХХ століття було визначено багато підходів до вивчення процесу адаптації студентів. Так, Гришанов А.К. і Цуркан В.Д. [2, 5] під адаптацією студента розуміють процес приведення основних параметрів його соціальних і особистісних характеристик у відповідність до стану динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища як зовнішнього фактору по відношенню до студента. До основного змісту процесу адаптації студентів молодших курсів, на їх думку, належать: формування нового ставлення до професії, засвоєння нових навчальних форм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи, пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаїв і традицій, пристосування до нових умов побуту, нової студентської «культури», новим формам використання вільного часу тощо.

Сіомичев А.В. [1, 30] визначає адаптацію як процес пристосування індивідуальних і особистісних якостей до життя і діяльності людини у змінених умовах існування. В сфері адаптації студентів як основні напрями навчальної діяльності він виділяє пізнавальний і комунікативний аспекти. Комунікативний аспект (потенціал) людини виділяють Маклаков А.Г., Паніхіна А.В. як складову особистісного адаптаційного потенціалу. Оскільки людина практично завжди знаходиться у соціальному оточенні, її діяльність пов'язана з умінням побудувати відносини з іншими людьми. Комунікативні можливості у кожної людини різні. Вони



визначаються наявністю досвіду, потребою у спілкуванні, принципами побудови контакту, групової ідентифікації, а також рівнем конфліктності.

Значимість самооцінки студента як показника його здатності до навчальної адаптації відзначає Бабахан Ю.С. Оскільки адаптація це завжди той чи інший вид збалансованості внутрішнього і зовнішнього, індивідуального і суспільного, він наголошує на важливості такої передумови успішної адаптації студента, як наявність у нього здатності правильно оцінювати власні можливості не тільки щодо навчальних завдань, а й щодо їх розкладу і правил, які визначають їх виконання.

Особливу вагомість адаптаційні процеси набувають на першому етапі навчання в вузі. Складність цього етапу міститься у тому, що у студента відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, засвоюються нові способи пізнавальної діяльності, формуються певні типи і форми міжособистісних зв'язків і відносин.

З першого дня навчання в вузі студент потрапляє до навчальної групи, де зібрані колишні школярі з різними характерами, амбіціями, цілями, самооцінкою тощо. В цих умовах дуже важко адекватно сприймати не тільки навколишню дійсність, а й, навіть, самого себе. Виявлення своєї особистості, займання свого соціального місця в колективі, який починає формуватися, адаптація власної поведінки щодо рольових очікувань студентів-одногрупників не у всіх відбувається легко і одразу. Як правило, це важкий і тривалий період у розвитку колективу. Крім цього, різниця між сільською і міською молоддю у питаннях виховання, ставлення до життя і життєвих цінностей, різниця у рівні можливостей для самореалізації ще більше загострює і уповільнює процес адаптації першокурсників, а також формування адекватної системи стосунків і спілкування.

Розрізняють дві площини проблеми адаптації: адаптація всіх студентів зі зміною статусу школяра на статус студента і адаптація студентів з інших міст, які мешкають у гуртожитку.

Для першої форми адаптації є спільні моменти, які виявляються у пристосуванні до навчального процесу в вузі і входженні в студентську навчальну групу. Для більшості опитаних студентів (46%) процес адаптації був не надто важким і тривалим. Для 28% студентів адаптація не була потрібною, оскільки серед студентів групи виявилось багато знайомих, колишніх однокласників, «однодворців» (це основна маса студентів даного міста) і вони одразу відчули себе студентами. Цікаво, що 9% опитаних студентів мали труднощі у визначенні відповіді щодо важкості в адаптації (чи не зрозуміли саме процес адаптації, чи не мали часу проаналізувати і замислитися над власним входженням в новий процес навчання і новий колектив). Однак для 17% опитаних студентів процес адаптації виявився досить важким і досить тривалим. Саме ці студенти склали в основному групу студентів з інших міст, а також з малозабезпечених сімей та з сільської місцевості.

Друга форма адаптації виявила наявність двох стратегій:

а) закрита по відношенню до міста і місцевих студентів (в даному випадку студент з іншого міста створює у новому соціальному просторі власну сіть соціальних зв'язків: земляки, сусіди по гуртожитку тощо);

б) відкрита стратегія, коли студент з іншого міста не створює бар'єру між собою і місцевими жителями і студентами. Подібне відзначають у своїх дослідженнях Унарова А.Р. і Пономорева Є.В.

На свідомість першокурсників, які мешкають у гуртожитку, не залежно від їх бажань, впливають старшокурсники, які є їх сусідами. Першокурсники несвідомо наслідують характерні риси старшокурсників, причому не тільки позитивні. Основною проблемою у гуртожитку постає організація активного корисного відпочинку і вільного часу.

Окреслена низка проблем адаптації студентів в ході дослідження дозволяє зазначити, що адаптаційний процес слід розглядати комплексно, на різних рівнях його протікання, враховуючи його різні форми і стратегії. Вирішальна роль, на наш погляд, належить власне психічній адаптації, яка значною мірою впливає на адаптаційні процеси, що здійснюються на інших рівнях. Тому в адаптації студентів велике значення має психологічна підтримка. Доброзичливість, увага до студентів, індивідуальний підхід сприятимуть скороченню строків адаптації до навчального процесу в вузі. Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним.

В результаті вивчення психологічної та педагогічної літератури з проблем вищої школи, дослідження практичних аспектів адаптації першокурсників розроблена теоретична модель адаптації студентів в умовах вищих навчальних закладів. Вона базується на поглядах психологів, які визнають наявність зовнішньої і внутрішньої видів адаптації, синтез яких і визначає поняття “загальної адаптації”. Зовнішня адаптація передбачає професійну і соціальну адаптації, внутрішня – біологічну і психологічну адаптації [2, 14].

Багатовимірну систему зовнішньої і внутрішньої адаптації ми можемо визначити як “соціально-психологічна адаптація”, складовими якої є:



професійна адаптація: профорієнтаційна адаптація; адаптація до навчального процесу (дидактична адаптація);

соціальна адаптація: пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу; прийняття нормативно-правових вимог перебування у ВНЗ; осмислене прийняття норм моралі та культури; адаптація до умов проживання у гуртожитку;

біологічна адаптація: адаптація організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних), режиму праці, сну, фізичних та нервових навантажень; режим і якість харчування;

психологічна адаптація: стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої і зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішності (неуспішності) професійної, соціальної та біологічної адаптацій; вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності.

Запропонована класифікація дозволяє розглядати адаптацію студентів як комплексний, динамічний процес, обумовлений взаємодією профорієнтаційних, соціальних, біологічних і психологічних факторів. Важливим аспектом системи адаптації студентів в умовах навчального закладу є визначення критеріїв адаптації. На даний момент визначені як внутрішні, так і зовнішні критерії процесу та результату адаптації.

Визначальним внутрішнім критерієм адаптації студента в умовах ВНЗ і узагальненим критерієм адаптації загалом, є стан задоволення процесом і результатом професійної, соціальної та біологічної адаптації [4, 71]. Причому, даний стан не є результатом пристосування до об'єкту адаптації, а результатом взаємодії людини з відповідним середовищем. Взаємодія передбачає процес взаємовпливу, що приводить до зміни як людських якостей так і самого об'єкту. Взаємодія щільно пов'язана з визнанням активної ролі особистості в процесі адаптації та з підвищенням статусу свідомої перетворюючої поведінки. Тому, важливим є розвиток у людини відповідних властивостей, які б, з одного боку, були чинниками впливу на об'єкт (середовище) адаптації, а з іншого, виступали внутрішніми детермінантами і складовими стану задоволення процесом і результатом адаптації. До них ми можемо віднести такі: висока мотивація розвитку духовності, соціальної, професійної компетентності та самоактуалізації загалом; адекватність самооцінки; почуття власної гідності; здатність відстоювати свої переконання; здатність будувати конструктивні взаємини; здатність керувати своїм емоційним станом; розвинуті комунікативні здібності; усвідомлення потреби самоосвіти; конструктивне ставлення до критики інших; повага до людини; бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу; стан здоров'я людини та ін.

Визначальними зовнішніми критеріями адаптації студента в умовах ВНЗ можна визначити наступні: виконання студентами правил і вимог навчального процесу; пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу; уміння застосовувати знання на практиці; актуалізація в життєдіяльності особистості високого рівня соціальної і моральної зрілості, психологічної культури, правової культури, мовленнєвої культури, культури поведінки, рівня розвитку духовності особистості загалом; міжособистісні взаємини студента у студентському середовищі (групі); комунікативна компетентність; вироблення власного стилю поведінки та ін.

Комплексне знання сукупності факторів соціально-психологічної адаптації, орієнтацію на певні критерії, що характеризують результативність процесів адаптації, можуть стати методичним підґрунтям для роботи куратора, який не тільки здійснює моніторинг, але і контролює процеси адаптації першокурсників. На основі запропонованого структурного аналізу будуються як загальна адаптаційна модель для всієї групи, так і індивідуальні моделі з урахуванням особистісних характеристик і потреб кожного студента [1, 34].

Проведені дослідження показують, що адаптація студентів в умовах вищого навчального закладу є складним, багатоаспектним, синтетичним, динамічним процесом. Це вимагає синергетичного підходу до дослідження проблеми, поєднання зусиль філософії, психології, педагогіки, фізіології та інших наук. Особливо важливим є питання розробки і реалізації психолого-педагогічних моделей роботи кураторів по адаптації першокурсників в умовах вищого навчального закладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Годник С.М. Категория инвариантности в исследовании проблемы непрерывного образования //Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунекого. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 30-35.
2. Гришанов Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов// Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: Сб. научн. трудов. - Кишинев: изд-во Кишин. госуд. ун-та, 1990 — С.3-17
3. Максимова Р.П. Адаптация первокурсников – студентов математического факультета педагогического вуза //Совершенствование профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. – Иркутск: ИПИ, 1991. – С. 77-87.
4. Панькович О. Проблеми адаптації у вищому закладі освіти: методики індивідуально-психологічного консультування// Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому закладі освіти: 36. наук. ст. — Луцьк: держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1999. — С. 70-71



**Ірина ХАРЧЕНКО**

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, професор С.В. Омельяненко*

Сучасна тенденція до нівелювання сімейних цінностей серед молоді, до поступової втрати розуміння родини як первинного і головного інституту виховання дитини, її унікальності та незамінної ролі в житті людини призводить до поширення в Україні феномена неблагополуччя та дисфункціональності сім'ї. Основними провідниками сімейної політики, пріоритетними завданнями якої є пошуки виходу з позначеної ситуації, залишаються фахівці в галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Проте в освітній сфері досі не вирішено проблеми професійної підготовки таких фахівців. Суперечності між вимогами суспільства до фахівця із соціально-педагогічної роботи із неблагополучною сім'єю та реальним рівнем підготовленості випускників до здійснення професійних функцій зумовлюються, зокрема, й невирішеністю теоретичних та методичних питань визначення, формування та розвитку найскладнішого з компонентів психологічної структури – професійно важливих якостей спеціаліста.

Проведений аналіз наукових джерел та практики свідчать, що ще недостатньо літератури з приводу роботи з сім'ями, в яких виявляється жорстоке поводження з дітьми, досить мало науково-практичних досліджень присвячених питанням попередження насильницьких дій стосовно дитини. У наявних публікаціях здебільшого розглядаються окремі аспекти даного питання. Практично відсутнє висвітлення особливостей підготовки майбутніх соціальних педагогів до практичного вирішення цієї складної проблеми. Різним аспектам підготовки студентів, майбутніх соціальних педагогів, до соціально-правового захисту особистості, попередженню жорстокого поводження з дітьми, соціально-педагогічній підтримці сім'ї присвячені роботи І.Д.Зверєвої, А.Й.Капської, І.М.Ковчиної, Г.М.Лактіонової, Л.І.Міщик, Ж.В.Петрочко, І.М.Трубавіної та інших науковців.

Посилення інтересу до питань розроблення сутності, структури, проявів, генезису та динаміки якостей особистості професіонала, що впливають на його діяльність, відбулося в другій половині минулого століття. Вивчення проблем професійно важливих, значущих якостей знайшли сьогодні відображення у дослідженнях таких науковців, як Л.О.Андрєєва, Ф.М.Гоноболін, О.О.Деркач, М.І.Д'яченко, Е.Ф.Зеєр, Л.О.Кандибович, В.А.Крутецький, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, А.К.Маркова, В.О.Сластьонін, І.В.Травін, В.Д.Шадриков та ін. Професійні якості спеціалістів сфери соціальної та соціально-педагогічної роботи стали предметом вивчення в роботах О.В.Безпалько, В.Г.Бочарової, Р.Х.Вайноли, М.А.Галагузової, А.Й.Капської, О.Г.Карпенко, Л.І.Міщик, Р.В.Овчарової, М.В.Фірсова, С.Я.Харченка, Є.І.Холостової тощо.

Мета статті: проаналізувати педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, які постраждали від насильства в сім'ї, в процесі виконання науково-дослідної роботи та проходження навчальної соціально-педагогічної практики.

Сучасні погляди суспільства на виховання, нетерпимість до насильства над дітьми сформувались відносно недавно. Насильство над дітьми існувало у всі часи і виникало значно частіше в попередніх поколіннях, ніж сьогодні. Цій проблемі присвячено велику кількість наукових публікацій.

Проблема насильства, зокрема насильства в сім'ї, є актуальною для сучасного суспільства. Особами, які вчиняють насильство в сім'ї, можуть виявитися чоловіки, жінки, літні люди, підлітки і навіть діти. З проблемою насильницької поведінки так чи інакше стикаються члени родини, батьки, педагоги, психологи.

Не дивлячись на те, що ця тема вже досить активно розробляється протягом останніх десятиліть, чіткого визначення поняття насильства немає. На даний момент насильством вважають реальну дію чи загрозу умисної фізичної, сексуальної, психологічної чи економічної дії, примусу з боку однієї особи до іншої з метою контролю, залякування, нав'ювання почуття страху. У процесі насильства одна людина нав'язує себе, свої цілі та норми іншій, намагаючись підкорити її собі. Це узурпація свободи людини, це не є випадковими діями, які не можна пояснити. Кожен член родини переживає такі дії по-своєму, що накладає свій відбиток на ціннісно-орієнтаційну сферу. Особливо це стосується дитини, адже її особистість тільки формується [6, 128].

В неблагополучних щодо дитини родинах її соціалізація, розвиток, формування психіки, характеру проходить не зовсім успішно, тому потребує професійної допомоги з боку соціального педагога та інших фахівців.

Жорстоке поводження з дитиною досить широке і емоційно забарвлене поняття. Воно включає в себе весь спектр поведінки та небажаних дій батьків, осіб, що здійснюють догляд за дитиною, осіб, які мають над нею значну перевагу і від яких вона залежить, що призводять або можуть призвести до порушення будь-якого аспекту добробуту дитини. Дії дорослих можуть різнитися за ступенем негативізму від



незначних помилок у вихованні до крайнього прояву насильства та насильства з особливою жорстокістю. Це можуть бути як активні дії дорослих, так і пасивні, тобто бездіяльність, ненадання допомоги, незабезпечення елементарних, необхідних для виживання умов, незабезпечення базових потреб дитини, залишення її в небезпеці або без необхідного для даного віку нагляду тощо.

Це може бути як фізичне, психічне, економічне, сексуальне насильство, зневажання основних потреб, так і надмірна опіка, фанатична любов, що перешкоджають нормальній адаптації дитини в житті, розвитку її самостійності тощо.

При підготовці студентів до розв'язання цієї проблеми треба пам'ятати, що робота з родиною – справа делікатна, має свої особливості. Задача соціального педагога полягає в тому, щоб сприяти відновленню в родині відчуття безпеки, взаємоповаги, взаєморозуміння. Важливим завданням соціального педагога є своєчасність виявлення родин, особливо дітей, що потребують державної допомоги та підтримки. В основу роботи соціального педагога з сім'єю з метою підвищення її ефективності щодо виховання дітей має бути покладене знання об'єктивних умов, що дозволяють це здійснити. Такими умовами є опанування дорослими членами сімей основами спеціальних знань, уміннями та навичками, необхідними для правильної побудови і здійснення виховання дітей у сім'ї; встановлення і розвиток відносин взаєморозуміння, взаємодопомоги, взаємоповаги між старшими та молодшими членами сімей.

Для успішного виконання накреслених шліхів студенти, майбутні соціальні педагоги мають бути добре теоретично та практично підготовленими. Необхідні знання студенти отримують під час лекційних курсів та підготовки до практичних, лабораторних та семінарських занять в ході вивчення таких навчальних дисциплін: "Соціальна педагогіка", "Етнопедагогіка", "Педагогіка сімейного виховання", "Соціально-педагогічна робота соціального педагога в закладах освіти", "Основи соціально-правового захисту особистості", "Технології соціально-педагогічної роботи", "Правознавство", "Загальна, вікова та соціальна психологія", "Технології соціально-педагогічних досліджень" тощо. Студенти ознайомлюються з правовими та організаційними основами попередження насильства в сім'ї, а також з інформацією про установи та організації, на які покладається здійснення заходів щодо попередження даного явища, які висвітлені у Законі України "Про попередження насильства в сім'ї", з основними принципами "Декларації прав дитини" та основними положеннями "Конвенції прав дитини".

У процесі підготовки повідомлень, рефератів з даної проблеми студенти поглиблюють і розширюють отримані знання, вчать шукати необхідну для виконання завдання інформацію самостійно, що сприяє розвитку вміння не відступати перед ситуаціями на які немає готового вирішення.

Студенти здобувають знання щодо факторів, що можуть зумовлювати жорстоке поведіння батьків з дитиною, видів жорстокого поведіння, з різними поглядами щодо класифікації форм жорстокого поведіння, насилля, зневажання потреб дитини. Знання основних ознак поведінки дитини та її батьків, що свідчать про можливе неадекватне поведіння дорослих, використовується студентами як показники в процесі розробки програми спостереження з метою вивчення стосунків батьків та дітей.

Особливу увагу слід приділяти формуванню у студентів здатності творчого застосування знань, умінь у практичній, соціально-педагогічній діяльності. Особливої цінності набуває проведення зі студентами тренінгу з усвідомленого батьківства, де вони мали б можливість в аудиторних умовах відпрацювати навички роботи з "дітьми" та "батьками".

Студенти вивчають та аналізують основні положення міжнародних правових актів та законодавства України щодо попередження жорстокого поведіння з дітьми, насильства в сім'ї, взаємодії установ в ході вирішення проблеми конкретної родини. Усвідомленню складності проблеми сприяє вивчення історії становлення прав дитини та поступового наближення суспільства до розуміння хибності деяких поглядів на виховання дитини та ставлення до неї.

Отримані знання студенти апробують під супроводом наукового керівника в процесі виконання практичної частини курсових робіт з даної проблеми. Звертається увага на те, що жорстоке поведіння з дитиною може стати одним із факторів, що зумовлюють бездоглядність, безпритульність дитини, її девіантну та деліквентну поведінку, проституцію, наркоманію, алкоголізм, та інші види залежності, емоційну байдужість, агресивність, відтворення даної непедагогічної та негуманної моделі поведінки із власними дітьми або взагалі відмову від їх виховання [3].

Особливо важко виявляти проблеми молодших школярів. Тяжкі переживання можуть маскуватися зниженням розумових здібностей, спонтанною агресивністю до однокласників або вчителя, відчуженістю від класу. Тому студенти вчать використовувати проєктивні тести, такі як "Будинок, дерево, людина", "Казки Луїзи Дюсс", "Малюнок сім'ї у вигляді тварин" тощо.

Водночас, якщо вчасно виявити проблему, то в переважній більшості випадків кваліфікована просвітня та терапевтична робота соціального педагога спроможна значно покращити ситуацію [4], тому під час проходження практики майбутні соціальні педагоги під керівництвом наукового керівника та керівника від бази практики проводять діагностичні заходи щодо попередження можливого жорстокого поведіння з дітьми, що зазнали насильства в сім'ї. Треба звертати увагу студентів на те, що домашнє насильство часто





старанно приховується його жертвами. Тому навіть найповніші і найкращі опитувальники можуть не дати повної інформації.

На думку Т.Ф.Золотарьової, „для підготовки якісних соціальних кадрів поряд з традиційними необхідні принципово нові, активні форми навчання, які займають проміжне місце між теорією і практикою (тренінги, практикуми, “круглі столи”, ділові ігри, ознайомлювальні екскурсії)” [2, 21]. Л.Є.Нікітіна, аналізуючи питання розвитку професійного освітнього комплексу, наголошує, що в сучасних умовах розвитку професії соціального педагога „стає обґрунтованою вимога посилити практичну сторону такої підготовки і переосмислити навчальні плани вузів...” [5, 214].

Комплексний підхід до проблеми ефективності практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів зумовлює необхідність аналізу низки специфічних складників, що впливають на якість підготовки та пов'язуються з її учасниками [1, 82].

Вивчаючи інформацію по насильству над дітьми, ми провели анкетування студентів V курсу, психолого-педагогічного факультету, 57 та 58 груп напрямів підготовки «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія». Метою анкетування було ознайомлення з тим, наскільки студенти, які закінчують навчання, володіють матеріалом по насильству в сім'ї та чи достатньо у них знань, щоб надалі працювати з сім'ями, у яких спостерігається жорстоке поводження щодо дітей.

Аналіз відповідей показав, що студенти на достатньому рівні володіють інформацією про насильство в сім'ї, знають основні види насильства, які є його прояви, якими можуть бути наслідки для постраждалої дитини, на яких дисциплінах розглядали ці питання. Більш детально описали, якими вміннями повинні володіти психологи та соціальні педагоги, щоб допомагати дітям, які постраждали від насильства в сім'ї, які Міжнародні правові документи, спрямовані на подолання насильства, куди постраждала дитина може звернутись по допомогу, а також, які заходи спрямовані на подолання сімейного насильства.

В анкеті було також питання: "Який відсоток дітей в Україні страждає від сімейного насильства?", студенти дали різні відповіді, які коливались в межах від 5 до 80%.

Також студенти мали самостійно оцінити свої знання з цієї теми, середній бал – 8 за десятибальною шкалою.

Ми вважаємо, що педагогічними умовами ефективної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, які постраждали від насильства в сім'ї, є: теоретична підготовка, ґрунтовні знання, практична апробація під час проходження практики та проведення науково-дослідницької роботи різних діагностичних методик, розробка та проведення інформаційно-просвітницької профілактичної роботи з батьками та дітьми, участь у проведенні корекційно-реабілітаційних заходів.

Досвід спостережень і здійснений аналіз науково-методичної, соціологічної, педагогічної літератури дозволяють дійти висновку, що вимоги сучасності ставлять перед вузом завдання сформувати не тільки високоосвічену, але й здатну самостійно й творчо мислити, адаптуватися до умов існування особистість. У практичній роботі соціальних педагогів в останні роки постала потреба в глибокій та багатоаспектній професійній підготовці. Виявлено, що розширення зони професійної підготовки соціального педагога обумовлена не лише необхідністю враховувати у соціальній роботі різноманітні фактори середовища, які впливають на характер роботи з клієнтами, але й більш глибоким явищем – перебудовою всього процесу соціальної роботи і зміною соціально-професійного статусу самого соціального педагога.

Показником професіоналізму соціального педагога є не тільки високий рівень знань, умінь і навичок, але й дотримання власного етичного кодексу. Професійні цінності соціального педагога формуються на основі матеріальних, соціально-політичних і духовних цінностей.

Як стверджують дослідники, І.Б.Іванова, Л.Т.Тюптя та інші, допомога, підтримка, опіка, захист особистості неможливі без гуманного, добродійного співчуваючого, емпатійного ставлення до людини, до її особистісних потреб і проблем, світосприймання.

Отже, спеціальний компонент відображає підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, а соціально-психологічний і аутопсихологічний – психологічні характеристики, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності.

Недостатня сформованість питання професіоналізму соціальних педагогів потребує подальших наукових розробок за такими перспективними напрямками:

- розробка і погодження системи дій вищих навчальних закладів та соціальних інститутів щодо підготовки кадрів для соціальної роботи;
- організація просвітницької діяльності у соціальній сфері;
- теоретико-методичне забезпечення професіоналізації навчального процесу у вищій школі;
- розробка критеріїв соціальної роботи як специфічної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков К.М. Деякі питання зв'язку педагогічної науки і педагогічної практики / К.М. Волков // Радянська педагогіка. – 1970. – № 9. – С. 80–83.



2. Золотарева Т. Ф. Практика в системе подготовки специалистов социальной работы в вузе / Т. Ф. Золотарева. – М.: Давшов и К, 2006. – 128 с.
3. Механізми взаємодії органів державної влади та неурядових організацій у протидії жорстокому поводженню з дітьми: навч.-метод. посібник / за ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної. – К. : Юрисконсульт, 2005. – 453 с.
4. Міщик Л. І. Сучасні технології в роботі з сім'єю із проблем насильства: досвід, перспективи / Л.І.Міщик, Т.П. Голованова, З.Г. Білоусова. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 104 с.
5. Никитина Л. Е. Социальная педагогика / Л. Е. Никитина. – М. : Акад. Проект, 2003. – 272 с.
6. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 2000. – 424 с.

**Ігор ЮРЧЕНКО**

## **ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Н. С. Савченко*

Як свідчить аналіз психологічних та педагогічних наукових джерел, проблема педагогічної техніки привертала увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, її досліджували такі відомі вчені, як І. А. Зязюн, А. С. Макаренко, Г. М. Сагач, С.А. Болсун, І.С. Дмитрик, О.Л. Козленко, Г.О. Олійник, В.М. Чайка, Л. О. Ковальчук та інші. Проте питання формування педагогічної техніки вивчене недостатньо, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Стаття має на меті виявити умови формування педагогічної техніки майбутнього вчителя. Згідно з метою окреслено основні завдання, які полягають у дослідженні ролі педагогічної техніки в процесі професійного становлення майбутнього вчителя та визначенні умов успішного формування педагогічної техніки майбутнього вчителя.

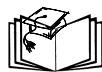
Видатний педагог С. Шацький стверджує, що замість того, щоб закликати учителя до творчості, потрібно вчити його умінню виконувати ту чи іншу педагогічну роботу, яка називається педагогічною технікою: «відсутність техніки є наше загальне лихо» [9, с.80]. Іншими словами, за М. Козієм, майстерність – це «мистецтво діяти технічно й досконало...» [5, с. 168]. Жодне мистецтво не може бути повноцінним, якщо воно не спирається на відповідну техніку.

Проте у науковій психолого-педагогічній і навчально-методичній літературі з проблем фахової підготовки вчителя до педагогічної роботи немає єдиної думки про зміст і функції педагогічної техніки в структурі загальнопедагогічних умінь учителя. З точки зору А. С. Макаренка, педагогічна техніка – це високий рівень довершеності педагогічної майстерності, тобто «педагогічна майстерність може бути доведена до високого ступеня досконалості, майже до ступеня техніки» [7, с.169].

І.Зязюн з позиції гуманітаризації дав більш узагальнююче визначення педагогічної техніки: «вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструментарій виховного впливу» та «володіння комплексом прийомів, які дають вчителю можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі» [2, с. 44]. Тому, з нашої точки зору, потрібно теоретично обґрунтувати і практично довести доцільність формування спеціальних умінь, на основі яких ґрунтується педагогічна техніка.

Провідною складовою педагогічної техніки є знання та усвідомлення психолого-педагогічних передумов впливу педагога на учнівський колектив у процесі навчально-виховної роботи та особистість учня зокрема. На основі цього рекомендується, як за допомогою мовлення, дикції, міміки і пантоміміки можна керувати навчально-виховною роботою. Інший компонент педагогічної техніки – «дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні уміння», які забезпечують технологічну сторону виховання і навчання. Наступний – це оволодіння навичками невимушеного і природного володіння своїм організмом, почуттями і емоціями, голосом, дикцією, уміння створювати і сприяти підтримці в класі ситуації радісної й творчої праці [2, с. 50]

Під час численних зустрічей з освітянами на семінарах та конференціях А.С. Макаренко переконливо доводив їм необхідність володіння педагогічною технікою. Цю думку він рішуче обстоював у наукових працях, де чітко обґрунтував потребу розвитку педагогічної техніки майбутнього вчителя. Так, у праці "Деякі висновки з мого досвіду" вчений зазначав, що важливі питання виховання дитини "вирішує майстерність педагога, яка ґрунтується на виховному вмінні, справжньому знанні виховного процесу, на кваліфікації. Тому педагогів у вузах, де вони вчать, треба інакше виховувати. ...Педагога треба виховувати, а не лише давати йому освіту" [8, с. 50]. Адже в навчальному процесі багато залежить від того, як учитель вміє оживити свій урок, як він вміє подивитися на клас. Це питання "здатності орієнтування" [8, с. 143].



У продовження цієї думки вчений стверджував, що майстерність майбутнього педагога необхідно формувати в роки навчання молоді людини у вищому навчальному закладі. У праці "Про мій досвід" видатний педагог підкреслював, що майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта [там само, с. 87].

Ми схильні визначати педагогічну техніку як невід'ємний компонент педагогічної майстерності, сукупність вмінь вчителя, які дозволяють використовувати свої психофізичні особливості для досягнення успішних педагогічних результатів.

Отже, в сучасній педагогічній науці відбулося становлення феномена педагогічної техніки як наукової категорії. Проте дослідники, з'ясовуючи сутність цього поняття, трактують педагогічну техніку з позицій свого наукового пошуку (комплекс знань, умінь, навичок; володіння комплексом прийомів, сукупність засобів, методів і прийомів та особливостей поведінки вчителя). Існують різні підходи науковців й до виокремлення складових педагогічної техніки. Така неоднозначність вказує на складність, поліфункціональність і багатовимірність цього педагогічного явища [4]. Так, наприклад, З. Н. Курлянд вважає, що до основних складових педагогічної техніки належать такі уміння:

спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення);  
спілкуватися невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд);  
керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливості) [6].

Педагогу необхідно контролювати діяльність свого організму. Цей контроль спрямовується на міміку, рухи, темп мовлення, дихання і ін. Молодому вчителю потрібен сеанс релаксації, а саме – заняття, під час якого людина фізично і психічно розслабляється. Особливо це потрібно тоді, коли вчитель відчуває невпевненість або страх перед дітьми [там само, с. 24].

Щодо зовнішньої техніки, то це гармонійна єдність внутрішнього змісту діяльності і зовнішнього його вияву. Педагог повинен навчитися адекватно й емоційно виразно відбити свій внутрішній стан, свої думки, почуття. Елементами зовнішньої техніки вчителя є вербальні (мовні) й невербальні засоби [3].

Пантоміміка – це рух тіла, рук, ніг. Вона допомагає виразити головне, малює образ. Красива і виразна постаць педагога виражає внутрішню гідність особистості. Пряма хода, зібраність свідчать про впевненість педагога у своїх силах, знаннях. А сутулість, опущена голова, в'ялі рухи – про внутрішню слабкість людини, її невпевненість у собі. Вчителю потрібно виробити манеру правильно стояти перед учнями на уроці. Усі рухи і пози повинні приваблювати учнів своєю витонченістю і простотою. Дуже важливо вчителю відмовлятися від поганих звичок: погойдування, переминання з ноги на ногу, триматися за спинку стільця, вертїти в руках зайві предмети і ін. [10, с. 66-67].

Жест педагога повинен бути органічним та стриманим, без різких широких помахів і гострих кутів. Краще використовувати круглі жести та скупі жестикуляцію. Розрізняють жести описові та психологічні. Описові відображають та ілюструють хід думок, вони інколи не дуже потрібні, але зустрічаються часто. Однак, найважливішими є психологічні жести, які виражають почуття. Слід врахувати, що жести, так само як і інші рухи тіла, найчастіше випереджають хід думок, висловлених учителем, а не йдуть за ними [там само, с. 68].

Щоб спілкування з дітьми було активним, необхідно займати відкриту позу: не схрещувати рук, повернутися обличчям до класу, зменшити дистанцію, оскільки це створює ефект довіри. Крок уперед посилює значимість спілкування вчителя з класом, а назад – ніби дає відпочинок слухачам.

Для правильної постави учителя необхідно займатися спортом, а також використовувати спеціальні психофізичні та гімнастичні вправи.

Міміка – це мистецтво виражати свої думки, почуття, настрої, стан рухом м'язів обличчя. Відомо, що вираз обличчя і погляду діє на учнів сильніше, ніж слова. А емоційну значимість інформації підкреслюють жести і міміка [там само, с. 69].

Візуальний контакт є технікою, яку потрібно розвивати, у той же час потрібно намагатися тримати усіх учнів у полі зору.

Педагогічний досвід доводить, що майстерність педагога не є можливою без елементів творчості, новизни, які поєднуються з необхідними знаннями та вміннями, усвідомленням власної творчої індивідуальності. Викладач, який опанував педагогічну майстерність, повинен мати свій стиль діяльності. Це є важливою умовою становлення його професійної компетентності. Розуміння викладачем своєї індивідуальної сутності, потреба мати свій індивідуальний стиль професійної діяльності передбачає пошук оптимальних особисто для нього педагогічних прийомів і відповідних їм умінь та навичок [11]. При будь-якому підході до визначення змісту педагогічної техніки доцільним є ствердження того, що загальною ознакою прийомів, умінь і навичок педагогічної техніки викладачів є їх найтісніший зв'язок з індивідуальною особливістю викладача. Процес формування індивідуальної педагогічної техніки є складним, трудомістким, проходить тривалу еволюцію від знань про конкретний прийом до складних



навичок та вмінь їх використання й умовно можна поділити на два етапи. На першому ж етапі викладач-початківець вивчає конкретні прийоми педагогічної техніки та шляхом регулярних вправ формує прості вміння застосовувати ці прийоми [там само].

Розглядаючи педагогічну техніку в цілому (внутрішня і зовнішня), можна сказати, що її основою є особистісно-орієнтована взаємодія учителя й учнів. Головним у внутрішній складовій, за твердження І.Зязюна, є «самопочуття педагога», яке «не є особистою справою, бо настрої його відбивається й на учнях, на колегах і на батьках» та рефлексія, оскільки вчителю потрібно займатися самопізнанням своєї особистості, «щоб досягти внутрішнього спокою, впевненості у своїх силах» [2, с.45, с.47].

Педагогічна діяльність є емоційно напруженою, тому багато вчителів зазнають істотних труднощів, пов'язаних з нездатністю оперативно приймати рішення у стресових ситуаціях, не припускати грубих помилок і зберігати при цьому витримку, спокій. Педагогічна втомленість, надмірні витрати енергії послаблюють працездатність, призводять до роздратованості, авторитаризму, конфліктів, стресів, навіть за найкращих початкових прагнень і гуманістичних поглядів [6].

Отже, вчитель має справляти не тільки педагогічний, а й оздоровлюючий (тобто психотерапевтичний) вплив на інших. На думку педагога-майстра Є.М. Ільїна, сьогодні недостатньо бути викладачем і артистом, потрібно бути ще й лікарем. Навчальна активність — проблема швидше енергетична, ніж методична. Учитель-"лікар" гуманізує і відносини з учнями, і самі знання [там само].

Педагогічна техніка є складним неоднозначним засобом педагогічної діяльності вчителя, а тому оволодіння нею – процес постійний та нелегкий. Формування педагогічної техніки повинно здійснюватися в першу чергу на етапі безпосередньої підготовки людини до педагогічної роботи. Вже в педагогічному вузі майбутній вчитель повинен одержати систему знань з основ педагогічної техніки, а також засвоїти методику подальшого самовдосконалення [10, с. 70].

Виділяють певні педагогічні умови, які забезпечують успішність формування педагогічної техніки при вивченні педагогічних дисциплін. По-перше, кожного студента важливо з перших днів налаштувати на активну працю над власною педагогічною технікою. По-друге, у ВНЗ закладається фундамент знань із спеціальності, тому в процесі навчання необхідно не лише засвоїти програмовий матеріал, але й набути навички творчої самостійної роботи. Через це з першого семестру студент повинен засвоїти методи самостійної розумової праці, свідомо й наполегливо розвивати свої творчі здібності, бо лише так можна сформувати власні погляди, переконання, культуру. З перших днів навчання необхідно акцентувати увагу студентів на суспільній значимості професії педагога, розвитку до неї особистісного інтересу, формування професійно-мотивованої настанови на майбутню діяльність. Необхідно говорити про труднощі цієї професії, необхідність великих зусиль для засвоєння, розвитку потрібних якостей і подолання негативних рис. Для цього в теоретичних курсах застосовують активні методи: психологічні тести, експрес-анкети, проблемні ситуації, ділові ігри, тренінги, соціально-психологічні дослідження. Важливою умовою формування педагогічної техніки є також зв'язок аудиторної роботи з педагогічною практикою.

І. М. Цимбалюк вважає, що найбільш ефективними способами формування педагогічної техніки майбутніх учителів є система тренувальних вправ і система завдань (психофізіологічний та педагогічно-рольовий тренінг) [10, с. 71]. С. С. Чорна наголошує на інших способах – ознайомлення майбутніх викладачів з типовими педагогічними ситуаціями та методами їх вирішення, опанування на практичних заняттях мистецтва особистісно-орієнтованого стилю спілкування, моделювання психолого-педагогічних і конфліктних ситуацій, залучення майбутніх вчителів до широкого кола психолого-педагогічних відносин під час проведення тематичних зустрічей та вечорів педагогічної творчості [12]. На нашу думку, так само важливим для формування педагогічної техніки є підготовка і проведення міні-уроків, під час яких майбутній вчитель навчається володіти своїм психофізіологічним апаратом, закладає основи свого педагогічного стилю.

Таким чином, підсумовуючи здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури, можна визначити, що педагогічна техніка – це важливий елемент педагогічної майстерності, опанування якої необхідне для здійснення успішної педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Володіння власним психофізичним апаратом стає інструментом в руках вчителя, допомагає виконувати окреслені педагогічні завдання. Звісно, процес формування педагогічної техніки вимагає спеціальних умов, які мають бути створені у ВНЗ, а також власне роботи вчителя над собою, постійного розвитку й самовдосконалення. В будь-якому разі, досягнення виразності педагогічної техніки – лише одна із сходинок до педагогічної майстерності. Тож опанування її прийомами має здійснюватися у контексті підвищення загальної педагогічної культури вчителя на розвитку його професійного педагогічного мислення. Тож темою для наших майбутніх наукових розвідок ми вважаємо доцільним обрати дослідження організації педагогічних умов формування педагогічної техніки.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бобилева Я., Кузурман А. Педагогічна техніка майбутнього вчителя в контексті особистісно-орієнтованого підходу. – Вісник: Наукові праці. Режим доступу: <http://visnyk.com.ua/stattya/1792-pedagogichna-tehnika-majbutnogo-vchitelja-v-konteksti-osobistisno-orientovanogo-pidhodu.html>
2. Основы педагогического мастерства: [учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений] [И. А. Зязюн, И. Ф.Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.]; под ред. И.А.Зязюна. - М.: Просвещение, 1989. - 302 с.
3. Квак О. В. Формування педагогічної техніки як важливої основи педагогічного професійного мислення. Режим доступу: <http://goo.gl/UnFH3>
4. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: Навч. посібник. – Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
5. Козій М. К. Громадянськість і педагогічна майстерність викладачів професійно-технічних навчальних закладів / М. К. Козій // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія. - К.: Імекс ЛТД, 2003. – 320 с.
6. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи. Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/16850303/pedagogika/pedagogichna-tehnika-vchitelya>
7. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. И.А. Каирова. – М.: Педагогика, 1978. – 400 с.
8. Макаренко А. С. Общие проблемы педагогики: избр. соч. в 3-х т. / А. С. Макаренко. - К.: Радянська школа, 1984. - Т. 3. - 576 с.
9. Раченко І.П. Принципи наукової організації педагогічної праці / І. П. Раченко // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н. В. Гузій]. - К.: ВІПОЛ, 2000. – 246 с.
10. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія пед. праці. – Рівне: УНТЕІ, 2001. – 340 с.
11. Яремчук І. А. Формування індивідуальної педагогічної техніки викладачів вищих військових навчальних закладі. Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/ejournals/Vnadps/2011\\_5/11yiavnz.pdf](http://www.nbu.gov.ua/ejournals/Vnadps/2011_5/11yiavnz.pdf)
12. Чорна С. С. Технологія формування педагогічної культури майбутніх викладачів ВНЗ в умовах магістратури. Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pfto/2010\\_10/files/p1010\\_78.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_10/files/p1010_78.pdf)



## ЗМІСТ

### МАТЕРІАЛИ МАГІСТЕРСЬКИХ ЧИТАНЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

|   |    |
|---|----|
| <i>Марина БЄЛЯВСЬКА.</i> АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО<br>СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА .....   | 3  |
| <i>Дар'я БЄСЛОВА.</i> АВТОРИТЕТ ВЧИТЕЛЯ, ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН .....  | 5  |
| <i>Альона БРАСЛАВСЬКА.</i> СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ<br>МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ .....  | 8  |
| <i>Катерина БУЗУЛЯК.</i> КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ<br>АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА .....                               | 11 |
| <i>Тетяна ГАЛУЩЕНКО.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКА<br>ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....                                     | 15 |
| <i>Лідія ГЕРАЩЕНКО.</i> ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ<br>ГОТОВНОСТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ .....                                   | 18 |
| <i>Євгенія ГЛАДЧЕНКО.</i> ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ .....   | 21 |
| <i>Ольга ГОЖА.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО - ПЕДАГОГІЧНОЇ<br>КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ .....                                 | 25 |
| <i>Альона ГРИЩЕНКО.</i> НОВАТОРСЬКИЙ РУХ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ 70 – 80-Х рр. ....  | 29 |
| <i>Марина ГРИШИНА.</i> ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ<br>У ВІТЧИЗНЯНІЙ ДИДАКТИЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст. (ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД) .....                 | 33 |
| <i>Наталія ГРИЩЕНКО.</i> ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ І ЙОГО ВСЕБІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К.Д.УШИНСЬКОГО .....                            | 36 |
| <i>Юлія ГУЗЕНКО.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ<br>СПІЛКУВАННЯ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ .....                    | 39 |
| <i>Сергій ДАНИЛОВ.</i> ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ СИСТЕМОЮ<br>ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....                                   | 43 |
| <i>Ірина ДМИТРИЄНКО.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ<br>ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ .....  | 46 |
| <i>Любов ДОЛЖЕНКО.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ<br>МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА У СФЕРІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....    | 49 |
| <i>Ліона ДОЦЕНКО.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ<br>МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА .....                             | 52 |
| <i>Володимир ЗАДРИБОРОДА.</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ<br>НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ .....                  | 55 |
| <i>Людмила ІЩАК.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ<br>КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ .....                                  | 58 |
| <i>Юлія КАЛЬЧИБА.</i> ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ<br>ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ .....  | 61 |
| <i>Олена КАРАМИШЕВА.</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ<br>ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....                                   | 64 |
| <i>Яна КІРІЛОВА.</i> ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ..  | 67 |
| <i>Олександр КЛОЧОК.</i> ТВОРЧИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО<br>НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ..... | 71 |
| <i>Катерина КОЖОКАР.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВАННЯ<br>НАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....      | 74 |
| <i>Віктор КОНОНЕНКО.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>КЕРІВНИКА ШКОЛИ .....  | 78 |
| <i>Юлія КОСТЕНКО.</i> ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ..   | 81 |
| <i>Володимир КУЛИК.</i> ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПОГЛЯДАХ ПРЕДСТАВНИКІВ<br>НІМЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ к.ХVІІІ ст.-п. ХІХст. ....               | 85 |



|  |     |
|--|-----|
| <i>Алла ЛАГОДА. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СІМ'Ї .....</i>  | 88  |
| <i>Ольга ЛИТВИНЕНКО. СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....</i>   | 91  |
| <i>Анатолій ЛЯШЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ.....</i>  | 94  |
| <i>Ірина МАТКО. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....</i>  | 97  |
| <i>Андрій МИХАЙЛОВ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ.....</i>  | 102 |
| <i>Анжела МІЛІЧЕНКО. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ .....</i>  | 106 |
| <i>Марина НІГАЙ. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....</i>   | 110 |
| <i>Анна ОЛЕКСІЄНКО. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА .....</i>   | 113 |
| <i>Інга ОМЕЛЬЯНЕНКО. ЯКІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА .....</i>   | 117 |
| <i>Світлана ОСИПЕНКО. ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА СЕРЕДНЬОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....</i>   | 120 |
| <i>Любомира ПАСТІЧНА. АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ .....</i>  | 123 |
| <i>Наталія ПОЛІДА. ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ.....</i>  | 127 |
| <i>Сергій ПОПРУГА. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....</i>  | 131 |
| <i>Каріна ПОЧКА. ГУМАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....</i>  | 134 |
| <i>Олександр ПРАЦКОВ. СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....</i>  | 138 |
| <i>Наталія ПРОДАН. ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....</i>  | 141 |
| <i>Марія РИХЛИЦЬКА. РОЛЬ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ .....</i>   | 144 |
| <i>Юлія САВЧЕНКО. МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТА ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ .....</i>   | 147 |
| <i>Ганна САФОНОВА. ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ (ДО 1917 р.).....</i>  | 151 |
| <i>Наталія САФРОНОВА. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЕФЕКТИВНІСТЬ РОБОТИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....</i>  | 155 |
| <i>Олег СЕЛІВАНОВ. ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....</i>   | 158 |
| <i>Олена СЕРГІЄНКО. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</i>   | 162 |
| <i>Софія СЕРЕДЮК. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....</i>   | 166 |
| <i>Антон СИДОРОВ. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</i>   | 169 |
| <i>Марина СЛОБОДЯН. ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</i>                                | 172 |
| <i>Оксана СТРЕЛЬЧЕНКО. ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В США ТА УКРАЇНІ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ).....</i>  | 176 |
| <i>Дар'я ТКАЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....</i>   | 179 |
| <i>Ігор ТРИДУХ. ОКРЕМІ АСПЕКТИ В УПРАВЛІННІ ДЮСШ .....</i>   | 183 |
| <i>Мар'ям УЙСІМБАСВА. АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИКЛАДАЧА .....</i>   | 186 |
| <i>Уляна ХВОРОСТЯНА. СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ .....</i>  | 189 |
| <i>Марта ХИМИНЕЦЬ. ПОНЯТТЯ «ПОЗИЦІЯ» В ЯКОСТІ СТРУКТУРНОГО УТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ. ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....</i> | 193 |



|  |     |
|--|-----|
| <i>Яна ЦАРЬКОВА. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ –</i><br><i>ВАЖЛИВА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....</i>                   | 196 |
| <i>Т. П. ЧМАЛЬ. ОРГАНІЗАЦІЯ, ЗМІСТ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ У</i><br><i>ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст. ....</i>              | 200 |
| <i>Вікторія ШАРОВА. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО</i><br><i>ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ .....</i>              | 204 |
| <i>Світлана ШВЕРНЕНКО. РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ</i><br><i>ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ .....</i>  | 208 |
| <i>Костянтин ШМАЛЬКО. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ</i><br><i>КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ .....</i>     | 212 |
| <i>Олена ШУЛЬГА. ЗМІСТ І КУРС НАВЧАННЯ У СЕРЕДНЬОВІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ .....</i>  | 216 |
| <i>Олена ШУМАЙЛОВА. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ</i><br><i>СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ .....</i>                                  | 220 |
| <i>Ірина ХАРЧЕНКО. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ</i><br><i>З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї.....</i> | 223 |
| <i>Ігор ЮРЧЕНКО. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА</i><br><i>ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....</i>                                   | 226 |

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 26.04.2011. Формат 60×90/16. Папір газет. Друк різнограф.  
Ум. др. арк. 21,5. Тираж 100. Зам. № 6741\_2.

---

**РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
*Кіровоградського державного педагогічного*  
*університету імені Володимира Винниченка*  
*25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1*  
*Тел.: (0522) 24-59-84.*  
*Факс.: (0522) 24-85-44.*  
*E-Mail: mails@kspu.kr.ua*